

SINERGIA

Revista Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Edição Especial II SELIV

Língua, Literatura e Ensino
Diálogos Acadêmico-Pedagógicos

2^o | Seminário de Estudos
Linguísticos do Vale do Paraíba



INSTITUTO FEDERAL
SÃO PAULO
Câmpus Campos do Jordão

Volume 21
2020

S616s Sinergia: Revista Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. – v. 21, Edição Especial: II Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba (II SELIV - 2020). – São Paulo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2020.

197 p.; 30 cm

Quadrimestral

ISSN 2177-451X

1. Ciência e tecnologia- Periódicos. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

CDD 500

REDE FEDERAL IFSP

Reitor

Eduardo Antonio Modena

Chefe de Gabinete

Letícia Camila de Almeida

Assessor de Comunicação

Daniel Soliman

Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação

Eder José da Costa Sacconi

Pró-Reitor de Ensino

Reginaldo Vitor Pereira

Pró-Reitor de Extensão

Breno Teixeira Santos

Pró-Reitor de Administração

Silmário Batista dos Santos

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Bruno Nogueira Luz

Câmpus - Diretores Gerais

Câmpus Araraquara: Marcel Pereira Santos

Câmpus Avaré: Sebastião Francelino da Cruz

Câmpus Barretos: Juliana de Carvalho Pimenta

Câmpus Birigui: Edmar César Gomes da Silva

Câmpus Boituva: Felipe Augusto Ferreira de Almeida

Câmpus Bragança Paulista: João Roberto Moro

Câmpus Campinas: Eberval Oliveira Castro

Câmpus Campos do Jordão: Walter Luiz Andrade de Oliveira

Câmpus Capivari: Waldo Luis de Lucca

Câmpus Caraguatatuba: Tania Cristina Lemes Soares Pontes

Câmpus Catanduva: Osvaldo Severino Júnior

Câmpus Cubatão: Robson Nunes da Silva

Câmpus Guarulhos: Ricardo Agostinho de Rezende Junior

Câmpus Hortolândia: Edgar Noda

Câmpus Avançado Ilha Solteira: Wilson José da Silva

Câmpus Itapetininga: Ragnar Orlando Hammarstrom

Câmpus Itaquaquecetuba: Denilson Mauri

Câmpus Jacareí: Wagner Ferraz Castro

Câmpus Avançado Jundiaí: Camila de Carvalho Ferreira

Câmpus Matão: Christiann Davis Tosta

Câmpus Piracicaba: Aguinaldo Luiz de Barros Lorandi

Câmpus Pirituba: Francisco Manoel Filho

Câmpus Presidente Epitácio: Márcia Jani Cícero do Nascimento

Câmpus Registro: Walter Augusto Varella

Câmpus Salto: Karina Aparecida de Freitas Dias de Souza

Câmpus São Carlos: Rivelli da Silva Pinto

Câmpus São João da Boa Vista: Eduardo Marmo Moreira

Câmpus São José dos Campos: Valdeci Donizete Gonçalves

Câmpus São Miguel Paulista: Luís Fernando de Freitas Camargo

Câmpus São Paulo: Luís Cláudio Matos de Lima Júnior

Câmpus São Roque: Ricardo dos Santos Coelho

Câmpus Sertãozinho: Eduardo André Mossin

Câmpus Sorocaba: Denilson de Camargo Mirim

Câmpus Suzano: Wagner Roberto Garo Júnior

Câmpus Avançado Tupã: Marcos Roberto Leite da Silva

Câmpus Votuporanga: Marcos Amorielle Furini

CRÉDITOS

Revista Sinergia - v. 21: Edição Especial II Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba (II SELIV)

ISSN: 2177-451X

Formato Online:

Qualis B2 (Multidisciplinar): <http://qualis.capes.gov.br/>

A Revista SINERGIA é uma publicação científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo (IFSP) e tem por objetivo a divulgação de todo o conhecimento técnico, científico e cultural que efetivamente se alinhe ao perfil institucional do IFSP. Como outras revistas científicas no Brasil e no mundo, é um espaço para que pesquisadores, bolsistas, professores, mestres e doutores das diversas áreas do conhecimento apresentem à comunidade científica o resultado de seus trabalhos, estimulando a busca de novas teorias, o debate e o intercâmbio de conhecimento para enriquecimento da ciência e tecnologia. Os artigos publicados na Revista Sinergia são de inteira responsabilidade de seus autores. Os direitos autorais seguem os termos da Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/br/>).

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Rua Pedro Vicente, 625, São Paulo - SP. CEP: 01109-010
E-mail: sinergia@ifsp.edu.br

CORPO EDITORIAL

Editoras de Seção: Karin Claudia Nin Brauer, Stefanie Martin, Vanessa Regina Ferreira da Silva, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho.

Diagramador: Paulo Giovani de Faria Zeferino

Pareceristas:

Alessandra da Silva Carneiro (IFSP Pirituba)

Ana Maria Cavalcante de Lima (IFPB)

Ana Paula Fabro de Oliveira (IFSP Pirituba)

Carla Cíntia Luz (PUC-SP)

Caroline Alves Soler (IFSP Cubatão)

Daniela Santos Aires (PUC-SP)

Elaine Aparecida Campideli Hoyos (IFSP Avaré)

Eliana Aparecida Oliveira Burian (PUC-SP)

Érica Paniagua Huayllas (UNITAU)

Ivana Soares Paim (IFSP Suzano)

Júlia Batista Alves (UNILA)

Karem Datti Ragnev (PUC-SP)

Kelly Cristina de Oliveira (IFSP Bragança Paulista)

Keyla Christina Almeida Portela (IFPR)

Lisa Paula Generoso (PUC-SP)

Luciana Aparecida Silva de Azeredo (CEFET-MG)

Maressa de Freitas Vieira (IFSP Avaré)

Mauricio Viana de Araujo (UFU)

Neiva Cristina da Silva Rego Ravagnoli (University of Miami)

Paula Nogueira (Colégio Objetivo - SP)

Paulo Roberto Boa Sorte da Silva (UFS)

Poliana Ferreira dos Santos (IFSP Campos do Jordão)

Robson Batista dos Santos Hasmann (IFSP Campos do Jordão)

Rodrigo de Freitas Faqueri (IFSP Itaquaquecetuba)

Rogério Martins Muraro (USP)

Sandra Harumi Shiokawa De Simone (IFSP São Roque)

Suzanny Pinto Silva (UEPA)

Tanier Botelho dos Santos (UFPEL)

Thais da Silveira Neves de Araujo (IFSP Campos do Jordão)

Valmir Luis Saldanha da Silva (IFSP Campos do Jordão)

Revisores Textuais:

Ana Maria Cavalcante de Lima (IFPB)

Érica Paniagua Huayllas (UNITAU)

Paula Nogueira (Colégio Objetivo)

Robson Batista dos Santos Hasmann (IFSP)

Rogério Martins Muraro (USP)

Stefanie Martin (IFSP)

Valmir Luis Saldanha da Silva (IFSP)

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho (IFSP)

Revisores Textuais de Inglês:

Karin Claudia Nin Brauer (IFSP)

Stefanie Martin (IFSP)

Ficha Catalográfica: Vera Lúcia Villas Boas

Presidência II SELIV: Stefanie Martin

SUMÁRIO

Editorial	06
<i>Dra. Karin Claudia Nin Brauer, Ma Stefanie Martin, Dra. Vanessa Regina Ferreira da Silva, Dra Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho</i>	
Prefácio	07
<i>Dr. Antônio Ferreira da Silva Júnior</i>	
Agradecimentos	10
Leitura e Escrita de Poemas: <i>Recriar o Mundo com Palavras</i>	11
<i>Ma. Luciana Taraborelli</i>	
Transferência Interativa Bilateral: <i>O Livro-Jogo Europeu para o Brasil e o Livro-Jogo Brasileiro para o Mundo</i>	19
<i>Me. Pedro Panhoca da Silva / Dra. Helena Bonito Couto Pereira</i>	
O Narrar Junto: <i>A Memória Compartilhada entre Acompanhante e Paciente em Consultas Clínicas de Pessoas Diagnosticadas com Doença de Alzheimer</i>	27
<i>Ma. Simone Alencar Fronza / Fernanda Miranda da Cruz</i>	
Dialogismo em Redações Nota Mil do ENEM 2017: <i>Uma Análise Bakhtiniana</i>	39
<i>Ma. Verônica Mendes de Oliveira</i>	
Linguística Cognitiva e Ensino de Redação Científica: <i>Um Estudo da Narratividade e Figuratividade de Abstracts com Uso de Tecnologia</i>	49
<i>Dra. Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues</i>	
Leitura e Compreensão de Tiras Cômicas no Exame CELPE-BRAS: <i>O Papel da Diferenciação</i>	61
<i>Ma. Luciana da Conceição Lindoso Teixeira</i>	
Hipertexto e YouTube: <i>Estratégias para a Compreensão Textual e Estabelecimento de Coerência no Ensino de Língua Portuguesa</i>	72
<i>Gabriela Gonçalves Carvalho / Dra. Vanda Maria da Silva Elias</i>	
“Ata!”: <i>O Uso de Memes e Variantes Específicas da Linguagem da Internet como Potência para a Prática de Leitura e Interpretação nas Aulas de Língua Portuguesa</i>	80
<i>Me. Gabriel Silva Xavier Nascimento</i>	
O Discurso de Verdade dos Manuais de Professores de Língua Inglesa: <i>Ilusão Referencial e Processos de Subjetivação</i>	93
<i>Ma. Amanda Maria Bicudo de Souza</i>	

“Para Além do Som!”: <i>Aspectos Bilingues/Biculturais e Suas Ressonâncias no Pensar Metodológico para o Ensino da Língua Portuguesa Escrita para Surdos</i>	105
<i>Me. Marcel de Assis Roque / Me. Gabriel Silva Xavier Nascimento</i>	
Hipertexto em Sala de Aula: <i>Uma Análise de Planos de Aula Disponíveis no Portal do Professor do MEC</i>	117
<i>Gabrielle Costa Pereira / Dra. Vanda Maria da Silva Elias</i>	
O Letramento de Surdos por meio de Práticas de Leitura e Produção de Texto: <i>Uma Experiência de Sucesso</i>	125
<i>Eliane Cristina de Oliveira</i>	
O Uso do Indicativo no Lugar do Subjuntivo nas Produções de Estudantes Brasileiros de Espanhol	141
<i>Ma. Lisandra Lopes Silva dos Santos</i>	
Referenciação e Argumentação no Esquete Humorístico “Polícia”, do Porta dos Fundos	151
<i>Anderson Jorge Pinheiro do Nascimento</i>	
As Cartas Portuguesas e o Gênero Epistolar em Sala de Aula	160
<i>Francini Rijo de Oliveira Silva / Dr. Leonardo Gandolfi</i>	
Práticas de Escrita na Escola: <i>Uma Perspectiva Interdisciplinar</i>	168
<i>Dr. Marcello Marcelino / Dra. Renata Philippov / Dr. Orlando Vian Jr.</i>	
O Riso Mobilizado como Recurso Interacional por uma Criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	177
<i>Ma. Caroline Paola Cots / Me. Douglas Vidal Santiago</i>	
A Pontuação: <i>Conceito e Práticas pelo Viés Docente</i>	189
<i>Dr. Anderson Silva / Esp. Raimunda Francisca de Sousa</i>	



EDITORIAL

Em seu 21º volume, a edição especial da Revista Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (SINERGIA) edita os artigos científicos resultantes do II Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba (SELIV). Com esta publicação, intencionamos registrar e propagar a todos(as) interessados(as) da área de Linguagens e Ensino de Línguas uma seleção dos trabalhos que foram apresentados, inicialmente, na modalidade oral, no Câmpus Campos do Jordão do IFSP no dia 31 de agosto de 2019, na ocasião do evento.

Seguindo o propósito central do SELIV, a saber, contribuir com a formação inicial e continuada de professores(as) e alunos(as) das áreas de línguas e educação, oferecemos com esta publicação de natureza acadêmica uma frente de estudos atinente ao tema delimitado na segunda edição desse evento: “Língua, Literatura e Ensino: diálogos acadêmico-pedagógicos”.

Esperamos que a leitura deste volume especial da SINERGIA reverbere em diversos espaços daqueles(as) que se dedicam à Educação no Brasil.

Sem nos esquecer de todos e todas que contribuíram com o evento, deixamos o nosso muito obrigada em um espaço reservado: “Agradecimentos”. Para apresentação desta edição, remetemos ao “Prefácio” feito gentilmente pelo professor Antonio Ferreira da Silva Júnior (UFRJ).

Cordiais saudações,

Karin Brauer, Stefanie Martin, Vanessa da Silva e Viviane Bartho,

Editoras da SINERGIA Edição Especial II SELIV

PREFÁCIO

*Antonio Ferreira da Silva Júnior
Rio de Janeiro, julho de 2020.*

Foi com bastante felicidade que recebi o convite para prefaciar esta edição especial da *Revista Sinergia*, que reúne trabalhos de pesquisadore(a)s participantes da II edição do Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba (SELIV), ocorrido no dia 31 de agosto de 2019, no *campus* Campos do Jordão do Instituto Federal de São de Paulo (IFSP). Ler os artigos desta coletânea fizeram-me recordar as palestras, as conversas de corredores e as exposições do(a)s congressistas com seus diferentes temas e pressupostos teóricos. Além disso, o seminário possibilitou agregar investigadores de distintas gerações formativas e origens institucionais, comprometidos com o desejo de mobilizar e compartilhar saberes.

Antes de abordar a riqueza dos textos desta edição especial, gostaria de trazer à tona, brevemente, algumas questões para reflexão sobre o papel dos Institutos Federais (IFs) na disseminação do conhecimento.

Apesar de a institucionalidade como IF ainda ser recente, essas instituições surgem em 1909 e são anteriores às Universidades Federais brasileiras no que se refere ao tempo de oferta de atividades de ensino. Os IFs, no decorrer da história da educação profissional brasileira, já assumiram muitas identidades institucionais desde a abertura de suas primeiras escolas de Aprendizes e Artífices em alguns estados do país.

Mesmo sendo instituições centenárias, nem sempre as áreas de pesquisa de Letras, Linguagens e Humanidades foram protagonistas entre os saberes e as ações

educacionais difundidos no histórico dessa institucionalidade. Somente a partir do ano de 2004 tivemos a abertura da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para os primeiros cursos de graduação fora do eixo industrial e das Ciências da Natureza (BRASIL, 2004).

Com essa aceitação de outras áreas do conhecimento, presenciamos em 2006 a oferta dos dois primeiros cursos de licenciaturas em Letras (ambos da área de espanhol) nos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), abrindo um importante espaço para pensar a formação de professores de Letras em contextos tecnológicos e fomentando a pesquisa em uma rede que parecia respirar a tecnologia sem relacioná-la ao poder social, humano e reflexivo da linguagem (SILVA JÚNIOR, 2015; 2016).

Atualmente, a área de Letras está presente em diversos cursos dentre as múltiplas opções de atuação dos IFs, incluindo os de Pós-Graduação. Um papel importante assume os IFs na formação inicial e continuada de professore(a)s de línguas e literaturas em nosso país nos últimos dez anos. No campo de Letras e Linguagens temos nos IFs um cenário de mais de 30 cursos de licenciatura (SILVA JÚNIOR, 2016) em todo o território nacional. Esse crescimento também é comprovado pelo aumento do número de matrículas nessas instituições, pois, conforme nos apontam Maués, Segenreich e Otranto (2015), a partir da análise de dados dos últimos Censos da Educação Superior, a organização acadêmica dos IFs demonstra o fôlego e o interesse no

âmbito da formação docente, promovendo currículos diferenciados e maior diálogo com a Educação Básica.

O SELIV, promovido pelo IFSP, é um dos exemplos de ações que buscam aproximar o universo acadêmico das Letras ao pujante mundo da Educação Básica. Ao oferecer espaço de igualdade no debate entre estudantes do ensino médio, ensino superior, professore(a)s em serviço e pesquisadore(a)s renomado(a)s, cria-se uma esfera instigadora para pensar a área das Linguagens, seus desdobramentos e o cenário educacional tão carente de políticas educacionais efetivas e esperanças para o presente e para as gerações futuras.

Esta edição especial da *Revista Sinergia* reúne estudos de língua e literatura e suas implicações pedagógicas diante dos desafios da escola contemporânea e dos cursos de formação docente. Os 18 artigos problematizam práticas com a língua portuguesa, espanhola e inglesa, dando destaque, principalmente, ao ensino de gêneros textuais, aspectos linguísticos específicos e tarefas de produção oral e escrita no contexto da Educação Básica e também universitária.

Os artigos da compilação apoiam-se, fundamentalmente, nos pressupostos teóricos da Análise (Dialógica) do Discurso, da Linguística Textual, da Linguística Cognitiva e Interacional, da Sociolinguística, dos estudos gerativos e de concepções interdisciplinares advindas da interface entre Linguística Aplicada e Educação. A partir dessa diversidade de prismas teóricos, o(a) s autore(a)s analisaram a tarefa pedagógica e demais situações interacionais envolvendo práticas com a linguagem a partir de gêneros textuais como o poema, o livro-jogo, a consulta clínica, a redação do Exame Nacional do Ensino Médio, os *abstracts* científicos, as tiras cômicas, os memes, os manuais docentes, os planos de aula, o esquete humorístico e o romance epistolar. Portanto, a edição vigente permite acessar estudos sobre esse diversificado repertório de mostras de linguagem, em que o(a)s pesquisadore(a)s problematizam conceitos a respeito da ação

de ensinar, das imagens de aprendizes e de docentes, dos recursos tecnológicos e dos mecanismos interacionais na comunicação.

Os textos compartilhados também auxiliam o leitor no entendimento de estudos desenhados pelos princípios da pesquisa bibliográfica e, principalmente, das perspectivas qualitativas. Os dados descritos retratam as práticas escolares de estudantes e docentes do Ensino Fundamental e Médio, as produções discentes, as transferências culturais entre as experiências literárias, as interações clínicas, a análise de redações de concurso, as narratividades de textos científicos, os gêneros elencados no exame de proficiência de português para estrangeiros, os relatos de estudantes, as publicações em redes sociais e os portais eletrônicos com conteúdos para professore(a)s. Os contextos investigativos e os objetos mencionados anteriormente são algumas evidências da riqueza do debate proposto pela antologia.

Como sabemos muitos são os obstáculos do(a)s docentes da área de Linguagens nas suas diferentes realidades educacionais e níveis de atuação. São adversidades que se materializam pela falta de investimento do poder público, pela ausência do incentivo a um plano de capacitação do(a)s profissionais da Educação e pelos novos desafios tecnológicos da vida contemporânea e do que será de nossas vidas no pós-pandemia de Coronavírus (Covid-19). O conjunto de artigos contribui para essas reflexões, pois, apresenta as objeções da docência e da pesquisa na área dos estudos linguísticos e literários ao tratar de temáticas como: o incentivo de práticas de inserção da produção escrita, a observação de questões ortográficas e linguísticas, as práticas de ensino de línguas para estudantes surdos e com transtornos motores, os novos tipos de letramento, o emprego de novas tecnologias e os olhares transdisciplinares para a prática pedagógica. Diante disso, torna-se primordial o debate e a construção coletiva para tencionar novas posturas e criticidades para o ensino das línguas na esfera escolar e universitária.

Espero que a leitura desta coletânea

permita que o(a) leitor(a) enxergue o potencial de eventos como o SELIV e o trabalho realizado pelo IFSP na construção de políticas que envolvam o tema da formação inicial e continuada de profissionais da Educação e das Linguagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 5.224, de 1º de outubro de 2004**. 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

MAUÉS, O.; SEGENREICH, S.; OTRANTO, C. R. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 42-72, jan./abr, p. 42-72, 2015.

SILVA JÚNIOR, A.F. Cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol nos Institutos Federais: percurso histórico e narrativas de professores formadores. In: SILVA JÚNIOR, A.F.; SANTOS, R.C. (Org.). **Retratos de cursos de Licenciatura em Letras/Português-Espanhol**. 1ed. Curitiba: Appris, 2016, v. 1, p. 39-150.

_____. Cursos Superiores da área de Linguagens no cenário dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação**. Campina Grande: Realize, 2015. v. 1. p. 1-12.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que viabilizou a verba para a realização do II Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba (II SELIV).

Aos nossos queridos convidados do II SELIV que gentil e voluntariamente aceitaram o nosso convite: Ana Luisa Borba Gediel (UFV), Antonio Ferreira (UFRJ), Eliete Silveira (UFRJ), José Luiz Fiorin (USP), Juliana Topan (IFSP), Marcello Marcelino (Unifesp), Orlando Vian Jr. (Unifesp), Renata Philippov (Unifesp).

Aos pesquisadores que apresentaram comunicações orais no II SELIV que carinhosamente escolheram esta edição para publicar as suas pesquisas.

A todos os pareceristas e revisores textuais desta edição que cuidaram dos artigos de maneira singular.

À Comissão II SELIV, que idealizou e organizou todo o evento.

Ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Educação do IFSP Câmpus Campos do Jordão.

Ao Ademir Silva, editor da Revista Sinergia, pelo suporte e publicação deste volume.

LEITURA E ESCRITA DE POEMAS: RECRIAR O MUNDO COM PALAVRAS

READING AND WRITING OF POEMS: RE-CREATING THE WORLD WITH WORDS

Luciana Taraborelli¹

RESUMO

Recriar o mundo com palavras é uma das formas de possibilitar o aprendizado. É grande a contribuição do texto poético, seja para melhorar a capacidade de o aluno realizar a leitura em várias camadas, seja para possibilitar-lhe adquirir o domínio da própria língua materna. Assim, com o desenvolvimento de exercícios de escrita poética, o estudante pode, tanto expressar sua personalidade, sua visão de mundo e descobrir-se, como adquirir habilidades para utilizar as ferramentas linguísticas, as quais o ajudarão a ordenar seu discurso e se comunicar, ou seja, traduzir suas experiências em forma de linguagem poética. Trata-se de um processo consciente, autorreflexivo e elaborado de exteriorizar, em versos, os próprios pensamentos e pontos de vista. Tais reflexões resultaram nesta pesquisa, realizada no Mestrado Profissional em Rede Nacional – Profletras/USP, sob orientação da professora Dr^a. Norma Seltzer Goldstein. Esse recorte apresenta uma atividade de escrita poética e a análise de quatro produções discentes, de alunos do 8º ano de escola pública estadual, realizada com foco no ensino de língua e no sujeito-autor do processo criativo e em seu diálogo com as leituras de um gênero que não lhe é familiar: o poema. A fundamentação teórica está baseada na conceitualização de letramento literário, segundo Cosson (2018), na progressão do leitor, conforme Petit (2009), na concepção do aluno-autor como agente, postulada por Bazerman (2011), e nas características do gênero, segundo Goldstein (1986). A escrita de poemas inspira-se em Jolibert (1994). Como resultado dos exercícios de escrita poética, apresentaremos quatro poemas discentes.

Palavras-chave: Leitura de poema. Escrita de poemas. Aluno-autor. Produção discente.

ABSTRACT

Recreating the world with words is one way to enable learning. The contribution of the poetic text is great in improving not only the ability to perform reading in several layers, but also the possibility for the student to acquire mastery of his own native language, when developing poetic writing exercises and, through it, expressing his personality, his worldview, discovering himself, knowing how to use linguistic tools to order his speech and communicate, that is, to translate his experiences in the form of poetic language. It is a conscious, self-reflective and elaborate process of externalizing, in verse, one's own thoughts and points of view. These reflections resulted in this research, in the Mestrado Profissional em Rede Nacional - Profletras / USP, under the guidance of Professor PhD. Norma Seltzer Goldstein. This section presents an activity of poetic writing and the analysis of four student productions, from students of the 8th year of state public school, with a focus on language teaching and the subject-author of the creative process and its dialogue with the readings of a genre unfamiliar to you: the poem. The theoretical foundation is based on the conceptualization of literary literacy according to Cosson (2018), on the progression of the reader according to Petit (2009), on the conception of the student-author as an agent, postulated by Bazerman (2011), on the characteristics of the genre according to Goldstein (1986). The writing of poems is inspired by Jolibert (1994). As a result of the poetic writing exercises, we will present four student poems.

Keywords: Poem reading. Writing poem. Student-author. Student production.

1 Mestra em Letras – USP – Área: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma prática pedagógica voltada para a leitura e a escrita do texto literário, particularmente do gênero textual poema, nas aulas de Língua Portuguesa.

As atividades com a leitura e a escrita de poemas foram desenvolvidas com alunos do ensino fundamental – anos finais, que corresponde ao segmento do 6º ao 9º ano – em uma escola pública estadual do estado de São Paulo. Descrevo a experiência com uma turma do 8º ano.

Sabe-se que, para a grande maioria dos alunos da escola pública, o contato com a leitura literária e, em especial, com a leitura de poemas, ocorre única e exclusivamente na escola, uma das instituições responsáveis pelo letramento. Logo, cabe a todos os professores, principalmente aos de Língua Portuguesa, a responsabilidade de viabilizar esse contato.

O fato é que muitas famílias não têm acesso aos livros, outras, porém, ainda que tenham, não cultivam o hábito de ler. Para Petit (2009, p.141), “(...) o que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros”. Sendo assim, quando a leitura é escassa no âmbito familiar, o professor, na maioria das vezes, constitui a única referência leitora para os alunos.

Ao proporcionar espaços e rotinas para leitura como prazer, fruição e fomento para a criatividade e curiosidade, o professor configura uma pedra fundamental na construção do letramento literário e na formação crítica dos alunos. Segundo Cosson (2006):

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária (...) nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem, (COSSON, 2006, p. 30).

Não se trata, pois, da leitura por imposição ou obrigação, daquela leitura que, ao final, virá acompanhada de atividades

avaliativas, mas sim de desenvolver o prazer pela leitura e a possibilidade de ampliar a leitura do mundo particular de cada aluno-leitor.

Para Freire (1990, p. 20), “(...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” O conhecimento de mundo do aluno, associado à prática da leitura, conforme propusemos, tende a ser repensado e, talvez redescoberto, principalmente quando se trata da prática da leitura de poemas, um gênero que não demanda uma leitura rápida e linear, mas uma leitura atenta e em vários níveis: morfo sintático, semântico, lexical, rítmico e sonoro.

O trabalho com o gênero textual poema, nas aulas de Língua Portuguesa, objetivou ampliar o letramento literário, apresentar aos alunos poemas e poetas da literatura brasileira e desenvolver a competência leitora e o espírito crítico. Segundo Goldstein (2006):

A poesia resulta de cuidadosa elaboração formal, por isso solicita intensamente a participação do leitor, levando-o a desvendar pistas e interpretar seu(s) sentidos(s). Em função disso, é ampla a gama de possibilidades de trabalho linguístico que ela permite (GOLDSTEIN, 2006, p. 190).

A intensa participação do leitor leva-o a descobertas, pois é na leitura atenta à cuidadosa elaboração do poema que o aluno percebe e desvenda as camadas de significações. Como consequência, essa leitura favorece a de outros gêneros, literários ou não literários, que circulam socialmente nos mais diversos campos da comunicação com os quais os alunos têm contato.

Posteriormente, numa passagem gradual da leitura para a escrita, nosso objetivo foi ampliar a competência escritora e desenvolver no aluno o papel de agente da sua realidade, ou seja, motivá-lo a (re) criar seu mundo com palavras e, dessa forma, aprender a “usar criativamente a escrita dentro de formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes que chamamos

de gêneros (...)” (BAZERMAN, 2011, p.11).

Diante desse contexto, o trabalho se justifica por apresentar uma prática efetiva de leitura e escrita do gênero textual poema nas aulas de Língua Portuguesa. As atividades desenvolvidas nas Oficinas de Poemas e aqui relatadas, embora sejam apenas o recorte de um trabalho mais amplo, poderão auxiliar professores na reflexão sobre as próprias práticas.

2. OFICINAS DE POEMAS: UM CAMINHO TRILHADO

O gênero textual poema caracteriza-se pelo trabalho com a linguagem em seu potencial artístico, ou seja, é o gênero no qual o sujeito, ciente de sua capacidade de organização, cria novos modos de dizer. Nesse processo, aumenta as possibilidades de comunicação e amplia sua abrangência, pois a poesia representa um modo diferente de compreender e apresentar a realidade. Marcados pela “literariedade” (GUIMARÃES, 1994, p. 77), os poemas direcionam o olhar do leitor para os mais diversos modos de perceber e vivenciar uma realidade que, de forma convencional, poderia não ser percebida ou explorada. Segundo Guimarães (1994):

É característica ainda desse grau de literariedade a presença de pontos de indeterminação, constituídos de vazios e negações, explorados no processo específico da produção literária. O texto poético explora ao máximo esses pontos de indeterminação. Para ler o texto literário, é preciso invadir o campo de sua construção linguística, para mostrar que a literatura cria seu próprio universo (GUIMARÃES, 1994, p.81).

Com foco na literariedade, a partir do conceito apresentado por Guimarães (1994), e na forma composicional do gênero em estudo, iniciou-se uma sequência de 25 encontros, com atividades de leitura e escrita de poemas, denominada “Oficinas de Poemas”. Em cada um desses encontros, foi trabalhado um aspecto específico do poema, como a forma composicional, os recursos sonoros, a escolha de palavras e o modo como elas se

combinam, entre outros. O objetivo era levar o aluno a compreender o gênero poema e sua especificidade. Ao final, o aluno não só ampliaria seu conhecimento do gênero, mas estaria apto a fazer uso dos recursos estudados – vocalização, sonoridade, figuras retóricas, disposição de palavras no texto – para recriar seu mundo com palavras; e, igualmente importante: dar voz para as coisas do mundo, de tal modo que os objetos falassem com o leitor.

Devemos considerar que o poema favorece um lugar de fala, dá voz ao aluno que, muitas vezes, não se vê agente, pois não acredita que sua escrita possa ter força e representação. Neste trabalho, tomamos o conceito de *agente* segundo Bazerman (2011):

Não apenas as grandes figuras históricas se inscreveram nas páginas da história que expressam agência através da escrita. Cada vez que compartilhamos nossos pensamentos numa carta para um amigo; fazemos um pedido numa carta comercial; expressamos nosso ponto de vista numa carta ao editor, somos agentes em nossos próprios interesses (BAZERMAN, 2011, p. 12).

Foi importante que o aluno compreendesse, a partir do trabalho nas oficinas, que a prática da escrita não está a serviço da escola ou do professor, mas trata-se de uma prática social na qual ele é agente.

2.1 O primeiro contato com poemas

Os poemas foram digitados e colados em folhas coloridas, de modo que cada cor representava um poeta autor. Depois, eles foram inseridos dentro de caixas, que denominamos “caixas de poemas”, nome escolhido por sugerir um simbolismo, pois remete à caixa surpresa e à caixa de presente, a algo que cria uma expectativa em relação ao conteúdo. A intenção era, realmente, presentear os alunos com poemas, uma vez que esse gênero textual era, para a maioria deles, desconhecido ou associado à infância, a quadrinhas e cantigas. As caixas com poemas proporcionaram, assim, uma (re)descoberta.

No início das oficinas, efetivamente,

os alunos não possuíam conhecimento sobre o gênero. As caixas de poemas, além de serem lúdicas, mostraram-se uma alternativa à falta de livros de poemas voltados ao segmento ao qual pertencia o público-alvo. Como um dos objetivos era ampliar o letramento literário dos alunos e, ao mesmo tempo, fazer a progressão leitora, partimos da valorização da literatura brasileira, privilegiando escritores brasileiros. Selecionamos poemas de quatro criadores modernistas: Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes e Mario Quintana. Outros poetas foram incluídos no decorrer das oficinas, mas não são citados aqui, pois apresentamos um recorte, uma pequena amostra das atividades desenvolvidas e da produção discente.

Conhecer os poemas e os poetas foi uma experiência de descoberta enriquecedora. Os alunos atribuíram sentido a essa leitura, com a qual se comunicaram de maneira diferente daquela das narrativas que estavam habituados a ler, no sentido de que alguns daqueles textos não demandavam atenção ao ritmo nem ocupavam a página da mesma forma que os poemas. Alguns alunos se identificaram com os poemas a ponto de dialogar com o poema lido, no momento da produção.

2.2 A produção discente

Os poemas discentes apresentados a seguir foram criados a partir de uma atividade de escrita poética, em uma das oficinas, chamada: “Poemas com estrutura de texto dominante”¹. Nessa atividade, foi proposta a produção de um poema com estrutura de texto dominante, ou seja, uma parte já era dada e os alunos a complementavam, criando a outra. Para isso, solicitamos que os eles atentassem ao modo como as palavras eram distribuídas no poema de referência².

Esse exercício de escrita poética não gerou criações originais, uma vez que parte da

estrutura foi dada, mas revelou-se exercício importante para desenvolver a competência escritora nos alunos e proporcionar-lhes certa segurança, uma vez que muitos deles têm dificuldade para iniciar o texto e escolher as primeiras palavras. A parte sem destaque refere-se à estrutura dada e a parte em destaque, à **produção discente**.

Poema do aluno A:

Tu Dizes

1. *Tu dizes **alegria***

2. *e logo*

3. ***me lembro de família***

4. *Tu dizes **família***

5. *e logo*

6. ***me lembro de bons dias***

7. *Tu dizes **bons dias***

8. *e logo*

9. ***me lembro de sua companhia***

10. *Tu dizes **companhia***

11. *e logo*

12. ***me lembro de poesia***

13. *Tu dizes **poesia***

14. *e logo*

15. ***me lembro de alegria.***

Note-se que o aluno retoma a última palavra do verso da estrofe anterior, para iniciar a estrofe seguinte, ao longo de todo o poema. Ele compõe o texto num movimento circular, decorrente do emprego da palavra *alegria* no primeiro e no último versos. Ao repeti-la, mantém-se a lógica utilizada na 2ª, 3ª e 4ª estrofes, ou seja, a última palavra de cada estrofe complementa o primeiro verso da estrofe seguinte. Há, também, repetição da mesma construção sintática, pelo fato de a expressão *me lembro de* ocorrer sempre na mesma posição e sempre no verso final de cada terceto (versos: 3, 6, 9, 12 e 15), construção que ilustra a criatividade do aluno.

Apesar da ausência de pontuação

1 Expressão utilizada por Josette Jolibert (Cf.: JOLIBERT, 1994).

2 “Tu dizes”, poema de Joseph-Paul Schneider, publicado por Jean Orizet em sua obra **Les plus beaux poèmes/pour les enfants, Cherche-midi**, apud JOLIBERT, 1994, p. 173).

no final das quatro primeiras estrofes, o uso de letra maiúscula, no início delas, cria um elo sintático entre os versos de cada terceto, resultando em encadeamento, recurso que ocorre quando um verso se liga sintaticamente ao verso seguinte, também chamado de *enjambement*. Como efeito, surge a dupla possibilidade de leitura: a primeira, com pausas no final de cada verso; a segunda, numa sequência contínua do verso inicial ao final. Nesse caso, o emprego do pronome “me” antes do verbo resultaria da presença do termo “logo”, no verso anterior. Caso considerássemos cada verso isoladamente – leitura sugerida pela composição formal –, o pronome antes do verbo remeteria ao uso informal da língua, aspecto frequente em modernistas como Mário de Andrade e Oswald de Andrade.

Quanto ao tempo, percebemos um movimento de presente / passado. “Tu dizes” mantém a ação no presente, mas, imediatamente, o eu lírico faz um elo semântico com o passado no 3º verso de cada estrofe, com apoio na expressão “me lembro”. O modo indicativo de *dizes* e *lembro* concretiza as ações, lembradas sempre de forma positiva: *alegria / família / bons dias / sua companhia / poesia / alegria*. O olhar positivo expressa um ponto de vista e colabora na construção das marcas de autoria.

É interessante notar o valor que o eu lírico atribui à poesia, uma vez que ele a relaciona à boa companhia e à alegria.

A seguir, veremos a análise do poema do aluno B.

Poema do aluno B:

Tu dizes

1. *Tu dizes realidade*
2. *e logo*
3. *me vem um sonho.*

4. *Tu dizes estou farto*
5. *E logo*
6. *me vem agente.*

7. *Tu dizes quero sair*

8. *e logo*

9. *me vem a chuva.*

10. *Tu dizes amor*

11. *e logo*

12. *me vem amizade.*

13. *Tu dizes rotina*

14. *e logo*

15. *me vem a mudança.*

O aluno B mantém a adequação ao gênero ao construir o poema dentro do modelo estabelecido, com bom domínio discursivo, fornecendo elementos para que o leitor entenda o jogo de opostos. As escolhas lexicais contribuem para a ideia de quebra de expectativa, que percorre todo o poema.

Note-se a ausência de rimas e o predomínio de antíteses *realidade / sonho, estou farto* (cansado, a ponto de desistir) / *agente* (verbo no imperativo significando resista, suporte o fardo, o cansaço; não desista); *sair / vem a chuva* (a chuva impede o eu lírico de sair, obrigando-o a ficar); um sugere *amor / o outro, amizade*; um, a *rotina / o outro, a mudança*.

Cabe notar que o aluno não usa antônimos para construir os contrastes, ele o faz a partir do valor semântico das palavras. O paralelismo sintático, já dado na estrutura modelo (apresentada na oficina), está presente, não por criação do aluno, mas por retomada da proposta.

As marcas de autoria estão presentes no emprego do pronome pessoal *me* e são, sobretudo, perceptíveis pelo olhar pessoal do eu lírico, que deixa transparecer uma posição contrária a seu interlocutor.

Passemos a observar como o aluno C usa as possibilidades linguísticas na construção do seu poema.

Poema do aluno C:

Tu dizes

1. *Tu dizes mar*

2. *e logo*
3. *penso em praia.*

4. *Tu dizes praia*
5. *e logo*
6. *penso em paz.*

7. *Tu dizes paz*
8. *e logo*
9. *penso em viajar.*

10. *Tu dizes viajar*
11. *e logo*
12. *penso em férias.*

13. *Tu dizes férias*
14. *e logo*
15. *penso: elas estão chegando!*

No poema do aluno C, assim como no poema do aluno A, a última palavra de cada estrofe complementa o primeiro verso da estrofe seguinte. Há também a repetição da mesma construção sintática, *penso em* no final de cada terceto (versos 3, 6, 9, 12), com exceção do verso 15, no qual há quebra da construção sintática e, também, na expectativa do leitor, que se vê surpreso com o inesperado anúncio da chegada das férias.

Até o verso 12, o eu lírico pensa *em* algo, o que leva o leitor a imaginar uma continuidade até o final do poema, porém, no verso 15: *penso: elas estão chegando!*, o recurso da pontuação contribui para a mudança de tom e a quebra da expectativa.

O verbo que, até então, se apresentava transitivo indireto, passa a ser transitivo direto, num período com duas orações. Essa mudança cria o efeito surpresa e sugere alegria e ação. O uso da pontuação (dois pontos e ponto de exclamação) colabora para os efeitos de sentido. A pontuação arremata a parte discursiva que está pautada numa progressão crescente: mar remete à praia, praia remete a um estado de descanso, sem demais preocupações, portanto, de paz. O estado de paz lembra viagem à praia, viagem remete às férias que estão chegando.

As marcas de autoria são expressas

pelo verbo “penso”, em primeira pessoa, e também pelo olhar do eu lírico sobre situações que lhe fazem bem e lhe trazem paz.

Por último, vejamos o poema do aluno D.

Poema do aluno D:

Você sabe?

1. *Você diz que sabe tudo*
2. *e logo*
3. *Não sabe me amar.*

4. *Você diz que sabe me amar*
5. *E logo*
6. *não sabe se expressar.*

7. *Você diz que me ama*
8. *e logo*
9. *não sabe me valorizar.*

Nessa produção o aluno recriou seu poema com o pronome *você* e verbos na terceira pessoa, diferentemente dos poemas anteriores, nos quais aparece o pronome *tu* procurando seguir o poema de referência. Ao iniciar a leitura, note que o título não antecipa o assunto do poema. Somente ao ler, o leitor descobre que se trata de um posicionamento sobre sentimentos, tema presente no cotidiano das pessoas e, particularmente, na vivência do eu lírico. A parte discursiva está coerente com a organização e com os recursos, que dão ao leitor a noção dos sentimentos de quem fala no poema. Também fica claro seu posicionamento ante a situação, quando contra-argumenta com seu interlocutor. A estratégia que o aluno constrói a partir da estrutura dada *você diz / e logo*, é a seguinte: o eu lírico parte das afirmações do seu suposto admirador para desconstruí-las, mostrando-se crítico a respeito do tipo de tratamento que recebe de seu interlocutor.

Assim, o eu lírico desconstrói a aparente segurança de seu interlocutor. Quando este *diz que sabe tudo* (verso 1), o eu lírico, que não se sente amado, contra-argumenta: *não sabe me amar* (verso 3); seu interlocutor

afirma saber amar, mas novamente o eu lírico rebate: *não sabe se expressar* (verso 4).

Do ponto de vista do eu lírico, o amor provavelmente deva ser expresso com atitudes e não apenas com palavras. No último terceto, o desabafo. O ser amado se sente desvalorizado apesar de seu interlocutor ter reafirmado seu amor: *Você diz que me ama* (verso 7), mas é amor sem reconhecimento nem valorização: *não sabe me valorizar* (verso 9). Esse tipo de relacionamento, expresso apenas por palavras, não basta ao eu lírico. Note-se que há uma tentativa, no verso 7, de o interlocutor (re)afirmar seu amor já expresso no verso 4, mas o discurso não condiz com o julgamento do pequeno poeta: *não sabe amar; não sabe se expressar; não sabe valorizar*. Há, portanto, dois campos semânticos antagônicos: *sabe/não sabe*, que percorrem todo o poema.

O título, a princípio, parecia uma incógnita, após a leitura, soa como uma ironia.

Quanto à composição, o poema apresenta três estrofes com rimas irregulares. A primeira delas não apresenta rima; na segunda, temos *amAR/expressAR*; na terceira não há rimas, porém a última palavra *valorizAR* retoma as rimas da estrofe anterior. O ritmo é apoiado pela repetição da palavra *sabe* no interior das estrofes, além do título.

Em relação às marcas de autoria, além de um discurso pessoal decidido, o poema traz marcas linguísticas de primeira pessoa nas expressões *me amar, me ama e me valorizar*.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos poemas evidencia os alunos como sujeitos-autores, ao trazer o próprio repertório e as próprias experiências pessoais para o texto poético. O trabalho com as Oficinas de Poemas, nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental – anos finais – tornou o processo de ensino-aprendizagem significativo. Durante o caminhar de cada oficina, aos poucos, os alunos perceberam que a escrita necessitava de um trabalho apurado em relação às escolhas lexicais para obter o efeito pretendido: recriar o mundo

com palavras, com palavras que traziam suas vivências e seus pontos de vista.

O fato de os alunos não precisarem iniciar a composição do poema, na oficina denominada “Poemas com estrutura de texto dominante”, mas complementarem uma parte que lhes foi apresentada, motivou a escrita, uma vez que a estrutura inicial já estava dada e eles não passaram pela insegurança de não saber como iniciar um texto, fato recorrente quando se trabalha com produção escrita dos mais variados gêneros.

Ao analisar as produções, notou-se que os alunos usaram um padrão para compor o 3º verso de todas as estrofes. Trata-se da repetição da mesma estrutura, a saber: *me lembro*, no poema do aluno A, *me vem*, no poema do aluno B, *penso em*, no poema do aluno C (com exceção do último verso) e *não sabe*, no poema do aluno D. Esse padrão não foi sugerido pelo poema de referência.

De modo geral, a recorrência de verbos e pronomes em primeira pessoa, nas quatro produções analisadas, ilustra a marca de autoria e sugere identidade, pertencimento; o aluno assume a própria escrita, ou melhor, o aluno se inscreve no poema. Os pontos de vista presentes em toda a produção discente ilustram o conceito de agência postulado por Bazerman (2011, p.12): “pessoas que por meio de sua escrita têm mudado o pensamento e as ações de outras que estão ao seu entorno”.

Os exercícios de escrita poética levaram o aluno a habituar-se à forma composicional e trouxeram-lhe segurança para explorar diversas temáticas. Os alunos conheceram grandes autores, o que colaborou para sua formação como leitores literários e para a sua progressão, visando à autonomia leitora no decorrer de toda a educação básica.

Já a motivação do processo de autoria levou os alunos a criarem poemas e a tornarem-se interlocutores de outros poetas, assim como de outros leitores, além do professor. Após esse trabalho com a prática da linguagem, os alunos demonstraram maior consciência dos recursos linguísticos, ao praticar, também, outros exercícios de escrita poética propostos nas demais Oficinas de Poemas. Ao final de

todo o processo, esperamos ter contribuído para melhorar o desempenho dos alunos nas mais diversas práticas sociais de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo, Cortez, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

GUIMARÃES, Elisa. **Linguagem literária**. In: HUBNER, R *et al.* Diário de classe 3 Língua portuguesa. São Paulo: FDE: SEESP, 1994. p. 77-83.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Versos, sons, ritmos**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

_____. Poesia e ensino de língua materna. In: CORREA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, François (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção ideias sobre linguagem).

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução: Walkiria M. F. Settineri, Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. v. II.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.

TRANSFERÊNCIA INTERATIVA BILATERAL: O LIVRO-JOGO EUROPEU PARA O BRASIL E O LIVRO-JOGO BRASILEIRO PARA O MUNDO

BILATERAL INTERACTIVE TRANSFER: THE EUROPEAN GAMEBOOK TO BRAZIL AND THE BRAZILIAN GAMEBOOK TO THE WORLD

Pedro Panhoca da Silva¹
Helena Bonito Couto Pereira²

RESUMO

Este trabalho busca mostrar o resultado da transferência cultural, iniciada em 1986, da Europa para o Brasil, referente ao livro-jogo. A decadência dessa modalidade, por sua vez, ocorre a partir do encerramento das traduções e da comercialização da Fighting Fantasy e de outras séries não tão bem-sucedidas. Foram utilizados os pontos de vista de Katz (c1998-2020) e Schick (1991) para se diferenciar livro-jogo de ficção interativa, Silva (2019) para analisar o que é o livro-jogo, Espagne e Magri (2017), Luca (2012) e Jobim (2008) a fim de relacionar o livro-jogo com a transferência cultural, Santos (2010) Signori; Guimarães; Corrêa (2016) e Zagal; Lewis (2015) sobre as potencialidades e diferenciais que os livros-jogos podem oferecer a seus leitores, bem como outros autores e matérias de jornais e revistas para se abordar especificamente os livros-jogos mais importantes para o assunto. Percebeu-se que durante o período de tradução/comercialização houve uma inicial tentativa de mimetização do objeto traduzido o qual foi aprimorado até uma discreta produção autêntica nacional, extinta devido à decadência das traduções estrangeiras e ao desinteresse de seu público leitor. Mesmo com número de vendas bem abaixo dos originais britânicos, importantes publicações nacionais foram feitas e, com o recente interesse pelo livro-jogo e seu retorno ao mercado editorial, o Brasil possui a oportunidade de promover uma transferência cultural reversa, podendo ser modelo para editoras apostadoras nesse tipo de literatura.

Palavras-chave: Transferência cultural. Livros-jogos. Livros interativos. RPG.

ABSTRACT

This article aims to show the results of the cultural transfer from Europe to Brazil, which began in 1986. This modality decay, in turn, occurs from the ending of Fighting Fantasy's translations and commercialization, and other not so successful series. Katz (c1998-2020) and Schick (1991) point of views were used to differentiate interactive fiction to gamebook, Silva (2019) was used to analyze what is the gamebook, Espagne and Magri (2017), Luca (2012) and Jobim (2008) were used in order to relate the gamebook with the cultural transference, Santos (2010) Signori; Guimarães; Corrêa (2016) and Zagal; Lewis (2015) were used on the potentials and differentials that gamebooks can offer to their readers, as well as other authors and newspaper and magazine articles to specifically analyze the most important gamebooks for this subject. It was noticed that during the translation / marketing period there was an initial attempt to mimic the translated object - still very attached to the European model - which has been enhanced by a discreet authentic national production, extinct due to the decline of foreign translations and the disinterest of their public reader. Even with a number of sales so much inferior to the British originals, important national publications have been made, and with the recent interest in gamebook and its return to the publishing market, Brazil has the opportunity to promote a reverse cultural transfer, being able to be a model for publishers that bet on this type of literature.

Keywords: Cultural transference. Gamebooks. Interactive books. RPG.

1 Doutorando em Letras – Mestre em Letras USP – Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

2 Doutora em Letras – Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

1. INTRODUÇÃO

Quando se pensa em séries de sucesso voltadas ao público infanto-juvenil brasileiro do século XX, alguns exemplos vêm à mente do leitor, como *O Menino Maluquinho*, *Vaga-lume* e *Harry Potter*, mas dificilmente se recorda dos livros-jogos. Mesmo tendo sido também fenômeno de vendas no fim do século passado – principalmente na Europa e Estados Unidos nas décadas de 80 e 90 –, esse peculiar livro interativo não tem sido alvo de estudos acadêmicos.

Segundo Silva (2019), livro-jogo é um gênero híbrido textual. O termo é composto pela união de “livro” – vocábulo que demonstra que seu suporte pode ser impresso ou digital, contendo capa, ficha catalográfica, índice, corpo de texto, entre outros elementos que todo livro possui – e “jogo” – representado por características lúdicas e elementos de aleatoriedade. Ele muito se parece com um jogo do estilo RPG, jogo no qual personagens fictícios estão em busca de um objetivo, geralmente uma tarefa a cumprir. Ainda segundo Silva (2019), há um protagonista e uma missão a ser cumprida, e seu sucesso não significa certeza. Enquanto em um jogo de RPG “tradicional” um jogador chamado “mestre” funciona como o narrador dos acontecimentos da narrativa e os demais participantes são os jogadores, cada qual com seu personagem no enredo da imaginação coletiva, no livro-jogo o leitor-jogador é o próprio protagonista e toma as decisões de acordo com o que acredita ser o melhor para seu sucesso (SILVA, 2019).

O livro-jogo, por sua vez, oferece tais escolhas ao leitor-jogador por meio de uma narrativa ramificada em leitura não sequencial (SILVA, 2019). Isso significa que a cada escolha que o leitor-jogador faz, uma nova série de escolhas lhe são oferecidas, podendo avançar ou retroceder nas páginas do livro-jogo. Além disso, o leitor-jogador faz anotações, em uma ficha, sobre pistas, objetos que coleta e alterações em seus atributos,

tais como força, habilidade, vitalidade, entre outros. Graças a esse tipo de narrativa, há inúmeras combinações de sequência de enredo e várias possibilidades de desfecho (SILVA, 2019). Em suma, o livro-jogo funciona como um “RPG solitário”.

Experimentalismo de sua época, o livro-jogo surgiu na Inglaterra e, devido a seu pioneirismo e grande aceitação pelo público-leitor infanto-juvenil da época, rapidamente foi traduzido e comercializado em outros países europeus (GREEN, 2014). Poucos anos depois, a América e a Ásia também se interessaram pela publicação desse híbrido textual por meio de diversas editoras (GREEN, 2014), tais como traduções feitas pelas editoras Gallimard (França), Shakai Shisoshia (Japão) e E.Elle (Itália), só para citar algumas. Graças a seu crescente consumo no mercado editorial mundial, autores de países importadores de livros-jogos usaram esses livros-jogos traduzidos para criarem seus próprios livros-jogos, como por exemplo René Goscinny e Albert Uderzo (ambos criadores da franquia *Astérix* e de sua série de livros-jogos *Astérix - Alea Jacta Est!*); Gerald Lientz, Peter Ryan e Milt Creighton (todos autores colaboradores da série *Sherlock Holmes Solo Mysteries*); Robert Knight, Jeffrey Stone, Jim Caldwell, Ian Borouge, Garry Hamilton, Alex R. Wermin, Jay Henorex, Jonathan Graves, Anthony Parker, David H. Levinhood, William MacGregor, Gina Sheron, Wallace G. Archer, Winston Northenlight, Victor Mannas e John S. Talbot (todos autores colaboradores da série húngara *Harcos k  pzelet: j  t  kk  nyvek*), o que no Brasil não foi diferente. Porém, a maioria dos países produtores de livros-jogos próprios, fizeram-no para oferecer aos leitores-jogadores de seus países obras para atender a demanda de consumidores locais, raramente conseguindo exportar essa literatura para o exterior. Um exemplo pode ser conhecido na resenha do livro-jogo brasileiro *Renascido* (KLIMICK, 1996), que acredita ser um livro-jogo para quem havia se cansado das tradu  es das séries pioneiras de livros-jogos (RENASCIDO, 1996).

Segundo Espagne e Magri, “a

pesquisa sobre as transferências faz parte das historiografias culturais transnacionais. Mas isso não significa que ela se reduz à análise das imbricações entre espaços nacionais da Europa moderna. Ela pode muito bem encontrar outros campos de aplicação” (2017, p. 143). O caso do Brasil é muito semelhante aos outros países que conheceram a transferência da cultura do livro-jogo. Trouxe a leitores-jogadores as principais séries desse gênero textual híbrido e conseguiu produzir material próprio também, mesmo que com pouca repercussão local – e nula fora dele (SILVA, 2019). Porém, em 2017 ocorreu a publicação e comercialização do primeiro livro-jogo brasileiro fora do território nacional, e graças ao aprimoramento qualitativo crescente desde 1994, com a publicação do primeiro “esboço” brasileiro, pode-se pensar em uma transferência cultural reversa, do Brasil para a Europa (SILVA, 2019).

2. DESENVOLVIMENTO

Alguns autores consideram como livro-jogo qualquer livro em que o leitor interfira diretamente no enredo (KATZ, c1998-2020), outros delimitam um pouco mais essa generalização, enquadrando como livro-jogo apenas os livros em que haja a narrativa não sequencial, as regras de jogo do estilo RPG e elementos de aleatoriedade (SCHICK, 1991). Com isso, pode-se classificar o livro *The Warlock of Firetop Mountain* (JACKSON; LIVINGSTONE, 1982) como o primeiro livro-jogo da História, já que foi o primeiro que apresentou os três elementos que definem o livro-jogo como tal: leitura não sequencial, aleatoriedade e regras de RPG (GREEN, 2014; SILVA, 2019). O título que inicia a pioneira série de livros-jogos *Fighting Fantasy* fez tanto sucesso após sua publicação que a série, dois anos depois, passou a ser comercializada em cinco países (JACKSON; LIVINGSTONE, 1984, p. 3). Em 1985, já alcançava a marca de treze países consumidores de seus títulos (FIGHTING..., 1985, p. 20), com marcas que variavam entre

as centenas de milhares a milhões. Era de se esperar que essa transferência cultural da Inglaterra para o mundo chegaria à América do Sul cedo ou tarde. O que ninguém esperaria, até 2017, é que o Brasil poderia ser um “exportador” de livros-jogos também.

2.1 A transferência Europa-Brasil e sua repercussão

É natural pensar que o livro-jogo chegaria tardiamente ao Brasil, pois segundo Luca, historicamente,

“[...] nos encontrávamos numa posição de subalternidade frente aos países bem sucedidos – leia-se França, Inglaterra, Alemanha e também os Estados Unidos. E isso não apenas do ponto de vista econômico e político, mas igualmente no que tange à produção cultural” (2012, p. 10).

Os primeiros livros-jogos, traduzidos e publicados entre 1990 e 1991, foram levados ao *Centro Criativo Além da Imaginação*, um tipo de Ludoteca no Rio de Janeiro (ABRAMO, 1990, p. F-8), onde ocorreu o primeiro contato e a primeira estimativa de potencial que esses livros interativos teriam com seu público-alvo. O mercado de jogos educativos tende sempre a crescer com a adoção de novas perspectivas (SANTOS, 2010), e os livros-jogos expõem seus leitores-jogadores a “novas” formas de jogo, ensinam princípios fundamentais de construção e design de narrativas, workshops e *playtesting* aumentam a colaboração respeitosa e necessária entre os desenvolvedores de jogos. (ZAGAL; LEWIS, 2015, p. 5).

Após o sucesso dos títulos de *Fighting Fantasy*, série renomeada para Aventuras Fantásticas, com a ajuda de matérias na *Folha de S. Paulo* e de outros periódicos divulgadores dos livros-jogos, outras séries como *Lone Wolf*, nova tradução da Marques Saraiva, *Cretan Chronicles*, *Middle-Earth Quest*, *Robin of Sherwood* e *Sherlock Holmes Solo Mysteries* foram (a maioria apenas parcialmente) traduzidas para saciar o consumo dos leitores-jogadores da época. Outro forte elemento que ajudou a

impulsionar o sucesso das vendas desses híbridos textuais foi a popularização dos jogos de RPG no Brasil, tanto que aos livros-jogos eram atribuídas diversas classificações, como “livros-jogos”, “livros-jogos de RPG”, “aventuras-solo”, “livros de aventura-solo”, entre outros (SILVA, 2019).

Como transferência cultural “é menos a circulação de bens culturais que sua reinterpretação que está em jogo” (ESPAGNE; MAGRI, 2017, p. 137), com o tempo, tentativas brasileiras foram feitas para oferecer ao público leitor-jogador livros-jogos diferentes das traduções estrangeiras. Em 1994, o Brasil começa a construir seu – ainda hoje – tímido panorama nacional de livros-jogos, com a publicação de um “livreto-jogo” chamado *O Herói da Copa* (VIDES, 1994). Mesmo faltando-lhe um sistema de regras de RPG, esse pequeno livro-jogo vendido em bancas de jornais em pleno ano de tetracampeonato mundial de futebol foi importante por ser a primeira publicação nacional do tipo, além de tirar o leitor-jogador do mundo de fantasia e ficção científica das séries estrangeiras e inseri-lo no mundo do esporte (SILVA, 2018).

Em 1995, lança-se o primeiro livro-jogo nacional: *Era Uma Vez... A Vingança de Mag Mor* (RICON; MORAES; PEREIRA, 1995), fruto de uma adaptação fílmica nacional de aventura, que serviu como sequência do filme *Era Uma Vez...*, de 1994 (ERA..., 1993), por meio da extinta editora GSA. Em meio às tímidas divulgações da mídia nacional sobre o livro-jogo, em 1996 a GSA publica o livro-jogo *Estandarte Sangrento* (ANDREIOLLO, [1996]), fruto da adaptação do jogo de RPG *Tagmar*, outro produto da editora carioca – o primeiro RPG brasileiro –, que, assim como *Era Uma Vez... A Vingança de Mag Mor*, ainda estava muito preso à narrativa de fantasia maravilhosa a que esses jogos tanto dão preferência.

Pode-se dizer que uma nova fase do livro-jogo brasileiro se inicia ainda no ano de 1996: a extinta editora Akritó publica dois livros-jogos, *Renascido e Espectro* (ANDRADE, 1996), ambientados nem

no campo de futebol, como o enredo de *O Herói da Copa*, nem do cenário de guerra medieval, como fizeram *Era Uma Vez... A Vingança de Mag Mor* e *Estandarte Sangrento*. O foco desses livros-jogos era o cenário suburbano e contemporâneo da cidade do Rio de Janeiro (SILVA, 2019). Neles o leitor-jogador representaria uma espécie de fantasma com poderes paranormais, em busca de vingança num cenário que misturava o clima de violência das periferias cariocas com uma releitura distópica do folclore brasileiro. Pode-se dizer, nesse momento, que o Brasil começava a pensar em criações mais originais do que as que vinham sendo oferecidas aos leitores-jogadores brasileiros.

Em 1997, um grande feito foi obtido por um jovem autor gaúcho na História do livro-jogo nacional: Athos Beuren, com apenas 11 anos de idade, obtém na categoria “Autor Revelação em Literatura Infanto-Juvenil” o prêmio Açorianos de Literatura, principal prêmio literário sul-rio-grandense, justamente com a publicação do livro-jogo *Viver ou Morrer: Esta é a Jogada!* (BEUREN, 1997), que pode ser entendido como uma coletânea de aventuras solo – pequenas narrativas lúdicas no estilo de livro-jogo com reduzido enredo e ramificações.

Após 1998, outros livros-jogos são produzidos, mas ainda sem grande impacto nas vendas, como *O Mistério da Gruta* (BEUREN, 1998) e *A Missão de Krogh* (BEUREN, 1999), ambos de Athos Beuren, agora sim um autor mirim desse tipo de livro interativo, e *No Coração dos Deuses* (RICON, 2000), adaptação do filme homônimo estrelado por Antônio Fagundes (NO CORAÇÃO... 1999). O livro-jogo começa a não fazer mais parte do gosto dos leitores-jogadores, decadência essa facilitada pela evolução dos videogames da época e seus jogos, a popularização da internet e o sucesso de outra série de livros infanto-juvenil: *Harry Potter* (SILVA, 2019). O livro-jogo só retorna timidamente em 2004, com *A travessia do Liso do Suçuarão: uma aventura pelo grande sertão de João Guimarães Rosa*, uma espécie de “encarte-jogo” incluído na *Revista do Ensino Médio*, distribuída de forma

gratuita a todas as escolas públicas do território nacional (MARTINS, 2007; SILVA, 2019). Foi este o “livro-jogo” de maior alcance de leitores, já que se estima que 400.000 cópias foram distribuídas gratuitamente por toda a extensão do país (SILVA, 2019).

Somente em 2009 o livro-jogo ressurgiu no Brasil. A editora gaúcha Jambô aposta em novas traduções da série *Fighting Fantasy*, o que ajudou a introduzir aos novos e antigos leitores-jogadores títulos nacionais (SILVA, 2019). Assim, em 2012 e 2013, Athos Beuren lança dois volumes da série *Viver ou Morrer* (BEUREN, 2012; 2013) no mesmo padrão de sua obra de estreia. Em 2015, a editora lança *Ataque a Khalifor* (SVALDI, 2015), em 2016, *O Senhor das Sombras* (BEUREN, 2016) e em 2018, *O Labirinto de Tapista* (BORNE, 2018), todos pertencentes à série *Tormenta!*, inspirados no RPG homônimo (SILVA, 2019). Os destaques desses livros-jogos são a grande qualidade narrativa e lúdica, além de acabamento gráfico de grande qualidade, que um livro-jogo dificilmente poderia receber no século passado.

Mas enquanto a Jambô apostava na sua série *Tormenta!*, o prodígio Athos Beuren também publicava seus livros-jogos em outras editoras. Assim, lançou *O Inimigo Digital*, um livro-jogo fruto da adaptação do jogo *Minecraft* (BEUREN, 2017a), e *Dez Aventuras* (BEUREN, 2017b). Este último tem como diferencial ter sido o primeiro livro-jogo de autor brasileiro publicado fora do país, podendo no futuro ser o responsável por uma transferência cultural reversa.

2.2 A (possível) transferência Brasil-Europa

Aposta da editora lisboeta Chiado, *Dez Aventuras* segue o padrão das coletâneas de aventura solo da série *Viver ou Morrer* do autor. Foi publicada em 2017 e possivelmente comercializada além de Portugal, já que, embora a obra ainda não tenha ganhado traduções para outros idiomas, a editora possui livrarias nos Estados Unidos, Portugal,

Espanha, França, Reino Unido e Itália. Uma conquista como essa seria impensável de ser concretizada, por exemplo, no final do século XX, quando o livro-jogo ainda buscava consolidar-se, e ainda pode encontrar-se nessa condição (SILVA, 2019).

Um tipo de livro lúdico tão específico quanto o livro-jogo conseguiu ir longe, e editoras, em parceria com autores, poderiam pensar sobre como tirar proveito dessa condição e colocar o Brasil na História internacional do livro-jogo. Isso porque a produção nacional, mesmo que tímida se comparada à dos demais países, lança esporadicamente títulos a seu público-alvo, sempre buscando inovações.

São conhecidos casos como, por exemplo, o da série *Livro-jogo de RPG*, de Vitor Pereira Jr., primeira série nacional exclusivamente adquirida e usufruída via *Kindle* (em formato *ebook*) e do livro-jogo *Manto de Coragem* (BEUREN, 2019), que seria o primeiro livro-jogo lançado sob financiamento coletivo (mesmo que sua meta de arrecadação financeira não tenha sido atingida, sua grande qualidade atraiu o interesse da editora Avec, que aceitou publicá-lo mesmo assim), sem contar a continuidade de traduções de títulos inéditos da série *Fighting Fantasy* e o início da tradução e comercialização da série *ACE Gamebooks*, cujo primeiro título lançado no Brasil, em 2019, foi *Alice no País dos Pesadelos* (GREEN, 2019).

Em meio a tantas opções de entretenimento na grande área dos *games*, os livros-jogos parecem ainda ter espaço e público leitor-jogador para tal, pois fortalecem de maneira lúdica “[...] a relação entre consumidores e um determinado produto e/ou serviço” (SIGNORI; GUIMARÃES; CORRÊA, 2016, p. 2).

3. CONCLUSÃO

É natural que quando uma cultura é transferida de um país a outro ela se inicie como mimetização da cultura “original”. Os

primeiros autores de livros-jogos brasileiros procuraram seguir à risca fórmulas e padrões europeus de produção de narrativas lúdicas até meados de 1996, e muitos ainda o seguem, com suas devidas adaptações. Autores de 1996 em diante, decidiram transgredir e obtiveram bons resultados, embora pouco reconhecidos pelo mercado editorial da época, como Carlos Klimick, Flávio Andrade, Luiz Eduardo Ricon, Maria do Carmo Zanini, Carlos Eduardo “Caco” Lourenço e Athos Beuren.

Segundo Jobim, “A ideia de fazer literatura com o que seria mais específico de cada país, de fato, não foi um projeto vigente apenas dentro de uma ou outra fronteira nacional, nem foi criação apenas sul-americana” (2008, p. 94), mas pode ser um diferencial para a cultura nacional do livro-jogo, que mostrou o que é capaz de oferecer a seu público-leitor, ainda impressionado com a paradoxal “velha novidade” (SILVA, 2019) que é o livro-jogo estrangeiro e nacional.

Segundo Luca,

[...] parte significativa da produção brasileira [do século XIX e até mesmo hoje] no campo das humanidades parece compartilhar, de forma mais ou menos explícita, perspectivas que insistem na nossa dependência do exterior e na noção de falta de competência ou incompletude (2012, p. 10, comentários meus).

Quanto ao livro-jogo, o Brasil poderá reconhecer o pioneirismo britânico de séries de qualidade e de grande potencial atrativo, mas também tem a oportunidade de se destacar no exterior e almejar uma nova fase na sua história do livro-jogo, exortado pela publicação de *Dez Aventuras*. Nesse cenário, novos escritores poderiam aproveitar essa transferência inédita de Brasil para a Europa e oferecerem algo mais original ainda para um novo público, carente de livros-jogos atuais.

Concursos literários do exterior que visam traduções de obras completas e publicações de textos resultados de escrita criativa, onde livros-jogos se encaixam perfeitamente, podem ser uma opção para os livros-jogos brasileiros serem reconhecidos

internacionalmente, afinal, “[...] pode-se muito bem representar as transferências com base na circulação de objetos, como livros ou obras de arte” (ESPAGNE; MAGRI, 2017, p. 138).

Os livros-jogos brasileiros geralmente surgiram frutos de adaptações de filmes, jogos de RPG, folclore, entre outras fontes culturais. Por isso adaptações interativas podem conhecer bom resultado de recepção por parte de seu público consumidor de livros-jogos, uma vez que “[...] deve haver algo particularmente atraente nas adaptações como adaptações” (HUTCHEON, 2013, p. 25, grifos do autor). Algumas sugestões de adaptação podem surgir, por exemplo, de histórias em quadrinhos, *mangás*, e seriados.

Estudos acadêmicos também têm muito a auxiliar a divulgação da cultura do livro-jogo no Brasil e no exterior. Apresentações orais e escritas com estudos de casos envolvendo esses livros interativos podem levá-los de suas editoras às grandes livrarias e bibliotecas públicas, e delas para as escolas e casas de leitores. O papel da grande mídia, como jornais de grande ou baixa circulação também auxilia no processo de divulgação dessa cultura ainda presa ao underground. Essa internacionalização da nova cultura nacional dos livros-jogos poderia promover ao próprio mercado editorial brasileiro uma reflexão, pois

[...] mesmo a cultura que chamamos “nossa” pode ser melhor compreendida a partir do encontro com outra, como diz François Julien. Para ele, é no encontro com outra cultura que te toma consciência da cultura de onde viemos, na qual fomos criados, e através da qual nossa subjetividade despertou; somente quando saímos de nossa própria cultura percebemos o quanto ignoramos a cultura que chamamos tão enfaticamente (e possessivamente) de nossa (JOBIM, 2008, p. 105).

O Brasil está longe de ser um consumidor passivo de modelos de sucesso de livros interativos, e hoje se encontra na sua melhor fase, ao continuar importando livros-jogos de qualidade a seu público leitor-jogador ao mesmo tempo em que cria seus próprios. No entanto, sente-se falta de maior projeção internacional, a qual poderá ser suprida com

maior engajamento de autores nacionais de livros-jogos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Bia. Aventuras Fantásticas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 dez. 1990. Ilustrada, p. F-8.

ANDRADE, Flávio. **Espectro**. Rio de Janeiro: Akritó, 1996. 168p.

ANDREIOLO, Ricardo. **Estandarte sangrento**. Rio de Janeiro: GSA, [1996]. 170p.

BEUREN, Athos. **Viver ou morrer**: esta é a jogada!. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997. 147p.

_____. **O mistério da gruta**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998. 115p.

_____. **A missão de Krogh**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999. 248p.

_____. **Viver ou morrer**. Porto Alegre: Jambô, 2012. 192p.

_____. **Viver ou morrer vol. 2**. Porto Alegre: Jambô, 2013. 192p.

_____. **O senhor das sombras**. Porto Alegre: Jambô, 2016. 256p.

_____. **O inimigo digital**. Porto Alegre: Avec, 2017a. 192p.

_____. **DezAventuras**. Lisboa: Chiado, 2017b. 314p.

_____. **Manto de coragem**. Porto Alegre: Avec, 2019. 192p.

BORNE, Lucas. **O labirinto de tapista**. Porto Alegre: Jambô, 2018. 240p.

ERA uma vez.... Direção: Arturo Uranga. Rio de Janeiro: Arturo Uranga Produções Cinematográficas Ltda.; Sky Light Ltda, 1993. 1 VHS (100 min.), son., color.

ESPAGNE, Michel; MAGRI, Dirceu. A noção

de transferência cultural. **Jangada**. Nº 9, jan/jun, 2017. p. 136-147.

GREEN, Jonathan. **You are the hero: a history of fighting fantasy gamebooks**. Haddenham: Snowbooks, 2014. 270p.

_____. **You are the hero: part 2 - a history of fighting fantasy gamebooks**. Oxfordshire: Snowbooks, 2017, 182p.

_____. **Alice no País dos Pesadelos**. Trad. Vinícius Mendes. Porto Alegre: Jambô, 2019. 288p.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Trad. André Cechinel. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013. 279p.

JACKSON, Steve; LIVINGSTONE, Ian. **The warlock of firetop mountain**. London/UK: Penguin, 1982. Paginação irregular.

_____. Dear Adventurer. **Warlock**, Londres/Inglaterra, n.1, p.3, 1984. Editorial.

JOBIM, José Luís. Trocas e transferências literárias e culturais: do nacional aos blocos transnacionais. In: _____. **Trocas e transferências culturais**; escritores e intelectuais nas américas. Rio de Janeiro: De Letras, 2008. p. 93-111.

KATZ, Demian. **Frequently asked questions**. DEMIAN KATZ'S GAMEBOOKS. Disponível em: http://www.gamebooks.org/show_faqs.php. Acesso em: 04 fev 2020.

KLIMICK, Carlos. **Renascido**. Rio de Janeiro: Akritó, 1996. 107p.

LUCA, Tania Regina de. Prefácio à edição brasileira. In: GUIMARÃES, V. **Transferências culturais**: o exemplo da imprensa na França e no Brasil. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Edusp, 2012. p. 9-11.

MARTINS, Cristina de Matos. **Um estudo do perfil textual de role playing games 'pedagógicos'**. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2007.

NO CORAÇÃO dos deuses. Direção: Geraldo

Moraes. São Paulo: Quanta Centro de Produções Cinematográficas; Aquarela Produções Culturais, 1999. 1 VHS (95 min.), son., color.

2015 Conference: Diversity of Play. Lüneburg: maio/2015, p. 1-12.

RENASCIDO. **Dragão Brasil**, ano 2, jan., n. 20, p. 4, 1996.

RICON, Luiz Eduardo; MORAES, Ygor Morais Esteves da; PEREIRA, Carlos Eduardo Klimik. **Era uma vez... A vingança de Mag Mor.** Rio de Janeiro: GSA, 1995. n.p.

RICON, Luiz Eduardo. **No coração dos deuses.** São Paulo: Devir, 2000. 128p.

SANTOS, Robson Rodrigues dos. Panorama do Mercado de Jogos Educativos no Brasil. **Fasci-Tech.** São Caetano do Sul, v.1, n. 3, Jul./Dez. 2010, p. 126-138.

SCHICK, Lawrence. **Heroic worlds: A History and Guide to Role-Playing Game.** Buffalo: Prometheus Books, 1991.

SIGNORI, Gláuber Guilherme; GUIMARÃES, Julio Cesar Ferro de; CORRÊA, Suelen. Gamificação como Método de Ensino Inovador. In: **XVI Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão**. Caxias do Sul: UCS, out/2016, p. 1-12.

SILVA, Pedro Panhoca da. A premonitory gamebook: o herói da Copa (1994). **Alarums & Excursions.** California: Amateur press association (APA), fev., n. 508, 2018, n.p.

_____. **O livro-jogo e suas séries fundadoras.** 2019. 326 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

STRUTH, Paul. Fighting Fantasy News. **Warlock**, Londres/Inglaterra, n.4, p.20, 1985.

SVALDI, Guilherme dei. **Ataque a Khalifor.** Porto Alegre: Jambô, 2015. 160p.

VIDES, Alex. **O herói da Copa.** Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1994. 52p.

ZAGAL, José P.; LEWIS, Corrinne. Fighting Fantasies: Authoring RPG Gamebooks for Learning Game Writing and Design. In: **DiGRA**

O NARRAR JUNTO: A MEMÓRIA COMPARTILHADA ENTRE ACOMPANHANTE E PACIENTE EM CONSULTAS CLÍNICAS DE PESSOAS DIAGNOSTICADAS COM DOENÇA DE ALZHEIMER*

NARRATING TOGETHER: THE SHARED MEMORY BETWEEN ACCOMPANYING AND PATIENT IN CLINICAL CONSULTATIONS OF PEOPLE DIAGNOSED WITH ALZHEIMER'S DISEASE

Simone Alencar Fronza¹
Fernanda Miranda da Cruz²

RESUMO

Neste artigo, exploramos a emergência de elementos narrativos durante interações clínicas das quais participam pessoas diagnosticadas com Doença de Alzheimer. Elementos narrativos foram concebidos como elementos corporificados que emergem junto com a fala e carregam histórias, memórias e experiências das pessoas com Alzheimer. Neste trabalho, trazemos uma discussão acerca da concepção de memória e do papel dos ouvintes de uma narrativa como conarradores. Para tanto, analisamos dois exemplos de excertos extraídos do corpus CENA – Corpus para o Estudo de Narrativas e Alzheimer, e a partir deles, fazemos uma discussão acerca dos elementos narrativos corporificados mobilizados pelos pacientes na consulta clínica e uma análise de como paciente e acompanhante narram juntos uma história em meio a um teste de avaliação neuropsicológica.

Palavras-chave: Doença de Alzheimer. Elementos narrativos corporificados. Memória corporificada.

ABSTRACT

In this article, we explore the emergence of narrative elements during clinical interactions in which people diagnosed with Alzheimer's disease participate. Narrative elements were conceived as embodied elements that emerge along with speech and carry stories, memories and experiences of people with Alzheimer's. In this paper, we bring a discussion about the memory conception and the listeners' role of a narrative as co-narrators. For this, we analyze two examples of excerpts extracted from corpus CENA - Corpus for the Study of Narratives and Alzheimer, and from it, we explore embodied narrative elements displayed by the patients in the consultation clinic and an analysis of how patient and accompanying tell a story in the midst of a neuropsychological assessment test.

Keywords: Alzheimer's disease. Embodied narrative elements. Embodied memory.

* Este trabalho é parte dos resultados obtidos na pesquisa de Mestrado intitulada "Elementos narrativos corporificados em consultas clínicas de pessoas com Alzheimer" defendida em 31 de março de 2020 na Universidade Federal de São Paulo, realizada pela doutoranda Simone Alencar Fronza, sob a supervisão da pesquisadora Fernanda Miranda da Cruz. Essa pesquisa foi realizada com financiamento CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de ago/2018 a fev/2019 e FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), processo nº 2018/09024-3, de mar/2019 a mar/2020.

1 Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de São Paulo.

2 Docente da Universidade Federal de São Paulo.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, analisamos momentos em consultas clínicas em que uma pessoa diagnosticada com Doença de Alzheimer (doravante, DA), no papel de paciente, traz elementos narrativos para uma interação que, *a priori*, não abre espaço para que narrativas sejam contadas. Além disso, gostaríamos de mostrar como os elementos narrativos são compartilhados entre paciente e acompanhante. Aqui, elementos narrativos são concebidos como elementos corporificados que emergem junto com a fala e carregam histórias, memórias e experiências das pessoas com Alzheimer. Para tanto, fazemos, neste trabalho, uma análise da chamada ecologia interacional (GOFFMAN, 2011 [1967]) que envolve a fala, o corpo, os gestos e o próprio ambiente físico interacional em que as trocas intersubjetivas com linguagem acontecem e em que os elementos narrativos, que nos interessam explorar, emergem.

As consultas clínicas, segundo Clark e Mishler (2001), são um lugar de papéis muito fixos: médico pergunta e paciente responde. As consultas neuropsicológicas possuem ainda um objetivo de avaliação das capacidades cognitivas de memória, atenção e linguagem por meio dos testes de avaliação neurocognitiva, como por exemplo o *Mini Mental State* – MMS (FOLSTEIN et al, 1975). Nesses momentos de aplicação de testes, espera-se resultados ainda muito mais objetivos, isto é, respostas diretas que respondam as perguntas do *script*.

No entanto, as histórias, as memórias e o falar de si parecem insistir em ultrapassar as barreiras mais fixas de um contexto institucional. Assim, neste trabalho, primeiramente, trazemos algumas reflexões acerca do que se tem falado sobre memória, a memória como um elemento externo a nós e uma discussão sobre o narrar junto com o outro, e a partir disso, analisamos dois exemplos de duas consultas clínicas em que participam pessoas diagnosticadas com Alzheimer. Durante as consultas, paciente

e acompanhante narram juntos em meio à aplicação do teste neuropsicológico.

2. A MEMÓRIA DO EU PARA O NÓS

Se partirmos de uma perspectiva menos internalista e mentalista, a pergunta “onde está a memória?” poderia ser pensada a partir da formulação a seguir, que nos posiciona em um ponto de vista mais externalista para se pensar a memória: “A memória existe ‘fora de nós’: ela está ‘inscrita nos objetos, nos espaços, nas paisagens, nos odores, nas imagens, nos monumentos, nos arquivos, nas comemorações, nos artefatos e nos lugares mais variados’ (ênfase original, 2004: 51-52)” (SEIXAS, 2004 *apud* FERIANI, 2017, p. 535).

Ao pensarmos a construção da memória como algo que também está “fora de nós”, podemos pensar que as marcas de identidade em pessoas com Alzheimer (mas não exclusivamente) dependem muito das interações sociais das quais esses indivíduos participam (SHENK, 2005). Quem somos não dependeria apenas daquele que lembra e narra quem é. Se é na interação social que há a troca intersubjetiva entre os participantes, é nela também que se dão os processos de construção da memória. Lapsos de memória ocasionados pela doença e a impossibilidade de se lembrar de algum evento passado podem ter outra configuração quando deslocados da pessoa com demência, que não lembra, para as pessoas que estão em interação durante o momento em que o lapso emerge. Em uma interação, o outro, que pode ser um membro da família ou um cuidador, por exemplo, pode servir como uma espécie de *extensão da memória*, na medida em que ele(a) pode apresentar/incluir/sugerir possibilidades que preencham a lacuna deixada pela pessoa com Alzheimer em seu discurso.

Como coloca a antropóloga Leibling (2001, p. 80): “Quando os trilhos não mais existem, a família brasileira (ou outros cuidadores) muitas vezes assume a função de contar o passado”. A autora faz, aqui, uma

metáfora do indivíduo com Alzheimer como um homem que espera um trem na estação. O homem, sentado na plataforma, olha os trilhos se bifurcarem por entre o mato até não conseguir mais enxergá-los. Os trilhos seriam a memória, ao passo que aquilo que não se vê mais é a lacuna deixada pela Doença de Alzheimer. Mas essa lacuna parece seguir os trilhos de outra forma, como dirá Leibing: “As lembranças ou previsões atingem sua própria dinâmica e a família é obrigada a se lembrar, a partir do esquecimento do indivíduo” (LEIBING, 2001, p. 81).

Como afirmam Bavelas, Coates e Johnson (2000), “língua(gem) em diálogo é uma atividade conjunta. As ações que compõem um diálogo não são independentemente engajadas, mas, ao invés disso, requerem coordenação constante; diálogo é um dueto, não dois solos”¹ (BAVELAS, COATES e JOHNSON, 2000, p. 942. Tradução nossa). Para as autoras, aquele que escuta uma narrativa não é um mero detalhe, ele(a) se porta como conarrador que incentiva aquele que conta a história a adicionar mais detalhes ou continuar sua narrativa. Quando o conarrador está na presença do narrador, esse trabalho colaborativo entre os dois se torna ainda mais marcante, já que a presença do corpo torna possível o uso de mais recursos além da fala, como sorrir, acenar com a cabeça, olhar ou estremecer. Segundo Goodwin (1981 *apud* BAVELAS, COATES e JOHNSON, 2000, p. 943), os falantes são extremamente sensíveis ao olhar, pois se, por exemplo, um falante inicia uma fala e seu interlocutor não está olhando para ele, o falante reinicia ou reformula sua fala quando o interlocutor volta seu olhar para o falante.

Bavelas, Coates e Johnson (2000), ao pontuarem a importância daquele que escuta como conarrador em uma conversa face a face, desmistificam o que poderia ser entendido como um monólogo, em que uma pessoa conta e a outra escuta passivamente. Para elas, esse processo é um processo microsocial

que envolve coordenação e colaboração, além dos processos linguísticos de produção e compreensão.

Em uma atividade narrativa, também podemos falar do lembrar-se pelo outro. O lembrar-se pelo outro em uma interação cotidiana, em família, entre amigos ou em consultas clínicas pode funcionar como um auxílio, visto que uma lacuna como a falta do nome de alguém, de um local ou de um objeto pode impedir que uma história possa ser contada. Mas essas práticas colaborativas de contar algo ao outro, mesmo diante de uma memória que se esvai, parece nos convidar a olhar com mais atenção as práticas intersubjetivas de construção da memória e da narrativa. Diante de uma narrativa que se inicia e não termina, diante de uma desistência de buscar a palavra ou o nome e não encontrar, diante de tentativas, quais rumos tomam uma conversa?

Uma das possibilidades de análise recai justamente sobre o papel do outro como auxílio, como uma espécie de colaborador da construção da memória e da narrativa. Já uma segunda possibilidade, para o lembrar-se pelo outro, pode funcionar como um avaliador da história que vem sendo contada pela pessoa com Alzheimer. Se a narrativa de uma pessoa apresenta relatos que não ocorreram veridicamente, do ponto de vista do outro, o interlocutor pode acabar por oferecer uma outra versão do episódio narrado. Mas se essa pessoa que narra tem um diagnóstico de Alzheimer, as versões passam a ter valores distintos? Talvez não seja apenas a demência em si que interfira nas práticas linguístico-sociais das pessoas, mas as próprias injunções de um diagnóstico de Alzheimer recaem sobre as práticas sociais da pessoa com Alzheimer e interferem em seus rumos e configurações.

A memória, como descreve Bosi (1994), pode ser entendida como coletiva e os outros não são apenas testemunhas, mas a memória se desenvolve a partir de laços familiares, escolares ou profissionais. Cada indivíduo que viveu uma determinada memória pode testemunhar uma parte dela e descrevê-la ou reconta-la de pontos de

1 “language in dialogue is a joint activity The actions that make up a dialogue are not engaged in independently but rather require constant coordination; dialogue is a duet, not two solos”

vista diferentes e, ainda, compartilhá-la em uma interação. A memória coletiva pode ao mesmo tempo servir de suporte para a versão de uma história contada por alguém, como pode também ser a única testemunha de uma história vivida por este alguém.

A memória, como discutem Nunes (2012) e Taylor (2003), também pode ter uma dimensão corporificada que, da mesma forma, é coletiva. Os autores chegam a este conceito a partir de uma discussão do que seria repertório em pesquisas do ponto de vista antropológico. Para eles, repertório representa a memória corporificada e seriam, portanto, performances, gestos, movimentos, oralidade, dança e canto (TAYLOR, 2003, p. 20). Em outras palavras, seriam as experiências inscritas no corpo de cada um. Essa memória corporificada pode, ainda, ser transmitida através de atos corporificados que se refazem entre gerações e memórias coletivas (NUNES, 2012, p. 4).

Já para Hydén (2013), segundo uma visão clássica, memória poderia metaforicamente ser comparada com arquivos que residem em nosso cérebro e armazenam experiências de vida. Dessa forma, as experiências do passado estariam conectadas a movimentos motores. Por exemplo: uma memória de uma brincadeira de infância, como pega-pega, estaria associada ao movimento de correr, se esconder, tentar alcançar ou pegar alguém. Assim, os gestos que poderiam ser produzidos durante a narração de uma história com esse tipo de brincadeira que aconteceu na infância poderiam corresponder às ações que se fazia ao brincar de pega-pega. Portanto, o autor conclui que “memórias não são representações armazenadas em arquivos, mas partes de experiências modulares (corporificadas) e padrões de experiências que podem ser (re)criadas em uma nova situação”. Especificamente sobre a demência, o autor considera que “a demência não leva ao apagamento de memórias no cérebro, mas a perda de certas possibilidades e invenções de novas possibilidades” (HYDÉN, 2013). Com essa (re)criação de histórias por meio da narrativa corporificada, usando língua e

gestos simultaneamente em uma interação, estaríamos criando *memórias corporificadas*.

Em uma consulta clínica, o acionamento de uma dimensão compartilhada da memória e de uma memória corporificada podem se revelar em alguns momentos. Ao relatar atividades de rotina, por exemplo, a pedido do médico, a pessoa com DA pode não conseguir contar ao médico um relato de sua rotina. Mas tal pergunta pode fazer com que o acompanhante desempenhe um papel de protagonismo na narração de uma atividade da própria pessoa com DA ou um papel de avaliador do relato que o paciente conta. São também nas interações em contexto clínico, que práticas como contar o passado, contar histórias, narrar e lembrar ganham mais um lugar possível. Tomemos como pressuposto que os relatos de pessoas com Alzheimer constituem um possível lugar de investigação dos movimentos da memória. Em muitos relatos, aparecem os lugares de origem, as afeições, as dificuldades, os sentimentos, as rotinas.

Esses atos de falar de si e de narrar experiências podem ser atravessados por uma linguagem entrecortada, por corpos desconcertados, por movimentos de olhar e por risos e acabam por constituir fragmentos de um narrar ou como diz Feriani (2017, p. 537) retomando a expressão benjaminiana trazida por Gagnebin (2004): “uma narração nas ruínas da narrativa”. A partir disso, é necessário ressaltar que o que chamamos aqui de um certo narrar poderiam ser elementos que expressam, mesmo que minimamente, uma história (ou esboço dela), um traço subjetivo, um relato de rotina ou algum outro elemento narrativo, que escapa ou persiste mesmo nas entrelinhas mais rígidas de um teste clínico pretensamente objetivo.

Em uma interação social, nós podemos compartilhar ou negociar as memórias em comum, acrescentando ou discordando acerca das características e detalhes do evento ou história contada. Este momento de compartilhamento é descrito por Bosi (1994) como um dos aspectos que definem o que seria a memória. A memória, que a princípio poderia

ser algo entendido como pessoal, já que ela é algo que constitui cada indivíduo, passa a ser dividida com outra pessoa. Mesmo que uma única pessoa experiencie um evento, a partir do momento em que ela compartilha esse evento, por meio da narrativa, com alguém, essa história passa a pertencer também ao outro e este outro pode ainda repassá-la adiante. A memória, desse ponto de vista, também está no outro ou vem do outro. Ela não é somente interna. Ela é passível de ser compartilhada e também recriada.

As memórias que emergem e então passam a ser compartilhadas em uma consulta clínica por pessoas com DA possuem testemunhas ali presentes que servem como espécies de auxiliares, ou de corpo expandido da memória, para ser mais radical. A partir da análise dos dados que trazemos aqui, nos pareceu possível observar como essa dinâmica acontece. Pudemos verificar então o papel das acompanhantes como conarradoras (BAVELAS, COATES e JOHNSON, 2000), ao observarmos que as participações nas interações não são passivas ou um mero detalhe, mas uma presença que contribui para a narrativa, sugerindo e inserindo elementos e comentando-a e oferecendo outras versões.

3. EM CENA: OS MOMENTOS DO NARRAR JUNTO

Para ilustrar o que vimos discutindo neste artigo, selecionamos dois momentos de consultas clínicas observadas durante o trabalho de campo da pesquisa de Mestrado “Elementos narrativos corporificados em consultas clínicas de pessoas com Alzheimer” (FRONZA, 2020). As observações aconteceram no Ambulatório de Neurologia do Comportamento da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Foram registradas 5 consultas clínicas com 5 pacientes diagnosticados com Alzheimer que compuseram *corpus* CENA – Corpus para o Estudo de Narrativas e Alzheimer (Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFESP, CAAE nº 15748719.0.0000.5505).

A partir dos vídeos registrados, foi realizado um trabalho de visualização, seleção e transcrição multimodal (CRUZ, 2017). Esta etapa foi feita com o auxílio do *software* ELAN (WITTENBURG *et al.*, 2006). O ELAN é uma ferramenta que permite a sincronização e coordenação espacial e temporal das múltiplas modalidades (verbais e não-verbais) facilitando assim o trabalho com o material em vídeo. No ELAN, fizemos a inserção de trilhas que correspondiam, por exemplo, as falas, direcionamento do olhar, gestos e movimento do torso de todos os participantes da interação. Em seguida, fizemos a extração das anotações para que fosse feita a transcrição. A transcrição foi feita com base na convenção (ver anexo) de Mondada (2016). “Essas convenções são concebidas para anotar todas as ações corporais possivelmente relevantes, como gesto, olhar, postura corporal, movimentos etc. que acontecem simultaneamente à fala ou durante momentos de ausência de fala” (MONDADA, 2016. Tradução nossa).

Para este artigo, como dito acima, selecionamos dois momentos de consultas clínicas com pacientes com Alzheimer. O primeiro momento é o da consulta de uma senhora diagnosticada com DA em estágio moderado cujo pseudônimo é Marina. Segundo o prontuário de Marina, ela tem 85 anos, é dona de casa e tem 9 anos de escolaridade. O segundo momento é o da consulta de um senhor diagnosticado com DA em estágio leve cujo pseudônimo é Antônio. Segundo o prontuário de Antônio, ele tem 75 anos, foi feirante durante muitos anos e tem 11 anos de escolaridade.

3.1 As duas datas de nascimento

No primeiro momento selecionado, participam as pessoas com o pseudônimo de: Bianca (BIA) - médica, Ana (ANA) - acompanhante e filha, Anita (ANI) -

2 These conventions are conceived to annotate all possibly relevant embodied actions, such as gesture, gaze, body posture, movements, etc. that happen simultaneously to talk or during moments of absence of talk.

acompanhante e cuidadora e Marina (MAR)
- pessoa com Alzheimer.

Marina possui baixa audição no ouvido direito e, por isso, em alguns momentos, isso parece implicar em repetições de perguntas da médica e movimentos do torso de aproximação da médica. Os símbolos utilizados na transcrição abaixo são: olhar de Marina (mar_o *), movimento do torso de Marina (mar_t @), gestos de Bianca (bia_g &).

Esse trecho da consulta corresponde

ao momento de aplicação do teste de avaliação neuropsicológica (MMS - *Mini Mental State*) no qual a médica pede que Marina diga seus dados pessoais básicos: nome, idade, data de nascimento etc. Anteriormente ao excerto apresentado abaixo, a médica já havia perguntado nome e data de nascimento da paciente. Já na segunda pergunta, Marina pareceu apresentar confusão para responder e pediu ajuda a sua filha para confirmar a data. Com isso, Ana começa a explicar para a médica que sua mãe possui duas datas de

- 01 ANA é que assim\ (.) é (.) a data de
nascimento de verdade dela é dez de maio
de trinta e seis
- 02 BIA tá
- 03 ANA só que no documento\ (.) o meu avô\
(.) mudou a data de nascimento para
*ela poder casar
mar_o *olha p/ a pesquisadora ---->
(.)
- 04 ANA ele colocou dez\ (.) aumentou\ (.)
antes (.) exatamente (.) ele aumentou
dois anos a idade dela para ela poder casar\
05 BIA *mas aí para trinta e quatro (.) ela ela
mar_o *olha p/ a médica ---->
teria que ter nascido dois anos antes/ não (.)
mas aí nasceu dois anos antes// ela nasceu\
06 ANA é/
07 BIA trinta e seis
08 ANA i:ssso
09 BIA e a data é trinta e quatro
10 ANA na datórica
11 BIA nasceu dois anos antes//
(0.8)
12 ANA para aumentar a idade (.) é (.) para na
verdade para aumentar a @*idade para ela
mar_t @se volta p/ a acompanhante --->
mar_o *olha p/ a acompanhante --->
poder casar (.) entendeu//
13 BIA que confusão gente\
14 ANA é:: é louco isso*
mar_o *olha p/ a pesquisadora ---->
15 BIA tá bom\
16 MAR *a:::
mar_o *olha p/ baixo ---->
17 BIA entendi\ *então ela tem na verdade oitenta e três anos//
mar_o *olha p/ a médica ---->
18 MAR @se tem idade para casamento\ é mais velha/ ((risos))
mar_t @inclina o corpo p/ frente
19 BIA *a:::: entendi\
mar_o *olha p/ a pesquisadora ---->
20 MAR *eu tinha quinze anos né//
mar_o *olha p/ a médica ---->

- 21 BIA entendi\ (.) e por que que o seu pai
queria que a senhora casasse logo// ((risos))
- 22 MAR *((risos))
mar_o *olha p/ a pesquisadora ---->
(1.5)
- 23 BIA que história é essa// ((risos))
(.)
- 24 MAR *a:::: eu tinha quinze anos\
mar_o *olha p/ baixo-->
- 25 BIA ã:://
- 26 MAR o meu sogro era *viúvo e os filhos (.)*
mar_o *olha p/ cima ----->*
*e acho que ele queria *arrumar @mulher né//
mar_o *olha p/ baixo----->*olha p/ a pesquisadora ---->
mar_t @se inclina p/ frente-->
(.) *e tinha os filhos dentro de casa né// ((risos))@
mar_t ----->@
mar_o *olha p/ a médica ---->
- 27 BIA @hum/
mar_t @inclina o corpo p/ frente --->
- 28 MAR aí ele era muito amigo do cartório\ ((risos))
- 29 BIA aí ele deu um papo lá no pessoa::l (.)
@falou (.) o que são dois anos na vida de
mar_t @inclina o corpo p/ frente ---->
alguém// (.) nada/ ((risos))
- 30 MAR @*pagou\ (.) mudou minha idade\@*
mar_t @se inclina p/ a direita----->@
mar_o *olha p/ a acompanhante ----->*olha p/ a médica ---->
(.) e fez o casamento\ ((risos))
- 31 BIA entendi\ (.) tá bom ((risos))

nascimento (a verdadeira e a do documento).

Anteriormente a este excerto, a médica iniciou o teste anunciando para a paciente e fazendo as perguntas correspondentes ao *script*. No entanto, já na segunda pergunta (“qual é sua data de nascimento?”), Marina parece apresentar problemas para respondê-la e, em alguns momentos, pede ajuda de sua filha, convidando Ana a contar uma informação que parece compartilhada pelas duas, acionando outra participante para contar uma história familiar. A fala de Marina, que não aparece neste excerto, mas que dizia: “é três de maio, lembra?”, permite que Ana faça parte de uma conversa que vinha como uma díade médico-paciente, própria de aplicação de um protocolo, e se torna, com a participação de Ana, em uma tríade médico-paciente-acompanhante. Isso quebra a dinâmica estabelecida até então no teste e estabelece uma conversa mais próxima de uma dinâmica conversacional de múltiplos

participantes. Com a resposta de Ana, as duas, mãe e filha, começam a construir uma narrativa juntas sobre o fato de Marina possuir duas datas de nascimento.

A partir da linha 01, Ana compartilha uma memória subjetiva e pessoal que não é prevista na estrutura mais fixa do teste, mas que nesta interação as participantes consideraram relevante. Mãe e filha atuam na construção intersubjetiva de uma história que supostamente não teria lugar para acontecer ali. Assim, a narrativa sobre a data verdadeira e a data do documento emerge como forma de esclarecer, pois apenas uma resposta à pergunta sobre a data do nascimento não cabe no teste.

Ana explica, a partir da linha 01, sobre as duas datas e diz que o pai de Marina mudou a data para que ela pudesse se casar. Enquanto Ana contava essa história, o olhar de Marina parece checar para ver se os interlocutores que ouvem essa história pela primeira vez

(Bianca e uma das autoras deste artigo, Simone, que estava presente nesta consulta) estão engajados nessa escuta.

Na linha 22, Marina se junta a narrativa iniciada por Ana (*“eu tinha quinze anos, né?”*) e a médica parece incentivar que ela conte esse relato, fazendo perguntas sobre a história e os motivos do pai de Marina para que ela se casasse mais cedo do que o permitido (*“entendi. E por que que o seu pai queria que a senhora casasse logo?”*). Marina parece não entender a pergunta da médica, Bianca, mas, na linha 25, a médica faz mais uma pergunta (*“que história é essa?”*), o que motiva Marina a continuar a narrativa do que aconteceu na época da alteração de sua data de nascimento. Nota-se que a narrativa foi um pedido de um interlocutor de Marina, da médica, e que vem sendo construída a partir do que vem contando a filha (acompanhante), e que tem tido espaço para ser contada nesta interação. O teste prevê respostas objetivas como a data de nascimento, mas podemos perceber que a interação vai se construindo de maneira subjetiva com informações que perpassam a data de nascimento e condizem com uma história autobiográfica que vai sendo contada por mãe e filha e incentivada pela médica.

Na linha 26, Marina começa contando sua narrativa com o olhar voltado para baixo, a partir do incentivo da médica (*hã?*). Na linha 27, Marina volta seu olhar para cima e, algum tempo depois, retorna o olhar para baixo. Quando Marina insere o marcador *“né”*, pedindo a confirmação de escuta de seus interlocutores, Marina volta o olhar para a pesquisadora Simone e se inclina para frente, o que parece sugerir que Marina assumiu sua posição de narradora e o papel enunciativo-interacional daquele que conduz a interação e o discurso.

Depois de se certificar, com o olhar, que a pesquisadora Simone estava ouvindo-a, Marina busca ver se a médica também mantém sua atenção voltada para ela. Na linha 29, Bianca responde verbalmente para essa checagem. Na linha 30, quando Marina explica de fato como foi que ela veio a ter duas datas de nascimento, Marina se inclina

novamente para frente demonstrando ainda mais entusiasmo em contar sua história.

Na linha 31, Bianca (médica) sugere um acontecimento para a história de Marina (*“ai ele deu um papo lá no pessoal. Falou: ‘o que são dois anos da vida de alguém?’ Nada”*) e, portanto, demonstrando engajamento pela história contada. Com isso, na linha 32, Marina conclui sua história e faz isso rindo. E além disso, até o fim de sua história Marina não deixa de checar pela atenção de seus interlocutores, ao final, ela confere se Ana e Bianca estavam voltadas a ela.

Na linha 33, Bianca conclui o tópico dizendo que entendeu a história contada. Uma resposta à pergunta aparentemente sem versões distintas, *“qual sua data de nascimento?”*, não coube no teste, mas coube na narração. Como pudemos observar, durante essa interação é possível verificar que, em um momento de aplicação de teste em que se espera que as respostas sejam objetivas, histórias pessoais podem emergir e não são aleatórias ao contexto da interação. Uma informação como a das duas datas de nascimento modifica completamente a dinâmica de um protocolo. O que se responde sobre a data de nascimento quando se tem duas? O *script* pressupõe respostas objetivas, diretas e curtas, mas, às vezes, o que se entenderia como *“não adequado ao teste”* emerge para esclarecer questões que surgem com o próprio teste, mas também para revelar histórias que o ultrapassam largamente.

No excerto discutido, a filha de Marina, Ana, começa relatando os motivos de sua mãe possuir duas datas de nascimento. A participação de Ana na conversa foi um convite de Marina. Assim, a história da mãe é contada para a médica pela filha. Por mais que esta seja uma história vivida por Marina, ela não sugere alterações no relato da filha. Quando a médica faz perguntas para Marina, mãe e filha começam a narrar juntas. Em nenhum momento as histórias de Ana e de Marina se contradizem mesmo sendo contadas separadamente com a emergência das perguntas de Bianca para Marina.

Analisando esta interação é possível notar um movimento que podemos descrever

como uma narrativa co-construída (BASTOS, 2005) entre os participantes da interação que conarraram (BAVELAS, COATES e JOHNSON, 2000) a história das duas datas de nascimento de Marina. Ana narra os fatos junto com a mãe e Bianca incentiva a narrativa fazendo perguntas e comentários.

3.2 Que fruta é essa nona?

No segundo momento selecionado, participam as pessoas com o pseudônimo de: Julia (JUL) - médica, Iris (IRI) -

acompanhante e esposa e Antônio (ANT) - pessoa com Alzheimer. Os símbolos utilizados na transcrição abaixo são: olhar de Antônio (ant_o @), gestos de Antônio (ant_g *), olhar da Iris (iri_o &).

Esse trecho da consulta corresponde ao momento de aplicação do teste de avaliação neuropsicológica (MMS) no qual a médica pede que Antônio nomeie o máximo de frutas que se lembrar durante um certo período de tempo. Antônio nomeia algumas frutas e, dentre elas, a fruta nona. O excerto a seguir continua a partir do momento do encerramento

01 JUL que fruta que é essa nona//
 (.)
 02 ANT &a nona\
 iri_o &olha p/ antônio--->linha 37
 (.)
 03 JUL hum//
 04 ANT *@é:: (.) ela é igualzinha (.)
 ant_g *indica a forma da fruta c/ as mãos ---->
 ant_o @olha p/ baixo--->linha 31
 é que eu quis falar- eu não
 quis falar (.) a nona ela é igualzinha:::
 (.) como ela chama meu deus do céu/
 (1.9)
 05 IRI @fruta do conde//
 ant_o @olha p/ a acompanhante
 06 ANT @a fruta do conde\
 ant_o @olha p/ médica--->linha 36
 07 JUL mas ela chama nona ou noni//
 (.)
 08 ANT nona
 (2.0)
 09 JUL tá*
 ant_g ->*
 10 ANT bom (.) a gente chama ela de nona (.)
 @[agora se o nome dela é noni eu não sei
 ant_o @olha p/ pesquisadora--->
 @porque (.) desde moleque a gente ia (.)
 ant_o @olha p/ médica---->
 @pegar no pé @ era nona @((risos)) @
 ant_o @olha p/ cima@olha p/ médica@olha p/ pesquisadora@
 11 IRI &[é porque ele foi feirante né// (.)
 iri_o &olha p/ médica--->
 tinha barraca de fruta\&
 iri_o --->&
 12 JUL ah tá bom
 13 ANT se ela é nani (.) eu não faço ideia
 14 JUL tudo bem\

da atividade de nomeação.

Neste excerto, após a nomeação das frutas, Julia suspende o teste para questionar, na linha 01, Antônio sobre a fruta nona. Antônio se dispõe prontamente a explicar. Ele demonstra com as mãos a forma da fruta e propõe uma comparação com outra fruta mais conhecida, mas da qual ele custa a se lembrar o nome. Antônio fica alguns segundos buscando em sua memória, como é possível notar pelas hesitações em sua fala, e quando ele diz “*como ela chama, meu Deus do céu?*”. A esposa, em seguida, sugere a comparação com a fruta do conde. Antônio aceita a sugestão da esposa e repete, na linha 06, o nome da fruta a qual se parece com a nona.

No entanto, nesse meio tempo, Julia havia buscado a palavra “nona” no Google, recebendo como resposta uma fruta chamada noni. A médica questiona, portanto, se a nona se chamaria noni. Antônio afirma, na linha 08, com certeza que é nona e Julia aceita sua resposta.

Na linha 10, porém, Antônio propõe uma justificativa, mesmo que esta não tenha sido pedida por nenhum dos participantes. Neste momento, com o teste ainda suspenso, Antônio assume um papel interacional diferente, ele passa a narrar um breve relato de sua infância que tomou forma a partir do que foi questionado por Julia acerca da pronúncia do nome da fruta: “*desde moleque a gente ia pegar no pé era nona*” e encerra sua fala com risos.

Ao mesmo tempo, quando Antônio inicia sua justificativa, na linha 10, sua esposa também inicia uma, na linha 11, sobrepondo-se à fala de Antônio, dizendo que seu marido foi feirante e tinha uma barraca de frutas. A esposa introduz, portanto, a categoria de feirante, possivelmente buscando compartilhar o que está sendo narrado por Antônio.

A narrativa de Antônio não apenas compartilha suas memórias de menino, mas dá vida e sentido a uma lista de palavras solicitadas pelo teste, com o objetivo de averiguar a capacidade de nomeação e memória. Se o teste, em sua concepção, está em busca dessas capacidades, o teste aplicado

em uma situação real tem outro efeito. Se se nomeia noni, ou nona, isso parece ter menos importância. A linguagem sem vida, a da lista de frutas, parece dar lugar à linguagem da experiência vivida. Já sua esposa tem, nessa interação, um papel de *extensão da memória*. Antônio não se lembra da fruta do conde e Iris que o ajuda a lembrar. Antônio se lembra do tempo de moleque ao colher a fruta no pé e Iris lembra de sua profissão de tantos anos, em que ele trabalhou com diversas frutas, inclusive a nona. Ambos compartilhando elementos pessoais e subjetivos para explicar uma questão que surgiu com o teste, mas que o teste não deu conta de explicar.

Esses dois momentos ocorrem depois do anúncio de encerramento da atividade de nomeação de frutas feito pela médica, onde ambos, Iris e Antônio, reconhecem que a atividade do teste está suspensa até que o nome da fruta nona seja esclarecido. Com esse entendimento, o acordo silencioso estabelecido entre os participantes permite que, agora, a acompanhante possa ajudar Antônio nesse esclarecimento. Durante o teste, Iris não interfere na continuidade e nem sugere respostas para Antônio, pois essa é a regra durante a aplicação do protocolo e reconhecida por ela. A memória compartilhada, neste excerto, funciona como um auxílio, que aparece somente quando entende-se que é permitido auxiliar, isto é, quando o teste está suspenso. Essa situação se aproxima grandemente do que discute Leibing (2001), quando a autora diz que ao falhar da memória da pessoa com Alzheimer, a família muitas vezes é o auxílio a essa ausência. Iris, além de preencher a lacuna deixada pelo nome da fruta que não aparecia, ela ajuda Antônio na justificativa que explica o conhecimento dele pelo nome da fruta. Já Antônio, ao voltar o corpo para Iris e repetir o que foi dito por ela como resposta ao que foi perguntado por Julia, aceita a sugestão da esposa e a adere como memória compartilhada entre os dois.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das duas interações analisadas neste artigo, podemos dizer que a memória está nas trocas interativas entre as pessoas e o conarrar elementos pessoais e autobiográficos podem aparecer também nos contextos mais duros e formais que, *a priori*, não teriam espaço para o subjetivo.

Essas memórias vão emergindo durante a consulta de forma natural e são construídas com a participação de todos os presentes na interação. Elas vêm para mostrar que para além da memória testada, existem as memórias vividas. Nas consultas clínicas as narrativas vão emergindo, os corpos vão falando, o que parece ser um lugar ético pensar na pessoa antes de pensar na Doença de Alzheimer. As ruínas da narração existem, mas talvez sejam nelas que as memórias persistam.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, L. C. **Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais**: uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*. 3/2:74-87, 2005.
- BAVELAS, J.; COATES, L.; JOHNSON, T. **Listeners as co-narrators**. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 79, No. 6, 941-952, 2000.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- CLARK, J. A.; MISHLER, E. G. Prestando atenção às histórias dos pacientes: o reenquadre da tarefa clínica. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (orgs). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: IPUB-CUCA, 2001.
- CRUZ, F. M. Elementos para uma análise multimodal da interação: um exemplo de correlação linguístico-gestual no autismo. GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. et al. **Texto, discurso e multimodalidade: perspectivas atuais**. Editora Paulistana, São Paulo. p.158-179, 2017.
- FERIANI, D. **Rastros da memória na doença de Alzheimer**: entre a invenção e a alucinação. *Revista de Antropologia USP*. São Paulo, online, v. 60, n. 2, 2017, p. 532-561.
- FOLSTEIN, M. F.; FOLSTEIN, S. E.; MCHUGH, P. R. **Mini Mental state**. A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research*. v. 12, 1975, p. 189-98.
- FRONZA, S. A. **Elementos narrativos corporificados em consultas clínicas de pessoas com Alzheimer**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Guarulhos, 2020.
- GAGNEBIN, J. M. Memória, história, testemunho. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (orgs). **Memória e (re)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2004.
- GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução de Fábio Rodrigues da Silva. Petrópolis: Editora Vozes, 2011 [1967].
- GOODWIN, C. **Conversational organization**: Interaction between speakers and hearers. New York: Academic Press, 1981.
- HYDÉN, L. C. **Stories and embodied memories in dementia**, 2013. Disponível em: <https://youtu.be/zC8gFLwWcNw>. Acesso em 19 de fev. 2020.
- LEIBING, A. O homem sozinho numa estação: a doença de Alzheimer e as práticas do esquecimento no Brasil. In: Annette Leibing e Sibylle Benninghoff-Luhl (Orgs). **Devorando o tempo**: Brasil, o país sem memória. São Paulo, Ed. Mandarim, 2001.
- MONDADA, L. **Challenges of multimodality**: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), p. 336-366, 2016.
- NUNES, R. **Memória, ritual e performance**: nos limites da (re)apresentação. Anais do VII Congresso da ABRACE, Porto Alegre, 2012.

SEIXAS, J. A. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (orgs). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2004.

SHENK, D. There was an old woman: maintenance of identity by people with Alzheimer's dementia. In: Davis, Boyd H. (ed). **Alzheimer, talk, text and context**: enhancing communication. NY: Palgrave Macmillan, p. 3-17, 2005.

TAYLOR, D. **The archive and the repertoire**: performing cultural memory in America. Duke University Press, 2003.

WITTENBURG, P; BRUGMAN, H; RUSSEL, A; KLASSMANN, A; SLOETJES, H. ELAN: a professional framework for multimodality research. In: **Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation** (LREC 2006), p. 1556-1559, 2006.

ANEXOS

Convenção de transcrição Mondada (2016) reduzida e adaptada para o português.

Aspectos linguístico-verbais		
xxx	segmento ininteligível	
&	continuação do turno de fala pelo mesmo locutor após uma quebra da linha de transcrição	
(.)	micro pausas, inferiores a 0,3 segundos, não medidas	
(0.4)	pausas	medidas com ajuda do <i>software</i> ELAN versão 4.9.4
=	fala colada	visualizadas com ajuda do <i>software</i> ELAN versão 4.9.4
:	alongamento silábico	medidos com ajuda do <i>software</i> ELAN versão 4.9.4 e PRAAT versão 6.0.25
.h	marca a inspiração do locutor	
/	entonação ascendente	visualizadas com a ajuda do <i>software</i> PRAAT versão 6.0.25

\	entonação descendente	visualizadas com a ajuda do <i>software</i> PRAAT versão 6.0.25
//	entonação de pergunta (ascendente)	visualizadas com a ajuda do <i>software</i> PRAAT versão 6.0.25
maÍÚSCULA	volume forte de voz	
° °	volume baixo, murmúrio de voz	
< > ((descrição))	delimitação das descrições entre parênteses descrição de ações ou aspectos interacionais	
Aspectos gestuais-corporificados		
+----+	indicação do início e do fim da ação/gesto em relação à fala	visualizadas com ajuda do <i>software</i> ELAN versão 4.9.4
*	os símbolos gráficos indicadores de ação/gesto posicionados no momento em que são realizados com relação à fala	visualizadas com ajuda do <i>software</i> ELAN versão 4.9.4
---->01	continuação da ação/gesto até a linha indicada do excerto	visualizadas com ajuda do <i>software</i> ELAN versão 4.9.4
---->+	se uma ação/gesto continua nas linhas seguintes, sua descrição é seguida de uma flecha e do símbolo que delimita o seu fim.	visualizadas com ajuda do <i>software</i> ELAN versão 4.9.4
---->>	continuação da ação/gesto até o fim do excerto	visualizadas com ajuda do <i>software</i> ELAN versão 4.9.4

Fonte: notação multimodal de Mondada (2016) extraído de Cruz, 2017, p. 177 a 179 com pequenas modificações.

DIALOGISMO EM REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM 2017: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA

DIALOGISM IN MAXIMUM GRADE COMPOSITIONS OF ENEM 2017: A BAKHTINIAN ANALYSIS

Verônica Mendes de Oliveira¹

RESUMO

Grande parte dos vestibulares brasileiros solicita como parte de seu processo seletivo a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Nesse contexto, a grade de correção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ressalta a importância do uso do repertório sociocultural do candidato como parte da construção argumentativa do texto, além da utilização eficiente dos dados trazidos na coletânea da própria prova. Com base nas teorias da Análise Dialógica do Discurso, este estudo teve como objetivo verificar de que forma essas relações dialógicas se desenvolvem em redações dos candidatos que obtiveram nota mil na edição 2017 do Enem, observando, a partir daí, aspectos a serem considerados no ensino de produção textual para esse gênero discursivo. Dessa forma, espera-se também contribuir para a prática do professor e do corretor de redação na orientação e preparo para a redação do exame.

Palavras-chave: Dialogismo. Produção textual. Redação do Enem.

ABSTRACT

Most of the Brazilian college entrance exams requests, as part of their selection process, the production of an argumentative essay text. In this context, the correction grid of the Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) evaluation test emphasizes the importance of using the candidate's socio-cultural repertoire as part of the text argumentative construction, in addition to the efficient use of the information that constituted the collection of the exam itself. Based on the theories of Dialogical Discourse Analysis, this study aimed to verify how these dialogic relations are developed in the compositions of the candidates who in the 2017 edition of the Enem, observing, from this point, aspects to be considered in teaching of textual production for this discursive genre. This way, it is also expected to contribute to the understanding of the teacher's and text corrector's role in the orientation and preparation for the exam composition.

Keywords: Dialogism. Written composition. Enem composition.

1. INTRODUÇÃO

A comissão organizadora do Enem solicita, como parte da avaliação, a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Entre seus critérios, a grade de correção ressalta a importância do uso produtivo do repertório sociocultural do candidato como parte integrante da construção argumentativa do texto, além da utilização eficiente dos dados trazidos nos textos de apoio da própria prova (BRASIL,

2017). Assim, exige-se que o autor articule seu conhecimento de mundo com a produção textual, de modo a estabelecer conexões entre o tema e o repertório que sustentem a argumentação de maneira coerente. Nesse sentido, torna-se necessária uma leitura crítica de textos – tanto os motivadores, como outros incluídos na formação cultural do autor.

A partir desse fato, o objetivo deste artigo é verificar de que forma as relações dialógicas se desenvolvem na produção do gênero discursivo redação dissertativo-

¹ Mestre em Linguística Aplicada – Universidade de Taubaté (Unitau).

-argumentativa do Enem, observando como alguns candidatos que obtêm nota mil no exame utilizam repertório em seus textos. Logo, esse trabalho se justifica como uma contribuição à compreensão das habilidades de leitura e produção textual a serem desenvolvidas no contexto escolar, de maneira a atender às competências exigidas pela prova. Além disso, a escolha por tecer uma análise das redações do Enem, em específico, justifica-se pela abrangência do exame.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Bakhtin e o dialogismo

As discussões sobre o caráter dialógico da linguagem foram propostas pelo grupo de estudiosos russos denominado “Círculo de Bakhtin”, liderado pelo filósofo Mikhail Bakhtin e os pesquisadores Valentin Volochínov e Pavel Medvedev. Para esses teóricos, o dialogismo é parte constitutiva da linguagem, sendo, portanto, inerente à comunicação.

Segundo essa teoria, toda forma de comunicação é um enunciado. Cada enunciado, por sua vez, é único e não se repete, uma vez que, mesmo sendo idêntico a outro, ele reflete a individualidade de seu enunciador. Simultaneamente, o enunciado depende também do interlocutor, porque é ele quem oferece completude a essa relação, com seu ato responsivo. É dos enunciados concretos (escritos e orais) que se podem extrair os fatos linguísticos. Não se pode ignorar a natureza social do enunciado e do gênero, como se o enunciador estivesse isolado, sem considerar a situação comunicacional concreta.

Assim, todos os enunciados produzidos dialogam, de alguma forma, com enunciados anteriores. Da mesma forma, o enunciado abre espaço para respostas futuras, que podem ser imediatas ou podem aparecer tempos depois. Tem-se, portanto, uma cadeia discursiva: um enunciado oferece uma resposta a outro precedente e, simultaneamente, pressupõe uma nova resposta vinda de um interlocutor

futuro.

Logo, pode-se considerar que a comunicação sempre será dialógica, uma vez que o enunciatário – isto é, aquele que “recebe” o enunciado – sempre responderá ao que foi dito. É preciso considerar que o ouvinte, envolvido na situação discursiva, adota uma atitude responsiva ativa, desde o início do discurso. Essa resposta pode ser verbal, gestual ou até mesmo interna (caso o enunciatário não a expresse publicamente, embora reflita sobre ela), mas certamente ela será produzida. Sempre haverá algum tipo de interação entre enunciatário e enunciado.

Considerando a natureza social do enunciado, Brait e Melo (2012) pontuam que a própria língua é carregada de ideologias, uma vez que ela acompanha as evoluções sociais. Conforme a forma de reação dos indivíduos muda, seus valores passam a ser outros e isso se reflete na linguagem, evidenciando seu caráter dialógico. O discurso carrega não só as marcas verbais deixadas no enunciado, como também marcas da enunciação de um sujeito e seu contexto. É preciso analisar esse contexto, portanto, para que o enunciado seja compreendido.

Essa questão do contexto se relaciona com o conceito de gêneros discursivos, também proposto pelo Círculo Bakhtiniano. A partir dessa ideia, destaca-se que o diálogo, para Bakhtin (1997), acontece em todo tipo de comunicação (verbal ou não, face a face ou não), não se limitando apenas à alternância de vozes face a face – denominada como gênero do discurso primário. Esse gênero primário se caracteriza pelas comunicações verbais espontâneas, ou seja, o diálogo imediato. Nesse caso, a linguagem oral já carrega consigo o contexto comunicacional. O gênero secundário, por outro lado, apresenta uma situação comunicacional mais complexa, principalmente na modalidade escrita. Esses gêneros secundários absorvem e transmutam os primários:

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais

evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Considera-se que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, inseridos nas práticas sociais. Cada gênero seria caracterizado por três dimensões: o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo.

Por conteúdo temático, entendem-se a não só a forma pela qual o texto trata as informações trazidas pelo enunciado (o assunto central a ser abordado), mas também o sentido dado a esse assunto, conforme a orientação argumentativa, a valoração e a apreciação conferida pelo locutor ao construir seu discurso. É pelo conteúdo temático, portanto, que a ideologia do discurso se revela.

A forma composicional, por sua vez, relaciona-se à estrutura que o texto adota para atender às finalidades comunicativas, constituindo a organização e o acabamento do enunciado. Nesse sentido, ela engloba a progressão temática, a coerência e a coesão textual, além da articulação entre texto verbal e imagem, nos casos em que há a combinação dessas duas linguagens.

O estilo corresponde às configurações discursivas, linguísticas e textuais na unidade de gênero de um enunciado. Ele se refere às escolhas linguísticas – sintaxe, léxico (seleções vocabulares), formalidade/informalidade – feitas pelo locutor para transmitir aquilo que pretende comunicar. O estilo se associa ao tipo de estruturação que sustenta a relação entre leitor e interlocutor. Nesse sentido, não se pode dissociar o estudo de estilo e gênero; ambos são parte de uma conjuntura socio-histórica, refletem mudanças na vida social.

O atendimento a essas três categorias, de forma sistematizada, promoveria a configuração de um enunciado em um determinado gênero. Por esse motivo, diz-se que os gêneros são “relativamente estáveis”,

cumprindo funções comunicacionais:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1997, p. 285).

À luz da teoria bakhtiniana, Koch (2009) pontua que, sendo um gênero discursivo secundário, a escrita seria resultado de um processo, enquanto a fala seria o próprio processo. Nesse sentido, o ato de escrever envolve a ativação de conhecimentos armazenados na memória do autor, a continuidade e a progressão do tema, a apresentação de informações explícitas e implícitas e a revisão da escrita.

Assim, ainda que seja o resultado de um processo, a escrita teria foco na interação, sendo, portanto, dialógica, isto é, envolvendo sujeitos sociais ativos que “constroem e são construídos no texto” (KOCH, 2009, p. 34). Essa dialogicidade refletiria uma relação ideal, na qual o escritor considera a perspectiva do leitor e dialoga com ele, prevendo respostas e reações. Dessa forma, Koch (2009) considera o texto como um evento sociocomunicativo.

Essa dialogicidade explicaria, ainda, o fato de um texto sempre fazer remissão a outro, seja de forma explícita ou implícita. Para Koch (2009), esse processo ocorre, invariavelmente, quando se escreve: “Sempre recorremos, de forma consciente ou não, a outros textos, dependendo dos conhecimentos de textos armazenados na nossa memória e ativados na ocasião da produção do texto” (KOCH, 2009, p. 114).

2.2 A redação no Enem

O Enem é uma prova não obrigatória aplicada desde 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O exame tem como primeiro objetivo verificar o domínio de

competências e habilidades de estudantes brasileiros concluintes do ensino médio, tanto em rede pública como particular. No entanto, atualmente, o Enem também compõe, de forma integral ou parcial, o processo seletivo de algumas instituições de Ensino Superior públicas e privadas, além de proporcionar acesso a programas educacionais do governo, como o Programa Universidade para Todos e o Programa de Financiamento Estudantil. Para participarem desses processos, os candidatos precisam fazer no mínimo 480 pontos na prova objetiva e não zerar a redação.

Desde sua segunda edição, o Enem exige a produção de um texto dissertativo-argumentativo (na primeira edição, solicitou-se apenas um texto dissertativo), cuja temática está atrelada a questões de ordem social, científica, cultural ou política, de relevância no Brasil. Segundo a organização do exame, a avaliação do texto se baseia em competências que devem ter sido desenvolvidas pelo estudante durante seus anos de escolaridade (BRASIL, 2017). Dentro da tipologia dissertativo-argumentativa, espera-se que o candidato redija um texto de até 30 linhas no qual seja defendida uma tese, sustentada por argumentos consistentes. Ademais, é preciso que a redação seja escrita na modalidade formal da língua portuguesa, além de ser estruturada com coerência e coesão. O Enem ainda solicita a elaboração de uma proposta de intervenção para minimizar a problemática discutida (BRASIL, 2017). Com o objetivo de oferecer orientações aos candidatos para a redação do Enem, desde 2012, o Inep passou a divulgar anualmente um guia *on-line* com informações sobre essa produção textual. Segundo a edição de 2017 do referido guia, intitulada “Redação no Enem 2017 – Cartilha do participante”, a redação é avaliada por, pelo menos, dois professores. A nota é composta de cinco critérios distintos. Em cada uma destas competências, o candidato poderá receber uma pontuação de 0 a 200. Dessa forma, a nota máxima possível conferida somará um total de 1000 pontos. (BRASIL, 2017).

Para a análise desenvolvida neste estudo, destaca-se a segunda competência

avaliativa da redação do exame – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema –, uma vez que é nela que se avalia a articulação entre os argumentos do candidato e seus conhecimentos de mundo. É nesse sentido, portanto, que se pode observar de que forma as relações dialógicas se estabelecem nesse tipo de produção textual (PAULINELLI E FORTUNATO, 2016). Apresentam-se, na Figura 1, os seis níveis de desempenho que foram utilizados para avaliar a Competência 2 nas redações do Enem 2017.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE

Com o objetivo de verificar como as relações dialógicas se desenvolvem na redação do Enem, foi selecionado para análise um *corpus* constituído da proposta de redação e de três textos que obtiveram nota máxima (1000 pontos) na edição de 2017 do exame. Foram selecionados textos com nota máxima presumindo que eles representem “modelos a serem seguidos” pelos candidatos que pretendem realizar a avaliação. Os textos selecionados foram publicados pelo portal de notícias G1, em março de 2018. Na análise a seguir, foram reproduzidos trechos das redações selecionadas que evidenciam o diálogo dos argumentos com a coletânea e com o repertório externo. O nome dos autores foi suprimido como forma de preservar sua identidade.

3.1 A proposta de redação do Enem 2017

O tema da proposta de redação do Enem 2017 foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. A coletânea que acompanhou a prova incluiu quatro textos motivadores.

O primeiro texto de apoio reproduz um trecho da Constituição Federal, que assegura o direito irrestrito à educação. O segundo apresenta dados estatísticos, fornecidos pelo

Figura 1 - Competência 2 no Enem (BRASIL, 2017, p. 19)

200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
0 ponto	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos, a redação recebe nota zero e é anulada.

Inep, sobre o número de estudantes surdos na educação básica entre 2010 e 2016. O terceiro texto é um anúncio do Ministério do Trabalho, publicado em 2010, que problematiza a questão de surdos continuarem excluídos do mercado de trabalho, mesmo com a formação educacional necessária, devido ao preconceito. Por fim, o último texto motivador, do site do Governo Federal, apresenta um panorama histórico da educação de surdos no Brasil, com destaque para as primeiras medidas implementadas, na época do Império, e para uma lei de 2002 que instituiu a Língua brasileira de sinais (Libras) como a segunda língua oficial do país.

Na proposta de redação, observam-se marcas linguísticas que motivam o candidato a dialogar não apenas com os textos motivadores, como também com elementos de seu próprio repertório, para produzir o texto:

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” [...] (BRASIL, 2017, p. 19, grifo nosso)

Percebe-se que se esperavam do candidato interpretação e articulação das

informações trazidas pela coletânea.

3.2 Análise - Redação A

A candidata inicia sua redação estabelecendo um diálogo entre seu próprio repertório (externo à coletânea) e a tese. Ela apresenta o mito grego de Sísifo, comparando-o, em seguida, com a situação atual dos surdos no Brasil. Não fica claro, porém, em qual sentido o mito se assemelha ao contexto atual.

Na mitologia grega, Sísifo foi condenado por Zeus a rolar uma enorme pedra morro acima eternamente. Todos os dias, Sísifo atingia o topo do rochedo, contudo era vencido pela exaustão, assim a pedra retornava à base. Hodiernamente, esse mito assemelha-se à luta cotidiana dos deficientes auditivos brasileiros, os quais buscam ultrapassar as barreiras as quais os separam do direito à educação. (grifo nosso)

No parágrafo seguinte, percebe-se o diálogo com o texto motivador I – o trecho da Constituição Federal. Esta é a única ocorrência de menção à coletânea nesta redação – as demais referências são externas, ou seja, advindas do próprio conhecimento de mundo da candidata. A exemplo, tem-se o período seguinte deste mesmo parágrafo, que faz menção a um livro de Aristóteles, relacionando-o aos argumentos que sustentam

Figura 2 - Proposta de redação do Enem 2017 (INEP, 2017, p. 19)

enem2017



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- desrespeitar os direitos humanos.
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

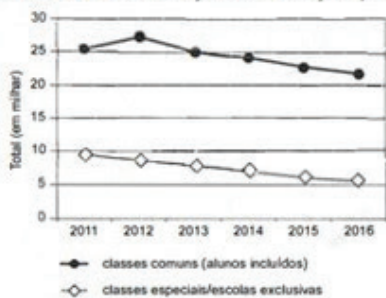
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (fragmento).

TEXTO II

Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial



Ano	classes comuns (alunos incluídos)	classes especiais/escolas exclusivas
2011	25	10
2012	27	9
2013	25	8
2014	24	7
2015	23	6
2016	22	5

Fonte: Inep.

TEXTO III



Disponível em: <http://servicos.pr4.mpt.mp.br>. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: www.brasili.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1º dia | Caderno 2 - AMARELO - Página 19

o texto:

A Constituição cidadã de 1988 garante educação inclusiva de qualidade aos deficientes, todavia o Poder Executivo não efetiva esse direito. Consoante Aristóteles no livro "Ética a Nicômaco", a política serve para garantir a felicidade dos cidadãos [...]

(grifo nosso)

Mais adiante, no texto, a candidata recorre novamente a uma referência externa, ao pensador Michel Foucault. Dessa vez, ela estabelece diálogo entre as ideias do teórico e a situação da sociedade atual, evidenciando

a necessidade de mudança. Assim, justifica-se previamente a sugestão da proposta de intervenção.

[...] segundo o pensador e ativista francês Michel Foucault, é preciso mostrar às pessoas que elas são mais livres do que pensam para quebrar pensamentos errôneos construídos em outros momentos históricos. Assim, uma mudança nos valores da sociedade é fundamental para transpor as barreiras à formação educacional de surdos. (grifo nosso)

Por fim, na conclusão, há a apresentação de uma proposta de intervenção, conforme solicitado pela grade de correção do Enem. Após sugerir tais medidas, a candidata ainda retoma o diálogo com o mito grego, estabelecido previamente na introdução.

Portanto, indubitavelmente, medidas são necessárias para resolver esse problema. Cabe ao Ministério da Educação criar um projeto para ser desenvolvido nas escolas [...]. Desse modo, a realidade distanciar-se-á do mito grego e os Sísifos brasileiros vencerão o desafio de Zeus. (grifo nosso)

Apesar de a retomada ocorrer em um trecho curto, evidencia-se coerência no uso desse recurso, fazendo com que o repertório constitua parte integrante da unidade textual e não apenas uma citação pontual “solta” no texto.

3.3 Análise - Redação B

O segundo texto analisado também se inicia estabelecendo o diálogo com a coletânea – mais especificamente, com o texto IV. O candidato menciona a referência histórica apresentada pelo texto motivador para, em seguida, problematizá-la, sustentando, assim, sua tese.

No Brasil, o início do processo de educação de surdos remonta ao Segundo Reinado. No entanto, esse ato não se configurou como inclusivo, já que se caracterizou pelo estabelecimento de um “apartheid” educacional, ou seja, uma escola exclusiva para tal público, segregando-o dos que seriam considerados “normais” pela população. (grifo nosso).

Em seguida, o candidato traz duas referências externas à coletânea, ou seja, de seu repertório próprio: uma teoria do sociólogo

Talcott Parsons e um panorama histórico da Grécia Antiga. Ambas as referências dialogam com os argumentos do texto, estabelecendo um paralelo evidente com o contexto atual da educação de surdos no Brasil – isto é, a temática proposta pelo exame:

Isso pode ser explicado segundo o sociólogo Talcott Parsons, o qual diz que a família é uma máquina que produz personalidades humanas, o que legitima a ideia de que o preconceito por parte de muitos pais dificulta o acesso à educação pelos surdos. Tal estereótipo está associado a uma possível invalidez da pessoa com deficiência e é procrastinado, infelizmente, desde o Período Clássico grego, em que deficientes eram deixados para morrer por serem tratados como insignificantes, o que dificulta, ainda hoje, seu pleno desenvolvimento e sua autonomia. (grifo nosso)

Adiante, o candidato faz uma nova referência à coletânea. Ele dialoga novamente com as informações contidas no texto IV e também com o texto II (o gráfico do Inep) sem, contudo, mencioná-los de forma direta.

[...] devido à falta de fiscalização e de políticas públicas ostensivas por parte de algumas gestões, isso [a educação de surdos] não é bem efetivado. Afinal, dados estatísticos mostram que o número de brasileiros com deficiência auditiva vem diminuindo tanto em escolas inclusivas – ou bilíngues –, como em exclusivas, a exemplo daquela criada no Segundo Reinado. (grifo nosso)

Ao final do parágrafo, ainda é estabelecida uma relação comparativa entre informações dos dois textos motivadores: há uma aproximação entre a situação atual da educação de surdos no Brasil e o início desse processo educativo, na época do Segundo Reinado. Em outros termos, há diálogo entre os argumentos do candidato, as estatísticas do gráfico do texto II e o panorama histórico do texto IV.

3.4 Análise - Redação C

A candidata iniciou sua redação com uma referência de seu próprio repertório: uma menção ao livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, amplamente discutido em aulas de Literatura do Ensino

Médio. No entanto, embora a referência mencione a repulsa do protagonista em relação à deficiência, o trecho não contextualiza em que situação exatamente isso ficou evidente na obra (na relação entre Brás Cubas e a personagem Eugênia, descrita como “coxa”). À referência externa, segue-se uma caracterização da problemática atual:

Na obra “*Memórias Póstumas de Brás Cubas*”, o realista Machado de Assis expõe, por meio da repulsa do personagem principal em relação à deficiência física (ela era “coxa”), a maneira como a sociedade brasileira trata os deficientes. Atualmente, mesmo após avanços nos direitos desses cidadãos, a situação de exclusão e preconceito permanece e se reflete na precária condição da educação ofertada aos surdos no País [...] (grifo nosso)

Em seguida, relaciona-se a permanência do preconceito contra os deficientes com a educação inclusiva deficitária no Brasil. Para sustentar tal ideia, a candidata recorre aos pensamentos do filósofo Arthur Schopenhauer, associando sua teoria acerca dos limites do campo de visão à atual falta de empatia com as diferenças:

[...] os governantes respondem aos anseios sociais e grande parte da população não exige uma educação inclusiva por não necessitar dela. Isso, *consoante ao pensamento de A. Schopenhauer de que os limites do campo da visão de uma pessoa determinam seu entendimento a respeito do mundo que a cerca*, ocorre porque a educação básica é deficitária e pouco prepara cidadãos no que tange ao respeito às diferenças. (grifo nosso)

No parágrafo posterior, a candidata retoma a questão do preconceito; dessa vez, como motivadora da dificuldade de inserção dos surdos no ambiente profissional. Há um novo diálogo com ideias do repertório da estudante: ela relaciona a problemática à teoria do “contrato social”, do filósofo John Locke:

Essa conjuntura, de acordo com as ideias do contratualista John Locke, configura-se uma violação do “contrato social”, já que o Estado não cumpre sua função de garantir que tais cidadãos gozem de direitos imprescindíveis (como direito à educação de qualidade) para a manutenção da igualdade entre os membros da sociedade, o que expõe os surdos a uma condição de ainda maior

exclusão e desrespeito. (grifo nosso)

Na construção dos argumentos desse trecho, percebe-se também um diálogo entre as ideias de Locke e as relações estabelecidas pelos textos motivadores. Percebe-se que a candidata levou em conta informações da coletânea, no sentido de considerar a promoção da igualdade como tarefa governamental – tanto é assim que existem medidas previstas em lei (como os textos I e IV da coletânea); embora, na prática, isso não ocorra (conforme os textos II e III). Por fim, a candidata retoma a referência à obra de Machado de Assis, já mencionada na introdução.

[...] Dessa forma, será possível reverter um passado de preconceito e exclusão, *narrado por Machado de Assis e ofertar condições de educação mais justas a esses cidadãos*. (grifo nosso)

Novamente, nota-se que a referência ao livro foi pontual, sem contextualizar como a situação de preconceito se desenvolve no enredo.

4. ASPECTOS OBSERVADOS NA ANÁLISE

Com base nas redações analisadas, percebe-se que os textos nota mil do Enem 2017 estabelecem relações dialógicas com diferentes contextos na argumentação. Em todos os casos observados, houve diálogo tanto com os textos da coletânea como com o repertório externo, atendendo, portanto, aos requisitos exigidos pela segunda competência da grade de correção do exame. No primeiro texto escolhido para a análise (Redação A), há uma única menção à coletânea, com uma referência direta ao primeiro excerto proposto pelo exame. As demais referências feitas nesta redação constituem repertório externo: há diálogo com as ideias de dois filósofos de períodos históricos distintos – Aristóteles e Foucault. Ademais, a candidata traça ainda um paralelo entre a temática proposta e o mito grego de Sísifo. Embora essa relação seja estabelecida de forma frágil na introdução, sem pontos de contato muito evidentes, ela é

retomada na conclusão, permeando, portanto, a unidade textual.

No segundo texto analisado (Redação B), observa-se que o diálogo com a coletânea ocorre sempre de forma implícita, sem que haja citações precisas das fontes das informações utilizadas. Há referências aos textos motivadores II e IV, sendo que essa última dialoga de forma clara com a tese da redação, oferecendo suporte como problematização para sustentá-la. Além disso, há referências externas à coletânea, com o pensamento de um sociólogo e a contextualização histórica do período da Grécia Antiga.

Por fim, na última redação analisada (Redação C), observa-se que os trechos que dialogam com referências externas não foram tão elaborados como nas outras redações analisadas: a menção ao livro não contextualiza a ideia de preconceito, enquanto as citações aos filósofos nos parágrafos de desenvolvimento são breves, constituindo um período (ou menos) dentro do parágrafo. Ademais, não há menções diretas a dados da coletânea. Ainda assim, os responsáveis pela correção do texto consideraram que tais referências foram suficientes, de forma que a redação recebeu nota máxima.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise realizada, verifica-se que, para efeitos de correção das redações do Enem, é essencial que se estabeleçam relações dialógicas entre os argumentos da dissertação, as ideias da coletânea (mesmo que de forma indireta) e o repertório externo (este, evidente), corroborando o que é solicitado na proposta do exame: “A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação [...]” (BRASIL, 2017, p.19).

Presume-se, ainda, que os avaliadores do exame admitiram como uso de repertório externo diferentes tipos de referências: a contextos históricos, a ideias de filósofos, sociólogos e escritores, a livros e a mitologias, por exemplo. Em geral, elas estabelecem

um diálogo efetivo com o ponto de vista do candidato, ora servindo como contraponto, ora corroborando ideias.

As relações dialógicas destacadas nas redações selecionadas são exemplos das teorias propostas pelo Círculo Bakhtiniano. Se, para os teóricos do Círculo, o dialogismo constitui a linguagem, sendo inerente a toda enunciação, é coerente que ele seja observado, em diferentes níveis, nas redações do Enem. Nas análises feitas, é possível perceber que todos os enunciados produzidos dialogam, de alguma forma, com enunciados anteriores, fato que fica evidente ao considerarmos as referências trazidas pelos candidatos para sustentar seus argumentos.

Logo, no contexto escolar, cabe ao professor do Ensino Médio orientar os estudantes acerca dessas possibilidades de diálogo na redação do Enem. É preciso destacar, ainda, a importância de se estabelecer uma contextualização dessas referências, para que constituam, de fato, parte da argumentação. Para tanto, é fundamental que o aluno amplie sua bagagem sociocultural, além de desenvolver a habilidade de estabelecer relações com conhecimentos de outras disciplinas. Há referências que podem ser apresentadas brevemente pelo próprio professor em sala, entretanto, entende-se que o trabalho de construção de repertório sociocultural seria mais eficiente se desenvolvido e estimulado desde o início da vida escolar do indivíduo, e não apenas no Ensino Médio/Pré-vestibular.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da comunicação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRAIT, Beth. MELO, Rosineide de. Enunciado/Enunciado Concreto/Enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012. p. 61-78.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Exame nacional do ensino médio**: caderno do primeiro

dia. Brasília: Inep – MEC, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Perguntas frequentes. **Portal do Inep**, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes>. Acesso em: 3 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Sobre o Enem. **Portal do Inep**, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência Enem**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redação no Enem 2017**: cartilha do participante. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Enem 2017 tem 7,6 milhões de inscritos. 2017. **Portal do Inep**, 30 maio 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2017-tem-7-6-milhoes-de-inscritos/21206. Acesso em: 03 jan. 2019.

G1. Enem 2017: leia redações nota mil. **G1**, 19 mar. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-nota-mil-do-enem-2017.ghtml>. Acesso em: 10 jun. 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever**: Estratégias de Produção Textual. São Paulo: Contexto, 2009.

PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. FORTUNATO, Geralda Cristina. A redação do Enem à luz dos gêneros discursivos e textuais. **Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 08, n. 01, jan./jul. 2016.

LINGUÍSTICA COGNITIVA E ENSINO DE REDAÇÃO CIENTÍFICA: UM ESTUDO DA NARRATIVIDADE E FIGURATIVIDADE DE *ABSTRACTS* COM USO DE TECNOLOGIA

COGNITIVE LINGUISTICS AND THE TEACHING OF SCIENTIFIC WRITING: A STUDY OF NARRATIVITY AND FIGURATIVITY OF ABSTRACTS WITH THE USE OF TECHNOLOGY

Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues¹

RESUMO

Investimento e atenção para o ensino de redação científica nas universidades são evidentes, não só porque alunos precisam produzir, mas também porque a publicação de docentes é medida avaliativa dos programas de (pós)graduação. Muitos modelos teóricos, tais como o CARS (SWALES, 2004), e manuais de normalização, tais como a ABNT, para a boa prática da escrita científica e a publicação bem-sucedida, têm sido aplicados para atender à demanda. Apesar de os cientistas escreverem no formato esperado, muitos não conseguem publicar. Partindo da concepção de escrita como processo de aprendizagem (FLOWER; HAYES, 1981), a proposta deste estudo é acrescentar aos modelos já convencionais constructos da Linguística Cognitiva, tais como narrativa cognitiva, esquemas imagéticos, frames semânticos e integração conceptual (TURNER, 2008). O objetivo é investigar a narratividade e a figuratividade do texto científico, verificando como os cientistas enquadram, desenvolvem e comunicam o processo de pesquisa e os conceitos científicos da sua área de estudo. Analisamos um corpus multidisciplinar de mil abstracts científicos publicados em periódicos de alto impacto na Web of Science. Adotamos a abordagem metodológica de Data Science, a partir do uso de ferramentas tecnológicas, como parsers semânticos e concordanciadores online, para a anotação automática de frames e busca de construções linguísticas baseadas em padrões gramaticais. Além da contribuição teórica, este estudo traz aplicações pedagógicas e tecnológicas, a partir da proposta de um modelo conceptual para a comunicação científica e do uso de ferramentas tecnológicas para a pesquisa linguística e o ensino de redação científica.

Palavras-chave: Linguística cognitiva. Narratividade. Figuratividade. Redação científica. Tecnologia.

ABSTRACT

Investment and attention to the teaching of scientific writing in universities are evident, not only because students need to do research, but also because professors need to publish. It is an evaluative measure of undergraduate and graduate courses. Many conceptual models and manuals, such as CARS (SWALES, 2004) for writing and APA Style for publication, have been used for good writing and publishing practices. Although scientists write in the expected format, many of them are unable to publish. Based on the conception of writing as a learning process (FLOWER; HAYES, 1981), our purpose is to add to the already conventional models, constructs of Cognitive Linguistics, such as cognitive narrative, image schemas, semantic frames and blending (TURNER, 2008). Our aim is to investigate narrativity and figurativity in scientific texts, by verifying how scientists frame, develop and communicate the research process and scientific concepts. We analyzed a multidisciplinary corpus of a thousand scientific abstracts published in high impact journals on the Web of Science. Our methodological approach is Data Science: we have used technological tools, such as a semantic parser and a concordancer, for automatically annotating frames and for searching linguistic constructions based on grammatical patterns. In addition to the theoretical contribution, this study brings pedagogical and technological applications, proposing a conceptual model for science communication, and the use of technological tools for research on Linguistics and for the teaching of scientific writing.

Keywords: : Cognitive Linguistics. Narrativity. Figurativity. Scientific writing. Technology.

1 Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

1. INTRODUÇÃO

Toda universidade oferece, em todos os cursos de graduação e pós-graduação, a disciplina de Metodologia de Pesquisa Científica, cujo escopo envolve a redação de trabalhos acadêmicos, tais como monografias, dissertações, teses, projetos, relatórios e artigos. Registrar o processo e os resultados de uma pesquisa faz parte do fazer científico. Nessa disciplina, não é apenas necessário convencer os cientistas em formação da importância de se fazer ciência com qualidade e da necessidade de comunicar com eficácia. Há de se desenvolver a habilidade de comunicar. Essa habilidade demanda saberes não só cognitivos e linguísticos, para ensinar a pensar com lógica e comunicar com criatividade, mas requer saberes tecnológicos e desenvolvimento de pensamento crítico.

Diante dessa demanda, o câmpus São João da Boa Vista, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo iniciou, em 2015, um projeto de extensão para a formação de cientistas – o Laboratório de Letramento Técnico-Científico (Laletec)¹. O trabalho desenvolvido nesse projeto está ancorado em três eixos – o da competência informacional, o da metodologia de pesquisa e o da redação científica, coordenados respectivamente por uma bibliotecária, um cientista da computação e uma linguista. Um diferencial do projeto é o uso de ferramentas tecnológicas para a realização de todos os estágios da pesquisa: fontes de informação na web, gerenciadores de referência online, softwares estatísticos, ambientes de escrita semiautomática, entre outros.

Após três anos de trabalho, em 2018, o projeto buscou robustez teórica em ares internacionais. Uma de suas coordenadoras, a linguista, realizou um estágio pós-doutoral em um laboratório de línguas e tecnologia² no Departamento de Ciências Cognitivas de uma universidade estadunidense. Essa experiência de internacionalização transformou o projeto

de extensão em um programa de pesquisa sustentável³, cuja principal investigação científica sobre a Comunicação Científica consiste no estudo dos padrões narrativos e figurativos do texto científico.

Este artigo relata os principais resultados dessa empreitada até o momento e tem como objetivo contribuir teórica e pedagogicamente, por meio de uma análise de *abstracts* científicos, sobre como os cientistas concebem, descrevem e comunicam conceitos e processos de sua área de estudo; e por meio da proposta de um modelo pedagógico para o ensino de redação científica. A partir da aplicação de constructos da Linguística Cognitiva e do uso de ferramentas tecnológicas para a análise linguística e para o ensino de redação científica, nosso intuito é contribuir para a comunicação científica com o desenvolvimento da lógica e da criatividade do cientista.

2. LINGÜÍSTICA COGNITIVA E REDAÇÃO CIENTÍFICA

Nesta seção, abordaremos maneiras pelas quais a teoria da Linguística Cognitiva contribui para a redação científica. Nosso ponto de partida é discutir brevemente sobre até que ponto alguns dos modelos conceptuais convencionais para a escrita e normalização de textos acadêmicos contribuem para uma comunicação científica eficaz. Em seguida, o foco é apresentar os conceitos de narratividade e figuratividade no texto e no processo de escrita científica e propor um modelo pedagógico de ensino dessa habilidade, baseado nos processos de pesquisa e comunicação. Nesse percurso, iremos pontuando como a cognição e o uso da língua estão em jogo no fazer científico, no pensamento e na escrita do cientista.

Para começar, ressaltamos que alguns modelos de escrita científica e de normalização do texto científico são amplamente reconhecidos na literatura. O manual de normalização de trabalhos acadêmicos da

1 <https://sbv.ifsp.edu.br/laletec>

2 <http://www.redhenlab.org>

3 https://www.youtube.com/watch?v=k-nhMj-1Ar8&feature=emb_logo

Figura 1 - Comunicação Científica: cognição/pesquisa & língua/comunicação.



Fonte: Rodrigues (2019, p. 66).

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é adotado em todo o Brasil. Entre os linguistas professores de línguas, o modelo conceptual CARS (Create a Research Space) não só orienta a organização retórica de gêneros acadêmicos em três movimentos – estabelecimento do território, estabelecimento do nicho e ocupação do nicho – mas também desempenha um papel fundamental nas pedagogias de gênero e ferramentas de escrita. Esses movimentos são acompanhados na normalização proposta pela ABNT para a escrita de resumos científicos – tema, problema (estabelecimento do território), objetivo, metodologia (estabelecimento do nicho) e conclusão (ocupação do nicho). No Laletec, já utilizamos essas diretrizes na produção de material didático e na oferta de cursos online e videoaulas⁴.

O fato é que, embora muitos cientistas escrevam seus trabalhos acadêmicos no formato esperado, grande parte ainda não consegue publicá-los. Essa constatação nos fez levantar questionamentos, tais como: modelar a narrativa de pesquisa subjacente a um artigo científico em uma estrutura imagético-esquemática em três atos – começo (tema, problema, objetivos); meio (metodologia) e fim (resultados e conclusão) – não viabilizaria a escrita de maneira mais eficaz? Além dessa lógica da macroestrutura textual, como estariam estruturados linguisticamente os

novos conceitos e processos científicos a partir de construções lexicais e gramaticais claras e criativas?

Além dessas questões cognitivas e linguísticas envolvendo a escrita científica, temos uma outra preocupação no que tange à comunicação entre cientistas: em ambientes interdisciplinares, em que os cientistas precisam entender conceitos de outras áreas do conhecimento para conduzir pesquisas, escrever e publicar (afinal, publicam artigos em revistas especializadas para que seus pares leiam), que processos usam para essa compreensão? Funcionaria ancorar novas informações no repertório prévio para construir conhecimento? Como?

Essas hipóteses nos levaram a investigar as maneiras pelas quais a Linguística Cognitiva contribui para a redação científica. Uma delas é a narratividade. A outra é a figuratividade. Por isso, a seguir, apresentamos uma breve definição desses conceitos e dos constructos narrativa cognitiva, esquemas imagéticos, frames e integração conceptual (analogia/metáfora), dentro da definição que cunhamos para o conceito “comunicação científica”. É assim que propomos este estudo sobre Comunicação Científica a partir das lentes da Linguística Cognitiva, para fins de ensinar redação científica.

2.1 Comunicação científica

A comunicação científica é uma

⁴ <http://mooc.ifsp.edu.br/course/redacao-cientifica-com-tecnologia-laletec/intro>;
<https://www.youtube.com/channel/UC48zzdUzvEzvisbdOj3tyMg>.

mescla de como os pesquisadores estruturam sua prática científica e como a expressam ao escrever textos acadêmicos. Está entre o processo de pesquisa invocado na mente do leitor, que interpreta o texto enquanto o lê, e o processo de comunicação evocado pelo material linguístico (Figura 1).

Nesse movimento entre cognição e pesquisa & língua e comunicação, o cientista organiza logicamente seu processo de pesquisa num fio condutor lógico, e registra no texto as etapas do fazer científico, por meio de construções linguísticas que sejam suficientemente claras para comunicar um conceito em dada área do conhecimento ou explicar um processo, que sejam novos e/ou abstratos.

Por exemplo, ao descrever o conceito “buraco negro” e explicar como seu processo funciona no universo, um astrofísico, na revista de ciências estadunidense *Omni*⁵, explica que “se você se encontrasse à beira de um buraco negro e, de alguma maneira milagrosa, estivesse vivo e consciente, seria como se estivesse pendurado na Golden Gate bridge com a metade da população do Canadá agarrada a seus tornozelos” (FITZPATRICK, 2019). Trata-se de uma analogia para definir o buraco negro como uma região do espaço-tempo em que o campo gravitacional é tão intenso que nada pode escapar dela. Organizada narrativamente, a ideia é comunicada por meio desse recurso linguístico – a analogia – que compara uma situação complexa, nova e abstrata (o buraco negro) a uma situação simples, familiar e concreta, que é o fato de se imaginar pendurado em uma ponte gigantesca com um peso enorme sobre si. Figurativamente, e não literalmente, fica evidente a ideia do buraco negro como uma força gravitacional intensa.

A seguir, conceituaremos a narratividade e a figuratividade aplicadas ao processo de comunicação de conceitos e processos científicos.

2.2 Narratividade

As histórias são um instrumento humano para construir sentido através de muitos domínios do conhecimento e tipos de atividade. Este é o conceito de narratividade na Linguística Cognitiva: narrar é um artefato cognitivo humano, inerente ao seu processamento mental. A noção de história denota tanto uma estrutura cognitiva abstrata quanto os traços materiais dessa estrutura refletidos na escrita, na fala ou em qualquer outro canal de representação do pensamento na linguagem (HERMAN, 2003). É também um processo mental de integração conceptual entre muitas histórias que protagonizamos, a partir das quais interagimos socialmente (TURNER, 2003).

As narrativas e suas representações são viabilizadas por esquemas imagéticos e acontecem dentro de cenas comunicativas, denominadas frames. Esquemas imagéticos são uma representação conceptual relativamente abstrata que surge diretamente de nossa interação cotidiana e observação do mundo ao nosso redor. Derivam da experiência sensorial e perceptiva, da nossa experiência corporificada. Por exemplo, nossa fisiologia garante que nosso eixo vertical, que interage com a gravidade, dê sentido a um resultado de como interagimos com nosso ambiente (JOHNSON, 1987 EVANS, 2007). Alguns dos principais esquemas imagéticos utilizados para estruturar o pensamento científico são: ORIGEM-PERCURSO-DESTINO, como instanciação narrativa da pesquisa; CONTÊINER, para a categorização de conceitos; DINÂMICA DE FORÇAS, para a descrição de processos; VERTICALIDADE, para a funcionalidade de resultados, entre outros.

O frame⁶ é uma esquematização da experiência (uma estrutura de conhecimento), representada no nível conceptual e mantida na memória de longo prazo e que relaciona elementos e entidades associados a uma cena,

5 <https://omnimagazine.com>

6 Há uma base de dados para consulta dos principais frames na comunicação humana: https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/framenet_search.

situação ou evento culturalmente incorporado da experiência humana (FILLMORE, 1982 apud EVANS, 2007). Por exemplo, a metáfora “a vida é uma jornada” pode ser pensada para o contexto científico para que se imagine a “ciência como uma jornada”. Nessa instanciização metafórica narrativa e esquemático-visual (ORIGEM-PERCURSO-DESTINO), há dois frames integrados: o da ciência (cujos elementos são o cientista, a investigação, os materiais e métodos, as descobertas etc) e o da jornada (em que figuram a viagem, a direção, a bagagem, o itinerário etc). Pareadas, essas duas cenas comunicativas evocam experiências sensoriais, culturais e conceptuais, a partir de projeções entre seus elementos componentes, para transmitir uma ideia abstrata, um conceito (a ciência, a vida) de maneira mais clara e concreta e menos arbitrária (a jornada).

Integrações conceptuais acontecem no processo narrativo via esquemas imagéticos, a partir do qual frames são mobilizados. Muitas vezes, esses constructos cognitivos são manifestados linguisticamente por meio de analogias e metáforas. Essas construções linguísticas estão no escopo do que entendemos como figuratividade. Usar palavras de maneira figurativa significa não as usar em seu significado literal, mas de uma maneira que torne uma descrição mais interessante ou impressionante⁷. É um processo criativo que propõe significados paralelos, mas correlacionados.

2.3 Figuratividade

A capacidade humana de tramar histórias mentais que correm paralelamente a uma história em que habitamos - por exemplo, a ciência vista como uma jornada ou a pesquisa vista como uma expedição tão complexa quando a do Santo Graal⁸ - é chamada de *blending* ou integração conceptual. Nesse feito imaginativo, a origem das ideias acontece

na criação de uma terceira história, a partir de duas que se integram – a vivida e aquela imaginada, que buscamos no nosso repertório/memória/experiência para explicar essa em tempo real. O resultado dessa junção cria uma nova história, porque a combinação de traços das outras duas é inovadora (FAUCONNIER; TURNER, 2002; TURNER, 2014).

O processo cognitivo da integração conceptual acontece a partir de projeções entre dois domínios – um concreto/fonte e outro abstrato/alvo – e, por isso, é manifestado linguisticamente por meio de analogias e metáforas. Um dos mecanismos para gerenciar ideias complexas é integrar conceptualmente dois tipos de conhecimento: conhecimento do domínio que é o objeto da compreensão e conhecimento de outro domínio distinto usado para interpretar essa compreensão. Este é o cerne do processo metafórico: compreender uma ideia mais complexa/abstrata em termos de uma ideia mais estruturada/concreta. Essa é a definição de metáfora conceptual segundo Lakoff e Johnson (1980). A metáfora é uma analogia condensada, a partir da qual se busca ancorar uma informação nova em uma informação já conhecida para construir significado e criar conhecimento.

Nessa perspectiva linguístico-cognitivista, em que narratividade e figuratividade invocam e evocam o pensamento e a expressão humana, a escrita não poderia ser concebida como produto, mas como processo, cujos estágios de pré, durante e pós-processamento perfazem o ciclo da pesquisa científica e sua comunicação em trabalhos acadêmicos.

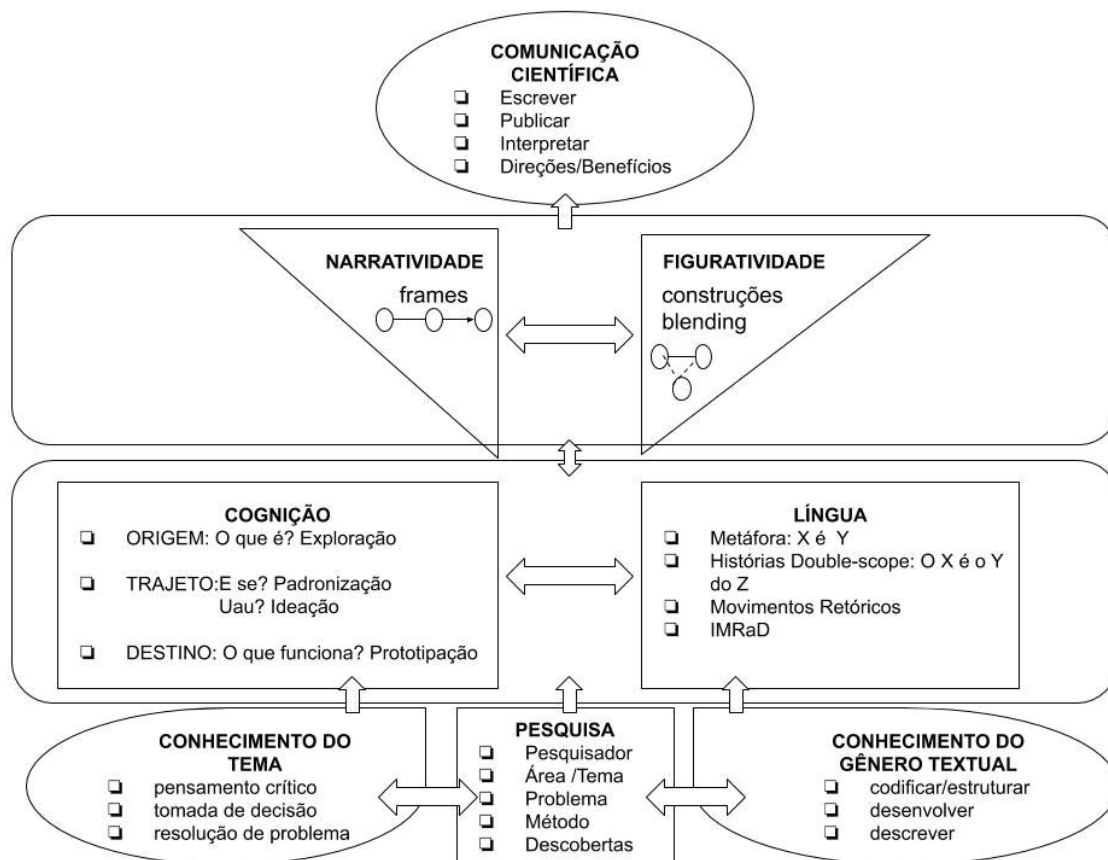
2.4 Escrita como processo de aprendizagem

Na comunicação científica, a escrita não é um produto, mas um processo de aprendizagem por meio do qual os cientistas desenvolvem e comunicam conceitos e processos em sua narrativa de pesquisa (RODRIGUES; BAPTISTA, 2019). A comunicação científica escrita, de acordo com

7 <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/figurative>, tradução nossa.

8 <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-a-lenda-do-santo-graal/>

Figura 2 - Modelo para a comunicação científica.



Fonte: Rodrigues (2019, p. 69).

Flower e Hayes (1981), requer do cientista, além de conhecimento profundo do tema de estudo, conhecimento profundo do gênero textual acadêmico.

Nessa concepção, ao ensinar redação científica, propomos no estágio de pré-escrita a utilização dos constructos da Linguística Cognitiva – a narrativa cognitiva, os esquemas imagéticos e os frames para o delineamento das ideias de maneira lógica; e as construções linguísticas que manifestam integrações conceituais, como as analogias e as metáforas, para a comunicação de conceitos e processos científicos de maneira mais criativa. O intuito é auxiliar o cientista a projetar de maneira mais eficaz o seu texto, de modo que reflita coerentemente seu fazer científico.

Para auxiliar os formadores de cientistas, propomos um modelo pedagógico compatível com essa concepção para que o ensino da escrita científica seja realizado a partir do conhecimento do tema de estudo (cognição/pesquisa) e do gênero textual

acadêmico (língua/comunicação).

2.5 Modelo pedagógico para a comunicação científica

Ao modelar a narratividade e a figuratividade do texto científico para a comunicação científica (Figura 2), partimos dos processos de pesquisa (cognição) e comunicação (língua). Começamos pelo frame da Pesquisa: há um pesquisador dentro de uma área do conhecimento e uma investigação sobre um determinado tema que parte de uma questão. Existe a opção de um método que leve a descobertas. No processo, dois tipos de conhecimento são necessários: conhecimento do tema de pesquisa e conhecimento de gênero textual científico. Cognição e língua entram em jogo para o desenvolvimento do pensamento crítico, tomada de decisão e resolução de problemas, e a escrita começa como processo de aprendizagem nas ações de codificar, estruturar, desenvolver e

descrever estágios e conceitos científicos para potencialmente comunicá-los quando da publicação (RODRIGUES, 2019). Ancoramos esse modelo em ferramentas de visualização do Design Thinking⁹ (LIEDTKA; OGILVIE, 2011).

Uma vez proposto o modelo pedagógico para a comunicação científica, surgiu então a necessidade metodológica de testar todas essas hipóteses contra um *corpus* sistemático maciço de dados ecologicamente válidos, juntamente com ferramentas e práticas para analisar esses dados, que consistem de uma abordagem denominada Data Science¹⁰. Essa abordagem passa pela análise linguística especializada e é confirmada a partir do uso de ferramentas tecnológicas.

A seguir, apresentamos uma amostra dessa análise de dados em que ficam evidentes a narrativa cognitiva, os esquemas imagéticos, os frames, as analogias e as metáforas na comunicação científica. Os dados analisados foram extraídos de um *corpus* de *abstracts* científicos e sua coleta tratada a partir de ferramentas linguísticas tecnológicas.

3. ANÁLISE DE TEXTOS CIENTÍFICOS E O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS

Esta análise de dados aborda os aspectos cognitivos e linguísticos na pesquisa e na sua comunicação a partir das lentes da Linguística Cognitiva. A justificativa para a escolha desses dados especificamente se baseia no fato de que cientistas que atuam em ambientes interdisciplinares e fazem pesquisa na interface com outras áreas do conhecimento, ou até mesmo entre disciplinas da mesma área, precisam entender conceitos e processos dessas outras áreas/disciplinas para escrever e publicar; na biotecnologia,

⁹ Para uma descrição completa do modelo, ver Rodrigues (2019).

¹⁰ *Data science* é o estudo e a análise de dados, que visa a extração de conhecimento para possíveis tomadas de decisão. Alia *big data* e *machine learning*, além de estatística, economia, engenharia e outros subcampos da computação como: banco de dados e análise de agrupamentos (*cluster analysis*). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ciência_de_dados. Acesso em: 3 abr. 2020.

por exemplo. A amostra de dados a seguir apresenta trechos de um artigo científico da medicina que conversa com as áreas da engenharia e da computação.

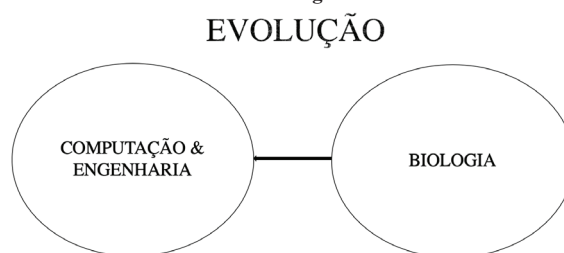
Utilizamos, nas análises, diagramas que representam visualmente as projeções entre dois ou mais domínios. Para representar a metáfora conceptual, duas esferas são utilizadas: a esfera da esquerda representa o domínio-fonte, de onde se buscam elementos concretos para o entendimento da nova informação, abstrata, representada pela esfera da direita, o domínio-alvo (LAKOFF, JOHNSON, 1980).

Para representar processos de integração conceptual, o diagrama tem quatro esferas: a de cima é o espaço genérico, no qual se integram todos elementos dos dois frames (os domínios fonte e alvo), aparentemente incompatíveis, de onde são extraídos os elementos habilitados à construção do novo significado. A esfera debaixo representa o espaço *blending*, onde se encontra o resultado do processo de integração conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

3.1 Análise de dados

Esta análise apresenta como dados três construções linguísticas de um artigo científico da medicina (CALCOTT, 2014), que revela a prevalência da computação e da engenharia integradas conceptualmente com a biologia (Figura 3). Mais especificamente, as construções são sobre genética e revelam a tentativa dos cientistas de mapear o conceito “evolução” em termos de processos mecânicos e tecnológicos.

Figura 3 - Integração conceptual computação & engenharia & biologia.



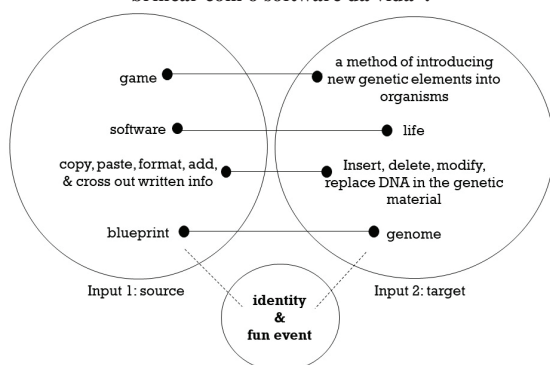
Fonte: Elaboração própria.

O primeiro dado “Genome editing is playing with the software of life” (Editar o genoma é brincar com o software da vida) (CALCOTT, 2014) é uma metáfora – uma construção linguística do tipo [X é Y] em que [X = editar o genoma] e [Y = brincar com o software da vida]. A metáfora conceptual é PESSOAS SÃO MÁQUINAS¹¹.

O genoma é um documento que identifica um organismo vivo e pode ser lido, (re)escrito e até desenhado no processo da evolução. O ciclo de vida é documentado em um projeto em que a vida é como um software. O sistema biológico é um jogo em que novos elementos entram em cena sob o risco de prejudicar os genes, mesmo sabendo-se que, em se ganhando o jogo, o prêmio pode ser a cura de certas doenças genéticas. Valores como identidade e diversão são projetados nessa integração conceptual (Figura 4).

Os esquemas imagéticos são ORIGEM-PERCURSO-DESTINO, uma vez que a edição do genoma é um processo cujo destino é a inserção de material genético em locais desejados específicos; e DINÂMICA DE FORÇAS, porque as “tesouras moleculares” são usadas para causar mudança.

Figura 4 - Integração conceptual de “Editar o genoma é brincar com o software da vida”.



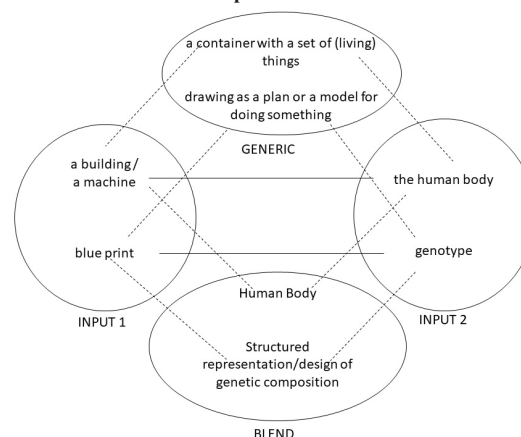
Fonte: Elaboração própria.

O segundo dado “The genotype is the blueprint of the human body” (O genótipo é a planta do corpo humano) (CALCOTT, 2014) é uma analogia – uma construção linguística do tipo [X é Y de Z] em que [X = o genótipo], [Y = a planta] e [Z = o corpo humano]. Há um

elemento inferido: um prédio ou uma máquina [W], que está para o corpo humano [W : Z] assim como a planta está para o genótipo [Y : X]. A metáfora conceptual que estrutura essa analogia e está condensada nela é também PESSOAS SÃO MÁQUINAS. O genótipo do corpo humano é explicado em termos da planta de um prédio ou máquina [W]. Inferências são abstraídas do valor do genótipo a partir do elemento implícito [W]. O corpo humano é uma representação estruturada de sua composição genética (Figura 5).

Em termos de esquemas imagéticos, o corpo humano, assim como um prédio ou uma máquina, é um CONTÊINER de coisas vivas cuja estrutura é representada por uma planta. Além disso é um sistema que deve funcionar, logo funcionalidade é VERTICALIDADE.

Figura 5 - Integração conceptual de “O genótipo é a planta do corpo humano”.



Fonte: Elaboração própria.

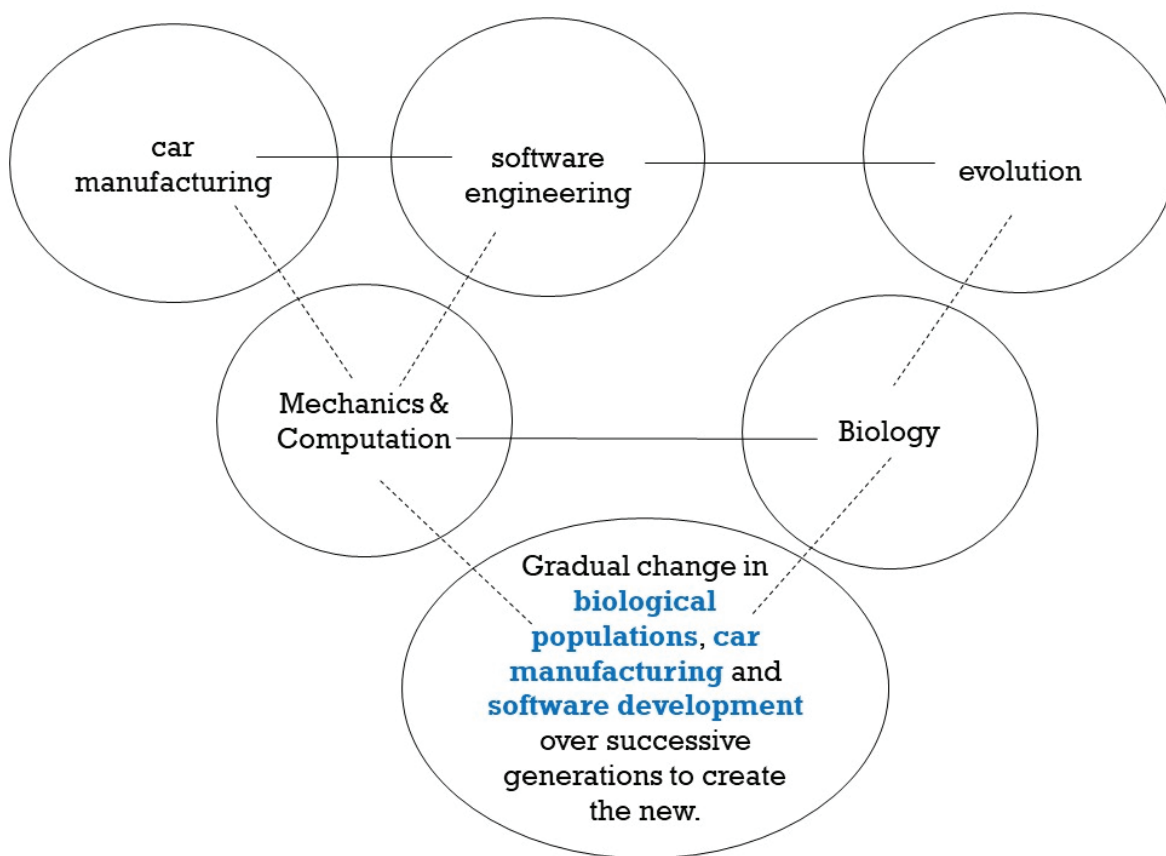
O terceiro dado é também uma analogia, descrita em termos de uma pequena narrativa:

Modificar a fabricação de carros é algo como evoluir. A mudança evolutiva começa copiando um conjunto de recursos de desenvolvimento – em grande parte, mas não apenas, genes. Esse processo de cópia introduz modificações, e esses recursos modificados se transformam em um novo organismo. Além disso, a engenharia de software, assim como a fabricação e evolução de carros, é um processo de copiar, modificar e gerar (CALCOTT, 2014, tradução nossa)¹².

12 Modifying the manufacturing of cars is a closer fit to evolution. Evolutionary change begins by copying a set of developmental resources – largely, but not only, genes. This copying process introduces modifications, and these modified resources then develop into a new organism. Also software engineering, like car manufacturing and evolution, is a copy-modify-and-

11 Há uma base de dados com um inventário de metáforas, de A a Z, e suas respectivas descrições em <https://metaphor.icsi.berkeley.edu/pub/en/index.php/Category:Metaphor>.

Figura 6 - Integração conceitual de “Modificar a fabricação de carros é algo como evoluir”.



Fonte: Elaboração própria.

A metáfora é ALCANÇAR UM OBJETIVO É ADQUIRIR UM OBJETO DESEJADO, interligadas às metáforas EXPERIENCIAR UM ESTADO É POSSUIR UM OBJETO e MUDAR É AQUISIÇÃO.

O processo da evolução é mapeado em termos do processo de fabricação de carros e a engenharia de software integra a mecânica e a computação à biologia. Os frames estruturadores dessa integração são de universos distintos, quase que aparentemente incompatíveis: cultura e tecnologia versus seleção natural e genética geram um mesmo roteiro narrativo com objetos diferentes em uma estrutura emergente, que é a da biodiversidade como um novo produto da natureza (Figura 6).

Nesse roteiro narrativo da fabricação de carros como um processo de evolução, está subjacente o esquema imagético ORIGEM (copiar), PERCURSO (modificar) e

-generate process (CALCOTT, 2014).

DESTINO (gerar). Nesse processo evolutivo da fabricação de carros, bem como na evolução da espécie humana, há manutenção, mas avanço para um novo produto: uma nova marca de carro, isto é, a biodiversidade. Isso diz respeito a modificar a fabricação de carros em vez de modificar o carro diretamente. A mecânica modifica-no-lugar. A evolução, diferentemente da mecânica, envolve o processo copiar-modificar-gerar. Aqui, há uma compressão de tempo no processo.

Os três dados analisados elucidam o fato de que as narrativas, os esquemas imagéticos, as integrações conceituais entre frames via analogias e metáforas fornecem âncoras para a construção do significado, que gera a nova informação e cria o conhecimento. Os conceitos são evocados por construções linguísticas e se integram a partir delas no texto durante o processo de comunicação.

Esses dados foram filtrados do *corpus* de mil *abstracts*, compilado eletronicamente, anotado por frames automaticamente e

tratado estatisticamente para a extração de padrões. Dentre os padrões visualizados, selecionamos construções linguísticas e as analisamos lexical e sintaticamente também com o uso de uma ferramenta tecnológica. A seguir, apresentamos um breve inventário das principais ferramentas utilizadas nesse processo, bem como o percurso de uso, que nos ajudaram a otimizar a análise linguística.

3.2 O uso de ferramentas tecnológicas na análise linguística

A análise linguística foi realizada a partir da abordagem Data Science, desenvolvida no Red Hen Lab. Data Science, ou Ciência de Dados, consiste no uso de métodos científicos para obter informações úteis a partir de dados de computador, especialmente quantidades massivas de dados¹³.

Primeiramente, coletamos e compilamos eletronicamente um *corpus* de mil *abstracts* científicos, de periódicos de alto impacto, de 10 disciplinas das três grandes áreas do conhecimento na Web of Science¹⁴, entre 2015 e 2016. O *corpus* foi tratado para a modelagem computacional, conforme descrito no diagrama da Basic Text Pipeline¹⁵. Compilar eletronicamente consiste em armazenar os textos em arquivos em formato .txt num ambiente online, onde possam ser processados por softwares.

Em seguida, utilizamos o parser semântico Semafor¹⁶, um software que anota frames automaticamente com base na FrameNet, que é um dicionário online de frames. O próximo passo foi anotar o *corpus* morfológicamente com o uso da ferramenta Stanford Core NLP¹⁷, outro software que etiqueta automaticamente todas as palavras dos textos de acordo com sua classe gramatical

(substantivo, verbo, adjetivo etc).

Finalmente, o corpus foi inserido no CQPweb¹⁸, um processador online de consultas de corpus que extrai construções linguísticas a partir de buscas escritas por meio de parâmetros gramaticais do tipo X é Y, para metáforas; e X é Y de Z, para analogias, variáveis que são preenchidas conforme a notação do Penn Treebank Project¹⁹, um dicionário de etiquetas morfológicas para as palavras. Por exemplo, para buscar uma construção linguística como “o menino é o pai do homem” (analogia machadiana), abstraímos a estrutura “o X é o Y do Z”, parametrizada gramaticalmente como “_DT _NN {ser} _DT _NN _IN _NN”, em que _DT é o determinante “o”, _NN é o substantivo (menino, pai, homem) e _IN é a preposição (do). O verbo ser vem entre chaves para que o sistema retorne todas as variações dessa forma infinitiva (é, são, foi, serão etc). A construção linguística em língua natural é traduzida como uma linha de código de programação para que a máquina retorne o dado a partir do comando buscado. Os três dados que compuseram a análise aqui apresentada foram uma amostragem do resultado que obtivemos a partir de buscas feitas por meio desse processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: TEORIA, MODELO E FERRAMENTA

Qual é o significado desses resultados para o estudo da Comunicação Científica e para o ensino de redação científica? Teoricamente, existem implicações para a pesquisa em Linguística Cognitiva, na medida em que é a teoria da integração conceptual, instanciada por narrativas, analogias e metáforas que deixam explícitas na língua o que está saliente na cognição dos cientistas quando eles desenvolvem e comunicam conceitos e processos em sua

13 <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/data-science>

14 <http://www.webofknowledge.com>

15 <http://www.redhenlab.org/home/the-cognitive-core-research-topics-in-red-hen/the-barnyard/basic-text-pipeline>

16 <http://www.cs.cmu.edu/~ark/SEMAFOR/>

17 <https://stanfordnlp.github.io/CoreNLP/>

18 <https://cqpweb.lancs.ac.uk>

19 https://www.ling.upenn.edu/courses/Fall_2003/ling001/penn_treebank_pos.html

área de estudo. Por exemplo, a amostra de análise que aqui apresentamos revela que os cientistas da medicina, nos estudos sobre genética, veem os sistemas biológicos como confiáveis, previsíveis e controláveis, ao compará-los aos processos de engenharia mecânica e engenharia de software. Tais resultados de análise linguística podem ser aplicados didaticamente no ensino de redação científica. Tecnologicamente, orientam o uso e desenvolvimento de ferramentas tecnológicas para a análise linguística.

Em suma, a contribuição do estudo aqui descrito pode ser disposta em termos de teoria, modelo e ferramenta, um tripé que pode ser entendido em termos de território, mapa e veículo. O mapa é a representação do território em que se transita por meio de um veículo. Sendo assim, a contribuição teórica para a pesquisa científica está no território da Linguística Cognitiva, mapeada para a comunicação científica, cuja contribuição é o modelo pedagógico para o ensino de redação científica. As ferramentas de Data Science são o veículo para a análise linguística e completam o ciclo como contribuição tecnológica.

Quais são as perspectivas futuras? Proceder a um tratamento estatístico²⁰ das listas de frequências de frames e construções linguísticas no *corpus* de *abstracts* nos permitirão ver os padrões narrativos e figurativos de artigos de alto impacto publicados em várias áreas do conhecimento. Estes servirão para validar o modelo pedagógico para o ensino de redação científica e poderão prover uma taxonomia para a publicação. O estudo está em andamento e as contribuições concretas, a partir de resultados mais robustos, estão a caminho.

O ponto a que chegamos nessa trajetória de investigação da Comunicação Científica é de transformação de um projeto de extensão, que passou por uma pesquisa internacional de pós-doutorado, e ganhou *status* de programa de pesquisa sustentável na interface Linguística/Educação/Tecnologia.

²⁰ https://github.com/BrazilianRedHen/prose_hen/tree/master/statistics/export

REFERÊNCIAS

CALCOTT, B. Evolvability and Engineering. **Biology and Philosophy**. 2014. 29(3), 293-313.

EVANS, V. **A glossary of cognitive linguistics**. Edinburgh University Press, 2007.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities**. New York: Basic, 2002.

FILLMORE, C. Frame Semantics. In: **Linguistics in the morning calm**. Seoul: Hanshin, 1982. p.111-138.

FITZPATRICK, Y. **Science communication: a visual perspective**. Alan Alda Center: Stony Brook University, New York, 2019. Disponível em: <https://www.aldacenter.org/aklc/webinars/visual-perspective>. Acesso em: 2 jun. 2020.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **College composition and communication**, 32, 1981. 365-387. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/356600>.

HERMAN, D. **Narrative theory and the cognitive sciences** (ed.). Standford, California: The University of Chicago Press Books, 2003.

JOHNSON, M. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason**, Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LIEDTKA, J.; OGILVIE, T. **Designing for growth: a Design Thinking tool kit for managers**. New York: Columbia University Press, 2011.

RODRIGUES, R. F. L. A ciência é uma jornada: um projeto remodelado como programa de pesquisa linguística em Comunicação Científica com uso de Data Science. **Sinergia** (IFSP), v. 20, Edição Especial - Comunicação Científica, Cognição e Persuasão, 2019. p. 56-74. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/issue/view/94>. Acesso em: 2 abr. 2020.

RODRIGUES, R. F. L.; BAPTISTA, A. E. O. B.

Design thinking tools for scientific storytelling: a didactic innovation. **Proceedings of the 13th annual international technology, education and development conference**, INTED 2019. 11th-13th March, 2019. Valencia, Spain. Disponível em: https://iased.org/concreteview_abstract.php?paper_id=72029. Acesso em: 2 jun. 2020.

SWALES, J. **Research genres: exploration and applications**. Cambridge University Press, Cambridge, 2004.

TURNER, M. **The origin of ideas: blending, creativity and the human spark**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

TURNER, M. The Mind is an Autocatalytic Vortex. In: **The literary mind**, Volume 24 of REAL: Yearbook of Research in English and American Literature, edited by Jürgen Schlaeger. Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag, 2008.

TURNER, M. Double-Scope Stories. In: **Narrative theory and the cognitive sciences**. David Herman (ed.), The University of Chicago Press Books, 2003.

LEITURA E COMPREENSÃO DE TIRAS CÔMICAS NO EXAME CELPE-BRAS: O PAPEL DA REFERENCIAÇÃO

READING AND UNDERSTANDING COMIC STRIPS ON EXAM CELPE-BRAS: THE REFERENCE'S ROLE

Luciana da Conceição Lindoso Teixeira¹

RESUMO

Este artigo se propõe a analisar aspectos referenciais construídos na relação estabelecida entre a leitura de tiras cômicas da prova oral do Celpe-Bras, exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, e questões de compreensão dessas tiras no exame. Dentre os diversos gêneros que compõem esse exame, a opção pelo gênero tira cômica ocorre por ser este o mais recorrente no referido contexto. Tendo como fundamentação teórica estudos do texto e do gênero tira cômica, espera-se com este trabalho contribuir para o ensino de língua portuguesa para estrangeiros no tocante à leitura e compreensão de tiras cômicas.

Palavras-chave: Tiras cômicas. Leitura. Construção de sentidos. Referenciação. Celpe-Bras.

ABSTRACT

This article aims to analyze the reference aspects constructed in the relationship established between the Reading of comic strips of the Celpe-Bras oral test, exam to obtain the “Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros”, and the questions of understanding these strips in the examination. Among the various genres that make up this exam, the choice for the comic strip genre occurs because it is the most recurrent among the genres in that context. Based on theoretical studies of the text and of the comic strip genre, this work is expected to contribute to the teaching of Portuguese language to foreigners with regard to reading and understanding comic strips.

Keywords: Comic strips. Reading. Construction of senses. Referencing. Celpe-Bras.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a mostrar aspectos referenciais construídos na relação estabelecida entre tiras cômicas e questões de compreensão de tiras no exame de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros e, desse modo, contribuir para o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira. Para tanto, será feita, a título de exemplificação, uma análise de uma tira cômica e das questões de compreensão propostas sobre a tira, com foco no papel da referenciação no processo de leitura e construção de sentidos. Desse modo, a

importância deste trabalho reside nas possíveis contribuições ao ensino de português como língua estrangeira (PLE), no que se refere ao processo de leitura e compreensão do gênero tira.

Do ponto de vista teórico, o artigo fundamenta-se em estudos do texto, segundo a abordagem sociocognitiva e interacional, com destaque para a referenciação entendida como um processo realizado negociadamente no discurso que resulta na construção de referentes, alimentados e produzidos pela atividade discursiva ao longo da interação, segundo Mondada e Dubois (2003).

O trabalho se organiza em duas partes:

¹ Mestra em Letras – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

a primeira volta-se para considerações teóricas e a segunda para a análise pretendida, a fim de se alcançar o objetivo especificado.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Considerando o objetivo deste artigo de analisar como ocorre a referenciação em questões de compreensão voltadas para tiras cômicas, esta seção tem por finalidade estabelecer o aporte teórico para a construção da análise que se visa empreender.

2.1 Tiras cômicas

As tiras cômicas, no contexto brasileiro, são as mais publicadas entre outras formas de tiras, como as seriadas, as cômicas seriadas e as livres. A tira cômica é a que predomina nos jornais nacionais e na maioria dos jornais estrangeiros.

Para Ramos (2014, p. 40), as tiras cômicas são caracterizadas como “textos verbo-visuais que se assemelham ao modo de composição das piadas, gênero marcado por enunciados tendencialmente curtos, com personagens fixos ou não e com a presença de um desfecho inesperado, fonte de humor”.

As principais características do gênero tira cômica são as seguintes: temática relacionada ao humor; texto curto, dada a restrição do formato retangular; constituída de um ou mais quadrinhos, com tendência a que o formato seja horizontal de um, dois ou três andares; presença de personagens fixos ou não e narrativa com desfecho inesperado (RAMOS, 2014, 2016, 2017).

2.1.1 Tiras e multimodalidade

Os textos multimodais, como pontuam Kress e van Leeuwen (2001), são aqueles em que está presente mais de um código semiótico, como no caso de textos que combinam os códigos visual e verbal, copresentes no evento comunicativo. Para os autores, todo texto é multimodal, não só aqueles em que há imagens e palavras.

Nessa direção, Gualberto, Pimenta e Santos (2018) observam que um texto é multimodal se pensado em termos da possibilidade de uso de variadas fontes, espaçamentos, cores, ilustrações, tipo e formato do papel e normas para editoração, por exemplo. Os autores salientam que o código verbal é apenas uma das várias modalidades que podem compor um texto, como já descrito por Kress (1997, p. 161, apud GUALBERTO; PIMENTA; SANTOS, 2018, p. 27), para quem os “textos escritos estão se tornando muito mais visuais do que já foram, embora eles sempre tenham sido objetos visuais¹”.

Há uma ampla gama de elementos multimodais passíveis de compor um texto, por exemplo, o formato das letras, a diagramação e composição da página (leiaute), as cores, as imagens no texto impresso ou digital, além do suporte, os quais colaboram para a construção interacional de sentidos (DESCARDECI, 2002).

Com o surgimento de novas mídias e seu uso cada vez mais frequente, a interação entre os diversos modos de linguagem, segundo Vieira e Silvestre (2015), já não se restringem mais apenas à linguagem escrita e falada, uma vez que a

linguagem verbal (no seu modo oral ou escrito), em particular, é um sistema de significação que interage com outros sistemas de significação como, por exemplo, a linguagem corporal, o espaço (como sistema de significação) e a linguagem visual. Nessa relação, a linguagem verbal constrói significados em contextos de situação e de cultura específicos (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 9).

Ramos (2011) considera que a imagem é uma das modalidades constituintes do gênero textual tiras, o que faz este ser multimodal, e que os mecanismos de construção de sentidos aplicados às produções verbais poderiam ser adaptados também às produções verbo-visuais.

No conjunto dos muitos elementos verbais que compõem as tiras, Ramos (2016)

¹ No original: “Written texts are becoming much more visual than they ever were even though they have always been visual objects”.

indica aqueles inseridos em balões de fala ou pensamento; as legendas, que aparecem, geralmente, no canto superior do quadrinho, antes da fala dos personagens para representar a voz do narrador onisciente ou narrador-personagem; as notas de rodapé, usadas como meio de relembrar o leitor sobre o que ocorre na narrativa.

2.2 Leitura de tiras e construção de sentidos

Schnotz (2009), pesquisador que investiga o processamento textual, acentua que o leitor constrói significados com base no texto, recorrendo ao conhecimento prévio. O resultado dessa construção pode ser diferente, dependendo do que engloba o conhecimento prévio, das metas estabelecidas e das expectativas do leitor. Dessa perspectiva, o leitor tem papel ativo na construção de sentidos, uma vez que o texto, por si só,

não é portador de significados. Pelo contrário, ele serve de estímulo para processos mentais de construção que são conduzidos, em parte, pela informação externa do texto e, outra, pela informação interna do conhecimento prévio (armazenada na memória semântica). Esses processos de construção levam à construção de uma representação mental dos fatos descritos no texto, o que é experimentado, subjetivamente, como uma ‘captação do significado do texto’ (SCHNOTZ, 2009, p.168).

Em consonância com essa visão, Kleiman (2013) afirma que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio, o saber que o leitor adquiriu ao longo da vida. Esse conhecimento, em interação com outros saberes, como o conhecimento linguístico e o textual, embasa a construção do sentido do texto, a compreensão textual.

Também Koch e Elias (2013) observam que a leitura é uma atividade que requer um sujeito ativo, cujas experiências e conhecimentos são levados em conta e de quem se exige mais do que o conhecimento do código linguístico, pois o texto não é compreendido como um produto de codificação de um emissor a ser decodificado

por um receptor, mas, sim, como um processo que envolve, além dos sujeitos, seus conhecimentos e propósitos. Esse trabalho de construção de sentidos implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, a fim de se buscar proficiência.

No que tange à leitura de HQ, Cirne (1975) afirma que os quadrinhos são menos simples do que aparentam. O autor se refere aos mecanismos comunicacionais envolvidos no processo de interação autor-texto-leitor que utilizam diferentes códigos, de ordem escrita e visual (imagens, cores), a serem acionados pelo leitor durante o processo de construção de sentido. Nessa direção, Ramos (2016, p.14) observa que “Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não-verbal)”.

O leitor, mesmo que não saiba nomear as partes constitutivas das tiras, como vinhetas (ou quadros) e hiatos (ou sarjeta), por exemplo, adota um processo de leitura automático, em que procede, nos países ocidentais, à observação da figura da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Ramos (2011, p.163) sugere um modelo de leitura para tiras, cujo mecanismo harmoniza-se com premissas dos estudos textuais e também com o processo de leitura visual que se inicia com o reconhecimento do contexto de criação do gênero e do tema tratado nele. O modelo sugerido pelo autor envolve as seguintes etapas:

- contextualização da tira, o que inclui o reconhecimento do gênero e a criação de uma série de expectativas genéricas (história curta de humor, desfecho inesperado, quem são os personagens, qual o eventual tema da tira);
- leitura dos quadrinhos presentes, da esquerda para a direita;
- leitura individual da(s) vinheta(s);
- definição e descrição do(s) objeto(s) de discurso presentes no quadrinho (visuais, verbais ou verbais e visuais);
- articulação do(s) objeto(s) como os demais signos presentes no quadrinho: visuais com visuais, visuais com verbais,

verbais com verbais; a tira pode ocorrer sem signos verbais escritos; estabelece-se uma relação entre figura e fundo;

- leitura do quadrinho seguinte e retomada coesiva (ou não) do(s) objeto(s) de discurso; a mudança da vinheta vai gerar comparação entre uma informação dada (do quadrinho anterior) com outra nova (quadrinho lido) e vai acarretar um fragmento de ação, inferido pelo leitor, características que serão o motor da narrativa na tira;
- desfecho inesperado provocado por alguma estratégia textual a ser evidenciada (o desfecho é articulado numa só vinheta, quando a tira apresenta apenas um quadrinho);
- explicação verbal das etapas importantes para a compreensão do texto (a presença deste ou daquele termo teórico vai depender do texto analisado) (RAMOS, 2011, p. 163).

A articulação desses itens ocorre durante o processo de leitura. Dependendo da tira, alguns itens podem ficar “escondidos” e só virem à tona quando necessário, ou seja, durante o processo de construção de sentidos. Ramos (2011) ressalta que é importante observar as relações estabelecidas dentro dos quadrinhos e entre eles.

A leitura e compreensão de tiras requer que o leitor mobilize não só as informações “aparentes” no texto escrito, mas também aquelas expressas por meio das imagens. Assim, o leitor deve entender o que “querem dizer” as imagens utilizadas na combinação com a linguagem verbal.

2.3 Referenciação e suas estratégias

Segundo Koch e Elias (2013, p.123), denomina-se referenciação as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante no processo de construção textual ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se a *progressão textual*. De fato, a referenciação e

a progressão textual consistem na construção de objetos do discurso, doravante tratados de OD.

Nesse sentido, o referente constitui uma atividade discursiva em que o sujeito da interação com os outros sujeitos opera sobre o material linguístico, fazendo escolhas significativas para representar estados de coisas para atender a sua proposta de sentido pretendida. (KOCH, 2002, 2004).

No caso específico deste estudo voltado para a referenciação que ocorre entre tiras cômicas e as questões propostas pelo exame a partir da leitura dessas tiras, recorreremos às pesquisas feitas por Ramos (2011, 2012, 2016, 2017) que postula serem tiras cômicas

um texto composto não apenas por elementos de diferentes modalidades, verbal e visual, mas também por uma articulação entre um quadrinho e outro, modo como se constrói a narrativa nas histórias em quadrinhos. (RAMOS, 2012, p. 744).

A referenciação, nesse sentido, para o autor, ocorre dentro dos quadrinhos e entre eles, cabendo aos estudos do texto a tarefa de explicitar como se processam os mecanismos de produção do sentido na leitura.

Nesse processo, necessário se faz mobilizar, além do saber construído linguisticamente, o conhecimento enciclopédico dos participantes da interação. Podemos citar as seguintes *estratégias de referenciação*: introdução ou ativação, reativação ou retomada e desfocalização.

Para Koch (2002, 2004) e Koch e Elias (2013), a estratégia de **introdução** ocorre quando um “objeto” até então não mencionado é ativado no texto, ficando em destaque no modelo textual até que um novo objeto seja “introduzido” e, então, passe o ocupar a posição focal na interação.

Já a **retomada** ocorre quando um “objeto” já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, de modo a permanecer em foco na memória discursiva do leitor/ouvinte.

Quando um novo “objeto” de discurso é introduzido, passando a ocupar a posição

focal, temos a **desfocalização do objeto anterior**. Importante destacar que o objeto antes em foco fica disponível para utilização imediata, sempre que necessário. Também pode ser modificado ou expandido a qualquer momento pelo autor do texto, criando uma complexa representação na memória do leitor.

Há duas formas de introdução de referentes no modelo textual: a ativação “ancorada” e a “não-ancorada”. Enquanto a primeira ocorre quando há a introdução de um novo objeto do discurso, com base em algum tipo de associação com o elemento já presente no cotexto ou no contexto, a forma “não-ancorada” acontece quando é introduzido no texto um objeto do discurso totalmente novo. Segundo Koch e Elias (2013, p.127), quando esse elemento é representado por uma expressão nominal, esta opera uma primeira *categorização* do referente.

Estudos como os de Marcuschi (2001) e Schwarz (2007) pontuam que entre os casos de ativação ancorada estão as anáforas² indiretas, doravante AI, que são caracterizadas pelo fato de não existir no cotexto um antecedente explícito, mas que, de fato, mantém uma relação denominada de “âncora” e, portanto, decisiva para a interpretação (Koch, 2002, 2004).

Marcuschi (2001, p.218) aponta-nos que o termo anáfora, na retórica clássica, indicava a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase. Entretanto, na acepção técnica de hoje, o termo é usado para designar expressões que se reportam, no texto, a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não) contribuindo, assim, para a continuidade tópica e referencial do discurso.

Em seus estudos, Marcuschi faz a distinção também entre os dois tipos de anáforas, isto é, as anáforas direitas (AD) e as anáforas indiretas (AI). Nas palavras do autor

uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente. Parece haver uma equivalência semântica e sobretudo uma identidade referencial entre a anáfora e seu antecedente. Na realidade, a anáfora direta seria uma espécie de substituto do elemento por ela retomado. A noção de correferencialidade é nesses casos crucial, embora não se dê sempre de modo estrito. Seguramente, aspectos gramaticais tais como concordâncias de gênero e número serão decisivos em muitos casos, especialmente quando houver mais de um candidato a antecedente referencial. (MARCUSCHI, 2001, p.219).

Marcuschi (2001, p.218) esclarece que, para compreendermos o que são anáforas indiretas, é preciso tomar a coerência como um fenômeno que se dá no processamento textual e não como uma propriedade imanente ao texto. Sobretudo ela deve ser vista como um princípio de interpretação e não um princípio de encadeamento enunciativo ou de boa-formação textual. Isto posto, segundo o pesquisador, AIs são

expressões definidas [e expressões pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que tem duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global. (MARCUSCHI, 2001, p.234).

Cabe ainda, de acordo com Schwarz (2000, p. 50, apud Marcuschi, 2001), identificar entre as características da AI

- a) a inexistência de uma expressão antecedente ou subsequente explícita para retomada e presença de uma âncora, isto é, uma expressão ou contexto semântico base decisivo para a interpretação da AI;
- b) a ausência de relação de correferência entre a âncora e a AI, dando-se apenas uma estreita relação conceitual;
- c) a interpretação da AI se dá como a construção de um novo referente (ou conteúdo conceitual) e não como uma busca ou reativação de elementos prévios por parte do receptor;
- d) a realização da AI se dá normalmente por elementos não pronominais, sendo rara sua realização pronominal.

Sobre a constituição das AIs, Marcuschi (2001) esclarece que, geralmente, são expressões nominais definidas, indefinidas ou são pronomes interpretados referencialmente

Em geral, postula-se que as AD retomam referentes previamente introduzidos, ou seja, estabeleceriam

2 Anáfora é o mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste. (KOCH E ELIAS, 2013, p.127).

sem a existência de um elemento antecedente ou subsequente explícito no contexto.

Ainda segundo o pesquisador, as expressões nominais definidas são aquelas cuja configuração básica é constituída de um determinante definido (artigo definido ou pronome demonstrativo), enquanto as expressões nominais indefinidas são construídas textualmente com expressões nominais indefinidas. Já o uso de pronomes ou outras formas de valor pronominal, também descritos como pronominalização de elementos contextuais (anafórica ou catafórica) comumente aparecem descritos na literatura linguística.

Em relação ao uso de expressões nominais, Koch e Elias (2013) corroboram essa visão e nomeiam esse fenômeno como *nominalização* ou *rotulação* que pode ser prospectivo ou retrospectivo e por meio do qual ocorre a introdução de um referente novo no texto com o propósito de encapsular (sumarizar) a informação difusa no contexto por meio de um sintagma nominal.

3. UMA ANÁLISE DA REFERENCIAÇÃO EM TIRAS CÔMICAS

Assim como anunciado anteriormente, o objetivo deste artigo é analisar fenômenos referenciais construídos na relação estabelecida entre tiras cômicas e as questões propostas a partir de tiras cômicas no exame oral do Celpe-Bras, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Este é o exame oficial do governo brasileiro, aplicado a partir de 1998.

Atualmente, o Celpe-Bras ocorre não só no Brasil, mas também em outros países, com apoio do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE), por meio de Postos Aplicadores credenciados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com vistas a certificar a proficiência em português como língua estrangeira a estrangeiros que

alcancem desempenho satisfatório no uso da língua portuguesa.

Quanto à estrutura desse exame, ele é composto por uma Parte Escrita e por uma Parte Oral. Na primeira, com duração de três horas, o candidato deve responder a quatro tarefas que envolvem compreensão, oral e/ou escrita, e produção textual, que abrangem mais de um componente ou habilidade de uso da língua portuguesa.

Já a segunda, nosso foco de estudo, tem duração de vinte minutos, consiste em Interação Face a Face entre o participante e o avaliador-interlocutor e envolve uma conversa planejada desenvolvida com base em informações registradas pelo participante no ato da inscrição e em três Elementos Provocadores, textos de variados gêneros que mesclam linguagem verbal e não verbal³, como capas de revistas, gráficos, histórias em quadrinhos, tiras e charges, que servem de ponto de partida para a interação, objetivando provocar ou facilitar o desenvolvimento da conversa a respeito de determinado tema. O foco desta observação está nas tiras cômicas utilizadas nessa segunda etapa do exame oral.

Elege-se como objeto de análise neste trabalho as expressões nominais referenciais construídas nas questões sobre tiras cômicas, presentes no referido exame, considerando que no processo de leitura das tiras e das questões é esperado que o leitor estabeleça a relação entre o verbal e o imagético, ative conhecimentos prévios, produza inferências e se posicione estrategicamente diante do texto, a fim de que a compreensão se efetive. Para tanto, serão adotados os seguintes procedimentos de análise:

1. apresentação da tira cômica;
2. descrição dos elementos da tira cômica;
3. apresentação das questões da prova;
4. identificação das expressões nominais

³ O Portal do Inep disponibiliza todas as provas do Celpe-Bras já aplicadas, Elementos Provocadores e respectivos roteiros de interação, assim como editais anteriores, manuais, cartilhas do participante, cartazes de divulgação do exame e postos aplicadores no Brasil e no exterior. Vídeos e áudios que são parte do exame podem ser acessados pelo Canal do Inep, no YouTube: <https://www.youtube.com/user/inepimprensa/playlists?sort=dd&view=50&shelf_id=6>..

referenciais construídas nas questões da prova e relacionadas às tiras cômicas;

5. análise das expressões nominais referenciais identificadas.

Feitas essas considerações, inicia-se a análise da tira.

Tira: Cena Tech, de Mauro Souza



Fonte: Acervo Celpe-Bras (2012).

A tira intitulada Cena Tech, de Mauro Souza, foi incluída no exame oral do Celpe-Bras em 2012, 1º semestre. Em sua composição, apresenta três quadrinhos.

No primeiro quadrinho,



tem-se uma cena ambientada na rua, em que um limpador de para-brisas pergunta “E o do café, chefia?!”, em referência ao pagamento do serviço prestado ao motorista no semáforo.

O segundo quadrinho



traz a sequência da narrativa. Nela, tem-se a resposta do motorista, que afirma não ter trocados para pagar pelo serviço: “Xii... foi mal. Hoje tô sem trocados!”.

No terceiro quadrinho,



observa-se o desfecho da narrativa, em que o limpador de para-brisas apresenta uma máquina de cartão para receber pelo serviço prestado e pergunta ao motorista: “Que isso... débito ou crédito?”. Esse quadrinho constitui o inesperado, o componente que gera o humor, pois o leitor, possivelmente, estava esperando ver a imagem do limpador de para-brisas desolado por não receber pelo serviço. Em contraposição, o que vemos é a expressão de confiança do trabalhador informal e o semblante desconsertado do motorista decorrente da situação inusitada.

Ao analisar as expressões nominais referenciais construídas na relação tiras e questões sobre tiras, observa-se que ao candidato são dadas algumas orientações sobre a tira em questão, como indicado nas etapas a seguir:

Etapas 1

O aplicador diz ao examinando:

*Por favor, leia este texto e observe a imagem.
(O examinado faz isso silenciosamente)*

Etapas 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador diz ao examinando:

Fale sobre a história contada no texto.

A fim de falar sobre a história narrada, o candidato deve levar em conta os elementos verbais e visuais que compõem a tira, uma vez

que eles orientam a identificação do tema e a construção de sentidos do texto.

Na sequência das solicitações feitas ao candidato, foram apresentadas as seguintes questões na etapa 3 da Parte Oral:

1. Na sua opinião, o que o limpador de parabrisa pretende com a pergunta “E o do café, chefia?!!”
2. Na sua opinião, como seria o final da história?
3. Em seu país, é comum que motoristas sejam abordados no semáforo? Com que finalidade?
4. Você considera natural que alguém utilize uma máquina de cartão de crédito para receber pagamento por trabalho informal? Explique sua opinião.
5. Você costuma pagar por serviços informais oferecidos na rua? Por quê?
6. Em seu país, como as pessoas costumam reagir ao serem abordadas na rua por trabalhadores informais?

Observa-se que as duas primeiras questões fazem referência explícita à tira, com foco nos elementos verbais e/ou visuais. As demais questões não fazem menção direta à tira, mas tratam da mesma temática, o que requer do candidato a leitura dos quadrinhos, a fim de que ocorra a compreensão.

De forma mais específica, pode-se dizer que, para responder às duas primeiras questões, o leitor deve considerar as inferências realizadas no processo de compreensão da tira, isto é, elementos que o levaram à produção de sentidos, como, por exemplo, as informações presentes no texto e as informações advindas do conhecimento internalizado, os quais lhe permitem ler as entrelinhas. Nesse movimento, estão em contínua interação aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e culturais ancorados em pistas textuais. Dessa perspectiva, a interpretação do texto configura-se como uma atividade colaborativa, fruto da interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, como pontua Marcuschi (2015).

A primeira questão,

1. Na sua opinião, o que o limpador de parabrisa pretende com a pergunta “E o do café, chefia?!!”

apresenta as expressões nominais referenciais: a sua opinião, o limpador de para-brisa e a pergunta.

Na relação entre a questão 1 da prova e a tira cômica indicada para leitura, observa-se que a expressão nominal “a sua opinião” é um rótulo prospectivo que, no movimento interacional marcado por pergunta do avaliador e resposta do candidato, terá a especificação do conteúdo a que alude construída pelo candidato.

Por sua vez, a expressão nominal referencial o limpador de para-brisa retoma o elemento não verbal dessa tira, constituído pela imagem do trabalhador informal presente nas três cenas narrativas, um caso de anáfora direta. O personagem, no primeiro quadrinho, é retratado segurando seu instrumento de trabalho, uma espécie de rodinho usado para limpar os vidros do carro do motorista. Esse trabalhador aparece nos demais quadrinhos.

Em relação à expressão a pergunta, tem-se um caso de *rótulo prospectivo*, porém, diferentemente do anteriormente comentado nesta questão, trata-se de uma situação que o segmento sumarizado é apresentado na sequência no interior da questão, sendo a sua responsabilidade atribuída ao sujeito elaborador da questão.

É importante destacar que, em sua atividade, o leitor da tira/examinando deve, no conjunto das ações envolvidas no processo de leitura e construção de sentidos, valer-se de seu conhecimento de mundo e do contexto cultural brasileiro para entender que se trata de um pedido de pagamento pelo serviço prestado, a lavagem do vidro do carro do motorista.

A segunda questão

2. Na sua opinião, como seria o final da história?

traz duas expressões nominais rotuladoras, ambas construídas prospectivamente. O rótulo a sua opinião, trata-se do mesmo caso já discutido na questão anterior. Por sua vez, o rótulo o final da história, trata-se de uma sintetização que tem a sua expansão pressuposta na resposta a ser dada pelo

candidato, levando em conta o contexto de avaliação em que estão situadas as questões elaboradas. Indica, portanto, algo que será criado, informação que deve ser inferida pelo examinando.

Já na terceira questão,

3. Em seu país, é comum que motoristas sejam abordados no semáforo? Com que finalidade?

têm-se as expressões referenciais nominais **motoristas** e o **semáforo**, **finalidade**. As duas primeiras retomam elementos que foram introduzidos de forma não verbal na tira, isto é, a imagem do motorista e a do semáforo nas três cenas narrativas do texto. No que diz respeito ao nome **finalidade**, este constitui um rótulo prospectivo, pois é esperado que o candidato, com base na leitura da tira e no que possui de conhecimentos sobre o tema, explicita o que está sendo sumarizado sob o rótulo **finalidade**.

Na quarta questão,

4. Você considera natural que alguém utilize uma máquina de cartão de crédito para receber pagamento por trabalho informal? Explique sua opinião.

observamos que três expressões nominais referenciais **uma máquina de cartão de crédito**, **pagamento por trabalho informal** e **sua opinião**. A primeira expressão promove uma retomada de referente introduzido na tira por meio de elementos não verbais, como a máquina de cartão que o limpador de para-brisas apresenta ao motorista na cena final da narrativa, a fim de esse pague pelo serviço prestado. Essa última ação, como já mencionado na descrição do terceiro quadrinho, é responsável pelo humor, ou seja, o gesto do trabalhador informal de levar consigo uma máquina de cartão para receber pelo serviço ofertado no semáforo é algo inesperado tanto pelo motorista, personagem da tira cômica, quanto pelo leitor do texto.

A segunda e terceira expressões nominais, respectivamente, **pagamento por trabalho informal** e **sua opinião** são rótulos: este é prospectivo e já foi comentado em outras

questões; aquele é um rótulo retrospectivo que solicita do candidato que identifique o conjunto de informações que possibilita essa sumarização, levando em conta os conhecimentos das coisas do mundo.

A quinta questão

5. Você costuma pagar por serviços informais oferecidos na rua? Por quê?

introduz a expressão nominal referencial **serviços informais oferecidos na rua**, que constitui um rótulo alusivo ao que se observa na tira quanto à ação praticada pelo limpador de para-brisas no espaço da rua, inferida pelo leitor com base na pergunta que ele faz ao motorista: “E o do café, chefia?”.

Por fim, na última questão,

6. Em seu país, como as pessoas costumam reagir ao serem abordadas na rua por trabalhadores informais?

tem-se a expressão nominal referencial **trabalhadores informais**, que se trata de uma anáfora indireta ancorada no elemento não verbal constituído pela imagem do limpador de para-brisas, retratado nas três cenas narrativas.

Com base na análise da tira e das questões apresentadas aos candidatos do exame, observamos, mais uma vez, que nem todas as perguntas fazem referência explícita à tira, apesar de estarem relacionadas à temática, que o leitor deve identificar por meio da leitura dos quadrinhos. Além disso, essas questões conduzem o candidato a emitir a própria opinião em relação ao tema abordado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o contexto do Celpe-Bras, assim como aspectos do gênero tira cômica, observou-se que as formas referenciais, na tira analisada, exercem papel importante na articulação entre a tira cômica e as questões baseadas nela. Além disso, notou-se que, na relação entre a tira cômica e as questões propostas aos examinandos, as

expressões nominais referenciais constituem pistas importantes para a leitura desse texto e para a produção de sentidos, bem como para as respostas do candidato às questões do exame oral.

De modo geral, observou-se que algumas questões propostas fazem referência explícita à tira, com foco nos elementos verbais e/ou visuais. De fato, para respondê-las, o leitor/candidato precisa considerar as inferências realizadas no processo de compreensão da tira, isto é, elementos que o levam à produção de sentidos, como, por exemplo, as informações presentes no texto e as informações advindas do conhecimento internalizado, as quais lhe permitiriam ler as entrelinhas.

Com os resultados obtidos na análise, pôde-se comprovar o que postula Marcuschi (2015) acerca de ser a interpretação do texto uma atividade colaborativa, decorrente da interação autor-texto-leitor porque, no movimento de leitura da tira e das questões sobre a tira, estiveram em contínua interação aspectos verbais, não verbais, cognitivos, sociais, culturais e interacionais.

A análise da construção de sentidos baseada na leitura da tira “Cena Tech” e nas questões sobre essa tira cômica permitiu entender que o leitor desse gênero, de modo geral, deve ativar não só seus conhecimentos linguísticos do idioma em questão, mas também sua bagagem sociocognitiva, que envolve conhecimentos de mundo, crenças, valores e vivências (KOCH; ELIAS, 2013, p.21).

Embora tenha sido analisada apenas uma tira, no que se refere aos aspectos multimodais, parte importante da constituição desse gênero, tais aspectos se mostraram relevantes para a ativação e reativação de referentes construídos na relação tira e questões sobre as tiras. São, além dos aspectos verbais presentes no título da tira e no interior dos balões de fala, os aspectos visuais como a cor, a expressão facial dos personagens, as legendas e a imbricação palavra-imagem. Observamos também que tais elementos exercem influência na produção do humor

nas tiras cômicas, uma vez que contribuem para a percepção da quebra da expectativa do leitor (RAMOS, 2017).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras**. Brasília: MEC/ INEP. 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2016>. Acesso em: 12 abr. 2019.

CIRNE, Moacy. **A linguagem dos quadrinhos**. O universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. **Ler o mundo: um olhar através da semiótica social**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/604>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria; SANTOS, Záira Bonfante. **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. Oxford UK: Oxford University Press, 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, n. 56, jul./dez., 2001 p. 217-258. Disponível em: [www.http.revistas.ufpr/letras/article/view/18415/11987](http://www.revistas.ufpr/letras/article/view/18415/11987). Acesso em: 10 out. 2019.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola, 2017.

_____. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Tiras livres**: um novo gênero dos quadrinhos. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014. Série Quiosque, 32.

_____. **Estratégias de referenciação em textos multimodais**: uma aplicação em tiras cômicas. In *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 12, n. 3, p. 743-763, set./dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/CNC%20%2013/Downloads/referencia%C3%A7%C3%A3o%20paulo%20ramos.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. **Faces do humor**. Uma aproximação entre piadas e tiras. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.

SCHNOTZ, Wolfgang. O que acontece na mente do leitor? Os processos de construções mentais durante a compreensão textual do ponto de vista da psicologia e da linguística cognitiva. In: WIESER, Hans Peter; KOCH, Ingedore (Orgs.). **Linguística textual**: perspectivas alemãs. Trad. Hans Peter Wieser. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

SCHWARZ-FRIESEL, Monika. Indirect anaphora in text. In: SCHWARZ-FRIESEL, Monika; CONSTEN, Manfred; KNESS, Mareile. **Anaphors in text**: cognitive, formal and applied approaches to anaphoric reference. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carmina. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da gramática sistêmico-funcional, *Análise de*

Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015. Disponível em: https://www.cepadic.com/pdf/livro_multimodalidade.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

HIPERTEXTO E YOUTUBE: ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL E ESTABELECIMENTO DE COERÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

HYPERTEXT AND YOUTUBE: STRATEGIES FOR TEXTUAL UNDERSTANDING AND ESTABLISHMENT OF COHERENCE IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Gabriela Gonçalves Carvalho¹
Vanda Maria da Silva Elias²

RESUMO

Neste artigo, tratamos do hipertexto e suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, em uma abordagem sociocognitiva e interacional. O objetivo do trabalho é propor uma discussão sobre coerência e construção de sentido, considerando elementos hipertextuais e multimodais em uma aula na plataforma YouTube. São assumidos neste trabalho os seguintes pressupostos: 1. leitura é uma atividade de produção de sentidos que envolve texto, sujeitos (autor e leitor) e objetivos que estes têm em jogo; 2. coerência é uma construção que demanda a ativação de vários conhecimentos tendo-se como ponto de partida o texto; 3. hipertexto é um modo de produção de escrita e de leitura que se caracteriza por traços de multilinearidade, multimodalidade e interatividade. Pensando na leitura e compreensão de textos em videoaulas no YouTube, analisaremos recursos hipertextuais e multimodais, bem como estratégias pertinentes à plataforma que estimulam a busca por assuntos complementares que possibilitam a participação dos usuários, tendo em vista o contexto de uso de tecnologias da comunicação e da informação. Fundamentamos o artigo em estudos do hipertexto e da produção de sentidos como vêm sendo desenvolvidos na Linguística Textual, bem como em estudos voltados para multimodalidade, a cultura digital e o uso de novas tecnologias da informação e comunicação em contexto educacional.

Palavras-chave: Hipertexto. Multimodalidade. YouTube. Interação. Coerência.

ABSTRACT

In this article, we deal with hypertext and its contributions to the teaching of Portuguese, in a sociocognitive and interactional approach. This work aims to propose a discussion on meaning coherence and construction, considering hypertextual and multimodal elements in a class on the YouTube platform. The following assumptions are assumed in this work: 1. reading is an activity of producing meanings that involves text, subjects (author and reader) and objectives that they have at stake; 2. coherence is a construction that requires the activation of various knowledge based on the text; 3. hypertext is a way of producing writing and reading that is characterized by features such as multilinearity, multimodality and interactivity. Thinking about reading and understanding texts in video lessons on YouTube, we will analyze hypertextual and multimodal resources, as well as relevant strategies to the platform that stimulate the search for complementary subjects that enable the participation of users, in view of the context of use of communication technologies and information. We base the article on studies of hypertext and the production of meanings as they have been developed in Textual Linguistics, as well as studies focused on multimodality, digital culture and the use of new information and communication technologies in an educational context.

Keywords: Hypertext. Multimodality. YouTube. Interaction. Coherence.

1 Mestranda em Letras – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

2 Doutora em Língua Portuguesa – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo dos anos, as tecnologias vêm modificando a nossa atuação na sociedade. As inovações tecnológicas impactam a linguagem humana e as mídias sociais encontram-se na atualidade entre os principais veículos de comunicação. Estamos expostos a diferentes linguagens e mídias em um mesmo aplicativo ou *site* da internet. Temos acesso a diferentes textos ou fragmentos textuais em questão de instantes. Torna-se, portanto, urgente que realizemos estudos sobre o modo de produção e compreensão de textos nesses novos contextos.

O YouTube faz parte da sociedade desde 2005 e vem ganhando cada vez mais espaço em nossas vidas. Então, especificamente, torna-se necessária a existência de estudos para compreender como a plataforma é concebida, que recursos possui e como utilizá-la para fins educacionais.

Com base nessas considerações, definimos como objetivo deste trabalho propor uma discussão sobre coerência e construção de sentido, considerando elementos hipertextuais e multimodais em uma aula na plataforma YouTube. Procuramos responder à seguinte questão: como a coerência e a construção de sentido são estabelecidas através dos elementos hipertextuais e multimodais em uma videoaula do YouTube?

O artigo está organizado em duas partes: a primeira tem como foco considerações teóricas sobre hipertexto e coerência e a segunda parte volta-se para a análise de uma videoaula que assumimos como uma produção hipertextual.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

No Brasil, muitas pesquisas vêm ocupando-se de questões hipertextuais, multissemióticas e de mídias sociais, buscando compreender o funcionamento de textos em rede, seu modo de produção e construções de sentido. Considerando que o foco de nosso estudo é o hipertexto e como em sua

arquitetura se pode pensar a coerência, nesta parte nos dedicaremos teoricamente a esses dois conceitos.

2.1 Concepção de hipertexto

Estudos sobre o hipertexto como o realizado por Leão (1999) indicam que, na década de sessenta, Theodor Nelson propôs que o hipertexto fosse compreendido como um conjunto de textos associados de modo não-sequencial que possibilitava diferentes caminhos de leitura.

Anos depois, alinhado a esse pensamento, Lévy (1993) defendeu a ideia de que o hipertexto é um conjunto interconectado de nós. Os nós são os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, músicas etc. A relação entre nós é estabelecida através de elementos de ligação como referências, indicadores, botões, entre outros.

A essa preocupação em relação à definição, sucederam alguns estudos com foco em fatores relacionados à percepção e ao modo de leitura pertinente ao hipertexto como, por exemplo, o estudo de Snyder (1997), para quem o hipertexto é um *médium* de informação composto por blocos de textos que se conectam por meio de nexos que ofertam diferentes possibilidades de leituras aos usuários.

A partir da década de 1990 no Brasil, especialmente na Linguística Textual, Marcuschi e Koch, inspirados nos estudos que citamos anteriormente, ativeram-se a questões sobre o hipertexto. Numa abordagem sociocognitiva e interacional, Marcuschi (2001) põe em destaque a atividade do leitor do hipertexto. Segundo o autor:

Ao se mover livremente, navegando por uma rede de textos, o leitor procede a um descentramento do autor, fazendo de seus interesses de navegador o fio organizador das escolhas e das ligações. Certamente, o leitor procede por associações de ideias que o conduzem a sucessivas escolhas, produzindo uma textualidade cuja coerência tem um toque pessoal. (MARCUSCHI, 2001, p.96)

Por sua vez, Xavier (2002, p. 29)

compreende o hipertexto como “o espaço virtual inédito e exclusivo no qual tem lugar um modo digital de enunciar e construir sentido.” Ainda segundo o autor, o hipertexto é uma condição para a apreensão e expansão de conhecimento, possibilitando um modo de enunciação digital, visto que

(...) complexifica as operações da escrita, instaura modificações nas formas de acessar informações, entrecruzá-las, ampliá-las, construir um sentido possível e ajustável ao contexto, emitir e repassar instantaneamente esses dados a outros, enfim, apreender, processar e compartilhar, continuamente, novos saberes a partir dos já existentes e hipertextualizados. (XAVIER, 2002, p.29)

Ainda relacionados ao hipertexto, destacam-se os estudos de Elias (2000), para quem o hipertexto é um texto caracterizado pela não delimitação e pela expansão a partir da atuação do leitor ao seguir *links*.

Em uma atualização de seus estudos relacionados ao hipertexto, Elias (2015) ressalta diferentes tipos de textos e diferentes linguagens e mídias que compõem produções hipertextuais e defende a complementariedade dos textos *offline* (impressos) e textos *online* (digitais).

Na atualidade, podemos nos comunicar por meio de plataformas como Facebook, Twitter, Instagram, YouTube etc. Essas redes sociais e digitais promovem muita interação entre os usuários, pois o advento da *Web 2.0* vem propiciando a participação e a colaboração dos usuários nas redes, por meio, principalmente, da produção de comentários, conforme explicam Barton e Lee (2015).

A *Web 2.0*, segundo os autores, é caracterizada pela escrita colaborativa que se torna possível graças aos *designs* de *sites* com estruturas que garantem a interação e o compartilhamento de textos, e a multiplicidade de linguagens e mídias que podem ser produzidas e acessadas pelos usuários na ferramenta de comentários.

Nessa altura, o usuário/leitor não possui apenas a função de seguir *links* traçando caminhos e conexões, mas participa também, de forma ativa, no que diz respeito à produção

de conteúdo na e para a rede, por meio de ações como comentar, curtir e compartilhar imagens, vídeos, sons, *gifs* etc.

Em decorrência desses avanços tecnológicos, Elias e Cavalcante (2017, p. 321) ampliam a noção de hipertexto e passam a concebê-lo como:

(...) um construto caracterizado pelos traços da conexão múltipla entre textos; não linearidade; não delimitação; fluidez; variedade de temas; de gêneros textuais e de linguagens, resultante da participação e do trabalho realizado colaborativamente por usuários em interação *on-line*.

Ainda relacionados ao hipertexto, destacam-se os es

2.1.1 Características do hipertexto

Com base nos estudos do texto, Marcuschi (2001), ao definir o hipertexto, elenca algumas características semelhantes, tais como flexibilidade, volatilidade, topografia, fragmentação, limites indefinidos, multissemiotividade e interatividade.

A esse conjunto de características, Koch (2007) acrescenta outros três elementos fundamentais para a compreensão da natureza do hipertexto: a descentração ou o multicentrado, a intertextualidade e a conectividade. A descentração ou multicentrado diz respeito à multiplicidade tópica. O usuário/leitor tem acesso a diferentes textos através das conexões estabelecidas pelos *links*. A intertextualidade, em se tratando de um “texto múltiplo”, consiste na sobreposição de diferentes textos acessados na rede. Por último, a conectividade caracterizada por meio de conexões múltiplas entre blocos textuais carregados de significados.

Uma das características pertinentes ao hipertexto, como elenca Marcuschi, é o aspecto multimodal. Rojo (2015, p.108) diz que o “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição.” A autora também destaca a interatividade na produção hipertextual que é

marcada acentuadamente pela multiplicidade de recursos multimodais. Para a autora, no meio dessa diversidade de textos de diferentes linguagens, é preciso levar em conta o modo de instauração de coerência e da construção de sentido, principalmente em ambientes digitais que apresentam uma extensa quantidade de usuários todos os dias, como é o caso do YouTube e de suas produções hipertextuais que discutiremos mais adiante.

2.2 A coerência na produção hipertextual

Koch e Travaglia (1999) defendem que a coerência é construída interacionalmente. Para os autores, existem outros fatores como processos cognitivos, conhecimentos compartilhados, pistas socioculturais, conhecimento de mundo, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade que podem contribuir para a construção de sentido.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Marcuschi (2007) defende que

(...) a coerência é um critério de textualização e não um princípio de textualidade enquanto unidade empiricamente realizada. A coerência não é um requisito a ser preenchido pelo texto e sim uma atividade desenvolvida num movimento de colaboração. (MARCUSCHI, 2007, p.14)

Estudos da coerência como esses citados vêm orientando a investigação sobre a construção da coerência no hipertexto. Elias (2015; 2017) discute a respeito dessa questão ressaltando que a coerência nesse caso é motivada por decisões e conexões, conhecimento de mundo, sujeitos e interações entre usuários.

Se, nas práticas hipertextuais, o leitor participa colaborativamente, segue fluxos de informações que abordam tópicos discursivos semelhantes, interage com outros usuários, recorre a conhecimentos prévios para estabelecer conexões, podemos dizer que todo esse processo tem o propósito de construção de sentidos.

3. HIPERTEXTO E COERÊNCIA: UMA AULA NO YOUTUBE EM ANÁLISE

Considerando o objetivo e a questão que orientam este artigo, nesta parte analisaremos como os elementos hipertextuais e multimodais contribuem para a construção de sentidos, recorrendo como exemplificação a uma videoaula de Língua Portuguesa presente no YouTube.

3.2 Sobre o YouTube

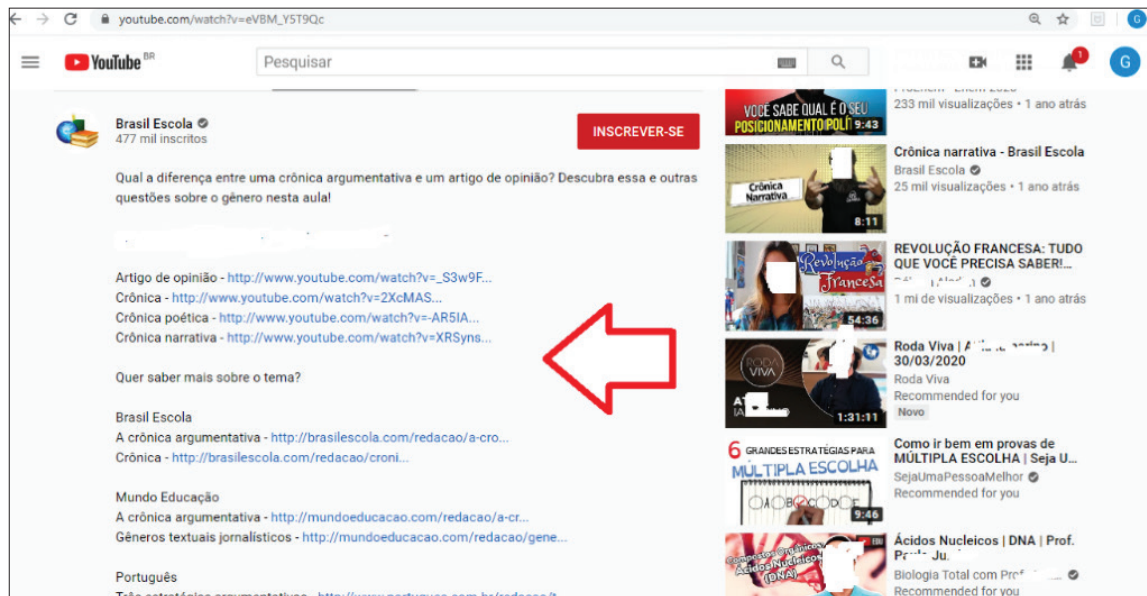
O YouTube é definido por Burgess e Green (2017) como um *site* de cultura participativa. A plataforma possui *layout* simples que implica em uma usabilidade intuitiva. Os autores apontam o YouTube como um “aglutinador de mídia de massa da *internet*”, e ressaltam as diferentes áreas que o *site* atinge como: tecnologia, mídia, entretenimento, comunidades de fãs, artistas, educadores, entre outras. Ao categorizar a plataforma como um fenômeno, Burgess e Green (2017) também postulam as trocas e construções advindas do caráter participativo do YouTube que possibilitam diferentes formas de produção e circulação de conteúdo. Nas palavras dos autores:

O YouTube e todos os portais de vídeo on-line que o seguiram transformaram definitivamente a nossa maneira de absorver conteúdo. O momento agora não é de aguardar o próximo YouTube, Twitter ou Facebook, mas de descobrir o que essas ferramentas farão daqui para a frente e o que poderemos fazer com elas. (BURGESS; GREEN, 2017, p.9)

Dos muitos tipos de produção com os quais nos deparamos no YouTube, selecionamos o gênero videoaula, especificamente de língua portuguesa. Compreendemos, com base em Marcuschi (2005), que os gêneros devem ser considerados em relação às práticas sociais, aos aspectos cognitivos, aos interesses, às relações de poder, às tecnologias e às atividades discursivas que dizem respeito à cultura.

Priuli (2017) propõe uma discussão

Figura 1 - Hiperlinks no campo de descrição da videoaula.



acerca da diferenciação entre aula gravada e videoaula. A aula gravada é apenas a representação de uma aula presencial, o que por vezes carece de estímulos audiovisuais criativos; caracteriza-se, portanto, apenas como registro. Em contrapartida, a videoaula faz uso de artifícios como: fotografia, arte, teatro etc.

Ainda podemos dizer, com base no autor, que a videoaula é uma produção audiovisual educacional que se assemelha às encenações do cinema e da TV, porém com propósitos de ensino. Nesse sentido, a videoaula é pensada por um educador em conjunto aos produtores audiovisuais para que seja atrativa e ao mesmo tempo favoreça a aquisição de novos conhecimentos.

3.2 A videoaula selecionada para análise

A videoaula que selecionamos para este trabalho está situada na plataforma de vídeos online YouTube, mais precisamente no canal de vídeos educativos Brasil Escola. Pode ser acessada pelo endereço https://www.youtube.com/watch?v=eVBM_Y5T9Qc e possui 7 minutos e 51 segundos. Ainda, essa produção, que foi disponibilizada em 2019, apresenta cerca de 28 mil visualizações no mês de fevereiro de 2020 e tem como tema “Crônica argumentativa”.

Esse tema foi um dos critérios que orientou a escolha da videoaula, levando em conta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que esclarece:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BNCC, 2018, p.69)

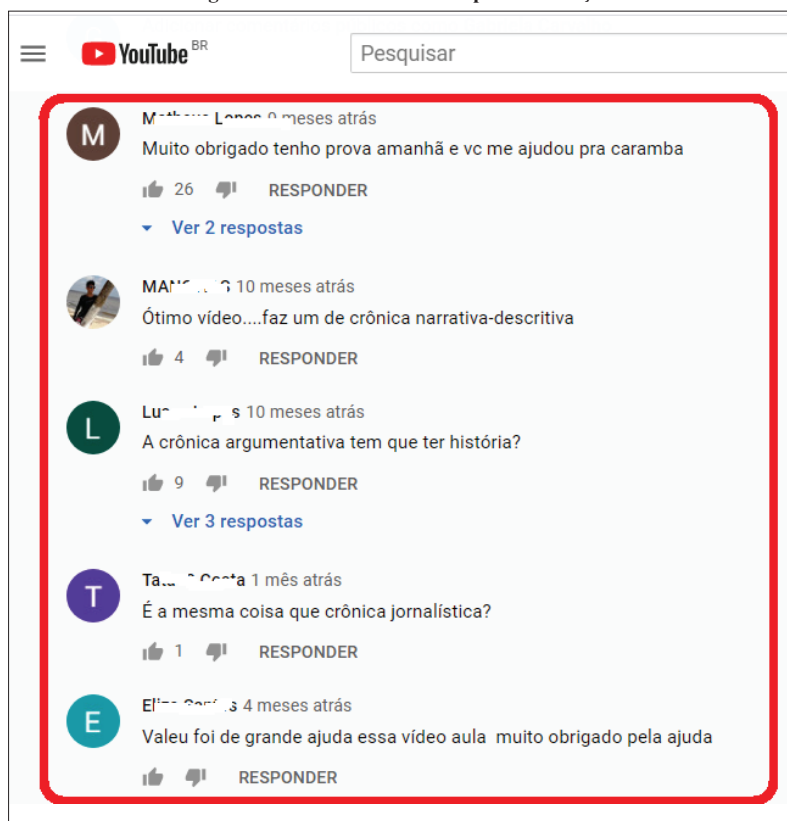
3.3 Videoaula: uma análise da produção hipertextual

Por estar situado na *internet*, o YouTube permite o acesso a diversos *links* que podem ser encontrados no campo de descrição do vídeo, nos vídeos sugeridos, na publicidade, nos comentários, entre outros.

Todo esse conjunto de conexões influencia a construção de sentido que é realizada, portanto, de forma colaborativa por meio da interação dos usuários, levando em conta elementos variados como recursos visuais, sonoros, recursos de compartilhamento e recepção através de *likes* ou comentários que entram nesse tipo de produção, além de aspectos do ambiente em que é veiculada.

Podemos observar que o campo de

Figura 2 - Comentários no campo de descrição.



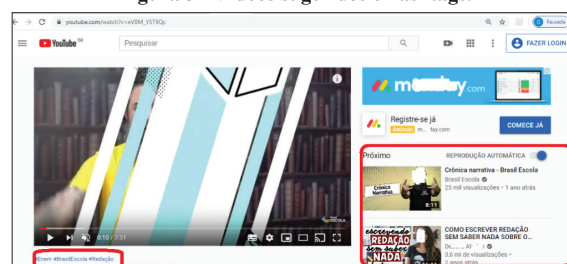
descrição do vídeo está repleto de hiperlinks que, ao serem acessados, podem complementar o conhecimento de seu usuário por trazerem mais informações sobre o tema ou sobre assuntos relacionados dentro e fora da plataforma YouTube.

Os comentários do vídeo selecionado são concebidos como parte de uma construção hipertextual, visto que dão continuidade ao tema abordado e promovem interação através das conexões que estabelecem. Podemos perceber que os comentários mantêm o tópico discursivo: os usuários em sua maioria agradecem a aula e fazem perguntas sobre crônicas, as quais são respondidas pelo canal.

A manutenção do tópico também ocorre ao analisarmos os títulos dos vídeos sugeridos que abordam temas que estão direta ou indiretamente relacionados à videoaula “Crônica Argumentativa”. As *hashtags* encontradas logo abaixo do vídeo também motivam conexões e remissões hipertextuais. São elas: #ENEM, #REDAÇÃO, #BRASILESCOLA. Esses elementos acabam também influenciando os

temas de vídeo que serão sugeridos à margem direita. A manutenção do tópico por meio de *links* relacionados ao tema contribui para a coerência que é construída pelo usuário em um dado percurso.

Figura 3 - Vídeos sugeridos e hashtags.



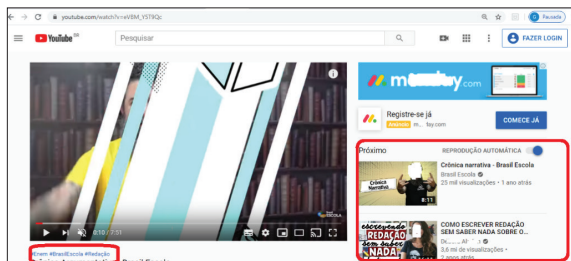
Observando a página dessa videoaula como um todo, podemos constatar que há alguns *hiperlinks* marcados por recursos visuais como a cor azul que podem ser acessados por usuários a qualquer momento da aula, para complementar o conteúdo de textos lidos, ou para obter novas informações sobre o tema em questão. O usuário, além de ser instigado a perseguir *links*, também possui espaço para interagir por meio dos comentários, e pode acessar vídeos sugeridos

de mesmo tema ou semelhantes.

Considerando a multimodalidade como um traço marcante da produção hipertextual, destacamos que o *layout* contribui para que a página do YouTube seja caracterizada e concebida socialmente, isto é, facilmente reconhecida por usuários que possuem um certo grau de conhecimento da plataforma.

Ao observarmos a disposição dos elementos constituintes da página, percebemos o logotipo do YouTube posicionado à esquerda do lado superior da tela e, à direita, podemos notar publicidades e outros vídeos que estão relacionados ao vídeo que está sendo acessado no momento. O vídeo apresenta recursos semióticos como: imagens fixas, imagens em movimento, cores chamativas, tipografias diferentes, ou seja, elementos multimodais. Há também separações marcadas pelos próprios elementos visuais: o contorno que separa as imagens, vídeos e separações por meio de linhas, ou seja, a página é composta por estratégias sutis de *framing*.

Figura 4 - Elementos hipertextuais e multimodais.



4. CONCLUSÃO

Em se tratando de hipertexto no YouTube, o leitor é estimulado a acessar diversos *links* que dão acesso a outros vídeos e a outros textos complementares. Dessa forma, cabe a ele tecer seu processo de leitura e sentido através do tópico, de suas preferências pessoais, de seu conhecimento de mundo e de seus interesses através das ferramentas, dispostas pela plataforma, que chamarem mais a sua atenção.

Sendo assim, a construção de sentido se dá a partir da visualização da videoaula, mas também pelos elementos constituintes

da plataforma, que estimula o leitor a acessar conteúdos complementares de sua preferência e, assim, traçar o seu percurso de leitura em meio a uma grande quantidade de informações exploradas pelos elementos hipertextuais e multimodais.

REFERÊNCIAS

BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BURGESS, J; GREEN, J. **You Tube e a Revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade**. Tradução de Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

ELIAS, Vanda Maria. **Do hipertexto ao texto: uma metodologia para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **Texto e hipertexto: questões para a pesquisa e o ensino**. In: MENDES, E; CUNHA, J.C. (Org.). **Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Hipertexto, leitura e sentido**. Revista Calidoscópio. São Leopoldo, RS, v.3, n.1, p.13-20, jan./abr.

_____. **Hipertexto e leitura: como o leitor constrói a coerência?** In: CABRAL, Ana Lucia Tinoco; MINEL, Jean-Luc; MARQUESI, Sueli Cristina (Orgs.). **Leitura, escrita e tecnologias da informação**. São Paulo: Terracota Editora, 2015. (Coleção Linguagem e Tecnologia V.1).

ELIAS, Vanda Maria; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Linguística textual e estudos do hipertexto: focalizando o contexto e a coerência**. In: CAPISTRANO JUNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria (orgs.).

Linguística textual: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017.

ESCOLA, Brasil. **Crônica argumentativa**. 2019. (7m52s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eVBM_Y5T9Qc. Acesso em: 02 fev. 2020.

KOCH, Ingedore Villaça. **Hipertexto e construção de sentido**. Alfa, São Paulo, v.51, n.1, p.23-38, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; Travaglia, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEÃO, Lúcia. **O labirinto da hipermídia:** arquitetura e navegação no ciberespaço. São Paulo: Iluminuras, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O Hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 79-111, jan./jul. 2001.

_____. Coerência e cognição contingenciada. In: **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

NELSON, Theodor Holm. Opening hypertext: a memoir. In: TUMAN, M. C. (Ed.). **Literacy online**. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1992.

PRIULI, Ricardo Medeiros. **Uma aula na cabeça, uma câmera na mão:** a transposição para videoaula na formação de professores na perspectiva da complexidade. 163 p. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/20810>.

ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SNYDER, Ilana Ariela. **Hypertext: the electronic labyrinth**. Washington: New York University Press, 1997.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **O hipertexto na sociedade da informação:** a constituição do modo de enunciação digital. 2002. 220 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269080>.

“ATA!”: O USO DE MEMES E VARIANTES ESPECÍFICAS DA LINGUAGEM DA INTERNET COMO POTÊNCIA PARA A PRÁTICA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

“ATA!” THE USE OF MEMES AND SPECIFIC VARIANTS OF THE INTERNET LANGUAGE AS A BOOSTER FOR READING AND INTERPRETING IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Gabriel Silva Xavier Nascimento¹

RESUMO

Apropriar-se das Tecnologias da Informação e Comunicação, em um contexto global em que a virtualidade ganha cada vez mais espaço nas relações cotidianas, constitui-se um dos desafios enfrentados pelos docentes de Língua Portuguesa. Nesse contexto, esta investigação objetiva fomentar reflexões sobre possíveis usos da linguagem presentes nos chamados memes, assumindo-os como recurso didático para as aulas de Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, aqui apresentada na forma de relato de experiência. Como objetivos específicos, busca-se ainda: a) apresentar o conceito e relações de contexto dessas produções híbridas e; b) indicar, por meio de exemplos, as suas potencialidades enquanto recurso didático. Para isso, o corpus de análise é composto por: 1) publicações coletadas de redes sociais; 2) questões de avaliação; 3) relatos de alunos produzidos espontaneamente durante as aulas e registrados em diário de campo, e 4) diálogos entre mim e a classe transcritos a fim de complementar as análises. Os dados apresentados possibilitam reflexões e apontamentos sobre a potência do uso de memes, seja ao longo de aulas expositivas ou seja como instrumentos de avaliação de aprendizagem corriqueiros, abarcando aspectos formativos no campo das discussões sobre: formalidade, informalidade, variação linguística, análise e interpretação, além da potência argumentativa que emerge de forma dinâmica e imprime um caráter dialógico às aulas.

Palavras-chave: Memes. Dialogismo. Língua Portuguesa. Variante linguística.

ABSTRACT

Appropriating Information and Communication Technologies in a global context in which virtuality gains more and more space in daily relationships, constitutes one of the challenges faced by Portuguese teachers. In this context, this research aims to foster reflections on possible uses of the language present in the so-called memes, assuming them as a didactic resource for Portuguese classes. This is a qualitative research, presented here in the form of an experience report. As specific objectives, it is sought: a) to present the concept and context relationships of these hybrid productions and; b) to indicate, through examples, their potential as a teaching resource. In order to reach these objectives, this search's corpus is composed of: 1) publishing collected from social medias; 2) assessment questions; 3) students' reports spontaneous produced during classes and 4) transcript dialogs between me and the students in order to complement this analysis. The presented data allows reflections and notes on the power of memes use, whether during expositive classes or even ordinary learning evaluation instruments, covering formative aspects in the discussion field on: formality, informality, linguistic variation, analysis and interpretation, besides the argumentative potential that emerges dynamically and induces a dialogical character in the classes.

Keywords: Memes. Dialogism. Portuguese. Linguistic variant.

¹ Doutorando em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Doutorando em Educação Especial, Mestre em Educação – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

1. INTRODUÇÃO

Com impacto inegável e crescente nas redes sociais e em aplicativos de comunicação instantânea, os memes constituem recursos narrativos com teor crítico, humorístico e denunciativo oriundos de situações cotidianas e de conhecimento popular e/ou científico (SOUZA, 2014; HORTA, 2015). Ganham ainda mais força com a emergência e a popularização das novas *Tecnologias de Informação e Comunicação* – TICs, em um cenário em que a virtualidade intrínseca na internet molda novas formas de se relacionar socialmente.

Apesar disso, é comum que se deposite, sobre os memes, um juízo de valor que destoa, por exemplo, do atribuído às charges e aos *cartoons*, que são frequentemente empregados no ensino de línguas e na elaboração de questões de leitura e interpretação incorporadas em materiais didáticos, vestibulares e concursos em diversos campos do saber.

Ao contrário das charges e dos *cartoons*, recursos que relacionam textos verbais e não verbais ao cotidiano, aos memes, reserva-se, em geral, uma posição subalterna para análise e interpretação. Parte disso se deve ao fato de a linguagem empregada ser frequentemente carregada de informalidade, desvios da norma padrão da língua e, não raramente, termos considerados inapropriados em determinados contextos, como palavrões.

Esses desvios mencionados, e que marcam a produção de memes na atualidade, são frequentemente combatidos com entusiasmo nas redes sociais, desvelando, nas práticas discursivas dos opositores do uso de memes, uma perspectiva tradicional em relação à língua, que reforça a hierarquização da norma e condena suas variantes.

Neste sentido, é natural que o uso de memes em sala de aula seja recebido com surpresa por parte dos alunos, pela quebra de expectativa, já que veem, na figura do professor, a materialização da formalidade e rigidez. Simultaneamente, não é raro que seu uso seja condenado de modo velar ou não por

outros profissionais ao tomarem ciência desta prática, por considerarem apenas a camada de humor imbricada nessas produções e não se atentarem para os demais aspectos que demandam olhar analítico e crítico desse gênero textual, a fim de que se o compreenda.¹

Retomando a questão da recorrência dos memes nas redes sociais, a aversão em relação ao emprego do meme “*Ata*”, presente no título deste artigo, serve para ilustrar justamente esse juízo de valor negativo depositado nos memes. São diversos os tópicos postados em páginas da internet voltadas para o ensino da língua portuguesa, condenando seu uso e oferecendo explicações demasiadamente técnicas de que a escrita correta seria pela interjeição “Ah tá!” ou ainda mais formalmente “Ah, está!”, e reforçando que o termo “*Ata*” se refere exclusivamente ao tipo de documento em que se registra, por exemplo, deliberações de uma reunião de trabalho.

Esse tipo de posicionamento evidencia justamente a incompreensão em relação ao contexto de produção dos memes e emerge sob a máxima de que o uso da expressão desviante resultaria na reprodução do “erro” em outros contextos. Ora, partindo da compreensão da língua enquanto fenômeno vivo e, por conseguinte, em constante transformação, faz-se necessário refletir sobre até que ponto esta asserção encontra alicerces empíricos e teóricos, ou ainda, se apenas camufla uma postura que assume a língua como fenômeno estanque.

Sabendo disso, o que se desdobra a seguir, na forma de um relato de experiência, busca fomentar discussões que permitam localizar o gênero textual chamado “meme” enquanto recurso didático potente para as aulas de língua portuguesa. Assim, na seção “desenvolvimento”, busco elucidar o conceito de meme, o contexto de sua produção e suas relações com produções semelhantes como as *charges* e os *cartoons*. Em seguida, em

¹ Exemplos podem ser encontrados nas páginas: **Dúvidas de Português** - <https://duvidas.dicio.com.br/ata-ah-ta-ah-ta-ou-ata/>, **Recanto das Letras** - <https://recantodasletras.com.br/gramatica/6423573> e **Língua Portuguesa: Ensino** - <https://www.facebook.com/professorgilmarluis/posts/1472806462752134/>.

“potencialidades didático-discursivas dos memes”, proponho reflexões a partir de: publicações coletadas de redes sociais; relatos de alunos produzidos espontaneamente durante as aulas e registrados por mim em diário de campo, bem como questões de avaliação; e diálogos entre mim e a classe transcritos a fim de complementar as análises, complementando com pequenos relatos espontâneos que demonstram reações de alunos de uma turma de Ensino Médio diante do uso de memes por um professor. Os relatos são retirados de notas breves registradas por mim em um diário de campo. Finalmente, em “*Considerações Finais*”, apresento possíveis contribuições dessas discussões para entender a potência dos memes nas relações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em contextos formais.

2. DESENVOLVIMENTO

O uso de imagens em produções textuais está para além do caráter estético. Seja em textos de humor, seja em produções poéticas, o emprego de recursos imagéticos catalisa a produção de sentidos, possibilitando a emergência de múltiplos significados, ideologias e interpretações que se apresentam tanto de forma individual quanto coletiva, tangenciando retomadas de referências e memórias.

Os memes, de modo geral, podem ser situados na categoria de humor gráfico, tal qual ocorre com as charges, *cartoons* e caricaturas. Distingui-los, no entanto, mostra-se uma tarefa mais complexa do que parece à primeira vista. A exemplo disso, podem-se citar os tipos de charges e caricaturas que deixaram de ser sinônimos, à medida que pesquisadores (GAWRYSZEWSKI, 2008; GALLOTTA, 1997; ARBACH, 2007) se debruçaram sobre elas e identificaram de forma consensual particularidades que as distinguem.

Por consenso, vale ressaltar que a distinção entre charge, *cartoon* e caricatura é algo consolidado entre pesquisadores de

imagens, mas isso não significa que não haja outras perspectivas que os unam em categorias únicas. Sobre isso, pode-se citar o exemplo de Abreu (2000, n.p. *apud* ARRIGONI, 2011, p. 2062) que reconhece características diferentes entre os três, no entanto, não vê sentido em separá-los a despeito disso. O autor considera ainda fatores como a inexistência da palavra “charge” na língua espanhola, de modo que os termos empregados majoritariamente passam a ser caricatura” e “caricatura política.

De forma objetiva, já que, dos quatro tipos de textos gráficos aqui mencionados, apenas o meme se constitui objeto de estudo nesta investigação, sintetizo, no quadro abaixo, as características principais da charge, do *cartoon* e da caricatura a partir de autores (GAWRYSZEWSKI, 2008; GALLOTTA, 1997; ARBACH, 2007) que se debruçaram sobre elas.

Quadro 1 - Gêneros gráficos.

CHARGE	CARICATURA	CARTOON
Normalmente composta por desenho único ou fotografia;	Predominância do exagero;	Atemporal;
Crítica a fatos ou acontecimentos jornalísticos recentes ou ainda em evidência;	Externalização do perfil psicológico do sujeito;	Desvinculado de personagens ou eventos;
Crítica humorística;	Instrumento de luta ideológica;	Humor universal;
Contextos histórico, político e cultural são determinantes para a compreensão.	Não visa necessariamente à crítica;	Expressão gráfica de uma narrativa humorística;
	Pode provocar riso ou não.	Pode recorrer a elementos de quadrinhos.
(GAWRYSZEWSKI, 2008)	(GALLOTTA, 1997)	(ARBACH, 2007)

Considerando as características expostas, é possível ter uma noção das nuances que nos permitem distinguir os três gêneros, o que não significa perder de vista suas semelhanças. Contudo, a complexidade de categorização que emerge de perspectivas como a de Abreu (2000, n.p) se deve especificamente à intencionalidade

da produção do gênero gráfico e não às características diferentes entre eles.

Os memes, por sua vez, despontam como um quarto gênero gráfico que assume propriedades polimórficas, isto é, menos rígidas de formulação. No que diz respeito à intencionalidade, o meme é ainda mais flexível. Quando se vale do humor para criticar determinados eventos, pessoas ou cenários cotidianos, ele se parecia com as charges; Quando emprega hipérboles, posiciona-se politicamente e faz retomadas de memória, parecia-se com a caricatura; e por fim, quando se desvincula do tempo histórico de produção, assume uma linguagem visual de cunho universal e estabelece narrativas, pareando-se com o *cartoon*.

Curiosamente, o conceito de meme não é assim tão recente, tendo sido cunhado por Richard Dawkins no livro "O gene egoísta", em sua primeira edição de 1976. Partindo de uma abordagem evolucionista, o autor estabelece um paralelo entre cultura e genética, no qual o meme assume o lugar simbólico de "gene da cultura" que se perpetua por meio de seus replicadores, ou seja, as pessoas. Dawkins sugere que:

[...] um "meme de ideia" pode ser definido como uma entidade capaz de ser transmitida de um cérebro para outro. O meme da teoria de Darwin, portanto, é o fundamento essencial da ideia de que é compartilhado por todos os cérebros que a compreendem (DAWKINS, 2001, p. 217–218).

Seguindo a mesma ideia de perpetuação, universalização e enfatizando o caráter de imitação intrínseco aos memes, Blackmore (1999, p. 43) define o meme como "instruções para conduzir comportamentos, armazenados na mente (ou em outros objetos) e passados adiante pela imitação".

Em consonância com essa perspectiva do meme enquanto prática de imitação (BLACKMORE, 1999), nota-se que a produção de memes independe de um determinado refinamento de talento artístico para desenho e organização estética. Isto porque os recursos visuais a partir dos quais eles são criados e replicados podem ser

empregados para produzir outros e outros, em múltiplos contextos, com auxílio de softwares e aplicativos que os produzem automaticamente a partir de modelos definidos, o que reforça a concepção de Dawkins (2001) enquanto gene cultural.

Ainda que o conceito não seja, de fato, recente, o florescimento em massa dos memes nas mídias sociais só é possível pelas facilidades pós-modernas atreladas à popularização da tecnologia que permite a emergência desse gênero polimórfico. Rajagopalan (2013, p. 50) ressalta que, na internet, "[...] a escrita, a fala e a imagem se mesclam de certa forma até pouco tempo atrás impensável [...]".

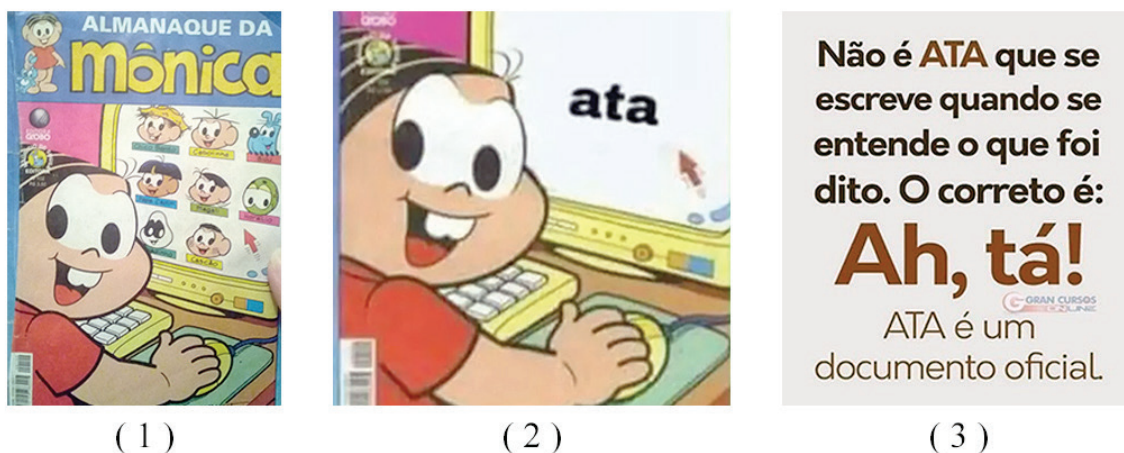
Na busca por uma definição mais objetiva e moderna para meme, recorro a Guerreiro e Soares (2016, p. 186), autores que definem os memes como:

[...] criações dos próprios usuários que mesclam uma situação – que obteve destaque nas mídias e, de certa forma, tornou-se memorável e viral – com diversas frases cotidianas, que juntas complementam-se e acabam tendo um significado humorístico e irônico. Presente nas redes sociais, é destinado, comumente, para efeito de humor, porém, percebe-se também uma crítica social, política e cultural.

Os aspectos multimodais dos memes vêm despertando o interesse de pesquisadores de diversas áreas (FALCÃO, 2017, PERUZO ROCHA CAVALCANTE; LEPRE, 2018; COELHO; COSTA, 2018, ANDRADE, 2018) que enxergam nesse gênero discursivo potencialidades específicas para seu uso como estratégia didática e de problematização. Isso porque a versatilidade polimórfica dos memes não os restringe diretamente a um campo específico do saber; ao contrário disso, estabelece uma relação de replicação dos aspectos culturais humanos de modo abrangente, por meio da qual as concepções sobre determinados eventos e informações convergem para os mesmos pontos.

Esse compartilhar de informações culturais comum entre os pares pode ser mais bem compreendido ao se fazer uma aproximação com a perspectiva dialógica de

Figura 1 - Composição de resignificação.



Fontes: 1. SOUZA, 2004; 2. Passatempo: publicar meme: <https://bityli.com/qFkeM>. Acesso em 20 jun. 2020; 3. Gran Concursos Online: <https://bityli.com/Xd4Vd>. Acesso em 20 jun. 2020.

Bakhtin (1981), assumindo que o conhecimento se dá na dinâmica interativa situada em um dado contexto sócio-histórico carregado de matrizes de significações produzidas no entremeio da cultura. Em outras palavras, é na dinâmica com o outro, que os memes significam e resignificam as informações, produzindo percepções mediadas pelo outro.

3. POTENCIALIDADES DIDÁTICO-DISCURSIVAS DOS MEMES

Considerando a macrovisão que evidencia a universalidade de linguagem visual imbuída nos memes e a construção de sentido na relação com o outro (COELHO; MARTINS, 2018), vale refletir de que forma essas produções de saberes, no dinamismo das relações, podem ser resignificadas de modo a não serem suprimidas nas aulas de língua portuguesa, como frequentemente ocorre, segundo uma concepção tradicional de ensino e de língua.

Apresentarei a seguir uma seleção de memes de livre circulação na internet, todos eles foram retirados de pesquisas de imagens do Google usando os descritores: meme, meme + ciência, meme + língua, meme + escola no período de março a julho de 2019. Como critério de recorte, os memes escolhidos para uso e posterior análise foram os que aparecem prioritariamente em ordem de exibição das imagens considerando a

métrica do próprio sistema de busca e que tinham relação direta com os conteúdos abordados em sala naquele período, tais como: polissemia, intertextualidade, variação linguística e ambiguidade. Essas escolhas tencionavam não somente estabelecer uma relação mais próxima com as discussões ao longo das aulas como também uma relação mais direta de reconhecimento, considerando o alcance das páginas fonte dos memes.

Ressalto que o caráter de replicação e de imitação já discutido a partir de Dawkins (2001) e Blackmore (1999) tornam difícil que se rastreie precisamente a origem dos memes para citação de autoria. Em alguns casos, os produtores dos memes imprimem neles marcações de suas páginas nas redes sociais; em outras, apenas replicam o conteúdo, alterando o texto verbal. De qualquer modo, todas as imagens são de domínio público e contam com *hyperlinks*, portanto, não se assume aqui a autoria de nenhum dos memes utilizados como exemplos e todas as suas respectivas fontes estão referenciadas.

3.1 Potencial de resignificação sócio-histórica

O meme que aparece no título desta pesquisa ainda circula com frequência nas diversas redes sociais. Aqui o tomo como exemplo de produção gráfica regularmente incompreendida por acadêmicos e combatida

naqueles mesmos espaços. Por isso pode ser utilizado como ilustração do processo de ressignificação do termo *ata* na dinâmica das redes sociais.

Na composição acima, é possível identificar em (1) a publicação original da ilustração de Maurício de Souza na capa de um almanaque impresso e publicado em 2004. Em (2), tem-se a produção de um meme que replica a ilustração original modificando seu contexto e adicionando o termo “ata”. Por fim, em (3), tem-se uma das postagens de uma escola privada que oferece cursos específicos direcionados para concursos públicos.

Retomando a ideia de *replicação e imitação* (BACKMORE, 1999), nota-se a reprodução da ilustração original com omissões. A ideia não é produzir e comercializar uma nova obra ou arte, mas aproveitar a produção de sentido que assoma da expressão facial da personagem Mônica para indicar sarcasmo e deboche em relação a alguma informação que o interlocutor considera irrelevante por sua obviedade, ou ainda demonstrar desinteresse e preguiça de contra-argumentar. Além disso, “ata” é empregado de modo intencional, retomando a entonação sonora para o reconhecimento do sarcasmo.

Não se trata, portanto, de um desvio da norma padrão da língua. Toda a construção é pensada para produzir significado com os interlocutores que compartilham do mesmo sentimento. Assim, sugerir uma correção a partir do meme denota desconhecimento em relação ao contexto em que ele foi produzido, desprende-se do potencial de ressignificação verbal e evidencia uma hierarquização da norma de forma estanque.

O meme poderia ser reproduzido com adição ou supressão de elementos ou frases de efeito, o que implicaria uma nova produção de sentido que, quando compartilhada, seria replicada por uns e ressignificada por outros, de acordo com acontecimentos e pessoas situadas em um dado momento sócio-histórico.

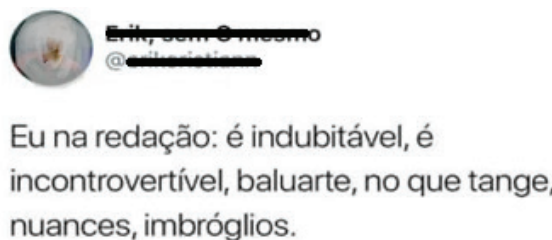
3.2 Potencial discursivo sobre os aspectos de formalidade e informalidade na língua

De modo geral, o contexto acadêmico demanda a utilização da norma padrão da língua. Isto é, ainda que os professores reorganizem currículos, adotem estratégias que considerem as questões de preconceito linguístico e incentivem pesquisas relacionadas às variantes da língua, provas, redações, vestibulares e outros instrumentos de avaliação e seleção requerem que o aluno saiba valer-se da norma padrão.

A ideia é a de que os alunos sejam capazes não somente de reconhecer as variantes, mas de alternar os usos entre elas, de acordo com as especificidades da produção. Naturalmente essa discussão esbarra em questões teórico-metodológicas mais complexas e que merecem aprofundamentos e investigações.

Porém, a ideia de que o uso da linguagem variante do meme resultaria necessariamente na reprodução do desvio da norma em produções solicitadas em contextos formais, como redações, trabalhos técnicos e avaliações, pode não se sustentar diante de memes como o exemplificado a seguir.

Figura 2 - Meme formalidade e informalidade.



Fonte: Universitrouxa <https://bityli.com/p0OfY>.
Acesso em 20 jun. 2020.

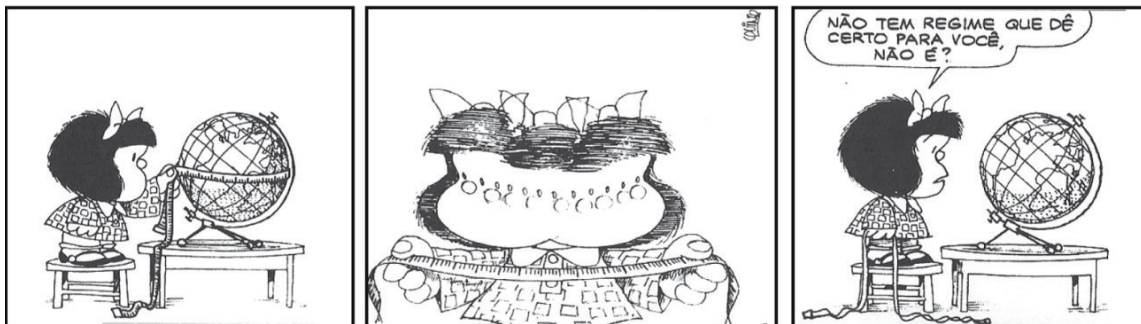
Tanto quem produziu quanto quem replicou o meme demonstra justamente, com ironia, a capacidade de compreender e alternar os usos de linguagem, conscientemente, entre a norma padrão e a norma não padrão. O meme da Figura 2 também revela o potencial de emprego de figuras

Figura 3 - Polissemia e ambiguidade.



Fonte: Esse alguém: <https://bityli.com/t7Dmd>.
Acesso em 20 jun. 2020.

Figura 4 - Mafalda e polissemia.



Fonte: Quino (2008, p. 194).

da linguagem como sarcasmo, ironia ou hipérbole. Vale problematizar então o que se pretende com elas ou de que forma essas figuras de linguagem têm sido trabalhadas no currículo escolar formal, isto é, se o objetivo é a memorização delas enquanto categoria formal ou a internalização das suas funções para produção e expressão, ainda que seus usuários tenham dificuldades em nomeá-las enquanto categoria.

3.3 Potencial polissêmico para produção de humor

A compreensão do sentido contextual ou polissêmico é papel dos estudos semânticos e pragmáticos, caros para a produção e interpretação de textos diversos. Os efeitos de polissemia são frequentemente empregados para produção de humor e marcam não

somente os memes, mas também as charges e *cartoons*.

Quadro 2 - Questão de prova.

Dentre os aspectos básicos da linguagem, a multiplicidade de sentidos dados às palavras de modo contextual, chamada polissemia, representa uma potência criativa presente no uso corrente das línguas naturais. Sabendo disso, o efeito de humor no meme abaixo decorre:

- a. da ilustração expressiva que recorre a traços humanos;
- b. da multiplicidade interpretativa oriunda da expressão “pegar a gata”;
- c. da ausência de ambiguidade e clareza no discurso;
- d. da advertência cuidadosa direcionada a “Ana”;
- e. do caráter denunciativo do meme, afinal roubar é crime.

Fonte: acervo do autor.

O meme e a charge acima foram

aplicados em uma avaliação bimestral em uma turma de 38 alunos do primeiro ano de um curso técnico integrado ao Ensino Médio, após sequências didáticas com discussões sobre polissemia, ambiguidade e produção de humor. A questão foi organizada em duas colunas, estando o meme e a charge na primeira coluna e a seguinte questão na segunda.

Dentre as questões elaboradas, esta integra o grupo de questões consideradas de fácil resolução. Ao aplicá-la em uma prova, a expectativa era que 100% dos alunos marcassem a alternativa b- como correta. O gráfico abaixo evidencia como eles reagiram à questão.

Figura 5 - Relação número de alunos x alternativas escolhidas.



Fonte: Acervo do autor.

Na semana seguinte, ocorreu a vista de prova, momento em que as questões são comentadas e os alunos evidenciam suas dificuldades. De forma dinâmica, a sala foi disposta em círculo, no intuito de que todos pudessem se ver e debater as respostas, enquanto eu, na posição de professor, mediava as discussões.

Solicitei que ao menos um dos seis alunos que haviam marcado a alternativa “a” expusesse seu raciocínio; enquanto isso, tomei notas no diário de campo. Apresento a charge (Figura 4) empregada na avaliação e um recorte editado da discussão observada entre dois alunos, os quais chamarei de Poli 1, Poli 2, e minha intervenção, nomeada de Prof.

Nesse recorte, algumas asserções merecem atenção. Primeiramente a evidência de um juízo de valor consolidado sobre os memes. Ainda que a questão traga a combinação meme/charge-conteúdo-análise,

Quadro 3 - Dialogando com os alunos.

Poli 1 - Para mim, a expressão dos personagens que provoca a graça.
 Poli 2 - É sim professor, não pode colocar meme na prova, não é coisa de prova, eu fiquei rindo.
 Prof - Tudo bem achar engraçado, a da Mafalda também é engraçada né?
 Poli 2 - Não é não, eu não entendi direito a Mafalda.
 Prof - Mas entendeu o meme?
 Poli 2 - Eu entendi!
 Poli 1 - Achei que tinha entendido, mas se tá errado não entendi né [risos].
 Prof - Então, agora vocês já sabem que a alternativa b é a correta... conseguem me explicar por quê?
 Poli 2 - Ué, porque tem a frase lá que ele fala “pegar a gata” que era tipo, pegar sabe, dar uns pegas [risos]...
 Poli 1 - Isso! Namorar!
 Poli 2 - E tem o pegar de roubar o animal, ele achou que ia roubar a gata... nossa!
 Prof - Pois é... agora se vocês notarem na charge da Mafalda ela também brinca com a palavra pegar.
 Poli 1 - Mafalda é chata, parece sempre coisa de política, governo, não entendi.

Fonte: acervo do autor.

Poli 2 indica que o meme não deveria estar ali. O meme é diretamente relacionado à informalidade e destoa da rigidez comum nas análises textuais. Tanto que a mesma crítica não é feita em relação a charge da Mafalda, na qual se analisa o mesmo efeito de polissemia. Em contrapartida, a charge da Mafalda é tachada ou rotulada de chata, pela formalidade e complexidade da abordagem.

Ao retomar a análise da questão, eles chegam à conclusão do porquê de a alternativa b ser a correta. A interjeição “nossa”, na última fala de Poli 2, é um indicador de compreensão estabelecida na interação entre nós três.

Vale a pena investigar até que ponto o caráter informal do meme implica a resolução de questões de interpretação com conteúdo gramatical. Se considerarmos que a charge e o *cartoon* são imbricados de efeito de humor, a ideia de o meme ser engraçado e inapropriado perde o sentido e corrobora o lugar subalterno em que os memes foram alocados em comparação com outros gêneros gráficos. Apesar dessas problematizações, a

relação do meme e a questão de verificação de aprendizagem denotam que memes, charges e *cartoons* podem ser empregados com as mesmas potencialidades em questões de interpretação.

3.4 Potencial de intertextualidade e inferência

Outra questão pontual em exercícios de leitura e interpretação ocorre nos estudos sobre intertextualidade (LEFFA, 1999, ALÓS, 2006; FIORIN; SAVIOLI, 2000). Espera-se, como parte da compreensão do que se lê, que o leitor dialogue com o texto, faça inferências e reconheça diversos outros textos imbricados nele, isto é, estabeleça uma relação dialógica com o texto e construa sentido, interagindo com ele e perpassando as próprias experiências de aprendizagem.

Em diálogo com os alunos, após intensas discussões e exposições de exemplos sobre intertextualidade, projetei uma foto da icônica capa do disco “Abbey Road”, dos Beatles. Em seguida, projetei uma ilustração que imita a capa do disco colocando os personagens da animação “Os Simpsons” no lugar dos roqueiros. As reações de percepção sobre a relação entre as duas foram imediatas, sobretudo por terem sido postas em sequência.

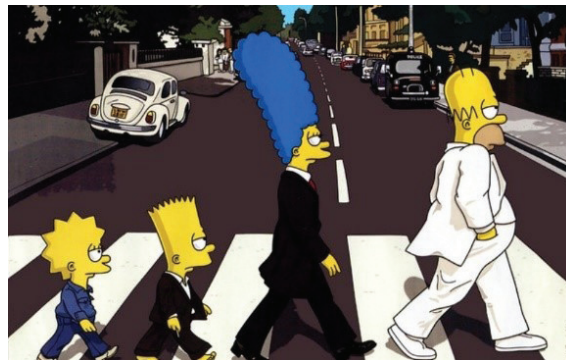
Figura 6 - Capa de álbum dos Beatles.



Fonte: Amazon: <https://bityli.com/0dtlH>.
Acesso em 20 jun. 2020.

Feito isso, projetei o meme abaixo e solicitei que redigissem um breve parágrafo,

Figura 7 - Meme Simpsons/ Beatles.



Fonte: Techtudo: <https://bityli.com/5Po6v>.
Acesso em 20 jun. 2020.

no qual apontariam suas impressões, quais elementos intertextuais tinham sido percebidos e os desvios de elementos formais da língua portuguesa. Apresento abaixo a transcrição de dois parágrafos produzidos pelos alunos que chamarei de Inter 1 e Inter 2.

Figura 8 - Meme e intertextualidade.

LGBTQ+ é quando um gay perde um elétron?

7.687

979 comentários

Fonte: Ponte para Chernobyl: <https://bityli.com/g9LiJ>.
Acesso em 20 jun. 2020.

Quadro 4 - Produção dos alunos.

É uma piada que relaciona a sigla da comunidade LGBTQI+ com Química. Na química aprendemos que o átomo perde elétron (que é negativo) então fica com carga mais positiva. Só que o contexto é diferente, ele mistura Química com a comunidade gay, ali o símbolo + não significa oposto de negativo, significa adição porque na sigla tem outras letras. Não é linguagem padrão do português, porque é meme.

Inter 1

Eu me lembrei das aulas de Química e Física porque lá estudamos sobre prótons (que são positivos e elétrons (que são negativos). No meme tem duplo sentido, o mais ali eu acho que indica que tem mais gente, porque antigamente falavam GLS, mas mudou porque tem outros grupos, aí pra não ficar grande demais colocam o + que é outras pessoas. Mas o significado muda, eu acho que isso é intertextualidade porque ele coloca assunto de Física e Química dentro de outro tema tipo Sociologia, mistura as coisas. Como é meme, não precisa de ponto de interrogação, porque na internet a gente fala assim é mais rápido.

Inter 2

Fonte: acervo do autor.

Ambos os alunos demonstraram boa capacidade em exercitar a percepção sobre os elementos de intertextualidade. Em todas as propostas recolhidas, os alunos conseguiram apontar de forma razoavelmente elaborada a relação intertextual entre o símbolo + expresso na sigla LGBTQ+, conceitos da Física/Química, e realizar outras inferências sobre os dois. Em diversos casos, houve preocupação de que o meme soasse homofóbico. Sobre isso, foi apresentado para eles a fonte de reprodução do meme, que produz conteúdo de humor voltado para a comunidade LGBTQI+.

Essa reação diante do conteúdo do meme mostra-se positiva por aguçar o sentido crítico e um comportamento com indícios de cautela sobre o que compartilhar ou não nas redes sociais, pensando nos desdobramentos disso. Essa consciência crítica autorreguladora é também um indicador consciente da produção de sentidos em produções escritas ainda que sejam em memes.

A relação com os conteúdos abordados na Química e Física e a menção à Sociologia reforçam a ideia de retomada de memórias e experiências pessoais discutidas anteriormente e ilustra o caráter intermodal (BOCCIA, 2012, p. 8) e interdisciplinar que pode ser potencializado pelo uso dos memes. A produção de sentido e humor só foi possível pelo acesso que tiveram aos conhecimentos prévios dessas respectivas disciplinas.

3.5 O potencial de percepção da comunicação não verbal

Ao considerarmos o meme enquanto gênero textual gráfico, assim como o são a charge, o *cartoon* e a caricatura, delineamos também o potencial comunicativo imbricado nele que extrapola a comunicação verbal.

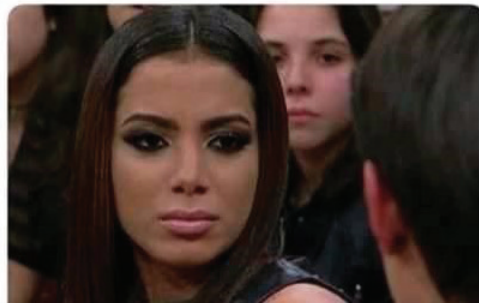
Assim como no exemplo do meme “Ata”, a adição ou supressão de elementos visuais, ainda que partindo da réplica de outros memes, produz sentidos diversos associados à expressão de sentimentos e às reações diante de determinadas situações.

A situação-contexto apresentada no

Figura 9 - Aspecto não verbal do meme.

Professor: “não levem para o lado pessoal, é só um debate!

-Eu olhando para o grupo rival



Fonte: Saca só essa história - <https://bityli.com/YIYM4>. Acesso em 20 jun. 2020

meme acima tem seu sentido completado pelo foco na expressão da cantora Anitta. Na ausência do texto verbal, a imagem da cantora indica uma reação possível diante de uma situação tensa, como um debate, em que há uma sensação de disputa e rivalidade.

Não se trata aqui de uma alternativa de divulgação ou crítica em relação à artista, ela poderia ser substituída por outra pessoa com expressão semelhante. Vale-se da expressão facial dela para reproduzir diretamente, no interlocutor, uma retomada de memória em relação a esses sentimentos.

A replicabilidade e ressignificação do meme possibilitam infinitas reconstruções, bastando alterar o texto verbal ou adicionar um elemento visual que pode ser algum outro personagem.

Essa percepção sobre o recurso não verbal carregado de sentido é comumente trabalhada por meio de questões e exercícios comparativos de caráter intersemiótico, como um livro e um filme, um poema e uma música, uma pintura e texto etc. Desse modo, o meme mostra-se como mais um recurso intersemiótico que pode ser incorporado às análises.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui apresentadas representam um encaminhamento possível na busca de situar o gênero híbrido meme

enquanto ferramenta na didática das aulas de língua portuguesa. Por sua vez, os potenciais: discursivo, intertextual, inferencial, polissêmico e de percepção não verbal sinalizam a carência por novas investigações ou aprofundamentos à medida que os memes ficam cada vez mais integrados ao cotidiano.

A exemplo desses aprofundamentos, citam-se trabalhos inovadores como os estudos sobre impactos e implicações dos memes na difusão cultural de Waizbort (2003), a proposta de taxonomia de memes em Web blogs de Cunha Recuero (2007), ou, ainda, Escalante (2016), na busca por evidenciar o potencial linguístico e comunicativo imbricado nos memes.

Este relato de experiência pode contribuir para o repensar sobre o lugar dos memes no contexto educacional, suas possibilidades de uso e de integração. Se assumimos que a língua é viva, faz-se necessário assumir também os novos caminhos comunicativos que se abrem à medida que seu uso, favorecido por recursos tecnológicos, se transforma.

A realidade de comunicação visual está posta: memes, figurinhas, ilustrações e novas produções não verbais centralizam as ferramentas de comunicação nas redes sociais. Assim, pensar o ensino da língua portuguesa requer, nesta realidade, considerar a articulação entre esses recursos visuais e o próprio uso da língua. Nesse sentido, faz-se necessário realizar novas discussões que apontem para a necessidade de romper com os processos de hierarquização entre determinadas produções textuais.

Para além disso, novas investigações acerca dos efeitos de trazer o meme para sala de aula e explorar suas potencialidades podem revelar estratégias de manutenção e ampliação da relação professor-aluno, acompanhando a emergência de novas tecnologias. Não se trata, obviamente, de transformar tudo em meme ou usá-lo pedagogicamente de modo forçoso. Transformações didático-metodológicas, sobretudo aquelas relacionadas à língua, ocorrem de modo gradativo e em acordo com os falantes da língua.

Enfim, o potencial linguístico, analítico e interpretativo incrustado nas produções de humor poderá, no mínimo, propiciar uma aprendizagem menos rígida e mais voltada para o caráter dinâmico da língua.

REFERÊNCIAS

ALÓS, Anselmo Peres. Texto literário, texto cultural, intertextualidade. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 4, n. 6, março de 2006.

ARBACH, Jorge Mtanios Iskandar. **O fato gráfico: o humor gráfico como gênero jornalístico**. Tese de doutoramento em Ciências da Comunicação São Paulo: USP/SP, 2007.

ABREU, Carlos. Dibujo satírico, dibujo humorístico, chiste gráfico y caricatura. In: **Revista Latina de Comunicación Social**, número 36, La Laguna (Tenerife), 2000.

AMAZON. **The Beatles - Abbey Road**. [s.d.]. 1 fotografia. Disponível em: <https://bityli.com/0dtlH>. Acesso em 20 jun. 2020.

ANDRADE, Regina. **Dicas ortográficas 38 (ah tá – ata)**. [S.l]: Recanto das Letras. 2018. 1 texto. Disponível em: <https://recantodasletras.com.br/gramatica/6423573>. Acesso em 20 jun. 2020.

ANDRADE, E. “Monalisa, melhor não escrever isso...”: memes em (des)construções. **Revista Observatório**, v. 4, n. 1, p. 145-166, 1 jan. 2018.

ARRIGONI, Mariana M. **Debatendo os conceitos de caricaturam charge e cartum**. III Encontro Nacional de Estudos da Imagem. Londrina, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BLACKMORE, Susan. **The meme machine**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

BOCCIA, Leonardo. Leituras da composição somático-digital: culturas e sonoridades. In : **Desafios intermodais – leituras da composição analógico-digital, culturas, memórias e sonoridades**. RIOS, J. ; BOCCIA, L. ; SÁ, N. C. (Org). Simões Filho :Kalango, 2012. p. 7-9.

CUNHA RECUERO, Raquel. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. In: **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, n. 32, p. 23-31 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2007.

COELHO, C.; COSTA, B. M. S. Rastros da Senzala nos memes de internet. In: II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2018, Goiânia. **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018. p. 929 - 941.

COELHO, Clícia; MARTINS, Raimundo. Memes de internet, visualidades e discurso humorístico. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 1, p. 121-139, jan./abr. 2018.

DAWKINS, Richard. O gene egoísta. **Coleção O Homem e a Ciência**, volume 7. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.

DÚVIDAS DE PORTUGUÊS: dicio. **Ata, ah ta, ah tá ou até**. [s.d.]. 1 verbete. Disponível em: <https://duvidas.dicio.com.br/ata-ah-ta-ah-ta-ou-ata/>. Acesso em 20 jun. 2020.

ESCALANTE, P. R. P. **O potencial comunicativo dos memes**: formas de letramento na rede digital. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

FACEBOOK. **Este é alguém**. 1 postagem. Disponível em: <https://bityli.com/t7Dmd>. Acesso em 20 jun. de 2020.

FACEBOOK. Língua portuguesa: ensino: @gilmarluis. **Atá x Ata x Ah, tá..**. Disponível em: <https://www.facebook.com/professorgilmarluis/posts/1472806462752134/>. Acesso em 20 jun. 2020.

FACEBOOK. Passatempo: publicar meme. **Ata**. 7 mar. 2019. 1 postagem. Disponível em: <https://bityli.com/qFkeM>. Acesso em 20 jun. 2020.

FACEBOOK. Jonatham Mayer. **Ponte para CHERNOBYL**. 25 fev. 2020. 1 postagem. Disponível em: <https://bityli.com/g9LiJ>. Acesso em 20 jun. 2020.

FACEBOOK. Saca só nessa história. **Professor**:

não levem para o lado pessoal [...]. 29 ago. 2019. Disponível em: <https://bityli.com/YIYM4>. Acesso em 20 jun. 2020.

FACEBOOK. Universitrouxa. **Eu na Redação**. 14. Mar. 2019. Disponível em: <https://bityli.com/p0OfY>. Acesso em 20 jun. 2020.

FALCÃO, Thiago Henrique de Oliveira. **Memes, textões e problematizações**: sociabilidade e política a partir de uma comunidade de LGBT universitários no Facebook. 2017. 1 recurso online (190 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322133>. Acesso em: 23 jun. 2020.

FIORIN, J. L. & SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**: leitura e redação. 7. ed., São Paulo, Ática, 2000.

GALLOTTA, Brás Ciro. **São Paulo aprende a rir**: a imprensa humorística entre 1829-1876. São Paulo: PUC/SP. Tese de Doutorado em História Social, 2006.

GAWRYSZEWSKI, Alberto. Conceito de caricatura: não tem graça nenhuma. In: **Revista Domínios da Imagem**, n.2, maio, Universidade Estadual de Londrina, 2008.

GUERREIRO, Anderson. SOARES, Neiva M. M. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Revista Texto Digital**, v. 12, n.2, 2016.

GRAN CONCURSOS ONLINE - CONCURSOS PÚBLICOS. Facebook. Disponível em: <https://bityli.com/Xd4Vd>. Acesso em 20 de jun. de 2020.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet**: uma perspectiva semiótica. 2015. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas, Educat, 1999.

PERUZZO ROCHA CAVALCANTI, Denise; LEPRE, Rita Melissa. Utilizando memes como recurso pedagógico nas aulas de História. **CIET: EnPED**, [S.l.], maio 2018. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/746>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 194) Disponível em: http://mate-magica-eat.blogspot.com.br/2013_09_01_archive.html. Acesso em 20 de jun. de 2020.

RAJAGOPALAN, K. Como o internetês desafia a Linguística. In: SHEPHERD, T. G; SALIÈS, T. (Orgs.). **Linguística da Internet**, São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, Humberto da Cunha Alves de. Memes(?) do Facebook: reflexões sobre esse fenômeno de comunicação da cultura ciber. In: **Revista Temática**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Ano X, nº. 07, jul. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em 20 de jun. 2020.

SOUZA, M. **Almanaque da Mônica**: reedição das melhores histórias da Mônica, n.104. Editora Globo, 2004.

TECHTUDO. **Os Simpsons na Abbey Road**. 28 mai. 2019. 1 desenho. Disponível em: <https://bityli.com/5Po6v>. Acesso em 20 de jun. 2020.

WAIZBORT, Ricardo. Dos genes aos memes: A emergência do replicador cultural. **Episteme**, Porto Alegre. Número 16, p.23-44, jan/jun. 2003.

O DISCURSO DE VERDADE DOS MANUAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: ILUSÃO REFERENCIAL E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

THE TRUE DISCOURSE OF THE MANUALS OF ENGLISH TEACHERS: REFERENTIAL ILLUSION AND SUBJECTIFICATION PROCESSES

Amanda Maria Bicudo de Souza¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender qual ou quais as concepções dos autores dos manuais: ‘Manual Oxford de Introdução ao Ensino de Língua Inglesa’ (2009), da editora Positivo, e ‘O ensino de língua inglesa nos dias atuais’, da editora Macmillan, sobre o papel do livro didático no ensino de língua estrangeira e, assim, investigar três aspectos do trabalho: 1) o modo como o livro didático é representado; 2) a concepção sobre a tarefa do aluno, enquanto aluno ideal; e 3) o papel do professor ideal. A pesquisa toma como corpus de arquivo dois manuais de professores. Ambos os manuais são voltados para docentes de língua inglesa e contemplam orientações diversas. Aqui, fizemos o recorte do modo como são representados, nos livros didáticos, o sujeito-aluno e o sujeito-professor. Para análise dos recortes supracitados, tomamos como pressupostos teórico-metodológicos a Análise de Discurso Francesa (AD), mais especificamente, os conceitos de: formação discursiva, formação ideológica (ORLANDI, 2009), formações imaginárias (PÊCHEUX, 1990) e sujeito (ORLANDI, 2009), acrescentando discussões acerca das práticas neoliberais de ensino (DARDOT e LAVAL, 2016) e a concepção de língua no ensino de língua inglesa (REVUZ, 1998). Os resultados mostram que os dizeres dos manuais ancoram-se nas perspectivas cognitivistas, no modo como concebem o sujeito-professor e o sujeito-aluno, e compreendem a educação enquanto prática de mercado, na qual professor, aluno e livro didático estão inseridos.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Sujeito-aluno. Sujeito-professor. Livro didático.

ABSTRACT

The purpose of this research is to understand the conceptions of the authors of the manuals: ‘Manual Oxford de Introdução ao Ensino de Língua Inglesa’ (2009), by Positivo publishing company and ‘O ensino de língua inglesa nos dias atuais’, by Macmillan on the role of the textbook in foreign language teaching and, indirectly, to investigate three aspects of the work: 1) how the textbook is represented; 2) the conception about the student’s task as an ideal student; and 3) the role of the ideal teacher. The research takes as file corpus two teachers’ manuals. Both manuals are aimed at English teachers and contemplate different orientations. Here, we have made a clipping of how the textbook, student, and teacher are represented in both manuals. In order to analyze the above mentioned clippings, we take as theoretical-methodological assumptions the French Discourse Analysis, more specifically the concepts of discursive formation, ideological formation (ORLANDI, 2009), imaginary formations (PÊCHEUX, 1990) and subject (ORLANDI, 2009), adding discussions about neoliberal teaching practices (DARDOT and LAVAL, 2016) and the conception of language in English language teaching (REVUZ, 1998). The results show that both manuals are anchored in the cognitive perspectives, in the way they conceive the teacher and the student and understand education as a market practice, in which teacher, student and textbook are inserted.

Keywords: English language teaching. Student. Teacher. Textbook.

1 Mestre em Linguística Aplicada, Doutoranda em Ciências da Linguagem – IFSP/UNIVÁS.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Orlandi (2009), a relação entre língua, discurso e ideologia é a base da AD. Sendo o discurso a materialidade da ideologia e a língua a materialidade do discurso, pode-se concluir que o discurso é, de fato, o objeto de estudo dessa perspectiva, pois nele a relação entre língua e ideologia pode ser observada, visando compreender o modo como a língua produz sentido(s) para o sujeito.

No que se refere ao sujeito, Orlandi (2009) apresenta o sujeito de linguagem como sendo um sujeito descentrado, afetado pela língua e pela história, embora não tenha controle da influência de ambas em seu dizer. O sujeito da AD é “materialmente dividido desde a sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para se produzir sentidos, ele é afetado por elas” (ORLANDI, 2009, p. 49). O sujeito que produz discurso, embora acredite ser o produtor legítimo de seu discurso e se veja capaz de chegar a um sentido único e verdadeiro, não o faz, já que essa é uma ilusão necessária para enunciar.

Para Guerra (2011, p. 3), essas questões apontam para o fato de que, na constituição do sujeito do discurso, intervêm dois aspectos: primeiro, o sujeito é social, interpelado pela ideologia, mas se acredita livre, individual; segundo, o sujeito é dotado de inconsciente, contudo acredita estar o tempo todo consciente. “Afetado por esses aspectos e assim constituído, o sujeito (re) produz o seu discurso”.

Sendo o discurso e o sujeito constituídos pela ideologia, podemos afirmar que ela também é a responsável por divulgar e construir as representações imaginárias, que norteiam o modo como agimos no mundo. É sob as ilusões intradiscursiva e interdiscursiva que o sujeito enuncia e interage, afetado pelas representações imaginárias. Sempre que o sujeito de linguagem enuncia, mobiliza-se um funcionamento discursivo que remete às representações imaginárias.

Segundo Coracini (2011, p. 167), “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”.

De acordo com Pêcheux (1990), o sujeito atribui imagens do destinatário, do referente e de si. Essas imagens condicionam o processo de elaboração discursiva, as quais remetem a mecanismos de funcionamento da linguagem: relações de sentido, força e antecipação. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. O emissor coloca-se no lugar do destinatário e, dessa maneira, busca prever o efeito de suas palavras. Orlandi (2009) afirma que, por meio do mecanismo de antecipação, o locutor regula seu discurso conforme os efeitos que tenciona reproduzir no interlocutor. Fernandes (2010) corrobora Orlandi (2009) e explica que, na relação de forças, o sentido das palavras é regulado de acordo com o lugar social ocupado pelo sujeito-falante, sendo esta inerente ao seu dizer. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso. As relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outros. O que ocorre é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. Para Orlandi (2009), os mecanismos de funcionamento da linguagem se amparam nas representações imaginárias. Assim, não são os sujeitos nem os lugares empíricos que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções.

Em nossa pesquisa, julgamos pertinente enfatizar o modo como a AD compreende as formações imaginárias, porque as concepções dos sujeitos que elaboraram os manuais - *corpus* de nossa análise - acerca do papel do professor, do aluno e do livro didático estão diretamente relacionadas às formações discursivas nas quais se inscrevem.

1.2 O manual

Os manuais que constituem o *corpus* desta pesquisa são voltados para professores de inglês. O primeiro manual foi elaborado pela editora Positivo e o segundo, pela editora Macmillan. Ambas as editoras comercializam didáticos de língua inglesa para as séries do ensino fundamental, do ensino médio e para cursos de idiomas.

Os manuais apresentam características em comum. Todos trazem uma introdução e, em seguida, apresentam o perfil do professor, do aluno e do livro didático tidos como ideais. É sobre essas concepções que nos debruçaremos em nossa análise.

Por fim, os manuais são divididos em tópicos que propõem o trabalho com o ensino das habilidades linguísticas da língua inglesa. Tais propostas não serão contempladas em nossa pesquisa.

2. ANÁLISE DOS RECORTES DISCURSIVOS

Retomando o objetivo de nosso trabalho, dividiremos nossa análise em três eixos, de modo a compreender quais as concepções tidas como ideais, para os autores (HOLDEN 2009; HADFIELD e HADFIELD, 2009) das editoras Macmillan e Positivo, sobre o professor, o aluno e o livro didático; concepções estas que representam as próprias concepções dos sujeitos-autores. Os eixos de análise propostos são: 1) As concepções acerca do sujeito-professor; 2) As concepções acerca do sujeito-aluno; 3) As concepções acerca do livro didático.

2.1 As concepções acerca do sujeito-professor

O manual da editora Positivo apresenta o sujeito-professor dentro da Unidade 1, cujo título é “Alguns princípios básicos”. Em seguida, traz o subtítulo “O que caracteriza um bom professor?”. Traremos alguns recortes discursivos (RD) a respeito dessa

seção (HADFIELD e HADFIELD, 2009, p. 11 e 12):

RD 1: [...] atenção às necessidades e expectativas dos seus alunos e a abertura para se adaptar, a fim de atendê-las, é o que caracteriza um bom professor.

RD 2: [...] tenha um dever em relação aos seus alunos: respeitar a individualidade deles e oferecer diferentes técnicas de ensino e atividades que se ajustem aos diferentes estilos de aprendizagem.

RD 3: [...] Precisamos ter alguns princípios que norteiem a nossa abordagem de ensino: aprendemos uma língua para nos comunicar; devemos respeitar a individualidade de nossos alunos; a aprendizagem deve ser uma experiência positiva; devemos capacitar nossos alunos para que atinjam seu potencial máximo.

Com relação ao manual da editora Macmillan, o sujeito-professor é apresentado dentro da Unidade 1. O título da Unidade 1 é “O contexto” e ela está dividida em diversos subtítulos. No item 1.4, encontramos o subtítulo “Recursos para ensino e aprendizagem” e, dentro dessa seção, o subtítulo 1.4.2 intitulado “O professor”. Da seção “O professor”, retiramos os recortes discursivos abaixo (HOLDEN, 2009, p. 16 e 17):

RD 4: Você é responsável pelo aprendizado de seus alunos... Uma responsabilidade fundamental para o professor é ter certeza de que as metas de aprendizagem e os métodos pedagógicos sejam apropriados ao contexto.

RD 5: Você tem de encontrar maneiras de tornar as lições relevantes para os interesses e as necessidades idiomáticas dos alunos.

RD 6: Você também precisa encontrar maneiras de se motivar e desenvolver suas habilidades pedagógicas.

RD 7: Há algo que você nunca deveria esquecer: o fato de poder servir de modelo para seus alunos... você é um modelo de sucesso.

Os recortes discursivos destacados nos permitem dizer que os sujeitos submetidos às editoras pelas quais publicam compreendem o ensino de língua inglesa (LI) e, conseqüentemente, o papel do professor de LI por um mesmo viés, o da perspectiva cognitivista. Isso significa dizer que tais editoras se inscrevem na mesma formação discursiva (FD) que toma como base pressupostos da abordagem comunicativa¹

¹ De acordo com Almeida Filho (1993), o foco da abordagem comunicativa está no sentido, no significado e na interação

e da análise de necessidades para definir a função do professor em sala de aula.

Hutchinson e Waters (2010), teóricos da perspectiva cognitivista, postulam que o ensino de LI deve se basear nas razões pelas quais os alunos têm para aprender a língua estrangeira e que, portanto, estão relacionadas às suas necessidades.

Segundo Brown (2007), teórico também da perspectiva cognitivista, é tarefa dos professores fazer com que a sala de aula seja um ambiente no qual os alunos se sintam confortáveis e motivados para falar em Língua Estrangeira, superando sua ansiedade e seu medo de errar. O mesmo autor afirma, ainda, que um bom professor de Inglês deve possuir conhecimento técnico, habilidades pedagógicas, habilidades interpessoais e qualidades pessoais.

Observamos que o RD 1 e o RD 5 mostram que o que caracteriza um bom professor é a capacidade que ele possui de atender às necessidades dos alunos, ainda que seja necessário moldar-se para que isso aconteça.

O RD 2, ao caracterizar um bom professor, acrescenta o fato de que ele deve respeitar a individualidade de seus alunos, oferecendo a eles aulas e atividades variadas que se ajustem aos seus diferentes estilos de aprendizagem. O RD 4 posiciona o professor como sendo o responsável pela aprendizagem dos alunos. Além disso, como mostrado no RD 6, o professor deve preocupar-se também com o desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas, mantendo-se motivado para ensinar.

Os dizeres dos manuais analisados vão ao encontro do que foi postulado por Brown (2007), Hutchinson e Waters (2010) e traçam o perfil do professor ideal. No entanto, como percebemos na prática docente, esse modelo

construídos entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. Brown (2007) lista as principais características da abordagem comunicativa: ênfase no aprender a comunicar-se por meio da interação com a língua-alvo; uso de textos autênticos no processo de aprendizagem; oferecimento de oportunidades de situações nas quais os alunos possam comunicar-se oralmente; consideração do conhecimento prévio do aluno como elemento importante no processo de aprendizagem; correlação das situações enunciativas trabalhadas em sala de aula com o contexto (externo à sala de aula) no qual o aluno está inserido.

ideal de aprendizagem e de professor costuma falhar, porque, ainda que o professor tente ser coerente com tudo o que foi proposto pela teoria cognitivista, existe uma grande lacuna entre o que se pretende fazer e o que, de fato, se consegue fazer. Trata-se do equívoco que é sempre e inevitavelmente constitutivo do fazer-dizer, como postulado pela perspectiva discursiva, segundo os pressupostos da Análise de Discurso Francesa

Para Cavallari (2014) tanto a incompletude, quanto a falta são necessárias no processo de construção do saber, permitindo que ele seja reinventado durante o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a autora, “se não há falta, não há desejo” (CAVALLARI, 2014, p. 2), ou seja, a falta impulsiona o desejo de saber. Aqui se encontra uma diferença radical em relação à falta no processo de ensino-aprendizagem da maioria dos métodos e abordagens de ensino atuais que orientam os docentes. Como vimos na visão da perspectiva cognitivista, o professor deve dar aos alunos todas as respostas de que ele precisa, deve ter um conhecimento pronto e atualizado para ser transmitido, visando atender a todas as expectativas dos alunos, evitando a falta.

Não pretendemos, com nossa análise, desqualificar as contribuições trazidas pelos teóricos da perspectiva cognitivista. No entanto, ancorados na AD, vemos o processo de aquisição de uma língua estrangeira (LE) como algo muito mais complexo e até mesmo contraditório do que propõe a perspectiva cognitivista.

Os dizeres dos manuais acerca do sujeito-professor nos permitem, ainda, identificar outra FD na qual as editoras se inscrevem: o modelo de educação neoliberal. Dardot (2016, p. 17) define o neoliberalismo “como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. De acordo com o autor, “o neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades” (DARDOT 2016, p. 21).

No RD 3, vemos como dever do

professor capacitar os alunos para que atinjam seu potencial máximo. No RD 7, o professor é apresentado como modelo de sucesso para seus alunos. Ambos os dizeres inscrevem-se em FD cuja base é o modelo neoliberal de sociedade, de ensino e, conseqüentemente, de sujeito. O aluno precisa atingir seu potencial máximo para que seja capaz de concorrer, competir, atingir as melhores posições no mercado de trabalho. O professor precisa ser um modelo de sucesso, porque a sociedade neoliberal não abre espaço para sujeitos falhos ou incompletos. O aluno deve almejar o sucesso e ir em busca dele, e o professor deve ser seu primeiro modelo.

Capacitar, potencial e sucesso são termos lexicais que remetem à FD neoliberal e, mais do que seu significado denotativo, produzem efeitos de sentido outros que alteram profundamente as relações sociais, mudam os papéis das instituições de educação e orientam condutas, construindo uma nova subjetividade: a subjetivação contábil e financeira (DARDOT e LAVAL, 2016, p.31).

Orlandi (2014) afirma que o que antes era chamado de “alfabetização e desenvolvimento”, hoje se declina para “educação e mercado”. Nesse contexto, o denominador comum deixa de ser o conhecimento e passa a ser o trabalho, por isso os alunos devem ser capacitados, para que estejam qualificados para o mercado de trabalho. Como observamos no RD 2, o professor deve oferecer aos seus alunos diferentes técnicas, o que pode apontar para uma visão tecnicista, que posiciona o sujeito enquanto objeto na relação de trabalho.

No entanto, como apontam Payer e Celada (2016), faz-se necessário ruir o modo cristalizado como o ensino vem sendo praticado e produzir outros sentidos, instaurados na memória discursiva. Instaurar esse outro modo de compreender o ensino trata-se de um desafio, pois, inserido nas condições de produção da sociedade contemporânea capitalista e tomado pelo esquecimento número 1, o sujeito-professor se deixa afetar por esses dizeres e reproduz tais dizeres. Porém, como aponta Orlandi

(2014), é preciso formação e não capacitação. “A formação, e não a capacitação, é capaz de produzir um aluno não alienado” (ORLANDI, 2014, p. 161).

O aluno capacitado perpetua na escola e na sociedade a repetição empírica e a repetição formal (ORLANDI, 1998, p. 208), ou seja, não historiciza, toma a língua enquanto instrumento e não como parte de sua constituição. Já o aluno formado produz a repetição histórica, o que significa dizer que ele abre espaço para a paráfrase e a polissemia, para a repetição e o deslocamento, dando lugar à interpretação e ao equívoco, produzindo outros sentidos. Segundo Orlandi (2014, p. 153): “formar, em educação, traz necessariamente a questão da língua”. Por isso é necessário que ele não só saiba a língua, enquanto conjunto de normas e regras, mas que ele “saiba que a sabe” (ORLANDI, 2014, p. 160).

Os recortes discursivos analisados nos permitem concluir que o modo como o sujeito-professor é compreendido pelos manuais analisados reflete as concepções de ensino e aprendizagem que orientam a educação nas condições de produção contemporâneas, ou seja, a aprendizagem é vista como algo controlável e linear; o professor é tomado como um ser detentor do saber, completo e realizado, responsável pela aprendizagem de seus alunos e por seu aperfeiçoamento pessoal; o aluno, por sua vez, deve ser preparado para o mercado de trabalho, desenvolvendo sua capacidade de competir e buscar o seu sucesso pessoal.

No entanto, como aponta Coracini (2007, p. 42), a aprendizagem não é controlável nem se produz linearmente. A aprendizagem se produz “pela justaposição de vozes”, ou seja, pela formação pedagógica, as experiências profissionais e sociais, e pelas crenças que o sujeito-professor possui no que diz respeito ao ensino de LI. Além disso, como aponta a referida autora, “numa sociedade em que predomina a ideologia neoliberal que lança a responsabilidade para o indivíduo que tem de assumir o controle de sua vida” (CORACINI, 2007, p. 47); numa

sociedade que prega oportunidades iguais para todos, mas cuja concorrência é desleal; numa condição de produção na qual é valorizado aquele que possui bens, riquezas e na qual se predominam o silenciamento das vozes e a solidão trazida pelo individualismo, como ser um modelo de sucesso para os alunos? Como buscar seu aperfeiçoamento profissional se as instituições de ensino capacitam e treinam ao invés de formar? Como ser responsável pela aprendizagem de todos alunos se a relação de cada aluno com a língua estrangeira se dá de maneira diferente? Como possuir todas as características apontadas pelos teóricos cognitivistas se o sujeito é incompleto? Como fornecer aos alunos tudo o que lhes é necessário, se é na falta que a aprendizagem se dá? Tais questionamentos apontam as lacunas existentes no modelo de professor apresentado como ideal pelos manuais analisados e levantam reflexões acerca do que compete ao sujeito-professor no processo de ensino e aprendizagem.

2.2 As concepções acerca do sujeito-aluno

O manual da editora Positivo apresenta o sujeito-aluno dentro da Unidade 1, cujo título é “Alguns princípios básicos”. Em seguida, traz o subtítulo “O que caracteriza um bom aluno?”. Traremos alguns recortes discursivos (RD) a respeito dessa seção (HADFIELD e HADFIELD, 2009, p. 9):

RD 8: [...] existem algumas qualidades que todos os alunos bem-sucedidos têm em comum. Eles são altamente motivados: eles têm uma visão muito clara de onde querem chegar e o que querem alcançar. Eles têm o ímpeto de procurar pelas coisas sozinhos. Eles estão abertos para experimentar “novos elementos linguísticos” e são autônomos, assumindo a responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Com relação ao manual da editora Macmillan, o sujeito-aluno é apresentado dentro da Unidade 1. O título da Unidade 1 é “O contexto”, e ela está dividida em diversos subtítulos. No item 1.4, encontramos o subtítulo “Recursos para ensino e aprendizagem” e, dentro dessa seção, o subtítulo 1.4.3 intitulado

“Os alunos”. Da seção “Os alunos”, retiramos os recortes discursivos abaixo (HOLDEN, 2009, p. 17):

RD 9: Hoje, os alunos em geral estão muito mais conscientes da importância de aprender inglês

RD 10: Por isso, os alunos trazem expectativas de sucesso para a sala de aula.

RD 11: O que os alunos podem não perceber perfeitamente é que a aprendizagem de qualquer idioma estrangeiro requer muito trabalho, precisa de prática, de atividades de memorização, assim como de atividades comunicativas e criativas. Semelhante ao aprendizado para tocar um instrumento musical ou dirigir um carro, também requer bastante experiência para que o aluno esteja apto.

RD 12: [...] têm uma forte motivação pessoal para conseguir o que querem.

Retomando os dispositivos teórico-analíticos citados na análise acerca do sujeito-professor, mais especificamente, as contribuições de Dardot (2016), vemos que os recortes discursivos RD 8, RD 9, RD 10 e RD 12 estão inscritos na mesma formação discursiva que, como citado por Dardot (2016), inscrevem a educação em um modelo neoliberal de ensino. Segundo o autor, o neoliberalismo põe em jogo “a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 16), produzindo determinados tipos de relações sociais e subjetividades. A competitividade representa um princípio geral do governo neoliberal e se estende a todos os domínios da vida social. “Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 31). Pelos dizeres apresentados no RD 8, RD 9, RD 10 e RD 12, observamos o modo como as editoras que elaboraram os manuais analisados compreendem o sujeito-aluno; vislumbramos as formações imaginárias que elas têm acerca desse sujeito. O modelo de aluno que os manuais apresentam – tido aluno ideal – é o de um sujeito autônomo, competitivo, que busca sempre o sucesso.

O dizer da editora Positivo, no RD 8, mostra que o aluno ideal é um aluno bem-

sucedido e, para ser bem-sucedido, ele precisa estar motivado para aprender, deve ser um aluno que sabe o que quer e que procura pelas coisas sozinho. O dizer da editora Positivo acerca do sujeito-aluno ancora-se na subjetivação contábil e financeira, como apontado por Dardot (2016). Isso significa dizer que a representação da referida editora a respeito do sujeito-aluno apresenta-se esvaziada de sentidos e reproduz os dizeres que circulam nas condições de produção atuais. O aluno tido como ideal é um ser individualista e consciente do que quer; um sujeito cartesiano que é capaz de atingir seu potencial máximo para chegar ao sucesso, mantendo-se sempre motivado e disposto para aprender. Como ele procura pelas coisas sozinho, a figura do professor torna-se apenas um recurso, de certa forma dispensável, para sua aprendizagem.

Os dizeres da editora Macmillan, no RD 9, RD 10 e RD 12, vão ao encontro do modo como a editora Positivo representa o sujeito-aluno. Ao afirmar que o aluno ideal está consciente da importância de aprender inglês, busca uma forte motivação pessoal e traz expectativas de sucesso para a sala de aula; dessa forma, a editora deixa escapar a FD na qual se inscreve. O sujeito-aluno, representado pela editora Macmillan, é o sujeito fruto da subjetivação contábil e financeira; o sujeito produzido pelo modelo de educação neoliberal: consciente, motivado, em busca do sucesso.

Observamos na representação de ambas as editoras sobre o sujeito-aluno que não há espaço para o equívoco, a falha, a polissemia, pois tais acontecimentos não permitiriam ao sujeito chegar ao sucesso. No entanto, pelo viés da AD, compreendemos o sujeito enquanto fadado à errância simbólica, por ser ele atravessado por esquecimentos e constituído na e pela língua, filiado a diferentes formações discursivas como parte do contexto sócio-histórico no qual se insere. Dessa forma, não há como ser consciente e motivado o tempo todo, até mesmo porque, quando pensamos em aprender uma língua estrangeira, estamos lidando com a experiência

do novo, de algo que não nos constitui, de um processo de deslocamentos e estranhamento, que não pode acontecer sem o equívoco.

Trazendo agora a língua para nosso foco de análise, vislumbramos, pelos dizeres das editoras Positivo e Macmillan, que elas compreendem a língua estrangeira enquanto instrumento a ser manipulado, podendo, dessa forma, ser assimilada por todos os alunos que querem e têm consciência da importância de sua aprendizagem.

A editora Positivo, no RD 8, diz que o aluno bem-sucedido está aberto para experimentar novos elementos linguísticos. A língua é compreendida como estrutura, sistema. Ao aluno, são apresentados seus elementos linguísticos e sua organização gramatical. E ele precisa “experimentar” esses elementos para dominá-la.

A editora Macmillan, no RD 11, compara a aprendizagem da língua estrangeira à aprendizagem de um instrumento musical ou ao treinamento para dirigir um carro. Trata-se, dessa forma, de praticar o idioma estrangeiro até que se esteja apto. A editora explica que essa prática se dá por meio de exercícios de memorização, além de atividades comunicativas e criativas. Nisso se resume o trabalho de aprender uma língua estrangeira.

Revuz (1998) afirma que língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) não são da mesma ordem, pois têm materialidades distintas. Além disso, segundo a autora, a LE é aprendida tendo como referência a primeira língua, a LM. Isso significa dizer que a relação que o sujeito estabelece com sua LM vai influenciar, diretamente, no modo como ele vai se relacionar com a LE. Dessa forma, não há como instrumentalizar a língua, pois a relação entre sujeito e língua não se trata de algo pronto e manipulável, mas de um trabalho que vai além da memorização, pois liga três dimensões: a afirmação do eu, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva (REVUZ, 1998, p. 217). E isso se dá numa relação de confronto entre a primeira e a segunda línguas. Revuz (1998, p. 227) afirma que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

Outro aspecto importante apontado por Revuz (1998) é o fato de que nem todo mundo está pronto para a experiência de aprender uma língua estrangeira. Algumas pessoas evitam adentrar nesse processo, porque têm medo; outras colocarão em uso o que a autora chama de *estratégia da peneira*: aprendem, mas não assimilam quase nada; outras, fazendo uso da *estratégia do papagaio*, serão meras reprodutoras, repetindo estruturas, sem autonomia. Há ainda aquelas pessoas que adotarão a *estratégia do caos*, tendo o imaginário da língua estrangeira povoado por um acúmulo de termos, sem organização gramatical ou sintática; outros procurarão memorizar regras gramaticais, reduzindo a língua a procedimentos lógicos e buscando equivalência de termos e expressões entre LE e LM. Por fim, há aqueles que terão o desejo de anular completamente a LM, a primeira língua, para adentrar no universo da língua do outro.

Revuz (1998) afirma que o processo de aprendizagem de uma LE tem uma significação diferente para cada pessoa, mas está sempre ligado à ruptura e ao exílio, numa tensão dolorosa entre dois universos.

Como aponta Revuz (1998, p. 230), é preciso “superar uma concepção puramente instrumental da língua, para poder escutar mais finamente aquilo que constitui para os aprendizes o ponto de bloqueio”. Ainda que o aluno esteja motivado para aprender a LE e tenha o desejo de fazê-lo, o que é, de fato, um aspecto importante, já que a aprendizagem de uma LE constitui objeto de fortes investimentos (REVUZ, 1998), é preciso considerar outros aspectos nesse processo. Não basta apenas o desejo, é preciso estar aberto para que os deslocamentos aconteçam, é preciso considerar a experiência do sujeito com sua LM, visto que ela o constitui e, a partir dessa experiência, abrir-se ao novo, produzindo novas significações. Trata-se de um desafio e um processo complexo, que vai além da ilusão de que existe uma adequação da palavra à coisa. O modo como Revuz (1998) compreende a noção de língua vai ao encontro do modo como a Análise de Discurso

Francesa a compreende. Segundo Orlandi (2009), a AD não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, a língua fluida, trabalho simbólico, palavra em movimento e, por isso, não linear, não apenas código, mas prática discursiva que resulta em processos de identificação e subjetivação, construção da realidade e produção de sentidos.

2.3 As concepções acerca do livro didático

O manual da editora Positivo não apresenta uma seção específica acerca do livro didático. Em sua Unidade 1, intitulada “Alguns princípios básicos”, o manual apresenta o professor, o aluno e, por fim, com o subtítulo “O próximo passo”, introduz os próximos capítulos. A respeito desses capítulos, não faremos uma análise. No entanto, achamos importante trazer alguns recortes do subtítulo que introduz os capítulos seguintes, pois, por meio desses dizeres, podemos compreender o modo como a editora entende o ensino da LE. Os recortes encontram-se destacados abaixo (HADFIELD e HADFIELD, 2009, p. 12):

RD 13: A unidade 2 trata dos elementos linguísticos e tem quatro seções: estruturas gramaticais, funções, vocabulário (léxico) e pronúncia. A unidade 3 aborda as habilidades, também com quatro seções: compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita... A última unidade apresenta uma ajuda prática ao dia a dia do ensino. Ela aborda o planejamento de aula e de curso, avaliação, revisões e reforço, assim como alguns aspectos do gerenciamento da sala de aula, tais como linguagem utilizada em sala de aula e técnicas de correção.

Pelos dizeres da editora no RD 13, é possível perceber que o ensino da LE é concebido por ela ancorado em uma perspectiva estruturalista, com foco na gramática, fragmentando a língua em partes. Posteriormente, em um segundo momento, os dizeres da editora apresentam uma proposta de ensino baseada em habilidades, aos moldes da abordagem comunicativa. Por fim, por se tratar de um manual para professores de LI, aborda formas de “gerenciamento” da

sala de aula. O RD 13 reforça a função do professor enquanto sujeito de um modelo educacional neoliberal, que precisa gerenciar suas aulas por meio do domínio de linguagem e técnicas apropriadas. Além disso, reforça a concepção de língua enquanto instrumento de manipulação do usuário. Tais dizeres, conforme supracitado, não consideram os processos de ruptura e deslocamentos que estão na base da aprendizagem de uma segunda língua. Tida como instrumento, a língua não é vista como parte da constituição do sujeito, podendo ser, dessa forma, recortada em pequenas partes que, ao serem memorizadas pelos aprendizes, constituirão um todo, resultando na assimilação do novo idioma

O manual da editora Macmillan apresenta o livro didático dentro da Unidade 1. O título da Unidade 1 é “O contexto”, e ela está dividida em diversos subtítulos. No item 1.4, encontramos o subtítulo “Recursos para ensino e aprendizagem” e, dentro dessa seção, o subtítulo 1.4.4 intitulado “O livro didático”. Da seção “O livro didático”, retiramos os recortes discursivos abaixo (HOLDEN, 2009, p. 18):

RD 14: O livro didático é um amigo que lhe oferece uma estrutura de ensino. Serve para atingir seus alvos e objetivos gerais tanto quanto para refletir sobre as necessidades da sala de aula.

RD 15: O livro didático ideal lhe oferece material suficiente para que você possa selecionar o que for mais apropriado para uma aula, mas não o bastante para que você se sinta sobrecarregado. Apoia tanto você quanto seus alunos com explicações e exemplos adequados, e o ajuda a fazer a conexão entre o inglês do mundo exterior e o da sala de aula. Além disso, compreende a sua própria cultura e o ajuda a explorar semelhanças e diferenças entre ela e a dos povos de língua inglesa.

O modo como a editora Macmillan representa o livro didático (LD) nos permite vislumbrar as FD nas quais ela se inscreve. Dessa forma, pelos dizeres da editora, nos RD 14 e 15, o LD tido como ideal é aquele que fornece ao professor e aos alunos tudo o que eles precisam para aprender a LE. Trata-se de um material completo, que ajuda o professor a atingir seus objetivos, compreendendo as

necessidades docentes e discentes. O LD possui características que o personificam e o colocam como “amigo” de professores e alunos.

Segundo Coracini (2011), foi por meio de leis e decretos que o LD foi legitimado como um instrumento de poder, detentor da verdade sobre o saber a ser ensinado nas escolas. Dessa forma, o LD se legitimou na escola – aqui compreendida como aparelho ideológico do estado - “instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para vida em sociedade” (CORACINI, 2011, p. 33) e continua sendo legitimado pelo professor que o toma como base para seu trabalho em sala de aula.

Souza (2011a) afirma que, quando se fala do processo de construção de sentidos em sala de aula, a reflexão sobre o uso do LD se faz necessária. Nesse contexto, a autora levanta o seguinte questionamento: quais os lugares e as posições que professor e aluno ocupam em relação ao LD? Souza (2011a), tomando o papel do LD enquanto uma metáfora da “arma”, afirma que, ao professor, cabe manipulá-lo, demonstrando que tem habilidade para realizar essa função. Ao aluno, por sua vez, cabe a posição de aluno-leitor. Ao posicionar o aluno enquanto sujeito-leitor, o LD “exerce sua autoridade estabelecendo parâmetros na relação do aluno com o texto. O sujeito-leitor deverá cooperar com o livro didático” (SOUZA, 2011a, p. 101).

De acordo com Carmagnani (2011), o LD pressupõe algumas concepções de professor e aluno: professor como reprodutor de conteúdos e aluno como receptor; professor e aluno como seres despolitizados e ideologicamente neutros; professor e aluno como personagens executoras de tarefas.

Observamos que os dizeres da editora Macmillan (RD 14 e RD 15) se inscrevem em uma FD que toma a função do LD enquanto instrumento de poder e detentor da verdade. É ele quem vai determinar os papéis tanto do professor quanto do aluno e é por meio dele que o conhecimento será legitimado na escola. Embora tenha a função de regente do material,

o professor nada mais é do que um usuário, alguém que vai transmitir o conhecimento pronto e finalizado trazido pelo livro. O aluno, também usuário, terá a função de assimilar o conteúdo do LD.

Não acreditamos que haja uma intenção totalmente consciente por parte dos autores dos LD para limitar a ação e a criatividade de professores e alunos. Acreditamos que há várias questões intrincadas nessa relação. Primeiro, a ilusão de natureza ideológica de que é possível (de)limitar os conteúdos que devem ser estudados no âmbito da aprendizagem de uma LE. Depois, a questão da autoria do LD que, como aponta Souza (2011b, p.31), está ligada à ilusão de autoria, “moldada pelo aparato editorial e determinada pelo prestígio que determinadas editoras já gozam no mercado da produção do livro didático”. Em terceiro, as formações imaginárias que editoras, professores e alunos têm a respeito de si, do outro e do processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levantamos, no decorrer do texto, algumas questões referentes ao modo como o sujeito-professor, o sujeito-aluno e o livro didático são representados pelos manuais voltados para professores de língua inglesa produzidos pelas editoras Macmillan e Positivo.

Julgamos importante trazer em nossa fundamentação teórica os dispositivos teórico-analíticos da AD que dão base à nossa análise. Por fim, dividimos nossa análise em eixos para que pudéssemos agrupar as regularidades discursivas que identificamos em um primeiro movimento de análise.

Fizemos esse percurso de apontamentos para mostrar que a concepção das editoras a respeito do professor, do aluno e do livro didático se formula sob certas condições de produção, que vão determinar como se compreende o processo de ensino na sociedade contemporânea. Conforme aponta Coracini (2011, p. 42): “professores, alunos e livro

didático são criação da história e do momento sócio-político em que vivemos”. Mostramos que os dizeres dos manuais analisados estão inscritos em formações discursivas cuja base está na perspectiva cognitivista e no modelo neoliberal de ensino.

Concordamos com Coracini (2011) ao compreender o livro didático enquanto objeto empírico legitimado pela escola que colabora para a manutenção de uma ideologia que homogeneiza, disciplina e uniformiza o discurso, a aprendizagem e o sujeito. Segundo Coracini (2011), para que a heterogeneidade e a complexidade de discurso, aprendizagem e sujeito sejam compreendidas, é preciso enfrentar o momento histórico-social no qual vivemos e isso só se dá por meio de pequenas revoluções diárias. É preciso que o sujeito-professor compreenda que ele e seus alunos estão inseridos em uma realidade múltipla e deslizante e que não existem verdades absolutas. Dessa forma, não há apenas uma interpretação, mas inúmeras; não há detentores da verdade e do saber absoluto; a língua não é um instrumento que se manipula, mas parte constituinte da identidade do sujeito; não existe neutralidade no livro didático, pois nele transita ideologia que posiciona professor e aluno em determinados lugares.

Como afirma Souza (2011a, p.101), “o professor pode se sensibilizar, aguçar seu senso crítico e analítico”, adotando uma postura de questionamento em relação ao material didático e ao próprio momento histórico-social no qual se acha inserido. Ao sensibilizar-se, o professor pode sensibilizar seus alunos, promovendo entre eles momentos que contemplem questionamento ao livro didático e ao lugar que lhes é atribuído por ele. Além disso, a concepção de língua deve ser objeto de reflexão em sala de aula. O professor deve compreendê-la enquanto parte da constituição do sujeito e, no que se refere ao ensino de LE, deve lidar com o processo de aprendizagem com muito cuidado, atentando-se para o modo como esse processo se dá para cada aluno, considerando as experiências do aluno com sua língua materna.

Diante dessas reflexões, julgamos

importante enfatizar que não tivemos a pretensão de criticar ou desvalidar os manuais elaborados pelas editoras analisadas, mas, sim, de compreender o modo como os discursos funcionam e produzem sentidos. Enquanto analistas de discurso, apresentamos um gesto de interpretação (dentre tantos outros possíveis) que representa o modo como compreendemos o ensino e a aprendizagem de LE e, conseqüentemente, operamos com nossa concepção de professor e aluno. Quanto ao livro didático, não adotamos uma postura a favor ou contra seu uso em sala de aula. Sugerimos, apenas, que o sujeito-professor tenha um olhar mais atento à materialidade nele posta, para que ele não seja tomado como portador de verdades absolutas e inquestionáveis.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. United States of America: Longman, 2007.
- CAVALLARI, Juliana Santana. Falta, desejo e (trans)formação do saber. In: **GUAVIRA LETRAS**, n. 16, Jan/Jul 2014.
- CARMAGNANI, Ana Maria. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, Maria José (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011.
- CORACINI, Maria José. Formação de professores/educadores da perspectiva da LA: tendências atuais dentro da área da LA em relação à educação e uma abordagem discursiva. In: SILVA, Elisabeth Ramos da.; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi. **Cognição, afetividade e linguagem**. Taubaté: Cabral, 2007.
- _____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FERNANDES, Fabiana Cristina Teixeira de Toledo. **As formações imaginárias em interações nas salas de aula**. Dissertação de Mestrado. Universidade Taubaté, 2010.
- GUERRA, Vânia Maria Lescano. **Uma reflexão sobre alguns conceitos da análise do discurso de linha francesa**. Universidade Federal do Mato do Sul, 2011. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cfernandes/analise-do-discurso>. Acesso em 13 jul. 2017.
- HADFIELD, Jill; HADFIELD, Charles. **Manual oxford de introdução ao ensino da língua inglesa**. Curitiba: Positivo, 2009.
- HOLDEN, Susan. **O ensino de língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Macmillan, 2009.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2010.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: Inês Signorini (Org.) **Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- _____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.
- _____. Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, Eliana Lúcia; ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. Disponível em: http://www.ngime.ufff.br/especializacao/wpcontent/themes/especializacao/discursos_sobre_inclusao.pdf. Acesso em: 23 out. 2017.
- PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Teresa. Sobre sujeitos, língua(s), ensino: notas para uma agenda. In: PAYER, Maria Onice; CELADA,

Maria Teresa (Orgs.) **Subjetivação e processos de identificação**: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1990.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. In: Inês Signorini (Org.) **Lingua (gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro didático: arma pedagógica?. In: CORACINI, Maria José (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011a.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011b

“PARA ALÉM DO SOM!”: ASPECTOS BILÍNGUES/BICULTURAIS E SUAS RESSONÂNCIAS NO PENSAR METODOLÓGICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA SURDOS

“BEYOND SOUND!”: BILINGUAL/BICULTURAL ASPECTS AND THEIR RESONANCES IN METHODOLOGICAL THINKING FOR THE TEACHING OF WRITTEN PORTUGUESE FOR THE DEAF

Marcel de Assis Roque¹
Gabriel Silva Xavier Nascimento²

RESUMO

A aprendizagem da Língua Portuguesa escrita encontra duros desafios na educação de surdos. Isso, em parte, deve-se à necessidade de implementação de metodologias que contemplem o canal visual e possibilitem adquirir a língua escrita, partindo do conhecimento e do desenvolvimento prévio da língua de sinais, o que caracterizaria a língua portuguesa como sua língua adicional. Tendo em vista as questões culturais intrínsecas às línguas, objetivamos, ao longo deste trabalho, questionar algumas verdades consolidadas acerca da aquisição da língua escrita para surdos no imperativo da inclusão, refletindo sobre outros caminhos possíveis de serem estabelecidos ao assumir uma perspectiva bilíngue e bicultural. Os dados produzidos por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico permitem-nos traçar um curso histórico nas discussões sobre o ensino de Português para surdos, tomando os dispositivos legais e o currículo básico como pontos de partida para dialogar com autores que discutem os ideais relacionadas ao bilinguismo, à cultura e à identidade surda e, por fim, que discutem processos de aquisição da linguagem. Acreditamos que essas reflexões podem contribuir para uma melhor compreensão das dificuldades enfrentadas pelos surdos nas aulas de Língua Portuguesa em turmas regulares, mesmo aquelas que contam com a presença de um tradutor e intérprete, no intuito de investigar as relações de fronteira entre a língua oral e a de sinais.

Palavras-chave: Surdez. Língua portuguesa. Bilinguismo. Cultura.

ABSTRACT

The learning of the written Portuguese faces tough challenges in the education of deaf people. This is partly due to the need to implement methodologies that contemplate the visual channel and enable to acquire the written language starting from the knowledge and prior development of the sign language, which would characterize Portuguese as additional language. In view of the cultural issues intrinsic to languages, we aim throughout this work to put in abeyance some consolidated truths about the acquisition of the written language for the deaf in the imperative of inclusion, reflecting on other possible ways of being established by taking a bilingual and bicultural perspective. The data produced through a qualitative research of bibliographic nature allow us to chart a historical course in the discussions on the teaching of Portuguese for deaf people taking the legal devices and the basic curriculum as starting points for dialogue with authors who discuss the notions ideas relating bilingualism, culture and deaf identity and ultimately processes of language acquisition. We believe that these reflections can contribute to a better understanding about the difficulties faced by deaf people in Portuguese language classes in regular classes, even those with the presence of a translator and interpreter, in order to undermine relations between the oral and sign languages.

Keywords: Deafness. Portuguese. Bilingualism. Culture.

1 Doutorando em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Mestre em Educação – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

2 Doutorando em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Doutorando em Educação Especial, Mestre em Educação – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

1. INTRODUÇÃO

Considerando os 18 anos de reconhecimento legal da língua brasileira de sinais pela lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) e os dispositivos legais que emergiram a partir dela e situam os surdos no imperativo da inclusão, é possível ter um vislumbre sobre as práticas educacionais empregadas nesse contexto e os seus desdobramentos sobre os surdos.

Para além do reconhecimento legal da libras, as perspectivas que assomam sobre ela no contexto social nem sempre se alinham com as propostas de políticas linguísticas almejadas pelos surdos, isto é, aquelas em que se consideram as especificidades deles e o seu modo de se relacionar por meio de uma língua visual. Não se podem negar, no entanto, os benefícios das políticas de inclusão para os surdos. É no contato com as diferenças que as reflexões e problematizações se materializam.

Todavia, o processo de inclusão de surdos em turmas regulares tem revelado alguns entraves que extrapolam a questão da diferença e impactam de modo significativo a aprendizagem deles nesses contextos. A exemplo disso, estão as diversas produções e os depoimentos que narram as dificuldades dos surdos em lidar com as produções escritas.

Parte disso se deve ao modo como são expostos à língua de sinais e à língua portuguesa. Considerando que a grande maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, as dificuldades iniciais se apresentam logo no âmbito familiar. É nele que se molda uma percepção de surdez.

Os ouvintes adquirem naturalmente a língua oral pelo contato entre os pares, perpassando as etapas compreendidas nos processos de aquisição de linguagem. Por outro lado, a ausência da percepção do som parcial ou integral limita que os surdos percorram esse mesmo caminho. Por sua vez, não ouvir e não reproduzir a língua oral como se espera acaba por alicerçar a noção da surdez como falha biológica, aspecto impeditivo, sem que se considerem outras possibilidades

relacionais e de constituição linguística.

Em se tratando dos surdos, a literatura evidencia que o canal de aprendizagem principal se dá pela visualidade (SACKS, 1989), logo, quanto antes expostos a uma língua de sinais, melhores seriam o desempenho comunicativo e a capacidade de aprendizagem de outras línguas, incluindo a oral na modalidade escrita e, facultativamente, na modalidade falada.

No entanto, boa parte dos surdos tem acesso à libras de modo tardio, nos anos iniciais de escolarização, quando entram em contato com outros surdos ou professores usuários da língua de sinais. Por usuários, é preciso considerar também que o número de profissionais da educação fluentes na libras representa uma parcela mínima de uma totalidade.

Assim, se ocorre o impedimento desde cedo da aprendizagem da língua que lhes é natural, é evidente que as implicações sobre a aquisição da língua oral serão drásticas. A dificuldade que algumas crianças surdas apresentam no contexto educacional nem sempre está relacionada à surdez, e sim às condições de privação linguística e de acesso às informações básicas.

É nesse contexto que esta pesquisa se insere, buscando compreender com mais clareza de que forma uma aprendizagem bilíngue e bicultural poderia contribuir para a formação dos surdos.

Ser surdo situa o sujeito em uma situação extraordinária na qual se apresentam diferentes possibilidades linguísticas. “A surdez em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem” (SACKS, 1989, p. 101). É dentre essas possibilidades linguísticas diversas que situamos nossa investigação, considerando a surdez como potência de constituição linguística e cultural.

Por esse caminho, as discussões aqui apresentadas estão organizadas em dois eixos: no primeiro, realizamos um levantamento bibliográfico sobre as problematizações acerca dos processos de aquisição de língua materna e de língua adicional pelos surdos, partindo

de dispositivos legais e de produções da área; e, no segundo, baseamo-nos na organização curricular para sugerirmos possibilidades de pensar o ensino da língua portuguesa.

2. DESENVOLVIMENTO

O nosso sistema de organização social pauta-se no som e este se reflete na organização da escola e nas práticas que nela tomam forma. Nesse contexto, o surdo, como minoria linguística, sofre prejuízos na aquisição da língua oral.

Conforme aponta Nascimento (2020), ainda no processo de alfabetização e letramento, somos expostos a cantigas de roda, músicas, práticas de escrita partindo de entonação, encenação com a língua, separação silábica orientada por palmas e grande incentivo na produção em língua portuguesa.

Em contrapartida, ainda que os surdos sejam inseridos nas salas de alfabetização e letramento, tais práticas de organização sonora permanecem. Em alguns casos, ocorre a presença de um tradutor e intérprete de libras cujo trabalho divide-se entre os aspectos da tradução e a prática docente. Nesse cenário, já é possível problematizar algumas questões.

Se o acesso à língua de sinais ocorre, na maioria dos casos, de forma tardia, a presença de um tradutor e intérprete nas salas de alfabetização e letramento perde muito sentido. Mesmo que esse profissional seja proficiente no uso da língua de sinais, o surdo ainda não o é, o que força o tradutor e intérprete a se deslocar para a função de docente, tendo a responsabilidade de ensinar uma língua, tarefa que não lhe compete.

Além disso, ressoa também a ausência de uma formação específica para que os professores repensem suas práticas, sendo capacitados criticamente para ressignificar a sala de aula com foco em um ambiente multilíngue.

Essas dificuldades em termos de formação para repensar a sala de aula também não são recentes. Desde a publicação do decreto 5.625/05 (BRASIL, 2005), por

exemplo, a libras passa a compor de forma obrigatória a grade curricular dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia e se torna optativa para os demais cursos.

Não se pode reduzir o aspecto positivo desta imposição legal, já que são justamente os professores que irão, em algum ponto, lidar diretamente com os surdos no contexto educacional. Todavia, assumir a libras como língua natural implica reconhecer a sua complexidade, suas diferenças modais, os aspectos linguísticos e culturais atrelados a ela e o tempo de aprendizagem para se comunicar, assim como ocorre com as línguas orais.

Em se tratando das línguas orais, o tempo dispensado para aquisição de fluência depende de fatores que extrapolam a questão linguística, como a camada social, a frequência de contato e exposição, a metodologia, entre outros. Ainda assim, pensando nas possíveis contribuições para organização e sistematização de cursos de línguas, entidades como a *Language Testing International* (LTI) ¹sugerem tempos mínimos de exposição necessários para o desenvolvimento de competências linguísticas em diferentes etapas.

A escala temporal sugerida pela LTI se baseia nas métricas de Judith E. Liskin-Gasparro (1982), que estabelecem, por exemplo, o tempo mínimo de 240 horas de estudo distribuídas em 8 semanas para aquisição de um nível de baixo a meio intermediário (*intermediate low-mid*) para línguas como o português, o francês e o sueco. E o mínimo de 480 horas, na mesma escala, para línguas como o grego, o finlandês e o japonês.

A métrica diferente apontada pelos autores considera as especificidades de cada língua. Os autores não trazem dados relativos diretamente às línguas sinalizadas, contudo, ao assumirmos a libras como língua natural, é possível implicá-la em categorias semelhantes, considerando suas especificidades lexicais,

¹ Mais informações sobre métricas, escalas de proficiência e as divisões de línguas por grupos podem ser acessadas no site da LTI pelo link: <https://www.languagetesting.com/how-long-does-it-take>.

Figura 1 - Modelo de Canale e Swain sobre competência comunicativa.

Competência linguística	Competência sociolinguística	Competência discursiva	Competência estratégica
Conhecimento formal da língua alvo. Conhecimento gramatical: inclui o conhecimento morfofssintático e lexical, permite que o aluno faça juízos de gramaticalidade e agramaticalidade (adequação).	Adequação. Corresponde ao conhecimento das regras socioculturais do universo da língua alvo: polidez, tratamento, adequação, convenções, preconceitos, atitudes, status, idade, gênero etc.	Coesão de formas e coerência de sentido. Conhecimento da língua para compreender e articular textos orais e escritos para além da sentença. Distingue e produz diferentes tipos textuais: carta, poema, descrição, mensagens breves, ensaios, discurso lúdico (piada) etc.	Presença de fluxos de comunicação. Conhecimento que permite solucionar (ou “driblar”) os problemas da comunicação cara a cara, ou compensar algumas carências ou desconhecimento de algum elemento da língua. Implica o uso de recursos verbais e não verbais, palavras-chave, paráfrases etc.

Fonte: González (2016), In: Português para Falantes de Outras Línguas.

gramaticais e semânticas orientadas pela visualidade (QUADROS, 2004).

Desse modo, ainda que o decreto 5.625/05 regulamente a inserção da Libras nos currículos de cursos superiores, a carga horária destinada à disciplina varia entre 40 e 80 horas, assim como outros componentes curriculares. Vale notar, ainda, que os professores de libras que atuam nos cursos de graduação dividem-se sobre como a libras pode ser trabalhada, de forma que alguns assumem perspectivas mais teóricas sobre educação de surdos; outros, perspectivas mais comunicativas para o uso da libras; e outros, ainda, tencionam uma mescla entre teoria e prática. A despeito do posicionamento, é evidente que nenhum professor sairá fluente da disciplina Libras ofertada na graduação se a exposição que tiver à língua de sinais estiver reduzida exclusivamente ao conteúdo e ao momento da disciplina.

Pensar a aprendizagem da língua requer considerar as competências que se pretende desenvolver nesse processo. Partiremos do modelo de competência comunicativa proposto por Canale e Swain (1980) para dar continuidade às discussões sobre a aquisição de língua portuguesa escrita para surdos. Ressaltamos que este modelo não representa toda a dimensão possível de análise, uma vez que os modelos ouvintistas estão imbricados na organização curricular e metodológica do ensino de língua portuguesa

para surdos.

2.1 A competência linguística

Na dimensão da competência linguística, é possível abarcar dois sentidos possíveis. No primeiro, de forma macro, considera-se que a surdez não constitui um impedimento para a aquisição da língua escrita, tanto na modalidade escrita quanto na oral. No segundo, tem-se a ideia de que o conhecimento gramatical centraliza os esforços de estruturação formal da língua.

Vale ressaltar que tal conhecimento gramatical não precede a percepção inicial de mundo e a interação que assoma das propriedades da linguagem. “Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, de fato, a um mundo imediato, pequeno” (SACKS, 1989, p. 45).

O fato de o sujeito surdo ser exposto tanto à libras quanto à língua portuguesa tardiamente não representa, necessariamente, a inaptidão para o domínio da competência linguística, porém, isso pode resultar em maior dificuldade de compreensão; o alcance às informações é marcado por limitações e aspectos idiossincráticos.

Nesse sentido, refletir sobre essa dimensão na organização curricular conduziria a algumas questões mais básicas. Por exemplo,

se considerarmos que um determinado aluno surdo não é capaz de elaborar e compreender enunciados simples na língua portuguesa escrita, análises de cunho gramatical perdem seu sentido quando propostas em uma sala de aula inclusiva na qual este aluno está inserido, visto que naturalmente exigirão dele reflexões que extrapolam seu domínio da língua.

Pondera-se que, de modo informal, os demais alunos ouvintes já se comunicam diretamente em português e encontram nos exercícios e exposição do professor em aula a possibilidade de se aproximar de um padrão formal da língua. Não se trata aqui de recriar enunciados, mas de adequá-los à norma. Por outro lado, se os enunciados produzidos pelos surdos são ainda falhos ou inexistentes, a análise linguística resultaria em uma tarefa complexa demais.

2.2 A competência sociolinguística

A respeito da competência sociolinguística, as complicações podem adquirir uma tendência ainda mais acentuada. Espera-se que, ao longo das aulas de língua portuguesa, o surdo seja capaz de refinar a comunicação nesta língua, compreendendo seus aspectos culturais e gramaticais. No entanto, é possível, no cenário inclusivo brasileiro, que uma sala inclusiva conte com a presença de apenas um aluno surdo. Dessa forma, ele é também o único que não compartilha da língua oral com os colegas. Levando isso em conta, parece cruel esperar que ele se aproprie de formas de comunicação e de expressão cultural cujos sentidos são desconexos em uma perspectiva visual.

Ao tentar produzir enunciados oralmente com os colegas, o surdo encontrará barreiras em formular as frases, de forma semelhante ao que acontece com estrangeiros no Brasil. Aliás, a metáfora de estrangeiro em seu próprio país parece adequada para definir um sujeito cercado por uma língua e uma cultura que não lhe são habituais.

Isso é refletido por diferentes

comportamentos em sala de aula. Por exemplo, arrastar uma carteira de lugar pode ser uma rotina comum para todos, no entanto, no caso de uma carteira barulhenta, o som produzido nesse processo é incômodo aos ouvintes presentes, mas passa despercebido pelos surdos.

Da mesma forma, os alertas sonoros para os intervalos e para o momento do lanche nas escolas moldam, em certo ponto, o comportamento dos alunos: ao ouvirem o primeiro sinal, por exemplo, eles sabem que podem guardar os materiais e ir para o recreio. Ao ouvirem o segundo sinal, eles sabem que a rotina diária em sala terminou. Esses hábitos e comportamentos precisam ser mediados para os surdos, que ou são avisados sobre isso ou assumem um comportamento mimetizado, isto é, se os colegas estão guardando o material, produz-se a hipótese de que ele deva guardar também, ainda que incerto sobre o motivo disso.

Outra questão pode ser ilustrada pelas atividades culturais desenvolvidas na escola, como teatro, exibição de filmes, cantorias de hino nacional ou local. Aqui a presença de um tradutor ressignifica o efeito dessas produções. As questões de linguagem, como rimas, gírias e piadas, encontram limitações para absorção em língua portuguesa, pois as estratégias de tradução valem-se de recursos visuais que nem sempre se alinham com a produção sonora.

2.3 A competência discursiva

Como parte dos processos de aprendizagem, espera-se que os alunos sejam capazes de produzir diferentes textos na língua oral, ora de forma escrita, com registros no caderno e redação de diferentes gêneros, ora em apresentações.

Em ambos os casos, a relação de dependência para com o tradutor e intérprete fica exposta. Por exemplo, ao tentar escrever uma carta, ainda que simples, a ausência de repertório lexical em língua portuguesa torna a tarefa de escrita um processo trabalhoso.

Sobre isso, Pereira e Oliveira (2015, p. 103) explicam:

Um fato muitas vezes apontado em trabalhos que tratam da escrita de indivíduos surdos é que, na maioria dos casos, nas produções escritas dos mesmos, as ideias se apresentam confusas, dificultando a sua compreensão pelo leitor. As dificuldades de lidar com os aspectos relacionados à gramática da língua escrita, como a morfologia e a sintaxe, comprometem muitas vezes a compreensão das ideias por parte do interlocutor. Outras vezes, mesmo que não observem alterações significativas no uso da gramática, os textos parecem pobres, sem coesão entre as ideias, sem criatividade.

Os problemas apresentados pelas pesquisadoras inscrevem-se em todas as competências comunicativas, não somente na discursiva. Tais questões, inclusive, esbarram em discussões mais complexas, como a questão da autoria nas produções escritas dos surdos.

Isso porque a relação de dependência para com o tradutor – que irá soletrar as palavras ou orientar quanto à produção textual – e a retomada do professor em explicar inúmeras vezes e acompanhar o passo a passo da escrita podem restringir o processo criativo de registro – o que também tem uma relação direta com o modo como as línguas são tratadas nesses contextos. Os ouvintes são estimulados desde sempre a produzir enunciados, desde o ambiente familiar, em conversa com os pais; ao passo que pouco se demandam dos surdos produções diretamente em língua de sinais.

Todas essas questões afetam a aquisição da língua. Exige-se que os surdos produzam, sem que se ofereçam as ferramentas e as estratégias para isso. Ao mesmo tempo, a inaptidão deles em produzir conforme se espera atravessa os processos de avaliação, reforça a ideia de deficiência atrelada à surdez e conduz formas outras de percebê-los enquanto alunos.

2.4 A competência estratégica

A competência estratégica mostra-se a mais problemática, pois seu domínio demanda

que todas as demais sejam cumpridas. Para os surdos, as estratégias de negociação e de discussão na língua portuguesa resumem-se a palavras soltas, mímicas, apontamentos e sinais combinados.

Em um contexto em que os ouvintes não dominam a língua de sinais e o surdo não domina a língua portuguesa, as barreiras comunicativas são acentuadas, provocando a emergência de formas alternativas de comunicação que possibilitem alguma interação.

Ao apresentarmos as competências linguísticas e suas problemáticas na inclusão de surdos, abrimos caminho para compreender a dimensão curricular, no caso do ensino da língua escrita, com vistas a identificar possíveis influências do currículo no processo que situa o surdo enquanto estrangeiro no contexto inclusivo.

3. ASPECTOS CURRICULARES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Seguindo com as discussões, os aspectos básicos atrelados às competências linguísticas servem de base estrutural para organização daquilo que se pretende ensinar nas escolas enquanto língua, em outras palavras, aquilo que se pretende tomar como conteúdo dentro do componente curricular Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, esses aspectos denunciam a perspectiva adotada sobre a língua e delimitam as estratégias para seu ensino.

É preciso considerar, ainda, que todo o processo de organização didática e metodológica não se dá em um vácuo, mas sim está ancorado em diretrizes e parâmetros curriculares que apresentam nuances e variantes temporais.

Para Krug (2001, p. 56):

O currículo surge, então, como uma dimensão ampla que o entende em sua função socializadora e cultural, bem como forma de apropriação da experiência social acumulada e trabalhada a partir do conhecimento formal que a escola escolhe, organiza e propõe como centro às atividades escolares.

Em relação ao conceito de currículo e às diferentes vertentes teóricas que o colocam em discussão, são vários os autores que se debruçaram sobre esse tema, tais como Moreira e Silva (1994), Silva (1995), Sacristán (2000), Libâneo (2004) e Saviani (2007). As discussões sobre a questão foram essenciais para o processo de estruturação do currículo escolar brasileiro.

No entanto, para o escopo deste trabalho, não tencionamos nos aprofundar nas discussões sobre essas diferentes concepções. Assim, atentamo-nos à concepção clássica de currículo conforme Sacristán, ou seja, “um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo - nível educativo ou modalidade de ensino” (2000, p.14), uma vez que nossas discussões e perspectivas sobre o currículo moderno se alinham com essa concepção. No que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa enquanto campo disciplinar, é no currículo que se delimitam as competências linguísticas que irão nortear a aprendizagem formal da língua.

Ocorre que, no contexto inclusivo,

esse currículo acaba sendo único e orientado para o trabalho linguístico com alunos que já se comunicam em língua portuguesa e que são pautados por orientações sonoras, já recorrentes dos processos de alfabetização e letramento.

Para ilustrar essa questão, trazemos a seguir um recorte de composição curricular empregada no estado de Minas Gerais, como proposta para o sexto ano fundamental em língua portuguesa e língua inglesa. Ressaltamos que, naturalmente, essas proposições sofrem alterações diversas de acordo com os estados federativos, no entanto, este exemplo específico nos é suficiente para compreender a dimensão da análise propositiva no que diz respeito à perspectiva de língua materna (língua portuguesa) e de língua adicional (língua inglesa), lá referida como língua estrangeira moderna.

Logo de início, é possível considerar o volume de informações que se espera de um aluno do 6º ano, nesta etapa do currículo. A distinção entre o português e o inglês se dá justamente pela localização desta última enquanto língua adicional. O primeiro eixo

Figura 2 - Componentes Curriculares - Língua Portuguesa x Língua Inglesa.

Língua Portuguesa		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	
1. Contexto de produção, circulação e recepção de textos • Situação comunicativa: produtor e destinatário, tempo e espaço da produção; grau de intimidade entre os interlocutores. • Suporte de circulação do texto e localização do texto dentro do suporte. • Contexto histórico. • Pacto de recepção do texto. • Domínio discursivo, objetivo da interação textual e função sociocomunicativa do gênero. • Situações sociais de uso do texto/gênero. • Variedades linguísticas: relações com a situação comunicativa, o contexto de época, o suporte e as situações sociais de	1.1. Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.	1. Compreensão das Condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes	1.1. Identificar (fazendo uso de skimming) o tema geral do texto e estabelecer alguns aspectos de suas condições de produção (o gênero a que pertence, função sociocomunicativa, finalidade, suporte, autor, data e local de publicação). 1.2. Estabelecer relações entre gênero (finalidade do texto, público-alvo, etc.) e os recursos linguísticos (saliências gráficas) utilizadas pelo autor. 1.3. Integrar informação verbal e não-verbal na compreensão global do texto escrito de vários gêneros.
	1.2. Usar índices, sumários, cadernos e suplementos de jornais, livros e revistas para identificar, na edição, textos de diferentes gêneros 1.3. Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas linguísticas (lexicais ou morfosintáticas) e/ou de referências (sociais, culturais, políticas ou econômicas) ao contexto histórico. 1.4. Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de um mesmo gênero, veiculados por suportes diferentes. 1.5. Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de diferentes gêneros. 1.6. [...] Segue até 1.16.		

Fonte: Superintendência Regional de ensino de Minas Gerais, divisão de ações pedagógicas.

Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/curriculo-basico-comum-cbc-e-propostas-curriculares/>.

de ambos os currículos tenciona trabalhar aspectos relativos ao contexto de produção e à compreensão de textos escritos. No entanto, enquanto na língua portuguesa as sub-competências se estendem de 1.1 a 1.16, na língua inglesa, elas se dividem de 1.1 a 1.3, focando em aspectos mais pontuais de compreensão e reconhecimento de informações. Ainda que as cargas horárias para ambos os componentes curriculares sejam diferentes, a sistematização e o aprofundamento das sub-competências denotam uma distinção clara entre as metodologias e as percepções para o ensino de uma língua materna e de uma língua estrangeira.

Ao pensarmos a presença de alunos surdos em uma das salas regulares do sexto ano, a proposta curricular permaneceria a mesma. Porém, enquanto os ouvintes teriam que lidar com o português como língua materna e com o inglês como língua adicional, os surdos se veriam frente ao desafio de lidar com a língua portuguesa, a libras, e o inglês.

Aqui, não delimitamos a ordem de língua materna e adicional por considerarmos que as discussões sobre o que é língua materna demandariam ainda mais investigações para sumarizar diferentes concepções.

Em algumas perspectivas, por exemplo, a ideia de língua materna está associada à língua natural. Em outras, a língua materna passa a ser problematizada como aquela por meio da qual se dão as primeiras relações (SACKS, 1989; QUADROS, 2004; SPINASSE, 2006).

Ainda assim, na melhor das hipóteses, a língua inglesa seria localizada como terceira língua para os surdos, e para surdos e ouvintes a metodologia empregada seria a mesma, ou seja, a de ensino de língua adicional, salvo em relação às nuances da oralidade que adquirem menos importância para os surdos.

Os pressupostos de língua adicional circundam justamente o foco na comunicação e na produção na língua em que assomam as competências linguísticas. Nesse sentido, ainda que não sejam renegadas, as preocupações sobre os aspectos gramaticais da língua ocupam um papel secundário.

Enquanto, na língua materna, busca-se reconhecer a estrutura dos textos, compreendê-los de forma contrastiva, reconhecer classificações e funções de palavras e as funções da linguagem; na língua adicional, busca-se empregar cumprimentos, comunicar-se com clareza, fazer uso de pronomes.

Para além do som proposto em ambos os currículos, seria necessário pensar um currículo outro segundo o qual aspectos culturais estivessem evidenciados de modo também contrastante. Trabalhar em ambientes multilíngues implica no reconhecimento e no respeito às diferentes línguas em sua naturalidade e potencialidade produtiva.

A inclusão de surdos em salas regulares com alunos ouvintes, pelo menos nas aulas de língua portuguesa, é inviabilizada, a princípio, não somente pelas percepções sobre a surdez, mas também pela organização curricular. Essa compreensão parte da perspectiva da surdez enquanto diferença que possibilita a emergência de novas língua e cultura pelas quais e a partir das quais os sujeitos surdos irão se constituir.

Para que seja possível pensar a aquisição da língua portuguesa escrita com eficiência, é preciso trazer a libras para a centralidade das discussões e evidenciar as relações bilíngues e biculturais que permeiam as relações entre surdos e ouvintes enquanto grupos diferentes.

4. VISLUMBRANDO POSSIBILIDADES BILÍNGUES/ BICULTURAIS EM EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Partindo dessas relações bilíngues/biculturais, o uso de expressões idiomáticas mostra-se uma estratégia potente para pensar relações contrastivas e pensar na complexidade de trabalhar a língua portuguesa simultaneamente com surdos e ouvintes. Aquilo que se percebe enquanto produção de sentido na língua oral demandaria novas significações pela língua de sinais, que não necessariamente teriam uma relação direta

com a produção geral, ainda que retornem à produção de sentido.

Esse mesmo princípio aplica-se, por exemplo, na produção de humor nas línguas. A comicidade tem forte apelo cultural, de modo que uma piada efetiva em língua portuguesa pode não alcançar o mesmo efeito em outro país.

Pensando nessa relação de modo mais próximo, as produções em libras são independentes e se relacionam à forma como os surdos percebem o mundo e interagem com ele. Além disso, por ser uma língua natural, a língua de sinais apresenta elementos estruturais absolutamente independentes da língua portuguesa.

Sabendo disso, quando se espera que os surdos leiam e compreendam os sentidos contextuais produzidos nas expressões idiomáticas (competência sociolinguística), entendam a composição estrutural do material escrito (competência linguística), sejam capazes de replicá-las, produzi-las (competência discursiva) e realizar deduções para compreensão (competência estratégica), todas as competências devem ser ativadas simultaneamente, mediadas e ressignificadas pela língua de sinais.

Esse movimento se situaria no campo da interculturalidade, entendida por Santos (2004, p. 122) como “a esfera que diz respeito ao processo de interação social entre falantes, leitores e textos de diferentes culturas”. Esta definição é pertinente ao lidarmos com salas inclusivas que contam com a presença de alunos surdos, uma vez que este contexto coloca em contato usuários de diferentes línguas e com diferentes culturas.

A perspectiva intercultural tenciona promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à sociedade democrática, plural e humana.

Pensando em ilustrar a relação

intercultural que emerge no contato entre surdos e ouvintes no ambiente escolar, poderíamos, por exemplo, considerar o caráter metafórico inerente às línguas, tanto orais quanto sinalizadas. Albres (2006) aponta que, na língua de sinais, as metáforas se organizam de forma diferente, isto é, são orientadas pela norma visual de iconicidade. Caso contrário, incorrer-se-ia no risco de produzir sentidos literais desviantes do que se espera na competência sociolinguística, já que essa ressignificação precisa levar em conta o contexto em que o signo está empregado e quem faz seu uso.

O quadro abaixo ilustra dois exemplos de expressões idiomáticas a partir de uma seleção feita por Albres (2016). A autora realiza um levantamento apresentando 243 expressões idiomáticas para discutir o seu processo de ressignificação na libras, perpassando os aspectos linguísticos e culturais que possibilitam a produção de sentido em ambas as línguas. Dentre as possibilidades apresentadas, é possível que algumas expressões encontrem produções de sentido equivalente, ao passo que outras se distanciem dessa equivalência em diversos aspectos. Os exemplos utilizados servirão para ilustrar essa complexidade, considerando o contexto a que os surdos estão expostos tanto nas produções orais quanto nas escritas.

Iniciando pela primeira expressão (“amolar”), a produção de sentido ocorre de modo semelhante nas duas línguas e encontra, na produção do sinal, um peso semântico visual ainda mais potente na libras. Enquanto, na língua portuguesa, a expressão “amolar” remete a um ato incômodo de afiar uma lâmina, em função do som produzido e da sensação percebida pelo corpo, na libras, o sinal referente a “algo ou alguém chato/a; situação aborrecedora” retoma visualmente o ato de amolar a faca, de forma icônica.

No segundo exemplo, a expressão “coroa”, que, na língua portuguesa, constitui uma forma jocosa de se referir às pessoas mais velhas, não encontra o mesmo sentido na língua de sinais. Do ponto de vista da etimologia, tanto o sinal de “coroa” quanto a

Figura 3 - Exemplos de expressões idiomáticas.

CATEGORIA	EXEMPLO
1) Expressões compartilhadas nas duas línguas com significado equivalente: 121	 /AMOLAR/ : aborrecer, importunar
2) Expressões compartilhadas nas duas línguas com significados diferentes 26	 /COROA/ LP: mulher velha LS: pessoa entendida no assunto Existe uma correspondência perfeita de idéias, mas não nas formas usadas para representar essas idéias

Fonte: Albres (2006, p. 4)

palavra em português retomam o sentido de “ornamento real”, mas, enquanto no português essa expressão assume um duplo sentido, na libras acaba tendo sentido literal.

Outras expressões idiomáticas como “chutar o balde”, “entrar pelo cano”, “pendurar as chuteiras”, entre outras, incorrem no risco de serem compreendidas também em sua literalidade. Os surdos estão expostos a essas expressões diariamente, assim cabe ao professor estar ciente dessas especificidades para (re)pensar estratégias e organizações curriculares que permitam realizar uma ponte entre as duas culturas e línguas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui apresentadas evidenciam a problemática e a complexidade de pensar o ensino de língua portuguesa para surdos em contextos inclusivos. Ao assumirmos a surdez como uma diferença potencial por

meio da qual novas possibilidades linguísticas e culturais podem emergir, questionamos a presença desses sujeitos nas aulas de língua portuguesa de forma simultânea aos ouvintes.

Para os ouvintes, os mecanismos relacionados à produção na língua oral são acionados naturalmente, desde o convívio familiar, de modo que o papel do currículo na escola se direciona aos aspectos formais de produção, leitura e compreensão da língua. No entanto, para os surdos, a exposição tardia à língua de sinais ou a privação dela os situam na condição de estrangeiros em relação à língua portuguesa e aos aspectos culturais atrelados a ela, já que as interações, quando ocorrem, precisam ser mediadas pelos tradutores e intérpretes e professores bilíngues, isso em um cenário ideal em que os próprios surdos são usuários da língua de sinais.

O modelo de competências comunicativas apresentado nos possibilita

visualizar o que se espera em termos de um aprendiz de língua, ao mesmo tempo em que denota a fronteira que separa claramente os aspectos linguísticos e culturais dos surdos e dos ouvintes.

Ilustrar essa fronteira pensando a produção de sentido por meio de expressões idiomáticas, por sua vez, evidencia a complexidade de pensar um ensino bilíngue e bicultural, considerando os aspectos imbricados na formação de professores, nos processos de aquisição de linguagem e nas políticas públicas que situam os surdos no imperativo da inclusão.

Essas reflexões poderão, de forma seminal, contribuir para o pensar metodológico e a organização curricular do ensino de língua portuguesa para surdos, assumindo uma posição mais flexível e aberta às relações de comunicação e interação.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. **Tenha “OLHO CARO”**: a interpretação de expressões idiomáticas da Língua de Sinais Brasileira. Campo Grande – MS: EPILMS, 17 e 18 de novembro, 2006.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied linguistics**, v.1, n.1, 1980, p. 01-47.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GONZÁLES, Leonardo H. O aluno e o professor participantes de uma experiência de inovação curricular: um reporte etnográfico. In: Rubéns Lacerda de Sá e Rita de Cassia Augusto (Orgs.). **Português para falantes de outras línguas**, v.2. Pontes, 2016. pp 53-70.
- KRUG, A. **Ciclos de formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LISKIN-GASPARRO, Judith. **ETS Oral Proficiency Testing Manual**. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1982.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T.T. da (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NASCIMENTO, Gabriel S. **Das (impossibilidades) teórico-metodológicas para o ensino de língua portuguesa para surdos**. Revista Iniciação e Formação Docente, UFTM, 2020.
- PEREIRA, M. C. C.; OLIVEIRA, C. L. A questão da autoria nas produções escritas de adolescentes surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Artmed: Porto Alegre, 2004.
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Edleise M. O. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 432 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269430>. Acesso em: 16 jun 2020.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).
- SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes,

1995. pp 190-207.

SPINASSÉ, Karen P. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. In: **Revista Contingentia**, v. 1, nov., 2006, pp 01-10.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS. **Divisão de ações pedagógicas. Currículo Básico Comum - CBC e propostas curriculares**. Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/curriculo-basico-comum-cbc-e-propostas-curriculares/>. Acesso em: 16 jun 2020.

HIPERTEXTO EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DE PLANOS DE AULA DISPONÍVEIS NO PORTAL DO PROFESSOR DO MEC

HYPERTEXT IN THE CLASSROOM: AN ANALYSIS OF LESSON PLANS AVAILABLE ON THE MEC TEACHER'S PORTAL

Gabrielle Costa Pereira¹
Vanda Maria da Silva Elias²

RESUMO

Este artigo desenvolve um estudo sobre o uso do hipertexto no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e objetiva, de modo específico, analisar como o hipertexto é abordado em planos de aula disponíveis no Portal do Professor do MEC. Para atingir o objetivo proposto, foi selecionado um corpus formado por planos de aula publicados na referida plataforma voltada para o trabalho com o hipertexto no ensino de língua portuguesa na Educação Básica. Teoricamente, este trabalho está fundamentado em estudos do hipertexto, como desenvolvidos no campo da Linguística Textual, bem como em estudos voltados para o uso de tecnologias na educação. Os resultados indicam que, no conjunto dos planos analisados, há procedimentos didático-pedagógicos que enfatizam o conceito e a caracterização do hipertexto por meio da prática de escrita e de leitura com foco no sujeito que aprende.

Palavras-chave: Hipertexto. Plano de aula. Portal do Professor. Educação tecnológica. Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

This article is a study about the hypertext use in the process of teaching and learning the Portuguese language, and specifically aims to analyze how hypertext is approached in lesson plans available on the platform for teachers by MEC (Ministry of Education, in Portuguese) Portal do Professor. In order to achieve the proposed objective, a corpus of class plans published on the platform was selected, focused on working with hypertext in the teaching of Portuguese in Basic Education. Theoretically, this work is based on studies of hypertext as developed in the field of Textual Linguistics, as well as studies focused on the use of technologies in education. The results indicate that in the set of plans analyzed, there are didactic-pedagogical procedures that emphasize the concept and characterization of hypertext through the practice of writing and reading with a focus on the subject who learns.

Keywords: Hypertext. Class plans. Teacher's Portal. Technological education. Portuguese language teaching.

1. INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade tão diversa e complexa que nos é apresentada, devemos, enquanto educadores, estar constantemente nos questionando em relação à forma mais adequada e eficiente de desenvolvermos nosso trabalho em sala de aula. Por essa razão, este trabalho objetiva, de

modo específico, analisar como o hipertexto é abordado em planos de aula disponíveis no Portal do Professor, do MEC e, assim, de modo geral, contribuir para o ensino de língua portuguesa.

É consenso que o ensino e a aprendizagem não podem manter-se à margem dos avanços tecnológicos, mas, sim, devem adequar-se a eles e deles fazer uso de

1 Mestranda em Letras – Universidade Federal de São Paulo.

2 Doutora em Língua Portuguesa – Universidade Federal de São Paulo.

maneira proveitosa na educação. Em relação a isso, podemos dizer que cada vez mais a internet se põe ao alcance de todos, de modo particular, com inúmeras inovações voltadas para a produção e veiculação de textos.

Neste trabalho, temos como objeto de atenção o hipertexto, pressupondo que o hipertexto favorece o ensino e a aprendizagem em razão de suas características que possibilita infinitas associações entre textos por meio de *links*.

Do ponto de vista da organização, o trabalho apresenta duas partes: uma voltada para considerações sobre o hipertexto na pesquisa e no ensino e outra parte que trata da análise dos planos de aula.

2. O HIPERTEXTO NA PESQUISA E NO ENSINO

O hipertexto é compreendido como “um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos”, segundo Lévy (1993, p. 33). Ainda, para o autor, o hipertexto faz parte de um novo espaço para a troca de informações: o ciberespaço.

O ciberespaço surge da interconexão mundial dos computadores (LÉVY, 2001, p.35). O termo inclui tanto o “universo oceânico” de informações que ele abriga quanto os seres humanos que “navegam” nesse universo (navegação é a metáfora utilizada para descrever o modo pelo qual os usuários se movimentam por documentos hipertextuais). Estas recentes transformações constituem a cibercultura. Ainda segundo Lévy (1999), o conceito de cibercultura especifica o conjunto das técnicas, das atitudes, do modo de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Estudos sobre o hipertexto como esses realizados pelo filósofo Lévy passaram a influenciar estudos do hipertexto na Linguística Textual (LT) brasileira. Sobre

o assunto, Koch (2002, p.47) diz ser necessário “verificar se o atual escopo teórico da Linguística Textual contribui para a compreensão do funcionamento do hipertexto, mais especificamente, para a análise de sua coerência em meio a não-sequencialidade e a não-linearidade que o constitui”.

Nesse cenário, merecem destaque os primeiros estudos sobre os temas realizados por Marcuschi, Koch, Xavier e Elias. Marcuschi (2005, p.21) explica que, como um tipo de escritura, o hipertexto

É uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações edecisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não contínuas e não progressivas. (MARCUSCHI, 2005, p.21).

Sobre as características do hipertexto, Marcuschi (2007, p. 150-151) destaca as seguintes: a) **não-linearidade**: característica que se refere ao modo reticular e não sequencial de produção e recepção de textos; b) **volatilidade**: característica que sugere ser o hipertexto um fenômeno essencialmente virtual; c) **topografia**: o hipertexto não é hierárquico nem tópico, por isso, ele é topográfico, característica esta inovadora, pois desestabiliza os frames ou “enquadres” de que dispomos para identificar limites textuais; d) **fragmentariedade**: trata-se de uma característica bastante central para a noção de hipertexto que não carece de um centro regulador, já que o autor não possui mais controle do tópico e do leitor; e) **acessibilidade ilimitada**: o hipertexto não experimenta limites quanto às ligações que permite estabelecer; f) **multissemiose**: traço que se refere à possibilidade de interconectar simultaneamente linguagens variadas; g) **interatividade**: refere-se à interconexão interativa, propiciada pela multissemiose, pela acessibilidade ilimitada e pela contínua relação de um leitor-navegador com múltiplos autores; h) **iteratividade**: diz respeito à natureza intertextual, marcada pela recursividade de textos.

Essas características do hipertexto

exigem do leitor maior carga de trabalho, cognitivamente falando, como nos explica o autor: “uma leitura proveitosa do hipertexto exige um maior grau de conhecimento prévio e maior consciência quanto ao buscado, já que é um permanente convite a escolhas muitas vezes inconsequentes” (MARCUSCHI, 2007, p.148).

Na mesma linha dos estudos do autor, Koch (2002) explica que:

O termo hipertexto designa uma escritura não sequencial e não linear, que se ramifica de modo a permitir ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, na medida em que procedem as escolhas locais e sucessivas em tempo real (KOCH, 2002, p.25).

Por sua vez, Xavier (2010, p. 208) também chama a atenção para o fato de que o hipertexto pode ser entendido como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona a sua superfície formas outras de textualidade”.

Ainda para Xavier (2010, p. 213), na contemporaneidade, alguns linguistas estão sendo desafiados a interagir com essa revolucionária tecnologia de linguagem que, “à medida que desafia os modelos de produção e compreensão de textos historicamente estabelecidos, também propõe alternativa para abordá-los e entendê-los.”

Partindo desses estudos situados na LT, Elias (2000, 2005) chama a atenção para o fato de que os *links*, além da conectividade entre textos, sugerem a conectividade entre mídias. Esses recursos convidam o leitor a atuar em mídias distintas e, conseqüentemente, a operar com as diferentes linguagens dessas mídias.

Nesse sentido, argumenta a autora que somos constantemente solicitados a transitar entre as mídias impressas (*offline*) e digitais (*online*), numa perspectiva de complementariedade. Compartilha, assim, a autora do pensamento de Barton & Lee (2015) para quem muitas práticas sociais contemporâneas entrelaçam perfeitamente atividade *online* e *offline* que não podem ser

separadas.

Conforme Barton & Lee (2015), deparamo-nos com produções que resultam da interação e colaboração dos usuários em espaços online, como o das mídias sociais digitais (Facebook, Twitter blogs etc). Esses ambientes de intensa interação e colaboração são possibilitados pela tecnologia constitutiva da Web 2.0, que é caracterizada por:

- a. possibilitar a constituição de uma escrita que ocorre em fluxo e pressupõe participação colaborativa;
- b. apresentar características particulares de design dos sites, tais como conteúdo autogerado e interatividade;
- c. permitir aos usuários criar e publicar seus próprios textos compartilhando com os outros;
- d. proporcionar a participação, colaboração e interação das pessoas por escrito, imagens e vídeos;
- e. ter como uma das principais características o sistema de comentários.

Então, as inovadoras formas de comunicação e interação são marcadas pela participação e colaboração de usuários, pressupondo a participação do usuário não apenas no processo de leitura, mas também no processo de produção textual.

Nesse sentido, Elias e Cavalcante (2018, p.11) compreendem o hipertexto como “um construto caracterizado pelos traços da conexão múltipla entre textos; não linearidade; não delimitação; fluidez; variedade de temas, de gêneros textuais e de linguagens, resultante da participação e do trabalho realizado colaborativamente por usuários em interação *online*.”

No contexto educacional, o hipertexto assume também seu caráter colaborativo, uma vez que seus leitores podem participar ativamente como redatores e editores, criando novos percursos, traçando novos caminhos e conectando mais *links* a partir de novas associações. Neste contexto, é esperado que tanto o educador quanto o estudante assumam uma parceria na aquisição e troca

de conhecimento. Em outras palavras, o hipertexto possibilita diversas propostas de significação e ressignificação no que diz respeito à leitura e escrita, por se tratar de um espaço dinâmico e flexível.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como a Base Curricular Comum Curricular (BNCC) indicam a necessidade de educadores, no contexto escolar, “entenderem os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar”, ou ainda, “entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e da vida social”, segundo as palavras de Barton e Lee (2015, p. 8).

Nesse sentido, destacamos a importância de os professores, em especial de língua portuguesa, aprofundarem, de modo geral, os seus conhecimentos sobre o uso de tecnologias na educação, e sobre o hipertexto e o seu impacto nas atividades de escrita e leitura no ensino de língua portuguesa, recorte do presente trabalho.

No contexto atual, a escola está diante de um grande desafio: o de levar para o ambiente escolar as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), articulando o uso dessas tecnologias com as ferramentas e conhecimentos pedagógicos escolares, para construir novos modelos pedagógicos.

O professor, assim, deve estar ciente da relevância das novas tendências tecnológicas em abordagens interacionistas. Uma formação crítica e reflexiva é o que se espera do trabalho do professor quanto ao desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de textos com múltiplas linguagens e veiculados em diferentes suportes, por parte dos alunos. Na atualidade, é esperado do professor que, além de ser especialista nos conhecimentos acadêmicos, também seja informatizado e multidisciplinar em sua prática pedagógica.

A atual fase de implementação de Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação nas escolas públicas brasileiras foi precedida de ampla discussão, que apontou para alguns objetivos como: familiarizar os alunos com as TDIC tendo, como consequência, a redução gradual da exclusão digital no Brasil; desenvolver uma pedagogia de projetos, tornando a escola mais atraente e, ao mesmo tempo, proporcionar aos estudantes uma maior autonomia, além de levar para a sala de aula elementos multimidiáticos que tornem estes ambientes mais atraentes para estimular a curiosidade dos educandos na busca do conhecimento. Com base nesses objetivos principais, foi desenvolvida uma série de ações que vêm sendo realizadas em regime de colaboração pelo Ministério da Educação (MEC).

Esse contexto impulsionou a criação de um Portal que tem por objetivos oferecer aos professores a possibilidade de participar de uma comunidade educacional, potencializar oportunidades de compartilhar interesses e necessidades e fomentar uma rede colaborativa de aprendizagem e interação. Surgiu, então, o Portal do Professor, um site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e vinculado à Secretaria de Educação à Distância (SEED), com o objetivo de apoiar e enriquecer a prática pedagógica.

O Portal é, portanto, um espaço para troca de experiências entre professores do ensino fundamental e ensino médio. Seu conteúdo inclui sugestões de aulas e recursos como vídeos, fotos, mapas, áudio e textos. Nele, o professor poderá disponibilizar seus planos de aula, compartilhar esses planos com outros professores, ter acesso a outros planos de aulas e também ficar informado sobre os cursos de capacitação oferecidos no espaço.

3. O HIPERTEXTO EM PLANOS DE AULA: PROCEDIMENTOS E ANÁLISE

Como dito anteriormente, o objetivo deste trabalho é analisar como se dá a abordagem do hipertexto em planos destinados

ao professor da Educação Básica e disponíveis no Portal do Professor do MEC. Também, de modo geral, pretende-se contribuir para a discussão sobre o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino de língua portuguesa.

Para alcançar esse objetivo, foram selecionados, do site <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>, quatro planos de aula que apresentam como tema central o hipertexto.

Na análise dos planos, que é de natureza qualitativa e interpretativa, serão adotados os seguintes procedimentos:

1. Apresentação e descrição de cada um dos planos selecionados;
2. Identificação nos planos dos conhecimentos pressupostos, objetivos pretendidos e orientações dadas em relação ao trabalho com o hipertexto;
3. Discussão com base nos dados levantados, de como o hipertexto é compreendido em cada um dos planos, aspectos explorados na abordagem do tema e perspectivas para o ensino e a aprendizagem. Essa discussão irá compor as considerações finais do trabalho.

O Plano 1 (P1) tem como título “A narrativa e o hipertexto nos jogos de RPG” e foi disponibilizado na plataforma no ano de 2010. Destinado a alunos do ensino fundamental final, é composto por 5 aulas de 50 minutos cada e pressupõe como conhecimentos prévios “habilidades básicas de leitura e escrita”. Indica como objetivo referente ao hipertexto que o aluno poderá aprender a produzir um hipertexto narrativo através de práticas de jogos de RPG.

Para atingir o objetivo indicado, são apresentadas as seguintes orientações:

1. “Comente com os alunos a seguinte afirmativa: narrativa hipertextual e leitura. No RPG podem pensar esta alteração no receptor sob a forma detexto como produto final do relato. Um relato de RPG na verdade não

produz um texto, mas uma variedade deles.”

2. “Questione: o que significa afirmar que o RPG se constitui como uma narrativa hipertextual? (Professor, o objetivo é que os alunos percebam que uma narrativa em RPG é formada por vários autores, o que pode caracterizar uma estrutura de hipertexto).”

O Plano 2 (P2) tem como título “Utilizando o hipertexto como ferramenta na produção textual” e foi disponibilizado na plataforma no ano de 2011. O plano, destinado a alunos do ensino fundamental final, é composto por 10 aulas e pressupõe como conhecimentos prévios “saber o que é conto e suas características”, “entender o que é coesão e coerência”, “conhecer o que é um hipertexto e como criá-lo (estrutura hipertexto)”, “identificar as diferenças entre o falar e o escrever”. Indica como objetivos referentes ao hipertexto que o aluno poderá aprender a: diferenciar textos de hipertextos e criar hipertextos.

Para atingir o objetivo indicado, são apresentadas as seguintes orientações:

1. “No laboratório de informática, o aluno aprenderá a criar um hipertexto, links através de observação e pesquisas em outros hipertextos. <http://pt.wikipedia.org/Wiki/Hipertexto>”;
2. “Montagem do próprio hipertexto no laboratório de informática, por meio de um roteiro estabelecido, que deverá constar: Definição de conto; Características; Resumo do conto lido; Biografia do autor; Bibliografia”;
3. “Após montagem do hipertexto os alunos irão postá-lo no blog da biblioteca (bibliotecadocerb.blogspot.com). Logo após, irão ler os hipertextos dos colegas para se autoavaliarem e ver as correções necessárias. Depois que o texto estiver totalmente pronto cada aluno deve comentar o hipertexto [de] que mais gostou”.

O Plano 3 (P3) tem como título “Trabalhando com hipertexto” e foi disponibilizado na plataforma no ano de 2011. Destina-se a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, é composto por 6 aulas e pressupõe como conhecimentos prévios “navegação na internet” e “noções para produção de texto coletivo de forma colaborativa”. Indica como objetivo quanto ao hipertexto que o aluno poderá aprender a: ter noção sobre hipertexto e hiperlink e transformar o texto coletivo em um hipertexto.

Para atingir o objetivo indicado, pede-se que:

1. “No laboratório de informática o professor deverá explicar e definir junto com os alunos em grupos previamente organizados por ele, o conceito de hipertexto e hiperlink exemplificando através da navegação de páginas na internet”.

O Plano 4 (P4) tem como título “A produção de sentido nos hipertextos” e foi disponibilizado na plataforma no ano de 2013. Destinado a alunos do Ensino Médio, o plano é composto por 3 aulas de 50 minutos cada, e pressupõe como conhecimentos prévios “habilidades de leitura e escrita” e “interpretação textual”. Indica como objetivo no tocante ao hipertexto que o aluno poderá aprender a: compreender o que são hipertextos e entender como se dá a construção de sentido nos hipertextos.

Para atingir o objetivo indicado, são apresentadas as seguintes orientações:

1. “Primeiramente o professor discutirá oralmente com os alunos o que são hipertextos. Em seguida, o professor irá apresentar alguns hipertextos, de forma a trabalhar com os alunos as principais características dessa modalidade de textos”;
2. “Para exemplificação inicial, o professor deverá pedir para que os alunos tentem identificar o que os sites que serão mostrados têm em comum

sobretudo no que se refere à maneira de se ler/interagir com o texto.”

Além disso, para ser trabalhado como se dá a construção de sentido nos hipertextos, há a indicação de um texto que discute a noção de hipertexto, como descrito a seguir:

Para compreender melhor sobre como se dá a construção de sentido nos hipertextos, o professor distribuirá um trecho do artigo ‘Hipertexto e construção do sentido’ de Ingedore G. Villaça KOCH.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, a análise indicou que nos planos é trabalhado o conceito de hipertexto utilizando-se da prática, pressupondo que os alunos leiam hipertextos, indiquem as características desse modo de produção e construam percursos próprios de leitura e de escrita.

Em P1, observou-se que o hipertexto é compreendido com base no seu traço típico da associação, o que possibilita a realização de uma trama em rede envolvendo vários autores. Então, encontra-se justificada e adequada a seleção do RPG, um tipo de jogo em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente. Produzir um jogo de ação como um gênero textual, discutindo suas características e funcionalidades, é uma proposta que favorece a criatividade, a atuação conjunta e o papel de protagonista dos alunos, aspectos favorecidos na atividade hipertextual proposta.

Em P2, verificou-se que se encontra implícita uma compreensão de hipertexto com destaque ao traço da multiplicidade de sugestões de leituras por meio dos *hyperlinks*. Nesse sentido, vale destacar, de acordo com Koch (2007, p 18), que “o hipertexto obscurece os limites entre leitores e escritores”, o que significa dizer que, no caso específico, os alunos podem construir, por meio dos *links*, os próprios caminhos para a exploração de hipertextos, devendo assumir um papel ativo, consciente e responsável nesse contexto. Daí

a importância da orientação do professor antes, durante e depois das atividades com o hipertexto, quer de leitura, quer de escrita.

Em P3, notou-se que, no trabalho sugerido com o hipertexto, os alunos são orientados a discutir sobre o *bullying* e utilizar, como forma de apoio, a busca sobre o assunto na *internet*. O hipertexto, portanto, é um meio utilizado para se alcançar esse objetivo. Segundo Marcuschi (2005, p.33), o hipertexto “rompe a ordem de construção ao propiciar um conjunto de possibilidades de constituição textual plurilinearizada, condicionada por interesses e conhecimentos do leitor-co-produtor”.

Também o plano de aula deixou evidente que o professor propõe trabalhar o hipertexto utilizando-se da prática. Assim, os alunos são levados a refletir sobre o modo de produção hipertextual, sua leitura e a construção de sentidos, observando a quantidade e o posicionamento dos *links* nas páginas, os aspectos gráficos usados para a indicação deles e as expectativas dos leitores em relação ao que vão encontrar quando clicam num *link*.

A proposta chamou a atenção para as múltiplas linguagens que compõem o modo de produção hipertextual e que é uma de suas características, como comentado no tópico2. Especialmente em se tratando do P4, chamou a atenção que a definição de hipertexto se mostrou por meio do procedimento da discussão de um texto que trata do tema, conceitualmente falando. Merece destaque por revelar a necessária relação entre teoria e prática para a fundamentação de discussões e atividades em sala de aula.

Assim, o plano de aula propôs discutir o que é hipertexto, como ele pode ser identificado na prática e de que maneira ele se relaciona com os demais recursos inseridos nas páginas da *web*. Desse modo, a leitura é aberta a diversas possibilidades, uma vez que permite que o aluno defina o próprio percurso de leitura em relação a um tema de estudo proposto e orientado pelo professor.

De modo geral, a análise dos quatro planos indicou que as propostas de atividades

com o hipertexto em aulas de língua portuguesa estão relacionadas à necessidade de se discutir o letramento digital, levando em conta que o hipertexto possibilita interatividade, reflexão sobre múltiplas semioses, construção colaborativa e compartilhada dos textos, todas desafiadoras exigências quanto à atuação do professor e do aluno nesses novos tempos.

Ainda, a análise feita possibilitou pensar os desafios para o ensino de língua portuguesa considerando o hipertexto e as especificidades de sua estrutura no suporte digital, seu modo de leitura e escrita em ambiente virtual, tudo isso tendo como centro do processo o aluno aprendiz, um sujeito ativo, participante e colaborar em sala de aula, em ambientes digitais e no mundo em que vive. Nesse processo, o papel do professor como um orientador é fundamental: é o professor quem elabora o plano de orientação e quem o acompanha para os ajustes necessários, à medida que o trabalho se desenvolve, além de avaliar os resultados obtidos, privilegiando sempre o processo. Portanto, o hipertexto como objeto de ensino e de aprendizagem exige novas metodologias, novas atuações para os sujeitos atores da sala de aula e novos letramentos.

Em resumo, os planos de aula analisados ressaltam que vivemos em uma cultura digital e a educação não pode ignorar essa realidade. A sala de aula com os seus conhecidos recursos não são mais o centro de informação para o aluno, nem o espaço central que pode suprir as necessidades de informação e de conhecimento. Porém, continua sendo um espaço importante para se pensar a linguagem e seus usos, as especificidades sobre os modos de leitura e de produção de textos, incluindo aqueles provenientes do ambiente virtual, sobre a formação de leitores e de produtores de textos numa cultura digital na qual estamos imersos.

A análise ainda indicou que a *internet*, devido a sua variedade de recursos, pode oferecer inúmeras formas de apoio ao ensino e à aprendizagem, fato que não deve ser subestimado, embora requeira, da parte dos educadores e dos educandos, um

posicionamento crítico sobre o uso mais adequado em cada situação e o que se faz necessário em termos de letramentos, de conhecimentos e de acesso a recursos tecnológicos.

No contexto brasileiro, a *internet* e os computadores estão incorporados à vida da sociedade de maneira heterogênea. Seu espaço se amplia, mas não está ainda plenamente socializado. Os desafios constituem, portanto, não só mudar a perspectiva e a prática do professor, como também trabalhar com diferentes percepções e níveis de contato, por parte dos alunos, com relação a essa realidade digital.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 dez. 2018.

ELIAS, Vanda Maria da Silva; CAVALCANTE, M. M. Argumentação e sentido na interação online In: PIRIS, Eduardo Lopes; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin (orgs). **Discurso e argumentação: fotografia interdisciplinares**. vol 1.1a ed. Coimbra/Portugal : Gracio Editor, 2018.

ELIAS, V. M. S. **Do hipertexto ao texto: uma metodologia para o ensino de língua portuguesa à distância**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

_____. **Hipertexto, leitura e sentido**. Caleidoscópio, São Leopoldo, v.3, n.1, p.13- 20, jan./abr. 2005.

KOCH, IngedoreVillça. Texto e contexto. In.

Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 21-34).

KOCH, Ingedore Villça. **Hipertexto e construção do sentido**. São Paulo: Alfa, 2007.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

_____. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____ MARCUSCHI, L.A & XAVIER, A. C. (Orgs). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2007.

XAVIER, A.C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C.

Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 207-220.

O LETRAMENTO DE SURDOS POR MEIO DE PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO: UMA EXPERIÊNCIA DE SUCESSO

DEAF LITERACY THROUGH READING AND WRITING PRODUCTION: A SUCCESSFUL EXPERIENCE

Eliane Cristina de Oliveira¹

RESUMO

O artigo descreve uma experiência de inclusão de crianças surdas, realizada no Ensino Fundamental, em uma escola municipal de São José dos Campos, estado de São Paulo. O objetivo é apresentar tanto o trabalho para o letramento da Língua Portuguesa com surdos, desenvolvido por meio de uma sequência didática de leitura e produção de texto, construída, a partir da história do Pinóquio, pelos docentes da unidade escolar, quanto a análise das produções escritas dos alunos surdos, de 3º. ano do Ensino Fundamental, destacando-se aspectos linguísticos apropriados para esses alunos. Considerando os aportes teóricos do sociointeracionismo e as contribuições das pesquisas linguística em relação ao papel da Libras e ao ensino de segunda língua para os surdos, buscou-se identificar os avanços de letramento do surdo na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Como resultado constatou-se que o aluno surdo, exposto a um trabalho de leitura e produção escrita, de forma planejada e alinhada à perspectiva teórica da língua como prática social, avançou significativamente em seu processo de letramento, conseguindo produzir um relato escrito que garantiu os aspectos constituintes do conto tomado como base.

Palavras-chave: Educação de surdos. Bilinguismo. Letramento.

ABSTRACT

This article is a description of an inclusion experience of deaf children in elementary school, in São José dos Campos city, São Paulo state, Brazil. My objective is not only present the literacy process in Portuguese language with these deaf students, by a reading and writing didact sequence built from Pinocchio's tale by the teachers of this school, but also show the deaf 3rd grade students' writing productions analysis, pointing out appropriate linguistics aspects to these students. Considering the theoretical contributions of social-interactionism and the contributions of linguistic research in relation of the role of Libras and second language teaching for the deaf, I sought to identify the advances in literacy of the deaf in the written modality of Portuguese language acquisition. As a result, it was found out that the deaf student, exposed to a work of reading and writing production, in a planned way and aligned with the theoretical perspective of language as a social practice, developed significantly in his literacy process, producing a written retelling that ensured the constituent aspects of Pinocchio's tale.

Keywords: Deaf education. Bilingualism. Literacy.

1. INTRODUÇÃO

É necessário considerar alguns marcos legais que refletem o avanço da inclusão na sociedade brasileira, em específico na educação em relação ao surdo, que são: a Constituição de 1988, a lei nº 9.394 de 96, a lei nº 10.098 de 2000, a lei nº 10.403

de 2002, o decreto nº 5.626 de 2005, a lei nº 12.319/2010, a lei nº 8117/2010 e a portaria nº 117/SME de 2010, sendo estas duas últimas no âmbito do município de São José dos Campos, Estado de São Paulo.

O “direito de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”

1 Doutoranda Universidade Estácio de Sá – Universidade de Taubaté (Unitau).

(BRASIL, 1988, p. 95), previsto no artigo nº 208 da Constituição, é ampliado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que traz como princípio, no artigo 3º, inciso III, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No artigo 4º, a mesma lei prevê “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Até esse momento da legislação brasileira o surdo está sob a nomenclatura do deficiente. É na lei nº 10.098 (BRASIL, 2000), que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, que teremos explicitada a expressão deficiência auditiva, presente no Capítulo VII, que trata da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização. Em seu artigo nº 19, a lei indica que:

Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (BRASIL, 2000).

Como destacam Bolonhini e Costa (2011, p. 92), a lei nº 10.098 constitui “um discurso fundador referente a Libras”, ao considerar a linguagem de sinais como um meio de comunicação do surdo. O lugar sócio-político da Língua de Sinais (não mais linguagem) e do sujeito surdo, agora membro da comunidade de pessoas surdas, é instituído pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). Determina-se a nomenclatura adequada de “portadores de deficiência auditiva”, separando-se a pessoa da deficiência. Corroborando-se esta distinção, a lei nº 9.177 (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2014) orienta o uso da terminologia “pessoas com deficiência”.

Regulamentando a lei nº 10.436, a

lei nº 5.626 (BRASIL, 2005), dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. São 31 artigos distribuídos em nove capítulos que tratam de diversos aspectos, como: a definição de pessoa surda e de deficiência auditiva; a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos currículos de formação docente e opcional nos demais cursos de formação superior; a formação do professor e do instrutor de Libras; a realização de exames de proficiência e de outras avaliações; a prioridade das pessoas surdas nos cursos de formação docente e de instrutor em Libras e, também, para ministrar a disciplina de Libras; as medidas para a difusão e uso da Libras e da Língua Portuguesa como forma de dar ao surdo acesso à educação; a formação necessária ao tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa; a garantia dos surdos à educação bilíngue; a garantia do tradutor intérprete em sala de aula para os surdos; o atendimento educacional especializado em um turno diferenciado para o desenvolvimento da complementação curricular; o direito à formalização, por parte dos pais ou pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras; a garantia dos surdos à saúde e a orientação à família sobre as implicações da surdez e a importância do acesso à Libras e à Língua Portuguesa; o papel do poder público no apoio e na difusão da Libras; o controle do orçamento público e o controle do uso e difusão das medidas legislativas.

A lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, constitui mais um avanço, no sentido de consolidar o uso e a difusão da Libras, reconhecendo e valorizando a cultura e a comunidade surda.

Alinhados a esses avanços legais, a lei municipal nº 8.117 (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2010) implanta a educação bilíngue para os alunos surdos ou com deficiência auditiva no município e a portaria nº 117 (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2010) institui a EMEF Profa. Maria Aparecida dos Santos Ronconi como escola Bilíngue, para funcionar “como referência de atendimento aos alunos surdos

da Rede de Ensino Municipal”.

Em 17 de outubro do ano de 2016, a portaria nº 288/SME/16 aprova o Projeto Especial de Libras e Língua Portuguesa como 2ª Língua para surdos, da EMEF Profa. Maria Aparecida dos Santos Ronconi (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2016). Essa portaria adequou aspectos que a Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos e os docentes da unidade escolar consideraram necessário efetivar. Além do nome, de Projeto Especial de Escola Bilíngue – Libras/Língua Portuguesa (2012) para Projeto Especial de Libras e Língua Portuguesa como 2ª Língua para surdos, acrescentou-se dois princípios e ampliou-se de seis para onze objetivos, que passaram a ser divididos em gerais e específicos.

1.1 Fundamentação teórica

O primeiro ponto a ser abordado é o que reafirma o papel relevante da Língua Brasileira de Sinais no processo de letramento do português pelo surdo, pois é ela a responsável pela constituição de seu sentido (FERNANDES, 2006). Karnopp e Pereira (2015) explicam que é a língua de sinais que irá possibilitar, num primeiro momento, o conhecimento de mundo, tornando possível que os alunos surdos atribuam sentido ao que leem.

Outro aspecto a ser considerado é a compreensão da língua como um fenômeno social, segundo a teoria de Bakhtin (FARACO, 2006), e isso implica que a língua deve ser entendida como prática social. Seu ensino, portanto, deve se dar nas interações que resultam em textos. Assim orienta-se:

Como atividade discursiva, o foco é colocado no texto e não nos vocábulos e o objetivo deixa de ser a condução do processo pelo professor e passa a ser o resultado do processo interativo entre professores, alunos e textos. São as situações de uso da escrita que possibilitam a apreensão da sua convencionalidade. O texto, nesta concepção, é visto como lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente, nele se constroem e são construídos (SÃO PAULO, 2007, p.23).

Consequentemente, é expondo os estudantes, tanto surdos como ouvintes, a situações de leitura e escrita, ou seja, propiciando diferentes modos de participação das crianças nas práticas discursivas, que se estabelecem as condições para que se apropriem da leitura e da escrita. Como aponta Pereira (2006), a exposição à escrita possibilitará às crianças surdas estabelecerem relação com a escrita com base na visão. Entendendo que é pela visão que os surdos terão acesso à Língua Portuguesa na modalidade escrita, Pereira (2014) ressalta que é necessário que os alunos leiam muito, já que é desta forma que serão inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da Língua Portuguesa.

Considerando que, na abordagem de educação bilíngue para surdos, a Língua Portuguesa é segunda língua, a sua aprendizagem deve ser mediada pela Língua Brasileira de Sinais. Nesse sentido, por meio da interpretação dos textos, os alunos vão descobrir que a mesma ideia é expressa em língua de sinais e em português e, através da comparação entre as duas línguas, os alunos terão condições de ampliar seu conhecimento sobre o funcionamento de ambas, explica Pereira (2014).

Para atender aos aspectos teórico-metodológicos no ensino e aprendizagem da Língua, indica-se o desenvolvimento de sequência didática. O trabalho com sequência didática diz respeito a como ensinar leitura e produção escrita na escola; a qual caminho percorrer para desenvolver práticas que garantam a leitura e produção de textos na perspectiva de gêneros discursivos.

Devido à complexidade dos conceitos que envolvem a leitura e a produção escrita, tem-se consolidado a organização do trabalho pedagógico por meio de sequência didática, que consiste no “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), do grupo de pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Genebra.

A sequência didática busca garantir

um conjunto de atividades articuladas que promovam a análise das condições sócio-históricas e ideológicas de um gênero discursivo, considerando a leitura de exemplares deste gênero e sua produção, sendo necessário, neste sentido, colocar o leitor como produtor de outro texto, ou seja, envolvendo o aluno em situações de uso real da linguagem, garantido o desenvolvimento de processos criativos e adequados às situações de comunicação.

O trabalho com sequência didática na perspectiva enunciativa-discursiva atende às orientações da BNCC (BRASIL, 2017), já presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), que apontam alguns encaminhamentos metodológicos para o ensino da língua, dando destaque ao texto, entendido como exemplar de um gênero discursivo. O texto, enquanto unidade de sentido, passa a ser ponto de partida e de chegada do uso da linguagem. Incorporando as contribuições da linguística atual, que ampliaram o conceito de linguagem, as propostas de escuta (tradução para Libras) e de leitura visam uma compreensão que é ativa e não mais de decodificação e de silêncio. Nesse mesmo sentido, as atividades de produção escrita não podem ser realizadas apenas para a correção do professor. “As situações didáticas têm como objetivo levar o aluno a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e propósitos comunicativos” (BRASIL, 1998, p. 19), garantindo-se assim o exercício da cidadania.

Outro aspecto metodológico fundamental para garantir o sucesso das intervenções pedagógicas que visem ampliar o domínio das habilidades de leitura e produção escrita dos discentes são os projetos. Como aponta Lopes-Rossi (2011), tendo o gênero como unidade básica de trabalho, o desenvolvimento de projetos de leitura e de produção escrita tem se consolidado como proposta de trabalho pedagógico que melhor atende ao objetivo de levar o aluno a dominar as situações de comunicação, fazendo uso

dos gêneros mais adequados a cada situação. Isso decorre do fato de o projeto propor uma situação de uso real do gênero, ou o mais real possível para as situações escolares, o que é necessário para o trabalho com texto na perspectiva enunciativo-discursiva.

Nas palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p.82), o desafio do trabalho em sala de aula é

criar contextos de produção precisos, efetivar atividades e exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessário para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Continuando, os autores esclarecem que este é o objetivo de uma sequência didática: contribuir para que o aluno domine melhor um gênero discursivo, possibilitando escrever e “falar” (sinalizar, no caso do surdo) de maneira mais adequada à situação de comunicação.

Schneuwly e Dolz (2004) alertam para o fato de que uma sequência didática não dá conta da totalidade do trabalho necessário para levar os alunos ao domínio da língua. Ela é parte de um conjunto de ações que se apoiam em conhecimentos já construídos e possibilitam o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e de escrita centradas na aquisição de procedimentos e práticas.

O trabalho com sequência didática desenvolvido no âmbito de um projeto inscreve-se na “perspectiva teórica construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 93).

O ensino realizado por meio de sequência didática constitui uma ferramenta metodológica de valor reconhecido para proporcionar a apreensão de objetos culturais mais complexos, como é o caso dos gêneros discursivos.

1.2 Formação continuada para a construção de uma prática alinhada à teoria

A implantação do projeto de educação bilíngue para os surdos no município de São José dos Campos, tendo a EMEF Profa. “Maria Aparecida dos Santos Ronconi” como escola de referência, tem início em fevereiro de 2011. Duas frentes de formação foram contempladas pela equipe técnica da escola e pela Secretaria de Educação e Cidadania: a cultura surda e o ensino da Língua Portuguesa na leitura e escrita como 2ª Língua para os surdos. Com os estudos teóricos realizados sobre concepção de língua e de ensino de 2ª Língua e a análise das atividades propostas aos alunos surdos, promoveu-se uma reflexão contínua sobre a prática a partir da teoria. Esses estudos e reflexões realizavam-se pelo menos uma vez por bimestre. Assim, foi-se aproximando a prática da teoria e construiu-se uma sequência didática de leitura e escrita como prática social. Visando garantir aspectos visuais e possibilidades de acesso à literatura para os surdos, os textos construídos coletivamente, pelos alunos surdos e ouvintes, passaram a ser disponibilizados em livros digitais no site da escola a partir de 2016. Desde então, o corpo docente da escola se organiza para produzir materiais didáticos digitais que promovem a inclusão escolar do surdo e favorecem sua aprendizagem dentro e fora da escola. A produção dos livros digitais constitui o produto do projeto de produção escrita, que, organizado numa sequência didática, garante a função social da produção do texto.

A sequência didática que será apresentada foi realizada no segundo bimestre de 2017 (meses de maio e junho), numa turma de terceiro ano do Ensino Fundamental composta por trinta alunos, com três alunos surdos inclusos, acompanhados por um docente regente e um docente interlocutor.

2. DESENVOLVIMENTO

A análise comparativa apresentada na Figura 14 mostra os aspectos notacionais: palavras escritas convencionalmente; palavras escritas com reflexão, ou seja, utilizando a primeira letra das palavras, a mesma quantidade de letras, as letras das palavras fora de ordem e as pseudopalavras, que são escritas que não correspondem aos elementos da escrita convencional da palavra. Comparando as análises da 3ª e da 5ª produções escritas do aluno surdo, observa-se um grande avanço na escrita de palavras convencionais e de palavras com reflexão. No aspecto discursivo, os avanços também são observáveis. Na 3ª produção, o aluno sintetiza os episódios do conto e deixa de escrever muitas informações importantes, como quando o Gepeto constrói o boneco de madeira e quando o nariz do Pinóquio cresce ao mentir. Em vários momentos, ele utiliza apenas palavras chave, mas não conclui a ideia toda. Há, ainda, pouca presença de verbos. Já na 5ª produção escrita, além de evoluir significativamente na escrita das palavras, seu discurso ficou com mais detalhes e o aluno, além de garantir todos os episódios, utilizou treze verbos.

A sequência didática finaliza-se com a produção de um livro digital, o Objeto Educacional Digital (OED), que é produzido pelos docentes da escola, com participação dos alunos surdos e ouvintes, e, posteriormente, é disponibilizado de forma pública, o que propicia valorização da Libras e possibilidade de acesso e aprendizagem da Língua portuguesa pelos alunos surdos fora do ambiente escolar.

A produção dos livros digitais foi viabilizada pelo desenvolvimento de uma proposta de formação de professores realizada pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica (LPECT) do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e pela Secretaria de Educação e Cidadania (SEC) da Prefeitura Municipal de São José dos Campos, em 2016. A proposta da formação era

Descrição das etapas	Exemplos de atividades																																
▪ Escolha de um texto do gênero indicado pela Matriz Curricular do Município, que, no caso do terceiro ano para o segundo bimestre, era o conto. O texto escolhido foi “As aventuras do Pinóquio”, adaptado em língua de sinais brasileira, por Nelson Pimenta e Luiz Carlos Freitas, do clássico de Carlo Lorenzini (PIMENTA; FREITAS, 2006); ▪ Levantamento e antecipação dos conhecimentos prévios para a compreensão do texto: tema, assunto, vocabulário e sinais. Elaboração da lista de contos já trabalhados anteriormente; ▪ Apresentação do texto (Figura 1); ▪ Leitura silenciosa do texto pelo aluno visando uma compreensão global. O aluno grifou as palavras que conseguiu ler, a fim de expor do que se tratava o texto em Libras (o aluno escolheu as cores aleatoriamente); ▪ Interpretação em Libras pelo docente interlocutor da leitura realizada pelo docente regente; ▪ Reconto diário do texto pelo docente interlocutor em Libras, sempre com a utilização de imagens, de animações em vídeo que narram o conto e de encenação. Todas essas ações tiveram como foco a sequência dos episódios da história, a ampliação da compreensão da história e do vocabulário (Figura 2); ▪ O aluno é incentivado a recontar o texto (em Libras), primeiramente com o apoio de imagens com a sequência dos episódios. Atividades de ordenar as imagens na sequência dos episódios e de corresponder a imagem a trechos do texto também foram propostas aos alunos; ▪ Trabalho com vocabulário do texto, realizado sempre com o apoio visual de um glossário (Figura 3).	Figura 1 - Texto base da Sequência Didática (atividade realizada em 23.05.2017). NOME: _____ DATA: 23/05/2017 "PINÓQUIO" ERA UMA VEZ UM VELHO CHAMADO GEPETO, QUE VIVIA SOZINHO NUMA ALDEIA NA ITÁLIA. GEPETO ERA UM FAMOSO RELOJEIRO E MARCENEIRO. UM DIA, FEZ UM BONECO DE MADEIRA QUASE PERFEITO. GEPETO NÃO TINHA FILHOS E, OLHANDO AQUELE BONEQUINHO DE MADEIRA, TÃO BONITINHO, DISSE: - SERÁ O FILHO QUE NÃO TIVE, E VOU TE CHAMAR DE PINÓQUIO. NAQUELA NOITE, UMA ESTRELA VISITOU A OFICINA DE GEPETO, ERA UMA FADA! ELA HÁ MUITO TEMPO ESTAVA ENCANTADA COM A BONDADE DO VELHINHO E, QUERENDO PRESENTEÁ-LO, PENSOU EM TOCAR PINÓQUIO COM A VARINHA MÁGICA PARA DAR-LHE VIDA. E ASSIM O FEZ. PINÓQUIO IMEDIATAMENTE COMEÇOU A SE MOVER. ESTAVA VIVO! NO DIA SEGUINTE, GEPETO ACORDOU LENTAMENTE E ENCONTROU PINÓQUIO SE MOVENDO, DIZENDO: - OLÁ, OLÁ! - NÃO É POSSÍVEL, EU DEVO ESTAR SONHANDO! - DISSE GEPETO. - OLÁ! - REPETIU PINÓQUIO. - É VERDADE. PINÓQUIO ESTÁ VIVO! GEPETO ABRAÇOU PINÓQUIO COM FIRMEZA E FELICIDADE, E DISSE: - QUE BOM, AGORA TENHO UM FILHO. GEPETO DISSE-LHE: - VOCÊ PRECISA ESTUDAR. VÁ PARA A ESCOLA COM O GRILO. SEU NOME É PEPE. PEPE PRECISAVA ACOMPANHAR PINÓQUIO À ESCOLA. POIS AINDA NÃO ESTAVA PREPARADO PARA A VIDA. PEPE PROMETEU À FADA QUE IRIA AJUDÁ-LO. NO CAMINHO PARA A ESCOLA, ENCONTRARAM A RAPOSA E A DONA GATA. A RAPOSA SE APROXIMOU E DISSE: - EI, AMIGO, PARA QUE IR ESTUDAR COM TANTAS COISAS MAIS INTERESSANTES PARA FAZER? PEPE FICOU ALERTA E DISSE: - NÃO LHE DÊ OUVIDOS! NÃO LHE DÊ OUVIDOS! NÃO LHE DÊ OUVIDOS! MAS, PINÓQUIO, PARA QUEM TUDO ERA NOVIDADE, ACABOU SEGUINDO AS TRATANTES. AO CHEGAREM AO CIRCO, ENCONTRARAM UM HOMEM BARBUDO E BARRIGUDO, DE NOME STROMBOLI, O DONO DAS MARIONETES. STROMBOLI ERA UM HOMEM MUITO ASTUCIOSO. E LOGO DISSE PARA PINÓQUIO: - VOCÊ SERÁ MAIS FAMOSO DO QUE QUALQUER OUTRO. Figura 2 - Sequência dos episódios da história (ilustrações utilizadas). Figura 3 - Glossário. <table><tr><th colspan="4">CONTO: "PINÓQUIO"</th></tr><tr><th colspan="4">GLOSSÁRIO</th></tr><tr><td></td><td>PINÓQUIO</td><td></td><td>CASA</td></tr><tr><td></td><td>GEPETO</td><td></td><td>ILHA DOS JOGOS</td></tr><tr><td></td><td>FADA</td><td></td><td>ORELHAS DE BURRO</td></tr><tr><td></td><td>ESCOLA</td><td></td><td>GRILO PEPE</td></tr><tr><td></td><td>DONA GATA</td><td></td><td>RABO DE BURRO</td></tr><tr><td></td><td>MARINHEIRO</td><td></td><td>BARCO</td></tr></table>	CONTO: "PINÓQUIO"				GLOSSÁRIO					PINÓQUIO		CASA		GEPETO		ILHA DOS JOGOS		FADA		ORELHAS DE BURRO		ESCOLA		GRILO PEPE		DONA GATA		RABO DE BURRO		MARINHEIRO		BARCO
CONTO: "PINÓQUIO"																																	
GLOSSÁRIO																																	
	PINÓQUIO		CASA																														
	GEPETO		ILHA DOS JOGOS																														
	FADA		ORELHAS DE BURRO																														
	ESCOLA		GRILO PEPE																														
	DONA GATA		RABO DE BURRO																														
	MARINHEIRO		BARCO																														

Descrição das etapas

▪ Localização de informações no texto - ordem do narrar: personagens, espaço, enredo (sequência de episódios), marcadores temporais, substituições. O professor retomou a leitura do texto por trechos (com o texto projetado na lousa digital) e os alunos foram localizando as palavras que se referiam a cada elemento da ordem do narrar. O professor completou o quadro conforme o apontamento dos alunos e estes as copiaram em impresso próprio (Figura 4);

▪ Construção de listas de episódios. O professor retomou a leitura do texto, que foi projetado na lousa digital, e os alunos destacaram os episódios (Figura 5).

Exemplos de atividades

Figura 4 - Listas de apoio (atividade realizada em 30.05.2017).



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
EMEF PROF. MARIA APARECIDA DOS SANTOS RONCONI

NOME: _____

DATA: 30/05/2017 PROFESSORAS: _____

COMPLETE O QUADRO DE APOIO:

PERSONAGENS	MARCADORES TEMPORAIS
PINÓQUIO	ERA UMA VEZ
GEPETO	UM DIA
FADA	NAQUELA NOITE
GRILLO PEPE	HÁ MUITO TEMPO
RAPOSA	NO DIA SEGUINTE
STROMBOLI	LOGO DEPOIS
BALEIA	A PARTIR DAÍ

LUGARES
CASA
ALDEIA DA ITÁLIA
CIRCO
OFICINA GEPETO
ESCOLA
ILHA DOS JOGOS
MAR
BARRIGA DA BALEIA



PINÓQUIO	X	LOGO DEPOIS	X	HÁ MUITO TEMPO	X	RAPOSA	X
UM DIA	X	BALEIA	X	A PARTIR DAÍ	X	MARINHEIRO	X
FADA	X	NO DIA SEGUINTE	X	ILHA DOS JOGOS	X	NAQUELA NOITE	X
CIRCO	X	GEPETO	X	CASA	X	BARRIGA DA BALEIA	X
ERA UMA VEZ	X	DONA GATA	X	MAR	X	OFICINA GEPETO	X
ALDEIA DA ITÁLIA	X	STROMBOLI	X	GRILLO PEPE	X	ESCOLA	X

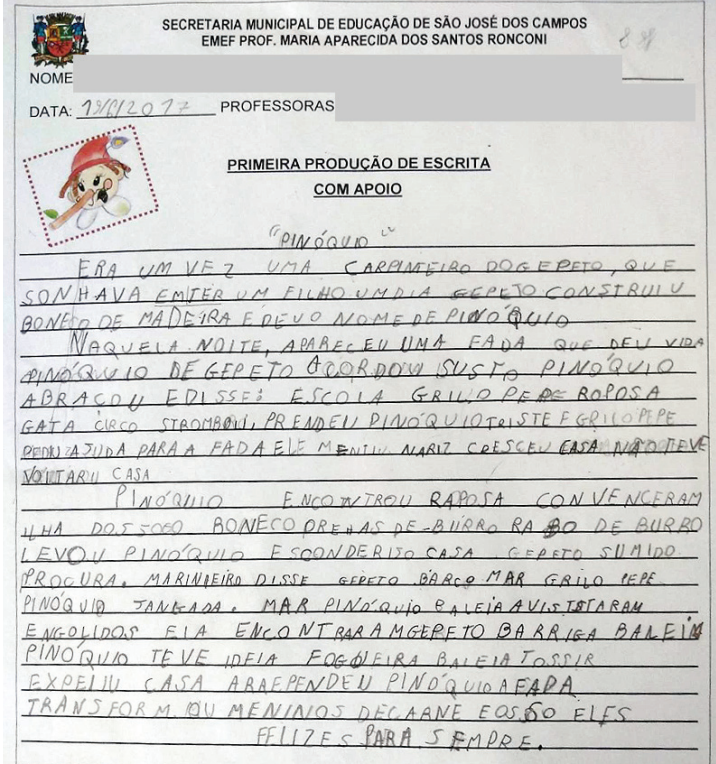
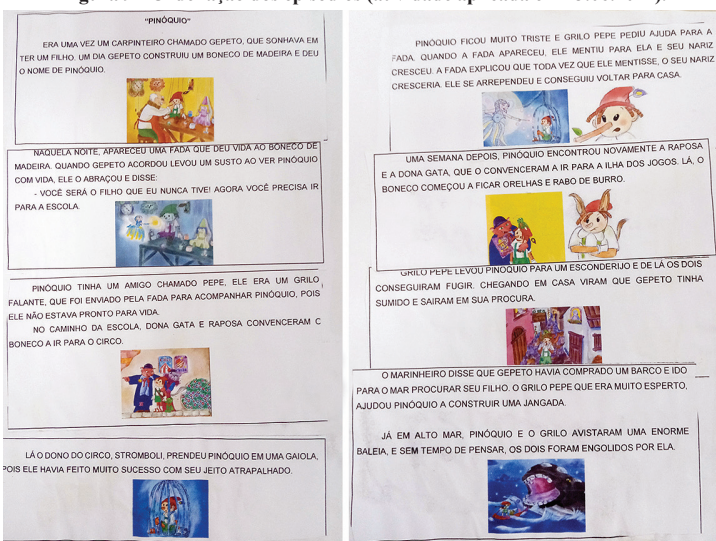
Figura 5 - Lista de episódios.

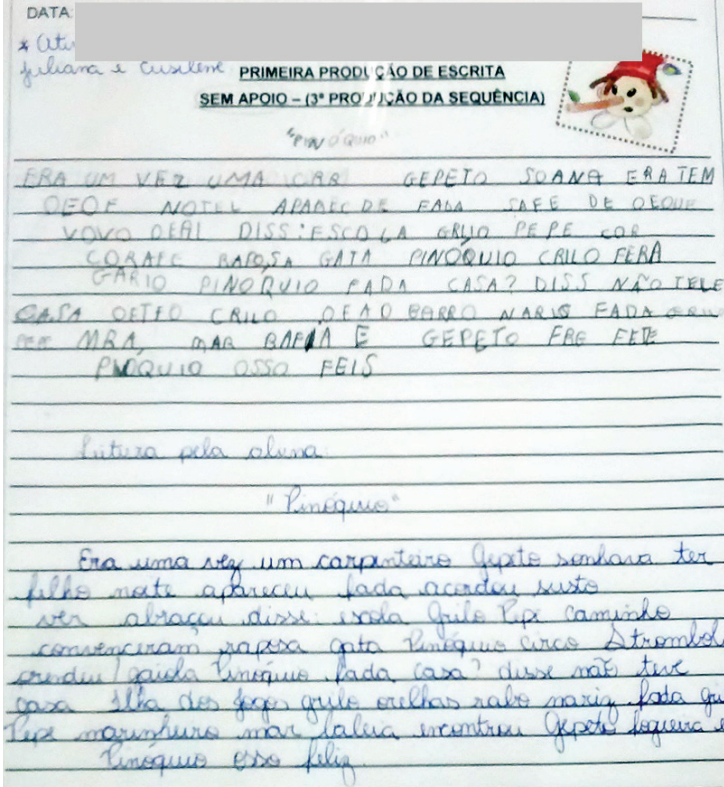
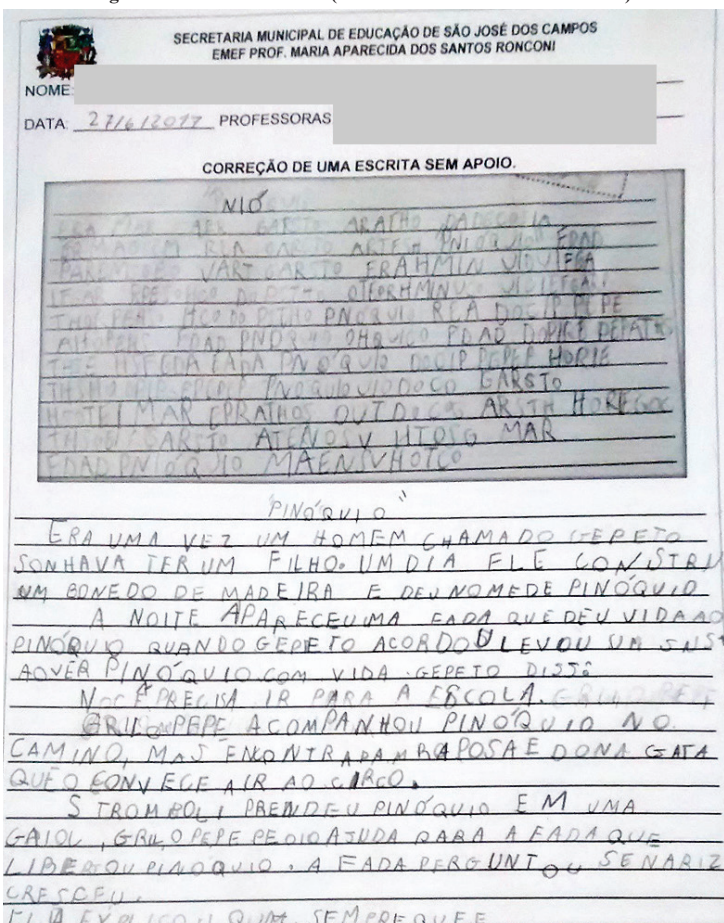
QUADRO DE APOIO: "PINÓQUIO"

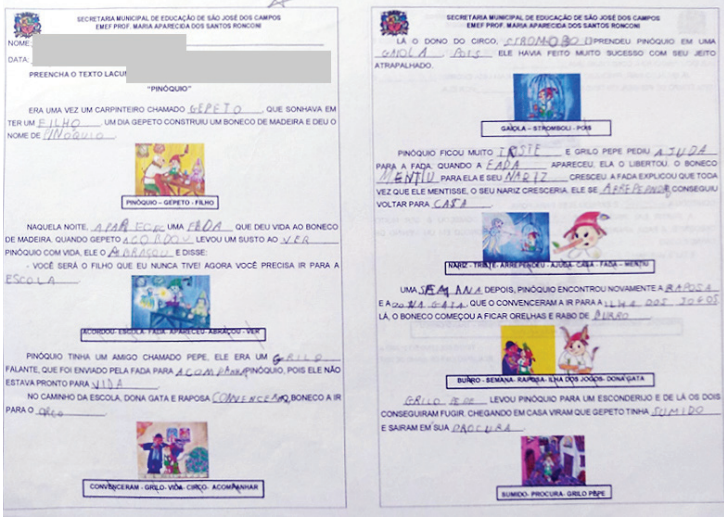
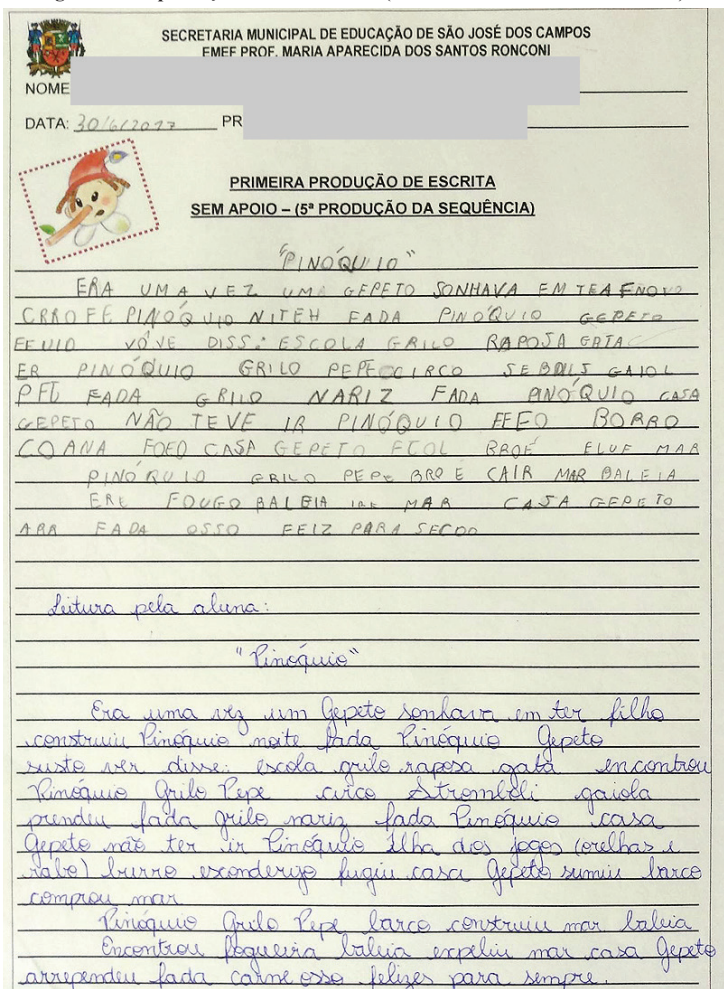
PERSONAGENS	LUGARES	MARCADORES TEMPORAIS	PALAVRAS QUE SUBSTITUEM PINÓQUIO
PINÓQUIO	ALDEIA DA ITÁLIA	ERA UMA VEZ	BONECO
GEPETO	CASA	UM DIA	ELE
GRILLO PEPE	OFICINA DO GEPETO	NAQUELA NOITE	AMIGO
FADA	ESCOLA	HÁ MUITO TEMPO	GAROTO
RAPOSA	CIRCO	NO DIA SEGUINTE	MENINO
DONA GATA	ILHA DOS JOGOS	LOGO DEPOIS	-----
STROMBOLI	MAR	A PARTIR DAÍ	-----
MARINHEIRO	BARRIGA DA BALEIA	-----	-----
BALEIA	-----	-----	-----

EPISÓDIOS
1- GEPETO CRIA UM BONECO DE MADEIRA;
2- FADA DÁ VIDA AO PINÓQUIO;
3- RAPOSA E DONA GATA CONVINCEM PINÓQUIO IR AO CIRCO;
4- PINÓQUIO VOLTA PARA CASA DE GEPETO;
5- RAPOSA E DONA GATA LEVAM O BONECO PARA A ILHA DOS JOGOS;
6- GRILLO PEPE PEDE AJUDA A FADA;
7- PINÓQUIO MENTE E SEU NARIZ CRESCE;
8- PINÓQUIO E GRILLO VÃO PROCURAR GEPETO QUE SOME;
9- ENCONTRAM GEPETO NA BARRIGA DA BALEIA;
10- PINÓQUIO COMEÇA A SER OBEDIENTE;
11- FADA TRANSFORMA PINÓQUIO EM UM MENINO DE CARNE E OSSO.

Descrição das etapas	Exemplos de atividades
1ª produção escrita - coletiva. O docente é escriba do relato dos alunos (os alunos contam a história e o docente registra na lousa). O docente interlocutor interpreta todas as sugestões dos alunos ouvintes e as questões do professor regente para os alunos surdos. Também retoma a tradução em Libras do registro do texto na lousa realizado pelo docente regente. Os alunos surdos participam ativamente deste momento contribuindo de forma efetiva com o texto coletivo da sala (Figura 6); - Este texto produzido coletivamente passa a ser o texto de referência do restante da sequência didática. - Localização de palavras-chave no texto coletivo (escolha aleatória de cores por parte do aluno). - Apresentação de glossário de verbos (Figura 7).	Figura 6 - Texto coletivo (atividade realizada em 05.06.2017). Figura 7 - Glossário de verbos (atividade realizada em 07.06.2017).

Descrição das etapas	Exemplos de atividades
▪ 2ª produção escrita - com consulta. Nesta etapa o aluno realiza a leitura do texto coletivo e reconta o texto por escrito. Ele pode consultar as listas de apoio (Figura 5) e o texto coletivo (Figura 6), durante sua produção, sempre que desejar. ▪ Logo após o registro do texto pelo aluno, o docente interlocutor solicita que este realize a leitura de sua produção. Geralmente, nesta produção escrita com apoio, os alunos surdos realizam uma produção na qual predomina a escrita convencional, assim, sua leitura corresponde ao seu registro escrito. O registro da leitura do aluno pelo docente se faz necessário quando sua escrita não corresponde à escrita convencional, para que, desta forma, seja possível analisar sua escrita (Figura 8). ▪ Revisão. Aplicação de atividades de leitura e escrita, como ordenação da sequência de episódios, a partir de colagem, utilizando imagem e texto (Figura 9), a fim de ampliar o repertório do aluno, tomando-se como referência a 2ª produção:	Figura 8 - 1ª produção escrita (atividade realizada em 19.06.2017).  Figura 9 - Ordenação dos episódios (atividade aplicada em 23.06.2017). 

Descrição das etapas	Exemplos de atividades
▪ 3ª produção escrita – individual, sem apoio. Nesta etapa, antes de iniciar sua produção, o aluno também realiza a leitura do texto coletivo. Contudo, durante a produção não poderá consultar nenhum material de apoio. Logo que o aluno a termina, o docente interlocutor solicita que ele leia seu texto e, assim, realiza o registro imediato, de acordo com a leitura do aluno. Este registro escrito da leitura do aluno é o que permite a análise de sua escrita. Ele é realizado em uma folha à parte e, depois, transcrito para a folha de produção do aluno (caneta azul). (Figura 10). ▪ 4ª produção escrita. Atividade de revisão que visa focar em aspectos que precisem ser aprimorados. No caso desta sequência, os exercícios aplicados buscaram contribuir para garantir episódios necessários à coerência da história e para ampliar o vocabulário com escrita convencional. Esta etapa varia bastante, pois ela é planejada a partir dos conhecimentos que o aluno já tem e daqueles em que precisam avançar. Costuma-se realizar um novo texto coletivo, contudo somente entre os alunos surdos, tendo o docente interlocutor como escriba. No caso aqui apresentado, a quarta produção proposta pelo docente consistiu numa atividade em que o aluno surdo comparava sua produção escrita com o texto original e realizava as alterações necessárias para aprimorar a coerência textual (Figura 11).	Figura 10 - 3ª produção escrita (realizada em 26.06.2017).  Figura 11 - Revisão textual (atividade realizada em 27.06.2017). 

Descrição das etapas	Exemplos de atividades
▪ Outra atividade de revisão textual proposta consistiu em completar o texto lacunado com apoio de imagens e banco de palavras: foco no discurso e nos vocábulos (Figura 12). ▪ 5ª produção escrita – individual, sem apoio. Esta produção tem por objetivo verificar os efeitos das intervenções pedagógicas realizadas por meio das atividades de leitura e escrita propostas na sequência didática e, assim, poder observar se essas intervenções geraram avanços no processo de letramento do aluno. O registro imediato, pelo docente interlocutor, da leitura do aluno de sua produção é imprescindível para analisar o processo do aluno na apropriação da língua portuguesa escrita (Figura 13);	Figura 12 - Completar o texto com banco de palavras e imagens (atividade realizada em 28.06.2017).  Figura 13 - 5ª produção escrita do aluno (atividade realizada em 30.06.2017). 

Análise da 3ª produção escrita

Figura 14 - Análise da 3ª e da 5ª produções escritas do aluno (relatório docente).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
EMEF PROF. MARIA APARECIDA DOS SANTOS RONCONI

PALAVRAS COM REFLEXÃO		
O que quis escrever...	Como escreveu...	
UM	UMA	
CARPINTEIRO	CRR	
SONHAVA	SONAVA	
EM TER	ERA TEM	
FILHO	OEOF	
NOITE	NOTEL	
APARECEU	APARECDE	
VER	VOVO	
DISSE	DISS	

PSEUDOPALAVRAS	
O que quis escrever...	Como escreveu...
ACORDOU	SAFE
SUSTO	OEQUE
ABRAÇOU	OEAL
ILHA DOS JOGOS	OETEO
EXPULIU	FETE

PALAVRAS COM REFLEXÃO	
O que quis escrever...	Como escreveu...
TER	TEA
FILHO	FNOI
CONSTRUIU	CRROFE
NOITE	NITEH
ENCONTROU	ER
DISSE	DISS
STROMBOLI	SEBDLS
GAIOLA	GAJOL

PSEUDOPALAVRAS	
O que quis escrever...	Como escreveu...
ESCONDERUJO	COANA
SUMIU	FCOL
COMPROU	ELUE
EXPULIU	IRE

Análise da 5ª produção escrita

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
EMEF PROF. MARIA APARECIDA DOS SANTOS RONCONI

PALAVRAS ESTABILIZADAS	
PINÓQUIO	
ERA UMA VEZ	
GEPETO	
SONHAVA	
EM	

FADA	
ESCOLA	
GRILLO PEPE	
RAPOSA	
GATA	
CIRCO	
NARIZ	

CASA	
NÃO TEVE	
IR	
MAR	
BALEIA	
OSSO	
PARA	

PALAVRAS COM REFLEXÃO	
O que quis escrever...	Como escreveu...
TER	TEA
FILHO	FNOI
CONSTRUIU	CRROFE
NOITE	NITEH
ENCONTROU	ER
DISSE	DISS
STROMBOLI	SEBDLS
GAIOLA	GAJOL

PSEUDOPALAVRAS	
O que quis escrever...	Como escreveu...
ESCONDERUJO	COANA
SUMIU	FCOL
COMPROU	ELUE
EXPULIU	IRE

instrumentalizar os profissionais a utilizarem ferramentas tecnológicas para serem aplicadas na sala de aula. Em 2017, deu-se continuidade à formação dos docentes da unidade escolar, o que resultou na criação de um site da escola onde os OEDs são postados, conforme pode-se observar nos anexos 1, 2, 3 e 4.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A divulgação de resultados de sucesso, com relação à aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2) por alunos surdos, contribui para desmistificar a ideia de que o aluno surdo não aprende Língua Portuguesa escrita. As questões do fracasso escolar dos surdos residem, na maior parte das vezes, na inadequação da metodologia de ensino e não na surdez ou no surdo (SÃO PAULO, 2007). Assim, somente por meio de um trabalho que considera a língua em funcionamento, ou seja, dentro dos processos de interação discursiva, tendo consequentemente o texto como foco de trabalho, ponto de partida e de

chegada, apresentado e explorado por meio de uma sequência de atividades, garante-se as condições para a conquista de avanços sucessivos no processo de funcionamento e uso da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2) pelo aluno surdo.

REFERÊNCIAS

BOLONHINI, Carmen Zink; COSTA, Pellegrinelli Barbosa. LIBRAS, Língua Portuguesa e o bilinguismo. In: UYENO, Elzira Yoko; CAVALLARI, Juliana Santana. **Bilinguismo**: subjetivação e identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas: Pontes Editores, 2011, p.92.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 28 jun. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2006.

FERNANDES, Sueli. Letramentos na Educação Bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Cristiane C. Mari de; MASSI, Giselle (orgs.). **Letramento: referências em**

saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Mário Acir et al. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Construção da hipótese de Escrita por crianças surdas: um caminho diferenciado. In: **Aquisição da escrita pela criança surda**. Trabalho apresentado no 7º. Encontro Nacional sobre aquisição da Linguagem. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

_____. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. especial 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37236/23117>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PIMENTA, Nelson; FREITAS, Luiz Carlos. **As aventuras de Pinóquio em Língua de Sinais**. [Adaptado da obra de] Carlo Lorenzini. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Lei nº 8117, de 19 de maio de 2010**. Autoriza o Poder Executivo a implantar o Programa de Educação Bilíngue e dá providências. Disponível em: <http://servicos2.sjc.sp.gov.br/legislacao/Leis/2010/8117.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Lei nº 9.177, de 10 de outubro de 2014**. Dispõe sobre a utilização da terminologia “pessoa com deficiência” em textos legais, e dá outras providências. Disponível em: <http://servicos2.sjc.sp.gov.br/legislacao/Leis/2014/9177.pdf>. Acesso em 10 jun. 2020.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria nº 117/SME/10**. Institui como ESCOLA BILÍNGUE, a partir de 2011, a EMEF Profª Maria Aparecida

Santos Ronconi, situada à Rua Ana Gonçalves da Cunha, nº 400, Jardim Jussara, São José dos Campos SP, para funcionar como referência de atendimento aos alunos surdos da Rede de Ensino Municipal. Disponível em: https://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/152438/portaria_117.sme.10_escola_bilingue.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

SÃO JOSE DOS CAMPOS. Portaria nº 288/SME/16. **Boletim do município**, São José dos Campos, ano XLVIII, n. 2354, p. 17, 21 out. de 2016. Disponível em: <http://servicos.sjc.sp.gov.br/governo/boletim/boletimPDF/201610241149>

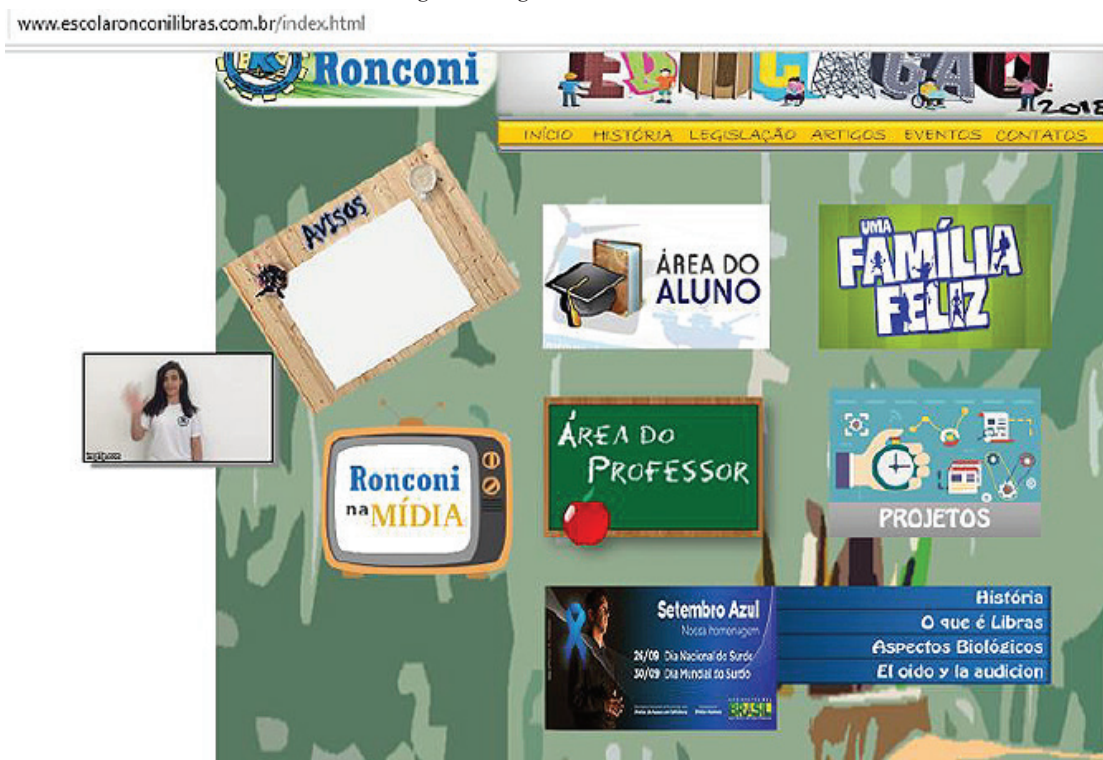
153b373dfe-513e-45cf-b3d1-ec718785a2da.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto toda força ao 1º ano**: contemplando as especificidades dos alunos surdos: orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o Ensino Fundamental - ciclo I. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

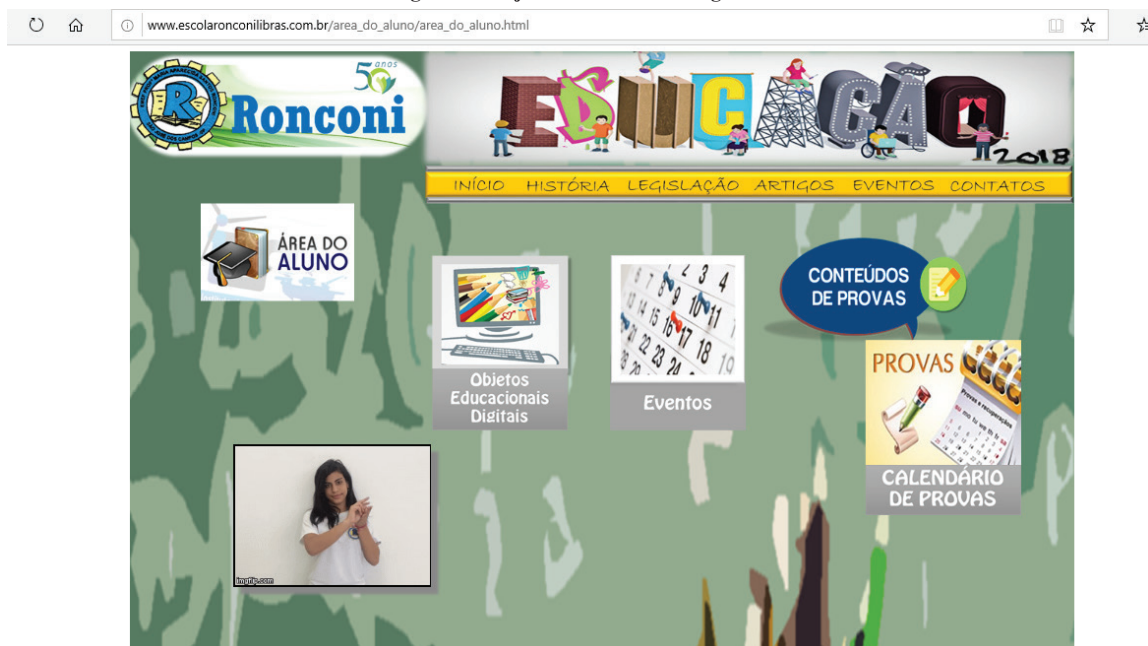
ANEXOS

Figura 1 - Página inicial/área do aluno.



Fonte: www.escolaronconilibras.com.br, 2020.

Figura 2 - Objetos Educacionais Digitais.



Fonte: www.escolaronconilibras.com.br, 2020.

Figura 3 - Literatura.



Fonte: www.escolaronconilibras.com.br, 2020.

Figura 4 - Diversidade de Objetos Educacionais Digitais de literatura já produzidos.

www.fis.ita.br/libras/literatura/literatura.html



Fonte: www.escolaronconilibras.com.br, 2020.

O USO DO INDICATIVO NO LUGAR DO SUBJUNTIVO NAS PRODUÇÕES DE ESTUDANTES BRASILEIROS DE ESPANHOL

THE USE OF THE INDICATIVE MOOD IN THE PLACE OF SUBJUNCTIVE MOOD IN BRAZILIAN SPANISH STUDENTS PRODUCTIONS

Lisandra Lopes Silva dos Santos¹

RESUMO

Este artigo apresenta algumas dificuldades dos aprendizes brasileiros de espanhol como segunda língua (L2) em relação ao uso do modo subjuntivo nas orações subordinadas substantivas, cuja análise é conduzida sob a perspectiva gerativa sobre aquisição de L2. Considerando que é fato que tal modo coexiste nas duas línguas, o questionamento, então, é: se tanto o português brasileiro (PB) quanto a língua espanhola utilizam o modo subjuntivo, por que os aprendizes produzem sentenças agramaticais em língua estrangeira? A hipótese demonstrada aqui para a observação e análise das produções dos aprendizes se baseia no consenso de que adquirir/aprender uma língua estrangeira não é transportar a estrutura de uma língua para a outra, posto que as línguas se organizam de forma diferente, ainda que sejam muito parecidas, como o PB e o espanhol. Somando-se a essa afirmação, é apresentada a hipótese de que o indicativo vem sendo usado no lugar do subjuntivo em PB, o que pode justificar tais dificuldades.

Palavras-chave: Aquisição de segunda língua. Espanhol como segunda língua. Teoria Gerativa.

ABSTRACT

This article is about some difficulties of Brazilian learners of Spanish as second language (L2) regarding the use of the subjunctive mood in substantive subordinate clauses, whose analysis is conducted within the generative framework about second language acquisition. Considering that it is a fact that this mood coexists in both languages, the question is: if both Brazilian Portuguese (BP) and Spanish speakers use the subjunctive mood, why do learners produce ungrammatical sentences in Spanish foreign language? The hypothesis of this article for the observation and analysis of the learners' productions is based on the consensus that acquiring/learning a foreign language is not about transporting the structure from one language to another; since languages are structured differently from each other, even though they are very similar, like BP and Spanish. In addition to this statement, we present the hypothesis that the indicative mood has been used in place of the subjunctive in BP, which may justify such difficulties.

Keywords: Second language acquisition. Spanish second language. Generative Theory.

1. INTRODUÇÃO

É consenso entre professores que um dos pontos críticos no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil, tal como em outros países do mundo, é o modo subjuntivo. Ainda que as línguas portuguesa e espanhola sejam tão semelhantes, há aspectos não só

morfológicos, mais aparentes, mas também sintáticos e semânticos que as diferenciam. Nessa afirmação, pode estar a justificativa para as dificuldades dos aprendizes em usar o modo subjuntivo. Este artigo apresenta uma hipótese, baseada nas diferenças mencionadas, para tais dificuldades: o fenômeno do uso do indicativo no lugar do subjuntivo em português brasileiro (PB).

¹ Mestre em Letras – Grupo de Investigações (In)Formais em Língua(gem) e Cognição (InFoLinC) – Universidade Federal de São Paulo.

Para explicar como se dá o processo de aquisição, será utilizada a perspectiva gerativa de aquisição de L2: a aquisição linguística somente ocorre porque nós, seres humanos, nascemos com o dispositivo da linguagem (CHOMSKY, 1981; 1986).

A hipótese de que no PB é possível utilizar o indicativo no lugar do modo subjuntivo em contextos que, de acordo com a descrição gramatical, seriam gatilho para o uso do subjuntivo, lança luz a um questionamento presente na aquisição de espanhol como L2: se ambas as línguas possuem, em sua estrutura, o subjuntivo, por que os aprendizes brasileiros produzem um considerável número de sentenças agramaticais em L2?

Exemplos de frases agramaticais construídas por aprendizes brasileiros e professores de espanhol, retiradas de Santos (2019) em seu trabalho anterior, serão apresentadas e analisadas de acordo com as características semânticas e morfossintáticas das duas línguas para que seja possível traçar um paralelo entre o que ocorre no processo de aquisição de espanhol como L2 e quais implicações para a aquisição/aprendizagem¹ em contexto de sala de aula.

Para tanto, este artigo estrutura-se da seguinte forma: na seção 2, delimita-se o arcabouço teórico utilizado, a teoria gerativa para aquisição de L2, com ênfase na afirmação de que temos um módulo especializado da mente para o desenvolvimento da linguagem; na seção 3, são apresentados os tempos do modo subjuntivo no PB e no espanhol, bem como os verbos e expressões que são gatilho para o uso do modo subjuntivo nas orações subordinadas substantivas e a hipótese de que, no PB, há o uso do indicativo no lugar do subjuntivo; já na seção 4, consta a análise dos

dados retirados do trabalho anterior de Santos (2019); na quinta e última seção, são feitas as considerações finais e uma sugestão de metodologia para a aplicabilidade do estudo ao contexto de sala de aula.

2. A PERSPECTIVA GERATIVA PARA OS ESTUDOS EM L2

Os estudos gerativos para aquisição de segunda língua têm como base o questionamento proposto por Chomsky (1958) para a língua nativa (L1), denominado Argumento da Pobreza de Estímulo: como a criança sabe muito mais do que ouve, ou seja, como sua produção vai além do que lhe é fornecido como *input*²?

A resposta para a questão é que todos os seres humanos temos um módulo especializado da mente para desenvolver a linguagem, ou seja, essa capacidade é inata à nossa espécie. A característica central da linguagem é a possibilidade de gerar um conjunto infinito de sentenças a partir de um conjunto finito de regras. Essas regras estipulam o que é gramatical ou agramatical dentro de uma língua, ou seja, estruturas que podem ser formadas ou não.

Para a L2, White (2003), que retoma o Argumento da Pobreza de Estímulo, postula que a Gramática Universal (GU), dispositivo da linguagem inerente à espécie humana, é a explicação de como os aprendizes sabem não só o que lhes é dado como *input*, mas também como certas estruturas não são possíveis, ou seja, “o *input* (os dados linguísticos primários – PLD, na sigla em inglês) subdetermina o *output* (a gramática).” (WHITE, 2003, p. 20).

Apesar de a teoria para a aquisição de L2 (AL2) ser baseada nos pressupostos para o desenvolvimento da L1, é notório que o processo se diferencia por algumas razões. Por um lado, o indivíduo já adquiriu uma língua, logo, possui uma matriz linguística e é maduro cognitivamente. Por outro

1 Neste artigo, serão utilizados como sinônimos os termos aquisição/aprendizagem, pois o estudo aqui apresentado traz dados influenciados pela instrução formal em sala de aula, tal como o *feedback* negativo. Marcelino (2007) apresenta a diferença entre os termos e os autores que defendem a posição de que a instrução formal não se relaciona com a competência linguística, bem como a outra perspectiva, que é adotada aqui, de que: “o conhecimento metalinguístico proporcionado por evidência negativa ou instrução explícita pode ter um papel na construção da competência linguística” (MARCELINO, 2007, p. 136), tal como argumenta White (2003) dentre outros.

2 *Input* são os dados linguísticos produzidos no ambiente, sejam eles direcionados ao aprendiz (ou à criança, no caso da L1) ou não. No contexto de aquisição de L2 em sala de aula, o *input* se faz presente nos livros didáticos, nos áudios, na fala do professor ou em outros materiais em língua estrangeira utilizados.

lado, as condições de aprendizagem, tais como as poucas horas de exposição à L2, a orientação aos aprendizes de permanecer calados até que estejam prontos para falar, o *feedback* estar presente unicamente na sala de aula e o discurso adaptado para facilitar a compreensão, também intervêm na aquisição (LIGHTBOWN e SPADA, 2006, p. 36-39).

Essas diferenças entre o processo de aquisição de L1 e de L2 também se manifestam a nível cognitivo. Segundo Marcelino (2017), o processo de AL2 não é estritamente consciente, tampouco possui um estágio de conclusão, podendo ser a todo momento remoldada e aprimorada.

Novamente, se não houver uma capacidade inata, característica da espécie humana, a aquisição linguística não ocorrerá. É necessário também levar em consideração que adquirir uma língua não é transportar as estruturas de uma língua para a outra, posto que as línguas possuem configurações diferentes, ainda que tenham em comum determinados elementos. Essa perspectiva norteia a análise dos dados aqui apresentados.

Tal como é possível observar, tanto o PB quanto o espanhol têm em sua estrutura tempos do modo subjuntivo, embora o quadro não seja exatamente igual, visto que caíram em desuso o futuro e o futuro composto do subjuntivo, estando eles reservados apenas ao vocabulário jurídico ou aos ditados populares – fórmulas prontas – da língua.

Ainda assim, os estudantes brasileiros de espanhol como segunda língua apresentam dificuldades em utilizá-lo corretamente ao expressar alguns significados. Nas seções a seguir é detalhado como as duas línguas se configuram em relação ao uso do subjuntivo.

3. O MODO SUBJUNTIVO NAS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS

De acordo com Gómez Torrego (2005), orações subordinadas substantivas são aquelas que funcionam como um substantivo, um grupo nominal ou um pronome dentro

de uma oração complexa, portanto, podem ser sempre substituídas por um pronome, como “isso”. Elas podem realizar as mesmas funções de um substantivo, ou seja, de sujeito, complemento direto, complemento indireto, complemento de regência, complemento circunstancial, complemento do substantivo, complemento do adjetivo e complemento do advérbio.

Como afirmam Cunha e Cintra (2013), “o subjuntivo é por excelência o modo da oração subordinada.” (CUNHA e CINTRA, 2013, p. 482). Assim sendo, o uso desse modo está atrelado ao fato de que as orações são dependentes sintaticamente. No entanto, ao compararmos o PB e o espanhol, há algumas variações nos gatilhos, ou seja, verbos e expressões, que vão demandar o subjuntivo na oração subordinada.

3.1 O modo subjuntivo em espanhol nas orações subordinadas substantivas

Assim como em PB, o quadro verbal do subjuntivo em espanhol também é composto por tempos simples e compostos, sendo eles o *presente de subjuntivo*, *pretérito imperfecto de subjuntivo* e *futuro de subjuntivo* (os simples) e o *pretérito perfecto*, *pretérito pluscuamperfecto* e *futuro perfecto* (os compostos). Entretanto, é consenso entre os linguistas que os tempos futuros (*futuro de subjuntivo* e *futuro perfecto de subjuntivo*) não são utilizados no espanhol atualmente, tendo seu uso restrito à literatura, ditados populares, fórmulas prontas e ao meio jurídico. No Quadro 1 – Tempos do Modo Subjuntivo (MS) em Espanhol, os seis tempos verbais estão presentes.

Palmer (2001) pontua que, ao contrário do que indica a maioria das descrições, a escolha pelo subjuntivo não depende apenas de algo ser *realis* ou *irrealis*, ou até mesmo factual ou não factual, mas que seja uma proposição não assertiva. Ademais, nas orações subordinadas, os verbos *creer* (achar, no sentido de acreditar) e *parecer* (parecer, no sentido de ter a impressão de) em orações

Quadro 1 - Tempos do MS em Espanhol.

Presente	pret. imperfecto / pretérito	futuro simple / futuro
Ame	amara o amase	Amare
ames	amaras o amases	amares
ame	amara o amase	amare
amemos	amáramos o amásemos	amáremos
améis	amarais o amaseis	amareis
amen	amaran o amasen	amaren
pret. perfecto compuesto	pret. pluscuamperfecto	futuro compuesto
haya amado	hubiera o hubiese amado	hubiere amado
hayas amado	hubieras o hubieses amado	hubieres amado
haya amado	hubiera o hubiese amado	hubiere amado
hayamos amado	hubiéramos o hubiésemos amado	hubiéremos amado
hayáis amado	hubierais o hubieseis amado	hubiereis amado
hayan amado	hubieran o hubiesen amado	hubieren amado

Fonte: Adaptado de Real Academia Española (2005).

negativas, *sospechar* (suspeitar) e *suponer* (supor) podem ser seguidos de subjuntivo. Verbos como *sentir* (sentir), *sorprenderse* (surpreender-se), *molestarse* (incomodar-se) e *alegrarse* (alegrar-se) também. Como com verbos de dúvida também se utiliza o subjuntivo sem que a oração principal necessariamente esteja na forma negativa, depreende-se que se há dúvida, usa-se o subjuntivo. Verbos como *negar* e volitivos, como *querer* e *desejar* (desejar), também entram nessa lista.

Essa descrição possibilita ver quais traços semânticos estão envolvidos no uso do subjuntivo em espanhol na oração subordinada substantiva. São eles: [+dúvida], [+emoção], [+negação] e [+desejo].

3.2 O Modo subjuntivo em PB nas orações subordinadas substantivas

O quadro verbal do PB no modo subjuntivo é constituído pelos tempos simples do presente do subjuntivo, pretérito imperfeito do subjuntivo e futuro do subjuntivo e pelos tempos compostos do pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro composto, segundo Bechara (2004), como é possível observar no Quadro 2 – Tempos compostos do modo subjuntivo em PB.

O uso desse modo em PB nas orações subordinadas, para Brandão (1963, p. 394), está relacionado às noções de incerteza,

possibilidade, dúvida, futuridade, vontade, desejo, esperança, temor, suposição e concessão. Para o autor, a presença de um verbo ou expressão que exprima alguma dessas noções na oração principal é gatilho para o uso do subjuntivo na oração subordinada. Alguns exemplos são: pedir, solicitar, mandar, determinar, proibir, vetar, permitir, fazer, conseguir, aconselhar, avisar, obrigar, forçar, esperar, aguardar, temer, admirar(-se), espantar(-se), alegrar(-se), ser necessário; orações subordinadas às expressões constituídas com um verbo de ligação (geralmente ser), tais como: é lástima que, será bem que, não é justo que, bem foi que, é possível que (quando se tem a intenção de significar a probabilidade ou incerteza de um fato), duvidar, o adjetivo duvidoso e o substantivo dúvida. Essa extensa lista envolve expressões que carregam os traços semânticos de [+emoção], [+dúvida] e [+desejo].

De acordo com a perspectiva descritiva de Perini (2005), o subjuntivo expressa incerteza, dúvida ou desejo ante o conteúdo do enunciado, assim como é uma marca de subordinação, tal como afirmam Cunha e Cintra (2003). Ainda de acordo com o autor, apenas em estruturas excepcionais e pouco frequentes, o subjuntivo ocorre em uma oração que não é subordinada. Essas orações expressam um desejo ou um voto, como em “Deus lhe acompanhe”.

Perini (2005) também pontua que as noções semânticas não são tão estritas

Quadro 2 - Tempos do modo subjuntivo em PB.

presente do subjuntivo	pretérito imperfeito	futuro
Tenha	Tivesse	Tiver
tenhas	Tivesses	Tiveres
tenha	Tivesse	Tiver
tenhamos	Tivéssemos	Tivermos
tenhais	Tivésseis	Tiverdes
tenham	Tivessem	Tiverem
pret. Perfeito	pret. Mais-que-perfeito	futuro perfeito
Tenha/haja amado	Tivesse/houvesse amado	Tiver/houver amado
tenhas/hajas amado	Tivesses/houvesse amado	Tiveres/houveres amado
tenha/haja amado	Tivesse/houvesse amado	Tiver/houver amado
tenhamos/hajamos amado	Tivéssemos/houvéssemos amado	Tivermos/houvermos amado
tenhais/hajais amado	Tivésseis/houvésseis amado	Tiverdes/houverdes amado
tenham/hajam amado	Tivessem/houvessem amado	Tiverem/houverem amado

Fonte: Adaptado de Bechara (2004, p. 255-257).

assim, sendo o indicativo também aceito para expressar falta de certeza, como visto em (1a), alternando com o subjuntivo (1b), devido à negação. Tal alternância não é permitida em espanhol, posto que, nesse idioma, é obrigatório o uso do subjuntivo com a negação na oração principal.

(1)

- a. Eu não creio que Selma fuma cachimbo.
b. Eu não creio que Selma fume cachimbo.

Porém, essa distinção em PB é cada vez menos percebida e usada intencionalmente pelos falantes e há, inclusive, uma tendência da língua a eliminar o papel semântico do subjuntivo e até eliminar gradativamente o subjuntivo (PERINI, 2005, p. 258-259). Contudo, o autor faz essa afirmação aparentemente de forma intuitiva e sem referência a dados e estudos que a corroborem. Em contrapartida, os estudos de Santos (2014) nos fornecem mais dados que vão ao encontro do que afirma Perini (2005), mas não há a conclusão de que tão logo o indicativo substituirá o subjuntivo.

3.3 O uso do indicativo no lugar do subjuntivo em orações subordinadas substantivas

Santos (2014) em seu estudo sobre a variação do uso do indicativo no lugar

do subjuntivo no PB falado no Maranhão e em São Paulo encontrou alguns dados, oriundos de ambas localidades, com o uso do indicativo em orações que têm verbos que carregam o traço semântico [+desejo] e [+dúvida], sobretudo na fala dos mais jovens. Esses dados não constituem a maioria dos usos encontrados, porém são importantes levantamentos que corroboram a hipótese de que o PB admite os dois modos na oração subordinada, ao contrário do espanhol. Alguns dados encontrados por Santos (2014) estão listados em (2).

(2)

- a. [eu não **quero**] que ninguém fala do meu trabalho] e diz que eu não sei fazer.
b. [...] [ela **queria**] [que eu vinha toda noite cuidar da velha] aí eu disse [...]
c. [eu **duvido**] [que algum deles faz melhor do que ela tem feito] mas a gente só quer reclamar.

Como apresentado acima, os verbos querer (que carrega o traço [+desejo]) e duvidar (que carrega o traço [+dúvida]), deveriam, de acordo com as descrições, ser gatilho para o uso do subjuntivo. Entretanto, eles aparecem seguidos pelas formas indicativas de falar, vir e fazer. Esses dados, portanto, indicam que o indicativo é menos marcado que o subjuntivo, ou seja, mais default, portanto pode ser usado com esse valor.

4. O USO DO INDICATIVO NO LUGAR DO SUBJUNTIVO NAS PRODUÇÕES DOS APRENDIZES BRASILEIROS DE ESPANHOL

Santos (2019), em trabalho anterior, apresenta dados obtidos de aprendizes de nível básico, intermediário e avançado. Como nível básico, foram classificados os estudantes do primeiro semestre de espanhol no curso de Letras/Espanhol, que não tiveram a instrução formal sobre os tempos compostos do MS. Os aprendizes de nível intermediário são os que já estudaram esses tempos na universidade e os de nível avançado são os graduados em Letras/Espanhol e/ou professores de espanhol, que são expostos à língua - inclusive ao subjuntivo no geral - constantemente. Nos testes propostos pela autora, o informante deveria completar lacunas e escrever frases com um verbo no modo subjuntivo. Há uma frase e um contexto que servem de gatilho para o uso do modo. No entanto, foi encontrado um número considerável de sentenças utilizando o indicativo. Algumas delas são apresentadas seguidas da análise. Os resultados dos testes bem como sua análise podem auxiliar em sala de aula o professor ao abordar o subjuntivo, ou seja, sugere-se uma proposta metodológica. A informação completada pelo falante está representada em negrito, e se for agramatical, há um asterisco indicando.

4.1 Os falantes de nível básico

Por questões de estágios da aquisição, há um maior número de sentenças no indicativo nos dados dos falantes de nível básico. Isso se deve, principalmente, ao aparecimento tardio do subjuntivo, como aponta Blake (1983) no desenvolvimento da L1, o que sugere que há tendência a isso na AL2 também. Os exemplos (3), (4) e (5), retirados de Santos (2019) vão ao encontro do que afirma o autor.

(3) Mis cosas nunca están en su lugar. No sé más qué hacer.

Mis	cosas	nunca	están	en	su
Minhas	coisas	nunca	estar 3PL-PRES-IND	em	seu

lugar.	No	sé	más	qué	hacer.
lugar.	Não	saber 1SG-PRES-IND ³	mais	que	fazer.

‘Minhas coisas nunca estão no lugar. Não sei mais o que fazer.’

- Puede que alguien ***escondió**.

Puede	que	alguien	escondió*
Poder 3SG-PRES-IND	que	alguém	esconder 3SG-PRET. PERF-IND.

‘Pode ser que alguém escondeu.’

Em (3) há a escolha por um tempo do indicativo – o pretérito perfeito. O contexto é gatilho para o uso do subjuntivo devido ao traço [+dúvida] que a expressão *puede que* carrega. Em PB também seria aceitável construir a frase com **tenha escondido**, no subjuntivo. A possibilidade de dupla escolha corrobora a tese de que o indicativo é mais *default* em PB.

(4) Quiero que mañana a esa hora los mensajeros ya ***han hecho** las entregas programadas para hoy.

Quiero	que	mañana	a	esa	hora	los.
Querer 1SG-PRES-IND	que	amanhã	a	essa	hora	os.

mensajeros	ya	han	hecho	las.
mensageiros	já	AUX 3PL-PRET. PERF.COMP-IND	hacer PTCP	as.

entregas.	programadas	para	hoje
entregas.	programadas	para	hoje

‘Quero que amanhã nesse horário os

3 A fim de identificar o tempo, o modo e a pessoa na qual o verbo está conjugado, nas glosas aparecem siglas, cujos correspondentes são: AUX - verbo auxiliar; SG - singular; PL - plural; IND - indicativo; SBJV - subjuntivo; PRET-PERF. - pretérito perfeito; PRET.PERF.COMP - pretérito perfeito composto; PRET.MAIS.QUE.PERF - pretérito mais-que-perfeito; PRES - presente; PTCP - particípio.

mensageiros já ***fizeram** as entregas programadas para hoje.

Em (4), é apresentado um exemplo de uso agramatical do indicativo, posto que a presença de uma expressão [+desejo] (*quiero*) na oração principal é gatilho para o modo subjuntivo. Essa sentença tampouco soa bem em português, o que sugere que o processo de aquisição não é justificado completamente pelo transporte das estruturas da L1 para a L2.

(5) La policía no cree que ***ha sido** un accidente.

La	policía	no	cree	que
A	policía	não	crer 3SG-PRES-IND	que
ha		sido.	un	accidente
AUX 3SG-PRET.PERF. COMP-IND		ser PTCP.	um	accidente

‘A polícia não acha que **foi** um acidente.’

Em (5) encontramos um exemplo de diferença entre o PB e o espanhol. Em PB, se a proposição é assertiva, utiliza-se o indicativo, se é não-assertiva, o subjuntivo, de acordo com a descrição gramatical. Já em espanhol, a presença de uma expressão [+negação] induz ao uso do subjuntivo, tornando o exemplo (5) agramatical.

4.1 Os aprendizes de nível intermediário

Os falantes de nível intermediário também usam o indicativo no lugar do subjuntivo. Os exemplos de (6) a (8), retirados de Santos (2019), demonstram esses usos.

(6) No creo que este escritor ***había plagiado** a García Márquez.

No	creo	que	este	escritor
Não	achar 1SG-PRES-IND	que	este	escritor

*habia	plagiado.	a	García	Márquez
AUX 3SG-PRET. MAIS QUE. PERF-IND	plagiar PTCP	a	García	Márquez

‘Não acho que este escritor tinha plagiado o García Márquez.’

Em (6), o aprendiz utiliza um tempo do indicativo – a forma analítica do pretérito-mais-que-perfeito – com a expressão *no creo que* (não acho que), o que é aceitável em PB, mas não em espanhol, posto que a expressão carrega o traço [+negação].

(7) Me fastidia que no ***hicieron** el homenaje a Leopoldo.

Me	fastidia	que	no
Me	incomoda 3SG-PRES-IND	que	não

hicieron	el	homenaje.	a	Leopoldo
fazer 3SG-PRET. PERF-IND	o	homenagem	a	Leopoldo

‘Fico brava que não **fizeram** a homenagem para Leopoldo.’

(8) ¿No te preocupa que tu hija ***vuelve** tan tarde?

No	te	preocupa	que	tu	hija
Não	te	preocupar- 3SG-PRES-IND	que	tua	filha

vuelve.	tan	tarde
voltar 3SG-PRES-IND	tão	tarde

‘Não te preocupa que sua filha **volta** tão tarde?’

Os exemplos (7) e (8) trazem outro uso do indicativo com expressões que carregam o traço [+emoção] (*fastidiar* e *preocupar*). Do mesmo modo, em PB ambas as opções são possíveis, tanto com o indicativo quanto com o subjuntivo. Nesse caso, os aprendizes escolheram uma forma do indicativo para expressar o significado que em espanhol é

possível ser expresso apenas com o subjuntivo.

4.3 Os falantes de nível avançado

Entende-se por nível avançado as respostas de professores de espanhol e/ou graduados em Letras/Espanhol. Nesse grupo, os dados contidos em Santos (2019) demonstram haver poucas ocorrências do indicativo sendo usado no lugar do modo subjuntivo, ainda que elas apareçam, como demonstrado em (9).

(9) No creo que Daniel ***puso** informaciones confidenciales en su blog.

No	creo	que	Daniel	puso
Não	crer 1SG-PRES-IND	que	Daniel	por 3SG-PRET. PERF-IND

informaciones	confidenciales.	en	su	blog
informações	confidenciais	em	seu	blog

‘Não acho que o Daniel pôs informações confidenciais no blog dele.’

A oração subordinada do exemplo (9) também traz o uso de um verbo no indicativo com a expressão *no creo que*. De acordo com os dados coletados por Santos (2019), é possível sugerir que as expressões [+negação] são as que mais tardiamente aparecem sendo usadas com o modo subjuntivo pelos aprendizes brasileiros de espanhol. Esse uso pode estar ligado à distinção, que Perini (2005) aponta como pouco clara para os falantes nativos de PB, entre o indicativo expressar significados mais assertivos e o subjuntivo menos assertivos.

Os usos que em (3), (5) e (6) se mostraram agramaticais, neste grupo se apresentam gramaticais, como em (10) e (11)

(10) Puede que haya **descubierto** algo sorprendente.

Puede	que	haya
Poder 3SG-PRES-IND	que	AUX 3SG-PRET.PERF-SBJV

descubierto	algo	sorprendente
descobrir PTCP	algo	surpreendente

‘Pode ser que ela tenha descoberto algo surpreendente.’

(11) No creo que haya sido un accidente.

No	creo	que
Não	crer 1SG-PRES-IND	que

haya	sido	un	accidente
AUX 3SG-PRET.PERF-SBJV	ser PTCP	um	acidente

‘Não acho que tenha sido um acidente.’

Ambos os exemplos apresentam o uso do modo subjuntivo com expressões que carregam o traço [+emoção] e [+negação]. É nítido que quanto mais avançado for o nível do aprendiz, maior domínio sobre as estruturas da língua estrangeira ele terá, posto que já terá sido muito mais exposto ao *input* nessa língua. O intuito dos dados, portanto, não é fazer uma comparação entre níveis, mas sim demonstrar como ocorre uma parte do processo de aquisição de espanhol como L2 em relação ao modo subjuntivo e a influência da L1 nesse processo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o PB e o espanhol coincidem em muitos usos do modo subjuntivo, de acordo com as descrições gramaticais. Ambas as línguas estabelecem que em proposições [-fatuais] e/ou [-assertivas] esse modo é utilizado. Além disso, a extensa lista de verbos e expressões que são gatilho para o uso do subjuntivo também tem muitos pontos em comum em ambas as línguas.

Entretanto, essas classificações não abarcam todos os usos do subjuntivo. Em

espanhol, em contextos [+negação], como o verbo negar e a expressão *no creo que*, há a obrigatoriedade do uso do referido modo. Já em PB, com **não acho que**, pode-se usar tanto o indicativo quanto o subjuntivo, a depender de outros fatores: o grau de assertividade da proposição e se o contexto é formal ou informal. Esse dado indica que há também uma diferença semântica entre as duas línguas, já que alguns traços semânticos levam ao uso do subjuntivo em espanhol, enquanto o mesmo não ocorre em PB.

A partir disso, pode-se propor que a seleção do modo subjuntivo é mais variável em PB que em espanhol nas orações subordinadas substantivas. Fatores sociolinguísticos, tais como idade e (in)formalidade da situação também influenciam a seleção do modo. Em PB, de acordo com o estudo de Castro (2005), nos contextos mais informais, pode haver o uso indicativo onde se espera o subjuntivo. Ademais segundo Santos (2014), os mais jovens tendem a utilizar mais o indicativo em contextos de modo subjuntivo que os mais velhos.

Ainda que a afirmação de Perini (2005) sobre o subjuntivo estar desaparecendo no PB não possa ser tomada como um veredito, Santos (2014) apresenta que está ocorrendo uma mudança favorável ao uso do indicativo no lugar do subjuntivo no PB. Em diversos contextos, como demonstrado na análise exposta na seção 4, o PB admite tanto o modo subjuntivo quanto o modo indicativo para expressão de alguns significados, o que não ocorre em espanhol. Ainda assim, é importante ressaltar que nem tudo no processo de AL2 é justificado pela transferência da L1.

Desse modo, o falante nativo de PB possui duas opções: o indicativo ou o subjuntivo para expressar os significados que em espanhol se expressam somente com o subjuntivo. Essa é uma diferença morfossintática entre as duas línguas. Ou seja, o falante de PB como L1 possui em sua gramática duas opções de seleção do modo.

Por fim, é necessário reforçar que essa gama de opções parece ser uma das questões que influencia o processo de AL2,

dada à produção de sentenças agramaticais usando o indicativo (que vão diminuindo gradativamente conforme o nível de proficiência), mas não a única. Diversos fatores também estão envolvidos no processo, tais como a frequência da exposição ao *input* e as amplas diferenças morfossintáticas e semânticas entre as línguas, dentre outros. Ademais, o fato de o falante de nível mais avançado optar majoritariamente pelo uso do subjuntivo corrobora a hipótese gerativa de que o processo de AL2 é a todo tempo remoldado e aprimorado, como descreve Marcelino (2007). Também é corroborada a hipótese de que o subjuntivo é um dos fatores que aparece mais tardiamente na aquisição tanto na L1, como apontado por Blake (1983), quanto na L2, como demonstrado pelos dados.

A proposição apresentada aqui tem como finalidade esclarecer como se dá uma parte da aquisição do modo subjuntivo por aprendizes brasileiros de espanhol. A partir dela, professores de espanhol podem optar por conduzir o processo de ensino-aprendizagem com uma abordagem voltada mais à semântica das expressões que induzem ao modo subjuntivo em espanhol. Ou seja, ao invés de apresentar ou impor o decorar de uma extensa lista de regras com foco nas características morfossintáticas ao tratar do tema em sala de aula ou, ainda, estabelecer uma falsa simetria que coloca o PB e o espanhol como línguas que utilizam o modo subjuntivo de maneira idêntica, uma alternativa é focar os gatilhos para o uso do subjuntivo.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 34 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BLAKE, Robert. Mood selection among spanish-speaking children, Ages 4 to 12. In.: **Bilingual review / La Revista Bilingüe**, [S.l.] v. 10, n. 1, janeiro-abril 1983, p. 21-32.

CASTRO, Rosangela Abrahão de. **Emprego do indicativo e do subjuntivo em redações do**

ensino médio. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

CHOMSKY, Noam. A review of B. F. Skinner's verbal behavior. **Language**, [S.l.], v. 35, n. 1, 1958, p.26-58.

CHOMSKY, Noam. **Lectures on government and binding.** Dordrecht: Foris, 1981.

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of language: Its Nature, Origin and Use.** New York: Praeger, 1986.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. **Gramática didáctica del español.** Madrid: SM, 2002.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. **How languages are learned.** 2 ed. rev. New York: Oxford University Press, 2006.

MARCELINO, Marcello. **O parâmetro de composição e a aquisição/aprendizagem de L2.** 2007. 225 f. Tese (doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269158>. Acesso em: 31 mai. 2020.

PALMER, Frank R. **Mood and modality.** 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português.** São Paulo: Ática, 2005.

REALACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE LAS ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española.** Madrid: Espasa Libros, S. L., 2010.

SANTOS, Lisandra Lopes Silva dos. **Tempos compostos do modo subjuntivo na aquisição de espanhol como segunda língua por aprendizes brasileiros sob a perspectiva gerativa.** 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, Wendel. **A morfologia do indicativo na expressão do MS em São Paulo e em São**

Luís. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

WHITE, Lydia. Second language acquisition: from initial to final state. In: ARCHBALD, John. **Second language acquisition and linguistic theory.** Oxford: Blackwell, 2003, p. 130-155.

REFERENCIAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO NO ESQUETE HUMORÍSTICO “POLÍCIA”, DO PORTA DOS FUNDOS

REFERENCING AND ARGUMENTATION IN THE HUMOROUS SKETCH “POLÍCIA”, BY PORTA DOS FUNDOS

Anderson Jorge Pinheiro do Nascimento¹

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar o fenômeno referencial no gênero textual esquete com o intuito de entender como a referenciação contribui para a construção da dimensão argumentativa em um gênero humorístico. Para fazê-lo, é analisado o esquete “Polícia”, do grupo humorístico Porta dos Fundos, a título de exemplificação. Justifica-se o trabalho pelo fato de o esquete ser ainda um tipo de produção verbo-visual humorística pouco explorado quanto ao processo referencial e de como esse processo contribui para a construção de um dado ponto de vista. O trabalho encontra-se fundamentado teoricamente na Linguística Textual e estabelece um diálogo com estudos da argumentação na perspectiva de Amossy (2018). O resultado indica que no esquete analisado as recategorizações no curso da interação são importantes sinalizações que possibilitam a construção de um determinado modo de ver e sentir as coisas do mundo.

Palavras-chave: Referenciação. Argumentação. Esquete.

ABSTRACT

This work aims to analyze the referential phenomenon in the textual genre sketch to understand how referencing contributes to the construction of the argumentative dimension and humor. To achieve this goal, the sketch “Polícia” by Porta dos Fundos is analyzed by way of example. The work is justified by the fact that the sketch is still almost unexplored genre concerning the referential process and how this process contributes to the construction of a point of view. The article is theoretically based on Textual Linguistics and establishes a dialogue with studies of argumentation from Amossy’s perspective (2018). The result indicates that in the analyzed sketch the re-categorizations in the interaction course are relevant signs that enable the construction of a certain manner of seeing and feeling the things of the world.

Keywords: Referencing. Argumentation. Sketch.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, tem-se como objetivo entender o modo pelo qual o processo de construção e reconstrução de referentes funciona para a constituição da dimensão argumentativa no gênero discursivo esquete¹, tendo como embasamento estudos sobre referenciação desenvolvidos na

Linguística Textual e estudos da argumentação, tais como os desenvolvidos por Amossy (2018), sobre a Análise Argumentativa do Discurso.

Neste artigo entende-se esquete como um gênero formado por cenas humorísticas de curta duração, construídas por imagem e movimento, de modo que as linguagens verbal (oral e escrita), imagética e sonora compõem os enunciados, conforme Travaglia (2017).

Considerando o objetivo de analisar como o processo de referenciação contribui para a dimensão argumentativa, teoricamente

¹ Neste trabalho, assume-se a concepção de gênero de Bakhtin, segundo a qual gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” e um fenômeno marcado sócio historicamente, afinal, tem relação direta com as diferentes situações da vida social (BAKHTIN, 2011).

¹ Mestrando em Letras – Universidade Federal de São Paulo.

o trabalho tem como fundamentação estudos sobre: i) a referenciação, concebida como um processo de construção e reconstrução de referentes (objetos de discurso) que se dá na interação entre sujeitos socioculturais e historicamente constituídos (MONDADA; DUBOIS, 2003; MARCUSCHI; KOCH, 2006); ii) o contexto, compreendido como “constructos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos de comunidades” (VAN DIJK, 2012, p. 11); iii) a argumentação entendida como constitutiva dos dizeres, afinal, mesmo quando não há a intenção deliberada de influenciar o outro, no discurso há determinado modo de ver o mundo, que aponta para um ponto de vista (AMOSSY, 2018).

Marca-se a relevância do trabalho pela contribuição teórico-analítica que pode trazer para os estudos da referenciação, como concebidos na Linguística Textual, em interface com os estudos da argumentação, conforme proposta da Análise Argumentativa do Discurso, bem como pela contribuição que pode trazer aos estudos que buscam compreender o funcionamento do gênero humorístico esquete, ainda pouco abordado academicamente.

Outro aspecto alusivo à relevância da pesquisa é o atual contexto de produção e consumo de produtos audiovisuais. Afinal, plataformas de *streaming* e de divulgação de vídeos, como o YouTube, alcançam cada vez mais usuários e concorrem diretamente com mídias mais clássicas, como a televisão e os cinemas. A escolha de analisar esquetes produzidos para a internet dá-se tanto pelo valor mercadológico, quanto pelo fácil acesso ao conteúdo.

Particularmente, o esquete está publicado no canal da plataforma YouTube do coletivo de humor Porta dos Fundos em 2017, um vídeo que no primeiro semestre de 2020 conta com mais de três milhões de visualizações. A cena conta com a direção de Vini Videla e o roteiro de Fábio Porchat.

Quanto à organização, o artigo está dividido em duas partes: a primeira trata de

conceitos teóricos fundamentais para a análise: a referenciação, o contexto sociocognitivo e a argumentação; a segunda, da análise propriamente dita.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A referenciação

Antes de mais nada, é importante salientar que o processo de referenciação em uma abordagem sociocognitiva, tal como concebida no campo da Linguística Textual, não diz respeito a uma correspondência entre as palavras e as coisas, mas, sim, a práticas simbólicas, conforme postulam Mondada e Dubois:

Estas práticas não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo. (2003, p. 20).

As autoras explicam que isso acontece porque, ao lançar mão de dada palavra ou categoria, o sujeito falante não o faz tendo em vista se adequar a um mundo anterior, dado *a priori*, nem a um locutor ideal, pois, segundo Mondada e Dubois:

O processo de produção das sequências de descritores em tempo real ajusta constantemente as seleções lexicais a um mundo contínuo, que não preexiste como tal, mas cujos objetos emergem enquanto entidades discretas ao longo do tempo de enunciação em que fazem a referência. O ato de enunciação representa o contexto e as versões intersubjetivas do mundo adequadas a este contexto. (2003, p. 34).

Sendo assim, a atividade cognitiva individual é uma atividade constante de categorização e não uma simples identificação e reconhecimento de objetos preexistentes. Ou seja, os referentes não são dados segundo as propriedades intrínsecas do mundo, mas construídos através dos processos cognitivos dos sujeitos aplicados ao mundo concebido como um fluxo contínuo de estímulos

Essa noção de referenciação implica

entender o processo de textualização ou discursivização do mundo pela linguagem como um processo de construção, estruturação e fundamentação do real, pressupondo-se que a língua não é um simples meio de transmissão de informação, segundo Marcuschi e Koch (2006).

Além da categorização, ou seja, do modo como os objetos do discurso são vistos ao serem introduzidos no texto, haja vista que o processo referencial passa pela atividade cognitiva individual, há o processo de recategorização referencial, que diz respeito às modificações que os referentes vistos como objetos do discurso podem sofrer no curso mesmo do discurso, considerando que, no decorrer do processo textual-discursivo, a um dado referente podem ser atribuídas outras características. Sobre isso, Marcuschi e Koch (2006) esclarecem que a recategorização é fundada em uma remissão a aspectos co(n) textuais antecedentes, seja um item lexical, uma ideia ou um contexto que opera como espaço informacional (cognitivo).

No que tange à introdução dos referentes no modelo textual, estudiosos do tema indicam duas formas: ativação ancorada ou não-ancorada (KOCH; ELIAS, 2013). A ativação é ancorada quando um novo objeto de discurso é introduzido no enunciado por meio de uma associação, que é sugerida por elementos presentes no contexto linguístico ou pelo contexto sociocognitivo. Já a ativação não ancorada ocorre quando um referente completamente novo é introduzido no texto.

Um aspecto constitutivo da instabilidade entre as palavras e as coisas diz respeito ao contexto, considerando que, no processo referencial, as categorias mudam sincrônica e diacronicamente, segundo Mondada e Dubois (2003). Na explicação das autoras, alguém pode ser categorizado como “antieuropeu” e também como “nacionalista”, a depender do ponto de vista adotado. Assim como, em um dado momento histórico, um sujeito anteriormente categorizado como “traidor” pode começar a ser visto como um “herói”. Desse modo, o processo referencial leva em conta aspectos extralinguísticos

como o conhecimento de mundo, a situação comunicativa e os aspectos culturais.

Partindo desses pressupostos, para evidenciar a construção e a reconstrução de objetos do discurso no esquete, é necessário levar em consideração aspectos contextuais. Daí a noção de contexto ser desenvolvida no tópico seguinte, numa abordagem sociocognitiva.

2.2 O contexto

Em estudos do texto de abordagem sociocognitiva, pesquisadores assumem o pressuposto de que a construção de sentido dá-se na interação, levando-se em conta o contexto sociocognitivo dos sujeitos envolvidos. Para Van Dijk (2012), os contextos são modelos mentais, que representam as propriedades relevantes do entorno comunicativo e são responsáveis por controlar os processos de produção e compreensão do evento comunicativo. Portanto, o contexto não diz respeito a propriedades objetivas das situações comunicativas, mas, sim, a construtos subjetivos dos participantes.

Ainda sobre os modelos de contextos, o autor diz se tratar de modelos esquemáticos. No momento de interação, esquemas de categorias compartilhadas, com base cultural, são identificados e ensinam a interpretação. Esses esquemas e categorias culturais são fundamentais para que os participantes consigam entender, representar e atualizar situações sociais às vezes altamente complexas em tempo real. Desse modo, os contextos, enquanto modelos mentais, controlam o processo de produção e compreensão do discurso.

Para além da cognição e subjetividade, Van Dijk (2012) entende que há claramente uma base social na estrutura e construção do contexto. Essa base social dá-se a partir das cognições sociais compartilhadas, como os conhecimentos, atitudes, ideologias, gramáticas, normas, regras e valores de uma comunidade discursiva.

Considerando a abordagem

sociocognitiva, Koch (2002) compreende que o contexto é constituído por meio da próprio co-texto (contexto linguístico), da situação imediata, da situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e do entorno sociocognitivo dos interlocutores.

Koch e Elias (2013) entendem que o entorno sociocognitivo envolve todos os demais, afinal ele diz respeito a todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais a que os sujeitos recorrem no momento de interação. Esses conhecimentos referem-se ao conhecimento linguístico, ao conhecimento enciclopédico, ao conhecimento da situação comunicativa e de suas regras (situacionalidade), ao conhecimento superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos textuais), ao conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas) e ao conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade).

As autoras tratam ainda do aspecto de o contexto ser constitutivo do próprio dizer, o que faz com que, portanto, no momento de interação, os sujeitos vão alterando, ajustando ou conservando o contexto no movimento interacional, tendo a construção de sentidos em vista.

Pressupõe-se, portanto, que o contexto é peça fundamental para a coerência textual. Todo dizer é situado sociocognitivamente, de modo que conhecimentos de diferentes naturezas são acionados para o processamento textual.

2.3 A argumentação

Estudiosos da argumentação em diferentes quadros teóricos têm se dedicado a discutir o modo pelo qual o dizer contribui para a construção de um dado modo de ver e de sentir as coisas do mundo. Nesse sentido, a argumentação é entendida parte constitutiva do dizer, como indicam estudos de Amossy relacionados à Teoria da Argumentação do Discurso, bem como de Koch (1984).

Proposta por Amossy (2018), a

teoria trata de uma abordagem que entende a argumentação como constitutiva do discurso, pois, segunda a autora, todo discurso busca ao menos orientar os modos de ver e de pensar dos interlocutores.

Dessa forma, há dois tipos de discursos argumentativos: a) um que é discursivamente constitutivo, por abarcar um ponto de vista², chamado de *dimensão argumentativa*; b) outro que é expressa e reconhecidamente persuasivo, chamado de *visada argumentativa*.

Na proposta teórica de Amossy (2018), a argumentação dá-se em uma situação discursiva em que determinados conhecimentos circundam a situação sócio-histórica da enunciação.

Sendo assim, há argumentação em todo discurso, mesmo naqueles que não apresentam deliberadamente argumentos que buscam influenciar o modo de pensar/agir do leitor/ouvinte, pois, além dos discursos que têm essa visada, todos os demais apresentam determinado modo de ver o mundo.

Em relação a esse posicionamento, especificamente no campo da Linguística Textual no Brasil, destaca-se o estudo da argumentação feito por Koch (1984) para quem a argumentatividade é característica fundamental da interação social, afinal o homem comumente avalia, julga, critica, enfim, forma juízos de valores, e, por meio dos enunciados, tenta influenciar o comportamento alheio. Retomando as palavras da autora:

[...] partindo do postulado de que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, adota-se a posição de que a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão, mas, principalmente, de coerência textual (KOCH, 1984, p. 21).

Ainda sobre a argumentação na Linguística Textual, para Cavalcante (2019),

2 Macedo e Cavalcante (2019) concebem o termo "ponto de vista" como expressão de um modo particular de ver as coisas, que é inerente a todo e qualquer dizer ao passo que "tese"/"opinião" dizem respeito à opinião estrategicamente defendida por um locutor com vistas à adesão de um auditório.

a argumentatividade dá-se na construção colaborativa de cada texto e na relação que os textos estabelecem entre si. Entende-se, também, que é por meio da orientação argumentativa que são selecionados e engendrados os tipos de manifestação dos recursos textualizadores.

Considerando, pois, as noções teóricas que fundamentam este artigo, especificamente no tocante à referenciação, ao contexto e à dimensão argumentativa, no próximo tópico será analisado um esquete, a fim de exemplificar como o processo referencial, dado o contexto, contribui para constituir um ponto de vista no gênero humorístico selecionado.

2.4 O esquete em análise

Para a análise, foi selecionado o esquete “Polícia”, do Porta dos Fundos, como já mencionado. Metodologicamente, foram adotados os seguintes procedimentos para a análise: captura das imagens e transcrição das falas dos personagens, observando os parâmetros do projeto NURC³ de transcrição conversacional.

No esquete “Polícia”, uma repórter se dirige a um comandante da polícia e o questiona a respeito do fato de a polícia brasileira ser a que mais mata no mundo. O comandante começa sua resposta, mas, ao iniciar a sua fala, é atingido por um tiro⁴ e cai. A repórter, então, dirige-se a outro policial que, por sua vez, também é atingido por um tiro ao responder à pergunta. Na sequência, surgem mais três policiais para responder à pergunta da repórter, mas, igualmente aos anteriores, todos são atingidos por um tiro ao começar a falar. Um após o outro, os policiais dizem que é importante ressaltar o fato de a polícia brasileira ser a que mais morre no mundo. Na continuidade das cenas narrativas que compõem o esquete, após o acontecido

com os policiais, a jornalista dirige-se a um cidadão comum, não policial, com o mesmo questionamento. O homem, ao começar a sua resposta, também é baleado antes de concluir a sua fala. Ao final do esquete, ao passar a fala ao jornalista âncora do jornal, a repórter é também vítima de um tiro.

Como já explicado, o foco da análise é a referenciação, especificamente no processo como ocorre a introdução e a recategorização de objetos de discurso. Partindo disso, é evidenciado o modo como os personagens surgem na cena e como são representados ao sair de cena, já que todos, sem exceção, passam por uma mudança ou recategorização, a saber, são vítimas de um disparo de arma de fogo. Tendo isso em vista, é analisado como esse processo referencial se dá e sua relação com a dimensão argumentativa no gênero de humor.

De início, cabe analisar a composição da cena no que diz respeito às imagens. O figurino é responsável por identificar os personagens em dois grupos: 1) quem entrevista, no caso, a repórter do canal 10; 2) quem é entrevistado. Este último apresenta a seguinte subdivisão: 2.1) os policiais, compostos por aqueles que vestem o fardamento da instituição policial; 2.2) os não policiais, no caso, o cidadão comum, que não usa o fardamento.

Figura 1 - Figurinos⁵.



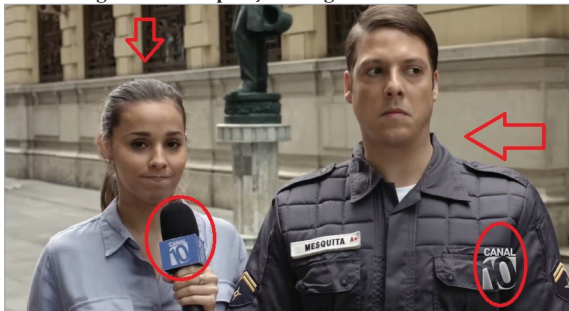
Além do figurino, há a composição do cenário que é ao ar livre, típico de coberturas jornalísticas externas. Outros elementos do vídeo também compõem o contexto de entrevista jornalística, como o microfone com canopla, que anuncia o “canal 10”, assim como o mesmo logotipo presente em marca d’água no canto inferior direito da tela.

3 Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/nurc-rj/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

4 Os tiros são textualizados por meio sonoro e pela imagem (som de tiro e marca de sangue). Não se sabe quem o disparou nem o motivo do disparo.

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N73NCTbSza4>. Acesso em 22 mar. 2020.

Figura 2 - Composição imagética do contexto⁶.



Todos esses elementos visuais são fundamentais na composição do contexto, compreendido sociocognitivamente, e apontam para o reconhecimento de uma prática comunicativa: a entrevista televisiva. A partir disso, a cena dá continuidade à narrativa.

Quanto à referenciação, ao surgir na cena, Mesquita, o primeiro entrevistado, é categorizado como comandante, um sujeito que representa a polícia brasileira. A jornalista dirige-se a ele para saber o motivo de a polícia brasileira ser a que mais mata no mundo, conforme trecho abaixo.

REPÓRTER: é isso mesmo Celso... estamos aqui com o Comandante Mesquita pra conversar com a gente... comandante... a polícia no Brasil é a que mais mata no mundo... a que se deve esse fato?

COMANDANTE MESQUITA: positivo recebemos essa informação... mas vale a pena ressaltar também ... ((há o som de disparo de tiro que acerta o comandante))

Porém, ao iniciar sua fala, o policial é atingido por um tiro. Portanto, o comandante da polícia passa a ser recategorizado como vítima de um tiro.

Esse processo de recategorização também ocorre com os quatro policiais que entram em cena para responder à indagação feita pela jornalista, sendo três policiais homens e uma policial mulher. Os policiais, identificados pelos uniformes, começam suas falas, mas logo são atingidos por um disparo de arma de fogo.

Nessas cenas, mesmo sendo interrompidos antes de concluir o raciocínio,

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N73NCTbSza4>. Acesso em 22 mar. 2020.

Figura 3 - Recategorização Comandante Mesquita⁷.



Figura 4 - Recategorização policial 1⁸.



Figura 5 - Recategorização policial 2⁹.



Figura 6 - Recategorização policial 3¹⁰.



os policiais vão completando a fala um do outro, como é possível analisar na transcrição:

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N73NCTbSza4>. Acesso em 22 mar. 2020.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N73NCTbSza4>. Acesso em 22 mar. 2020.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N73NCTbSza4>. Acesso em 22 mar. 2020.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N73NCTbSza4>. Acesso em 22 mar. 2020.

Figura 7 - Recategorização policial 3¹¹.



COMANDANTE MESQUITA: *positivo recebemos essa informação... mas vale a pena ressaltar também ... ((há o som de disparo de tiro que acerta o comandante))*

POLICIAL 1: *((Outro policial surge na cena, continuando a resposta)) como o comandante ia dizendo... nós também temos que ressaltar que... ((há o som de disparo de tiro que acerta o policial))*

POLICIAL 2: *((Outra policial surge na cena, continuando a resposta)) que no Brasil temos ... ((há o som de disparo de tiro que acerta a policial))*

POLICIAL 3: *((Outro policial surge na cena, continuando a resposta)) temos também a polícia que... ((há o som de disparo de tiro que acerta o policial))*

POLICIAL 4: *((Outro policial surge na cena, continuando a resposta)) a polícia que mais morre no mundo ((há o som de disparo de tiro que acerta o policial))*

As últimas palavras do Comandante Mesquita antes de ser atingido são: “vale ressaltar também...”. Após o Comandante, surge um policial que retoma o que foi dito pelo Comandante Mesquita, mas também é atingido antes de concluir sua fala: “como o Comandante ia dizendo, nós também temos que ressaltar que”. Surge então uma terceira policial complementando a fala com “que no Brasil temos...”, antes de ser atingida. O quarto policial da cena repete a última palavra dita pela policial anterior e complementa: “temos também a polícia que”. Após esse quarto policial ser atingido durante sua fala, surge o quinto e último policial que repete as últimas palavras do anterior e conclui com: “temos também a polícia que mais morre no mundo”.

11 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N73NCTbSza4>. Acesso em 22 mar. 2020.

Em vista disso, ao serem questionados sobre o fato de a polícia brasileira ser a que mais mata no mundo, os policiais respondem acerca da importância de ressaltar que a polícia brasileira é também a que mais morre no mundo.

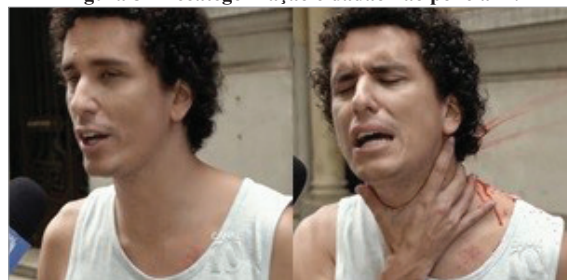
Depois do ocorrido com os policiais, a repórter direciona a pergunta a um cidadão comum, como transcrito a seguir:

REPÓRTER: *bom os policiais acabaram por hoje vamos conversar com a população que também está no local... olá... boa tarde... qual a sua opinião ((repórter direciona o microfone para que o civil responda))*

CIVIL: *eu acho que tem hora que a polícia ((há o som de disparo de tiro que acerta o civil)) eita porra ((diz com dificuldade, antes de cair))*

Assim como acontece com os policiais, o civil também não consegue concluir seu raciocínio porque antes disso é atingido por um tiro. Portanto, o cidadão, que na entrevista é alçado à categoria de representante da população, após também ser atingido por um tiro, passa a ser recategorizado como vítima da violência urbana.

Figura 8 - Recategorização cidadão não policial 12.



Na cena final do esquete, a própria repórter, pessoa que conduz a entrevista, presente em todas as cenas, é também baleada, logo após passar a fala para o âncora do jornal, Celso, de modo que ela mesma é um objeto de discurso que é categorizado como a profissional do âmbito jornalístico, e assim mantida até a última cena do esquete, quando é recategorizada, também, como vítima de violência urbana.

12 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N73NCTbSza4>. Acesso em 22 mar. 2020.

REPÓRTER: voltamos aí no estúdio... é com você Celso ((há o som de disparo de tiro que acerta a repórter))

Figura 9 - Recategorização repórter¹³.



A estratégia referencial marcada pela repetição constrói o ponto de vista segundo o qual todos, indistintamente, são vítimas da violência urbana. Esse ponto de vista vai se construindo por meio das recategorizações que ocorrem durante a entrevista, como já comentado. Afinal, os personagens são introduzidos como correspondentes a uma categoria social (policial, cidadão e repórter), mas no decorrer do texto são recategorizados como vítimas da violência urbana.

É preciso destacar que, no esquete, há seis personagens entrevistados pela repórter. Destes, cinco aparecem nessa produção humorística como policiais e um não pertence a essa categoria. Na entrevista, a pergunta da repórter “a polícia no Brasil é a que mais mata no mundo... a que se deve esse fato?” traz o ponto de vista de que “a polícia mata, a polícia é violenta”. Contudo, esse ponto de vista é confrontado com um outro segundo o qual “a polícia morre, a polícia também é vítima da violência”, que é sugerido na cena em que os policiais são atingidos por um tiro e passam a partir daí a ser vistos ou recategorizados como vítimas. Quando o não policial e até a repórter são também atingidos por um tiro e, portanto, passam a compor a estatística de vítimas da violência, a dimensão argumentativa do esquete aponta para a seguinte compreensão: “a violência atinge a todos indistintamente”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado, pela forma de produção do esquete analisado, o processo referencial é marcado por um modo particular de constituição e reconstituição dos referentes: eles são introduzidos como entrevistados (com exceção de uma das personagens que é a entrevistadora), mantêm-se por um dado tempo nessa categoria e saem de cena recategorizados como vítimas da violência. Isso também acontece com a entrevistadora, na cena final.

Então, em todas as cenas narrativas que compõem o esquete, a violência urbana atinge a todos, indistintamente, e isso é representado no contexto micro da entrevista que, por sua vez, aponta para um contexto macro: a falta de segurança que assola o país.

Ainda a respeito da referenciação, além do processo de categorização/ recategorização pelo qual os personagens da cena passam, um aspecto particular desse esquete é o elemento provocador da recategorização: o referente tiro. Ele é introduzido nas cenas por meio sonoro e imagético: o som do disparo do tiro, somado à marca no corpo da vítima, sangue e expressão corporal. Desse modo, as linguagens verbal, sonora e imagética são engajadas para a construção do sentido global da cena que, por sua vez, engloba a argumentação no gênero humorístico analisado.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

BAKHTIN, Mikhail M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

CAVALCANTE, M. M. Por uma análise argumentativa na Linguística Textual. In: **Estudios sobre discurso y argumentación**. Coimbra: Grácio Editor, 2019. p. 319-338.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N73NCTbSza4>. Acesso em 22 mar. 2020.

_____. Texto e contexto. In: **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 21-33.

_____.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2013.

MACEDO, P. S. A; CAVALCANTE, M. M. Estratégias de textualização na polêmica sobre culturas agrícolas no Brasil. In: **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, jan-abr/2019, p. 303-320.

MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I. V. Referenciação. In.: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. V. **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006, p. 381-399.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

TRAVAGLIA, L. C. Esquete: caracterização de um gênero oral e sua possível correlação com outros gêneros. **Revista Olhares & Trilhas**. Uberlândia, vol. 19, n. 2, jul./dez. 2017.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Contexto, 2012.

AS CARTAS PORTUGUESAS E O GÊNERO EPISTOLAR EM SALA DE AULA

THE CARTAS PORTUGUESAS AND THE EPISTOLARY GENRE IN THE CLASSROOM

Francini Rijo de Oliveira Silva¹
Leonardo Gandolfi²

RESUMO

Este artigo aborda uma prática pedagógica com o gênero epistolar utilizando o livro *Cartas Portuguesas* (1669). O objetivo é analisar o método de abordagem desse gênero na sala de aula em uma atividade que envolve a produção textual e a compreensão da leitura literária. Para isso, será analisado um relato de experiência de uma estudante do curso de licenciatura em Letras – Português/Francês na Universidade Federal de São Paulo durante o estágio em língua e literatura portuguesa na rede pública do Estado de São Paulo, no município de Guarulhos. A futura professora já tinha por objetivo buscar sugestões de ensino que diversifiquem e despertem um maior interesse no aluno, proporcionando uma aula dinâmica. Dentre os resultados finais, a expectativa deste estudo sugere o desenvolvimento de novas técnicas de ensino a partir do romance epistolar que contribuam para o desenvolvimento crítico do aluno, tal como uma reflexão relacionada às figurações do feminino.

Palavras-chave: Gênero epistolar. Literatura. *Cartas Portuguesas*.

ABSTRACT

*This article addresses a pedagogical practice with the epistolary genre using the book *Cartas Portuguesas* (1669). The objective is to analyze the method of approaching this genre in the classroom in an activity that involves textual production and the understanding of literary reading. To accomplish this objective, an experience report of a student of the undergraduate course in Letters - Portuguese / French at the Universidade Federal de São Paulo will be analyzed during the internship in Portuguese language and literature in the public network of the State of São Paulo, in the city of Guarulhos. The future teacher already had the objective of seeking teaching suggestions that diversify and arouse a greater interest in the student, providing a dynamic class. Among the final results, the expectation of this study suggests the development of new teaching techniques based on the epistolary novel that contribute to the student's critical development, such as a reflection related to the feminine figurations.*

Keywords: Epistolary genus. Literature. *Cartas Portuguesas*.

1. INTRODUÇÃO

O ser humano está em constante processo de comunicação, seja visual, oral, auditiva ou escrita. O exercício de cada um desses processos em nosso dia a dia permite um desenvolvimento melhor entre a capacidade de compreensão do próprio indivíduo e do mundo. As ações da escrita e da

leitura podem ser comparadas à prática de um exercício físico, no qual há uma necessidade de constância para que se mantenha “saúdável” tanto a mente como o corpo. As ações que envolvem as capacidades de escrita e leitura são praticadas no ambiente escolar tanto com a finalidade de alfabetização e letramento, como também com fins de socialização. Considerando o desenvolvimento dessas

1 Mestranda em Estudos Literários – Universidade Federal de São Paulo.

2 Doutor em Literatura Comparada – Universidade Federal de São Paulo.

ações, é possível trabalhar com a literatura e seu uso em sociedade, visto que ela atua como um veículo que permite ao homem explorar a humanidade e a visão de mundo, tornando-o mais analítico aos discursos recorrentes que, em alguns casos, possuem finalidades específicas nas classes sociais. Portanto, as atividades com textos literários cooperam para o crescimento intelectual do indivíduo que, diante de certos discursos padronizados, acaba por reconstruí-lo em um novo modo de linguagem: “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, também é de todos.” (COSSON, 2006, p.16).

A educação capacita a formação de leitores e, dentre as diversas etapas necessárias nesse processo de formação, este artigo busca, também, dialogar com a importância da leitura e da escrita literárias. De acordo com Rangel (2007), um dos objetivos da disciplina Língua Portuguesa no ensino fundamental é o desenvolvimento da proficiência escrita, tarefa na qual o professor necessita – muitas vezes – dinamizar para obter resultados melhores de seus alunos. Logo, trabalhar de forma dinâmica é desenvolver no aluno a habilidade de aprender de forma paralela às ações de “repetir a lição dada”, como em uma “aventura de conhecimento”: “Aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito”. (FREIRE, 1997, p.77). Todavia, trabalhar de forma dinâmica pode exigir outras ferramentas, como computadores. Parece básico para um sistema de ensino que deveria acompanhar os avanços tecnológicos educacionais, no entanto, muitas escolas não possuem um ambiente diferenciado para trabalho com os alunos.

As práticas pedagógicas para a literatura no Ensino Fundamental II podem ser realizadas por meio da inversão de papéis

entre o ato de ler e o ato de escrever, visando despertar tanto o prazer pela leitura literária como para a escrita. A mesma proposta de inversão de papéis pode ser aplicada quanto ao contato com gêneros textuais e literários, com a mesma finalidade de diversificar e conhecer novos gêneros. Todavia, há um gênero que corre o risco de ser considerado pelos jovens estudantes como algo “velho” ou até mesmo de cair em desuso em decorrência do avanço dos meios de comunicação: trata-se da carta, ou do chamado gênero epistolar. Ainda que forneça a sensação de tornar quem está ausente em presente, as cartas estão em constantes “adaptações” devido às novas ferramentas tecnológicas disponíveis (correio eletrônico, mensagens instantâneas etc.).

Para analisar as possibilidades de exploração do gênero carta no ensino fundamental II, foi selecionada uma experiência de estágio proposta durante a disciplina “Língua, literatura e ensino: fundamentos II”, do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal de São Paulo. A atividade a ser aplicada utilizava das *Cartas Portuguesas* (1669) para abordá-las pela perspectiva do ensino da língua portuguesa e da literatura em uma atividade dinâmica. A chance de eficácia de aulas nesse ritmo é maior comparada às aulas expositivas, porque desperta no aluno o olhar para o novo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o contato com o texto literário é essencial por possuir uma forma específica e, ainda que não seja uma cópia da realidade ou uma “fantasia total”, permite que o aluno compreenda, a partir do processo de leitura, a obra em sua dimensão social. Isso se deve à compreensão de valores estéticos que a obra possui, e pode variar de leitor para leitor. Segundo Jouve (2013, p.53), “cada um projeta um pouco de si na sua leitura”. Em vista disso, é possível afirmar que o processo de leitura ao qual o aluno é submetido acaba induzindo a seu retorno. Essa ação pode ser mais bem explorada por meio das cartas ao propiciar que o estudante assuma ou simule o papel do remetente e do destinatário.

No que tange à fundamentação teórica, temos como autores principais Rildo Cosson (2006), Vincent Jouve (2013) e Egnon de Oliveira Rangel (2007), dentre outros que auxiliaram com suas teorias na elaboração deste artigo.

Este estudo utiliza o método observacional para analisar uma proposta pedagógica com o objetivo de relacionar um cânone literário à produção textual em uma atividade aplicada numa escola da rede pública do município de Guarulhos. Sendo assim, primeiramente, será feita uma análise do relato de experiência, apresentando cada etapa do processo da atividade e os resultados parciais, seguida da fundamentação teórica e desenvolvimento dessa análise a partir de teorias. Por fim, as conclusões referentes ao uso do gênero epistolar e uma prática pedagógica mais dinâmica.

2. RELATO DA EXPERIÊNCIA

A atividade foi realizada em um colégio da rede pública no município de Guarulhos, com os alunos do 7º ano. Os procedimentos incluíam leitura, compreensão e produção textual dentro do período de duas aulas de 55 minutos cada. Com relação ao material utilizado, o livro *Cartas Portuguesas* é composto por cinco cartas de amor e, para a aula, foram selecionados alguns trechos referentes à quarta carta.

TÍTULO DA ATIVIDADE: Plano de aula da regência

OBJETIVO GERAL: Identificar um conjunto de cartas de amor

OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar as diferenças entre o gênero epistolar e as cartas apresentadas em sala; observar e analisar características referentes ao período literário.

PROCEDIMENTOS:

É comum ouvir que o conhecimento

da literatura é importante porque ensina a “ler e escrever corretamente”. No entanto, esse pensamento (além de apontar questões voltadas ao preconceito linguístico) é diferente do que vemos nas salas de aula, na qual há tentativa de relacionar a literatura com cultura. A proposta de Bakhtin (1997, p. 281) em dividir os gêneros em primários e secundários não anula a necessidade do trabalho com ambos no âmbito escolar, pois a ideia é que o indivíduo saiba se comunicar nas diversas esferas da sociedade. Em vista disso, o desenvolvimento do exercício ocorreu da seguinte maneira:

1º momento: a leitura coletiva da quarta carta de *Cartas Portuguesas* e a identificação do gênero epistolar.

Quarta Carta

Acho que acabo causando um mal enorme aos meus sentimentos quando me esforço para explicá-los a você numa carta. Como eu ficaria feliz se você pudesse compreendê-los pela intensidade dos seus! Mas não devo confiar em você, nem posso deixar de dizer – ainda que sem a violência com que sinto – que você não devia me maltratar desse jeito, com um desprezo que me leva ao desespero, e que chega a ser vergonhoso para você. É justo que você suporte pelo menos as queixas dessa infelicidade que previ quando você decidiu me deixar.

Sei muito bem que me enganei ao pensar que sua atitude era mais bem-intencionada do que de costume; afinal, meu amor extremado parecia colocar-me acima de quaisquer suspeitas, e merecer mais fidelidade do que é normal encontrar. Mas a sua disposição de me trair venceu enfim a justiça que você devia a tudo o que fiz por você. Minha infelicidade não acabaria se eu soubesse que você me ama somente porque eu amo você – eu que queria dever tudo unicamente ao seu desejo natural por mim. Mas essa possibilidade é tão remota que já estou há seis meses sem receber uma carta sua.

Atribuo toda essa infelicidade à cegueira com que me deixei unir a você. Não devia eu ter previsto que meu prazer terminaria mais depressa que meu amor? Como eu podia esperar que você ficasse em Portugal pelo resto de sua vida, que renunciasse a seu futuro e a seu país para pensar somente em mim? Não há alívio possível para meu sofrimento, e a lembrança daquele prazer me enche de desespero. Será que todo o meu desejo foi inútil, então, e que jamais verei você de novo em meu quarto, cheio do ardor e do êxtase que me mostrava? Meu Deus, como me iludi!

Sei que todas as emoções que ocupavam

minha cabeça e meu coração só despertavam em você no momento de certos prazeres; e que, como eles, logo desapareciam. Durante aqueles momentos tão felizes, eu devia ter apelado à razão e moderado o fatal exagero da delícia do prazer, e me prevenindo contra tudo o que hoje sofro. Mas eu me entregava tão inteiramente a você que não tinha condição de pensar em nada que fosse destruir minha alegria e me impedir de gozar plenamente o testemunho ardente de sua paixão. Sentir que eu estava com você era tão maravilhoso que eu não tinha como imaginar que um dia você estaria longe de mim.

Eu me lembro, porém, de ter dito algumas vezes que você me faria infeliz; mas esse medo logo se dissipava, e eu tinha prazer em sacrificá-lo e me render à graça e à falsidade de seus protestos. Vejo qual é o remédio para todos os meus problemas, e logo ficaria livre deles se não amasse mais você. Mas que remédio nada! Prefiro sofrer mais ainda do que esquecer você. Será que isso depende de mim? Não posso me repreender por querer, durante um único momento, deixar de amar você. Sua situação é mais lamentável do que a minha; é melhor sofrer tudo o que sofro do que gozar dos prazeres insípidos que suas amantes lhe proporcionam aí na França. Não invejo sua indiferença, e você me dá pena. Desafio você a me esquecer para sempre. Orgulho-me de tê-lo conduzido a um estado tal que somente comigo você experimente o prazer perfeito; e sou mais feliz do que você, porque tenho mais ocupações.

Há pouco tempo fui nomeada porteira desse convento. Todos os que falam comigo acham que sou louca. Não sei o que responder a eles. E acho que as freiras são tão insensatas quanto eu ao me julgarem capaz de algum encargo. Como invejo a sorte de Emanuel e Francisco! Por que não estou sempre a seu lado como eles? Eu teria acompanhado você e serviço você melhor que eles, com certeza. A coisa que mais desejo no mundo é ver você. Pelo menos você se lembra de mim? Essa simples lembrança já me contenta, embora não ouse ter certeza disso. Quando eu via você todos os dias, não limitava minhas esperanças à lembrança que você tinha de mim; mas você me ensinou a me submeter a todos os seus desejos. Apesar disso, não me arrependo de ter adorado você, e acho maravilhoso que você tenha me seduzido.

Sua ausência cruel, e talvez definitiva, não diminui em nada o êxtase do meu amor. Quero que o mundo inteiro saiba dele, não faço segredo, e me sinto feliz por ter feito tudo o que fiz por você, ainda que contra todo tipo de decência. E já que cheguei a esse ponto, que minha honra e minha religião só me sirvam para amar você perdidamente por toda a minha vida. Não estou dizendo tudo isso para obrigar você a me escrever. Não se incomode. Nada quero de você que não seja espontâneo, e recuso todas as provas de amor que sejam forçadas. Terei prazer em perdoá-los se for confortável para você não me escrever. Sinto profunda disposição de perdoar todas as suas faltas para comigo.

Um oficial francês teve a caridade de me falar de você durante três horas essa manhã. Ele me disse que a França já está em paz. Se é assim, você não poderia vir me ver e me levar para a França? Mas eu não mereço. Faça o que você quiser. Meu amor não depende mais da maneira como você me trata. Depois que você partiu, eu não tive um único instante de saúde; e não experimentei qualquer outro prazer que o de chamar seu nome mil vezes ao dia. Algumas freiras, que sabem do estado deplorável em que você me afundou, falam-me de você muitas vezes. Saio o mínimo possível desse quarto onde você veio tantas vezes, e passo o tempo todo olhando para o seu retrato, que me é mil vezes mais querido que minha própria vida. É um prazer olhar para ele, mas também me faz sofrer quando penso que talvez nunca mais eu veja você. Como é possível que eu nunca mais vá ver você? Será que você me abandonou para sempre? Estou desesperada. Sua pobre Mariana já não agüenta mais, vai desmaiar ao terminar essa carta. Adeus. Adeus, tenha pena de mim. (ALCOFORADO, 1992, p.41-6)

2º momento: os alunos já estavam estudando os gêneros textuais e tinham um conhecimento básico das cartas. Portanto, nesse momento fizeram uma análise do texto de forma oral.

- a) Qual o tema das cartas?
 - b) As cartas desse livro obedecem ao padrão das cartas “comuns”?
 - c) Quais as diferenças encontradas?
- Como é possível descrever a personagem principal?

3º momento: após a discussão e correção das respostas de forma oral com os alunos, ocorreu uma apresentação sobre Mariana Alcoforado, seguida de uma introdução sobre o livro e o seu estilo característico do período Barroco.

O clássico *Cartas Portuguesas* (1669), atribuído à freira Mariana Alcoforado, conta a história de amor entre um oficial francês e uma freira portuguesa que, após ser abandonada por seu amante, escreve cinco cartas de amor demonstrando a mesma intensidade do

sentimento enquanto o tinha por perto. As cartas de amor de Mariana são de extrema qualidade literária e mesclam paixão e erotismo. A primeira publicação ocorreu em 1669, em Paris, com o título original de *Lettres portugaises – traduites in françois* e sem autoria definida. A atribuição à freira alentejana ocorreu por meio de grandes estudos como o de Luciano Cordeiro (1888).

De acordo com Hatzfeld (2002), o período Barroco tinha três características que se uniam à psicologia comum da época: orientação moral-religiosa, capacidade impressionista de evocação e tendência expressiva de grandiosidade. Essa psicologia seria a relação entre a questão religiosa-moral e o seu impacto na sociedade, resultando em uma tendência ao sublime e à grandiosidade. Ademais, havia a presença dos jogos de oposição (corpo/alma, amor erótico/amor divino e mundanismo/espiritualismo), que são aspectos pontuados na obra em questão.

Barthes (1987) aborda elementos

comuns ao discurso amoroso como as cartas de amor, sedução e lembrança, entre outros aspectos que são identificados nas cartas de Mariana: 1) cartas de amor: “Mas essa possibilidade é tão remota que já estou há seis meses sem receber uma carta sua.” (ALCOFORADO, 1992, p. 42); 2) sedução: “Atribuo toda essa infelicidade à cegueira com que me deixei unir a você. Não devia eu ter previsto que meu prazer terminaria mais depressa que meu amor?” (Ibidem); 3) lembrança: “e a lembrança daquele prazer me enche de desespero. Será que todo o meu desejo foi inútil, então, e que jamais verei você de novo em meu quarto, cheio do ardor e do êxtase que me mostrava? Meu Deus, como me iludi!” (Ibidem).

4º momento: elaboração da atividade individual, na qual cada aluno criou uma resposta para as cartas de amor, ou seja, se colocando no lugar do destinatário, nomeado no livro como Marquês de Chamilly.

Figura 1 - Imagem da primeira carta elaborada por um aluno do 7º ano em resposta à Mariana Alcoforado.

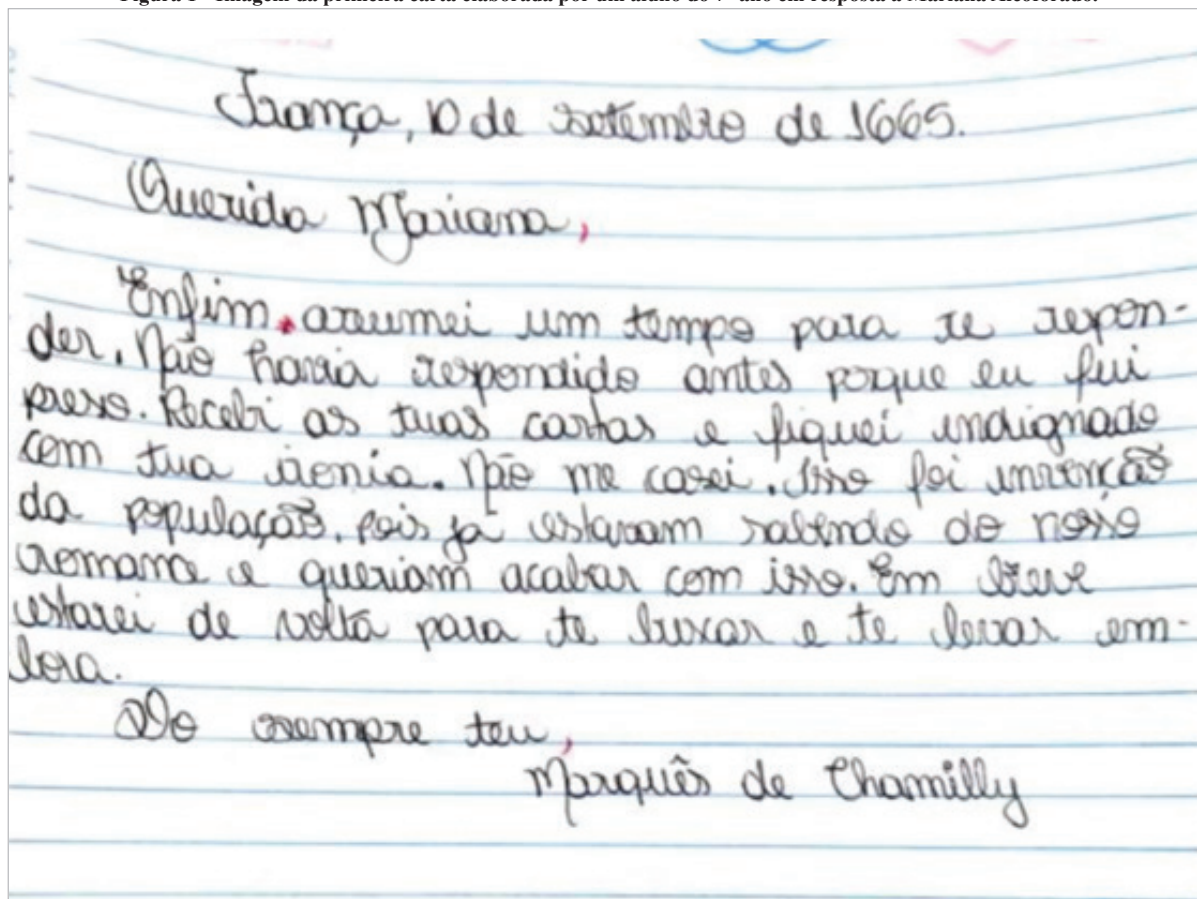


Figura 2 - Imagem da segunda carta elaborada por um aluno do 7º ano em resposta à Mariana Alcoforado.

Guarulhos, 10 de maio de 2017

Mariana Alcoforado

Olá, finalmente arrumei tempo para escrever-te e responder teus apelos. Não gostava de ser frio, e ao mesmo tempo, não desajava mentir para ti. Receio em dizer que tu estarias precisando de algumas doses de "semancel"! Se eu não ^{te} respondesse ~~de~~ ^{te} desta forma eu estaria mentindo para mim mesmo! Lamento em dizer-te que teus apelos são ^{hilarantes}, até porque, nunca ^{te} amei. Estou certo de que jamais irei te esquecer, tu foste como um passatempo para minha pessoa. Espero não receber de ti mais cartas.

Grato desde já;

Masquês de Chamilly.

De acordo com Diaz (2014), a carta possui uma dependência da parte do outro para fluir e poder atingir sua função dialógica. Seria quase como uma saída da “prisão do eu” buscando falar sobre o que lhe viesse à mente. As cartas de amor de Mariana são uma tentativa de sair do enclausuramento físico que é estar em um convento, visto que para ela – que estava apaixonada por um oficial – não tinha a opção de sair e ir viver o seu amor. Ainda que não seja possível identificar claramente aspectos de uma carta como o local, vocativo, despedida etc., caracterizam-se por cartas de amor, formando um romance epistolar.

A atividade exigiu dos alunos outros conhecimentos, como a compreensão leitora, as características da época e a identificação e comparação entre cartas. Além disso, envolveu interação direta com o texto ao propor que fizessem suposições, escolhessem uma delas e realizassem a produção textual realizando uma atitude responsiva (BAKHTIN, 1994) ao ato de enviar uma carta e receber cartas.

Os conceitos adquiridos com essa atividade incluem: comparação entre modelos de cartas, características de cartas de amor, características do período Barroco e reflexões sobre o feminino enquanto figura de um discurso amoroso.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que as práticas pedagógicas utilizando o gênero epistolar e um clássico literário foram relevantes, pois permitiram que os alunos invertessem os papéis de leitores para “autores”. Os alunos conseguiram reconhecer as características de uma carta de amor e compará-la com outras de temáticas diferentes. Ao assumir o papel de destinatário da carta e ter que fornecer uma resposta, foi solicitado que os alunos se situassem no mesmo tempo e espaço que o livro. Com isso, alguns indicaram a localização e período em que estavam como “França, 10 de setembro de 1669”, porém, na produção escrita, não buscaram a linguagem da época, enquanto outros optaram em indicar o momento atual como em “Guarulhos, 10 de maio de 2017”, e tentaram uma aproximação com a escrita apresentada na obra “tu foste” (sem correção gramatical e ortográfica).

Os alunos utilizaram os elementos que compõem sua visão de mundo para argumentar e produzir uma carta. No processo citado por Jouve (2013), sendo a leitura um retorno a si próprio, é possível afirmar que a interpretação dos alunos referente à quarta carta foi feita por meio da relação com outros elementos externos que, possivelmente, estavam ligados ou exercem influência sobre eles, como, por exemplo, associar a questão da ausência por um longo período como uma questão de reclusão do indivíduo em cárcere: “Não havia respondido antes porque eu fui preso.” (sem correção gramatical e ortográfica); a falta de responsabilidade amorosa por parte do amante justificada à mulher como um “passatempo”: “tu foste como um passatempo para minha pessoa,” (sem correção gramatical e ortográfica). Não significa serem ações as quais os alunos vivem ou vivenciaram, porém a esfera social indicou elementos para essa criação.

Com base na produção escrita dos alunos e na própria discussão em sala sobre a postura de Mariana, as características referentes a ela são – sugestivamente – dadas

por uma figura obsessiva e ciumenta, sendo esta uma oportunidade de trabalho com os alunos (de forma mais detalhada) para refletir sobre as figurações do feminino em discursos ditados em momentos diferentes da história. Tal reflexão não foi possível de se aprofundar devido ao tempo estipulado (duas aulas) para a realização das tarefas, todavia, essa pode ser considerada uma sugestão para se trabalhar a partir desse livro.

Portanto, este relato de experiência tornou evidente que atividades dinâmicas envolvendo clássicos literários auxiliam em reflexões sobre a sociedade por parte dos alunos. A experiência de produção escrita nessa situação – em que os alunos assumem outro papel interpretativo durante o contato entre remetente e destinatário – permitiu que o aluno tivesse contato o gênero discursivo e acompanhasse a questão da sua historicidade que sofreu influência social e tecnológica. Dessa forma, em um mundo tão tecnológico e com o surgimento de novos gêneros, por consequência, a carta acabaria por cair em desuso, mas a competência do conhecimento e da construção de gêneros discursivos até os dias de hoje seria integrada ao papel dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, Mariana. **Cartas de amor**. Tradução Marilene Felinto. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora 1987.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DIAZ, Brigitte. Carta e diário no século XIX: influências e confluências. Tradução Lígia Fonseca Ferreira. **Letras de Hoje**, v. 49, n. 2, 2014, p. 233-240.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HATZFELD, Helmut. **Estudos sobre o Barroco**. Tradução Célia Berrettini. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

JOUE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia.

Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013.

RANGEL, Egnon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; MARTINS, Aracy. **Leituras literárias: Discursos Transitivos**. São Paulo: Autêntica Editora, 2007.

ANEXOS

Anexo 1 - Plano de aula.

PLANO DE AULA DA REGÊNCIA

1. IDENTIFICAÇÃO

Estagiária: Grazyele

Curso: Ensino Fundamental II – 7º ano

Carga horária: 2 aulas de 55 minutos

Disciplina: Língua Portuguesa

Ano: 2017

Professora Nair

2. OBJETIVO GERAL

Reconhecer e analisar um conjunto de cartas, consideradas românticas e transformadas em um livro.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reconhecer o gênero textual e verificar, de acordo com o que já havia sido passado anteriormente, com base no gênero abordado, quais as diferenças entre as cartas já conhecidas pela turma e as Cartas Portuguesas.

No tocante à literatura, observar e analisar os pontos românticos da carta.

4. METODOLOGIA

As cópias das cartas serão distribuídas para os alunos e antes de fazermos a leitura, abordarei a estrutura das cartas, uma vez que elas não obedecem ao padrão das cartas. Falar sobre a vida da autora para que os alunos compreendam o teor das cartas.

6. AVALIAÇÃO

Além de analisar a escrita dos alunos, verificar se eles entenderam a proposta de criar uma resposta para a Soror Mariana, que sofreu durante anos esperando a resposta do seu amado.

7. BIBLIOGRAFIA

Cartas Portuguesas – Mariana Alcoforado

PRÁTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR*

SCHOOL WRITING PRACTICES: AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE

Marcello Marcelino¹
Renata Philippov²
Orlando Vian Jr.³

RESUMO

A escrita, diferentemente do processo de desenvolvimento da linguagem oral, não ocorre naturalmente, e necessita de instrução e processos. Nosso principal objetivo neste texto é tecer considerações em relação ao ensino da produção escrita no contexto acadêmico, a partir de nossa prática pedagógica com professores de inglês em formação inicial, no curso de graduação em Letras, e professores de inglês e português em formação continuada, no curso de pós-graduação em Letras, nas áreas de concentração em Estudos Literários e em Estudos Linguísticos. Do ponto de vista literário, o texto muitas vezes é reduzido à prática de gêneros como resumo, resenha e artigo acadêmico, com ênfase na escrita como verificação de leitura. Do ponto de vista linguístico, é imprescindível que fatores como contextos das práticas escritas e análise de necessidades sejam observados, bem como o fato de que os gêneros envolvidos se materializam em textos por meio de estruturas linguísticas, que não devem ser esquecidas durante o processo, mas que não podem ser o centro da formação. As ponderações sobre as perspectivas linguística e literária, com vistas à formação inicial e continuada de professores, propõem a interdisciplinaridade como caminho de ensino da escrita, permitindo tanto a ruptura da encapsulação por meio de um letramento literário e linguístico como o enfoque no processo de produção da escrita.

Palavras-chave: Escrita. Escola. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Unlike the acquisition of spoken language, the development of writing does not occur naturally, requiring instruction and processes. Our main objective in this text is to elaborate on the teaching of academic writing, based on our pedagogical practice and experience with both in-service and pre-service English language teacher education, in the undergraduate program and at the graduate center, in the areas of Literary Studies and Linguistic Studies. From the literary standpoint, the written text is often reduced to the practice of genres such as summaries, reviews, and academic papers, which view writing as a reading comprehension check. From the linguistic standpoint, it is critical that elements such as the contexts of writing practice, and needs analyses be observed. The concept of genre is vital in this approach and the linguistic structures that make them up must not be forgotten throughout the process, even though they are not the central focus of the teacher education program. The literary and linguistic reflections we present point towards an interdisciplinarity approach as the way to teach writing, if in-service and pre-service teacher education is to be considered. This, in turn, might allow for the focus on the writing processes throughout the development of linguistic and literary literacies as well as a rupture with the encapsulation issue in teaching.

Keywords: Writing. School. Interdisciplinarity.

* Este texto é resultante do debate realizado entre os três autores na mesa-redonda “Práticas de escrita na escola”, realizada no II Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba (SELIV), em Campos do Jordão/SP, em 31/08/20.

1 Doutor em Linguística – Universidade Federal de São Paulo.

2 Doutora em Letras – Universidade Federal de São Paulo

3 Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Universidade Federal de São Paulo.

1. INTRODUÇÃO: PRÁTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA

Há, no campo do ensino de línguas materna, estrangeiras e adicionais em todos os níveis de ensino, uma vasta literatura resultante de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da produção escrita nos mais diversos contextos educacionais.

Além do acesso a essas pesquisas, é significativo também ressaltar as características do atual contexto líquido, complexo e híbrido em que estamos inseridos, e, por essa razão, pode soar um tanto reducionista falarmos apenas em “escrita”, como se fosse uma habilidade estanque, fechada em si mesma. Deve-se levar em consideração, primeiramente, sua relação indissociável com a leitura e as práticas escolares e o papel dos letramentos, novos estudos de letramento e os letramentos múltiplos e multimodalidades, bem como o impacto e presença das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação no cotidiano, já que grande parte dos estudantes, em todos os níveis de ensino, geralmente tem acesso a algum dispositivo tecnológico. E, em muitos casos, de tecnologia móvel. Isso significa que essa realidade não pode ser ignorada quando se fala em produção escrita.

Em nosso caso, dado nosso contexto de atuação, isto é, o meio acadêmico no ensino superior, não significa que estejamos reduzidos apenas a isso, uma vez que, por ensinarmos em um curso de graduação e atuarmos em um programa de pós-graduação em Letras em que formamos professores e convivemos em nosso cotidiano com professores em formação e muitos deles profissionais já atuantes no mercado de trabalho e, por conseguinte, ensinando a produção escrita. Ou seja, estamos em constante contato com formação inicial e continuada de professores de inglês.

Tomando-se essas premissas por base, nosso objetivo, neste texto, é focar o ensino da escrita sob duas perspectivas: a dos estudos literários e a dos estudos linguísticos para, em seguida, discutirmos as possibilidades de

interlocução que a escrita pode promover. Para atingir esse propósito, o texto está organizado em cinco partes, além desta introdução e contextualização, discutimos, na segunda seção, a produção escrita considerada pela perspectiva dos estudos literários e, na terceira, pela perspectiva dos estudos linguísticos. Em seguida, na quarta seção, discutimos brevemente a questão da interdisciplinaridade no ensino da escrita. Encerramos com nossas considerações sobre questões relacionadas ao ensino da produção escrita no contexto escolar.

2. A ESCRITA PELA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LITERÁRIOS

Quando se olha para práticas docentes em aulas voltadas para o ensino de literatura na escola básica, em língua materna, costuma-se ver um trabalho com o texto literário que tende a ser estanque, ou seja, discute-se o texto em nível mais superficial, através de roteiros de leitura que privilegiam a discussão dos acontecimentos e, ao mesmo tempo, funcionam como verificação de leitura.

É perceptível, também, nesse contexto, com certa frequência, o fato de que o texto literário acaba servindo de subterfúgio para se discutir questões de estrutura gramatical ou se praticar habilidades linguísticas, sem, no entanto, que se estabeleçam oportunidades para a fruição e interpretação do texto.

Por outro lado, mesmo quando se trabalha com uma abordagem mais crítica, na esteira do que propõe Cosson (2014) e seu conceito de letramento literário, em geral se isola a discussão do texto em relação à realidade extramuros, ou seja, dos interesses e da vivência dos alunos. O texto, assim, tende a permanecer algo estanque, pouco acessível aos alunos, como algo parado no tempo e, assim, acaba não despertando seu interesse.

No caso das aulas de língua estrangeira, na escola básica, o cenário não é diferente. Não é comum termos textos literários em língua estrangeira nas aulas do ensino regular; quando se traz o texto literário para

a sala de aula, a tendência é a de explorá-lo como subterfúgio para estudos linguísticos, tais como a verificação de tempos verbais, por exemplo, ou localização de advérbios, adjetivos ou outras classes gramaticais, sem haver discussão sobre o texto em si, sem debates mais aprofundados sobre seu contexto de produção e/ou sobre sua relação com os interesses dos alunos.

Observa-se, desse modo, que, tanto nas aulas de língua materna quanto nas de língua estrangeira na escola básica, tende-se a praticar o que Engeström (1991) definiu como encapsulação escolar: partindo do sentido de cápsula de medicamento, que condensa dentro dela um determinado conteúdo e, assim, o protege do meio-ambiente externo.

A partir dessa ideia de encapsulação, Engeström questiona o isolamento dos conteúdos ensinados dentro da sala de aula em relação ao que, de fato, ocorre fora dos muros da escola. Citando Resnick (1987), diz o teórico finlandês:

O processo de escolarização parece encorajar a ideia de que o ‘jogo da escola’ é aprender regras simbólicas de vários tipos, de que não se supõe haver muita continuidade entre o que alguém sabe fora da escola e o que aprende na escola [...] A escolarização cada vez mais parece isolada do resto daquilo que fazemos. (RESNICK, 1987, p. 15 apud ENGESTRÖM, 1991, p. 243)¹.

Nesse sentido, alijado de uma aprendizagem crítica que permita romper as barreiras dessa encapsulação e assim fazer sentido para os alunos, ligando-se a seus interesses e necessidades, o texto literário tende a permanecer como algo sem “instrumentalidade viva”, nos termos de Whitehead (1929, s/p), conforme discutido por Engeström (1991, p. 250).

O cenário não destoa muito do que costuma ser feito no ensino superior em Letras, palco onde futuros docentes são formados. Em aulas voltadas para o ensino de Literatura em língua materna, costuma-se trabalhar com discussão dos textos, ou seja, com maior criticidade do que se vê na

escola básica. Já em relação às aulas de língua estrangeira, não raras vezes temos momentos em que os alunos leem textos literários de língua estrangeira traduzidos, com atividades de aprendizagem igualmente em língua materna. Mesmo quando tais aulas privilegiam textos no idioma estrangeiro, com atividades igualmente feitas nesse mesmo idioma, não é tão fácil encontrarmos exemplos de práticas com letramento crítico.

Quando se pensa na produção escrita para esses contextos, o texto literário acaba sendo muitas vezes usado como subterfúgio para a prática de gêneros como resumo, resenha, artigo acadêmico, ou seja, o foco tende a permanecer na escrita como verificação de leitura. Perde-se, assim, a rica possibilidade de um letramento literário no ensino superior que provoque a ruptura da encapsulação a que Engeström (1991) se refere.

Embora o escopo deste texto esteja voltado para questões de cunho teórico, a título de exemplos² do que poderia ser feito em aulas voltadas para estudos literários, tanto na escola básica quanto no ensino superior, para além de roteiros de leitura dirigida ou da prática de gêneros de escrita acadêmica ou ainda a verificação de uso de estruturas gramaticais presentes em um determinado texto literário, pode-se pensar em um trabalho voltado para o letramento literário (COSSON, 2014), com discussão crítica sobre o texto e seu contexto sócio histórico de produção, uso de estratégias e atividades multimodais (a Internet está repleta de milhares de páginas sobre autores e/ou obras literárias da literatura mundial, com vídeos, textos escritos e áudios a que os docentes podem recorrer, tanto em sala de aula como em termos de atividades extraclasse), como incentivo para que os alunos pensem em seus contextos de vida como contraponto para o que leem e, a partir daí, possam desempenhar atividades de escrita muito mais relevantes para eles, rompendo-se, assim, a encapsulação discutida

2 Exemplos mais detalhados de atividades multimodais voltadas

para a prática das quatro habilidades linguísticas podem ser vistos nos estudos de Risério-Cortez, Piraginé e Philippov (2015) e Philippov (2016), sendo que as considerações tecidas nesta segunda seção do texto derivam deste último estudo aqui citado.

1 A tradução deste e dos demais excertos de textos originais em inglês é de responsabilidade dos autores.

por Engeström (1991).

Ainda como forma de romper essa encapsulação, debatemos, na seção 3, caminhos possíveis para a abordagem da produção escrita pela perspectiva dos estudos linguísticos.

3. A ESCRITA PELA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

O primeiro ponto a ser destacado ao tratarmos do ensino da produção escrita sob uma perspectiva linguística está relacionado ao arcabouço teórico a ser adotado e a ótica por meio da qual a escrita será considerada, já que existe uma vasta gama de possibilidades de ensino e uma variada fonte de estudos linguísticos sobre a escrita.

Apresentaremos sucintamente, nesta seção, uma abordagem teórico-metodológica de base sistêmico-funcional, para o ensino da escrita baseada em gêneros do texto comumente referida como Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney, tendo por base os trabalhos de Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012).

O elemento que deve guiar a prática para a adoção de uma pedagogia que toma por base os gêneros deve ser o questionamento em relação ao papel da escrita na escola, em seus diferentes níveis escolares e, mais importante, quais gêneros circulam no contexto em que os alunos estão inseridos e como interagem ou são avaliados por meio de tais gêneros, tanto para a sua compreensão (leitura) quando para sua produção (escrita), o que pressupõe, por conseguinte, uma visão mais ampla de letramento.

Como um dos caminhos possíveis para transformar o conhecimento teórico em conhecimento prático, a perspectiva da linguística sistêmico-funcional pressupõe tanto uma teoria da língua como sistema quanto uma perspectiva de uso dessa mesma língua para que seus usuários produzam textos, podendo, ainda, ser transformada pelos professores em conteúdo pedagógico, para ser usado na sala de aula e que pode ser uma das

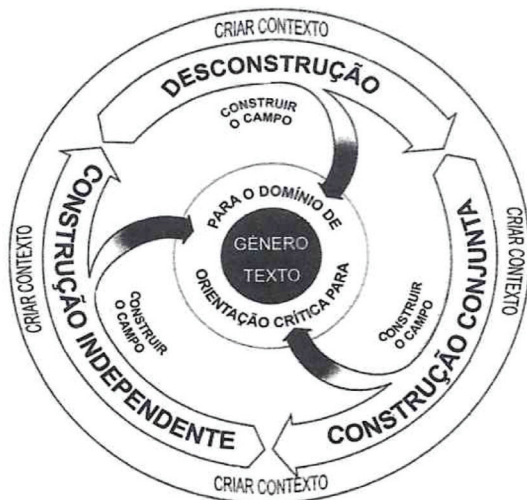
possibilidades a guiar a prática pedagógica para o trabalho com a escrita.

Para que os alunos possam produzir textos a fim de atingir seus propósitos comunicativos como protagonistas nos contextos sociais em que atuam, devemos levar em consideração os níveis linguísticos, tendo em vista que utilizamos a língua para nos expressar por meio de textos, nos quais construímos sentidos e que tais textos são compostos por períodos. Esses períodos, por seu turno, compõem-se de orações, que são organizadas a partir de grupos ou sintagmas. E, por fim, os grupos/sintagmas são compostos por palavras. Temos, assim, um percurso que vai do macro (gênero) ao micro (palavra).

Sem dúvida a necessidade de considerar os gêneros e seus constituintes linguísticos não diz respeito apenas ao ensino superior, mas também aos níveis que o precedem, ou seja, o fundamental e o médio. Temos, como resultado dessa necessidade de transformar os conhecimentos linguísticos teóricos, abordados em pesquisas no campo dos estudos linguísticos, a partir da perspectiva sistêmico-funcional, a Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney.

Essa proposta toma como base os gêneros que circulam no ambiente escolar como forma de inserção social dos alunos nas práticas escolares e sociais. Como ponto de partida para que seja posta em funcionamento nas salas de aula, adota-se o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) apresentado em Rose e Martin (2012), com base em projetos que vêm sendo desenvolvidos desde a década de 1980 por pesquisadores da Universidade de Sydney para que se trabalhe a relação entre leitura e escrita como faces e fases de um processo. O CEA compreende três aspectos para o ensino da leitura e escrita: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente, representados na Figura 1, retirada de Gouveia (2014). Dado o escopo deste texto e limitações de espaço, não detalharemos a proposta, apenas apresentaremos seus aspectos gerais e uma pesquisa ilustrativa para que se conheça seu funcionamento e operacionalização.

Figura 1 - O Ciclo de Ensino e Aprendizagem proposto pela Escola de Sydney.



Fonte: Gouveia (2014).

Como se depreende pela Figura 1, o objetivo central é o conhecimento sobre o gênero e, para isso, parte-se do trabalho com os alunos, conforme ilustrado na parte mais externa do círculo na figura acima, de criar contexto, isto é, de se abordar o assunto sobre o qual se vai ler e escrever. Passa-se em seguida, para a fase de Desconstrução do texto junto aos alunos, o que equivale a dizer que se trabalham os estágios e fases que compõem o texto, isto é, sua estrutura esquemática, como forma de atingir os propósitos comunicativos a que se propõe. Em seguida, ocorre a Construção conjunta do texto, por alunos e professores, de modo a explorar o conhecimento em conjunto para a construção do conhecimento sobre o texto e, conseqüentemente, sobre o gênero e, finalmente, o aluno passa para produzir seu próprio texto, na fase de Construção Independente.

Por fim, por estarmos abordando a questão de uma perspectiva linguística, importante ressaltar que, mesmo situando-se no âmbito mais amplo de uma proposta baseada em gênero, a questão linguística jamais é perdida de vista, principalmente pelo fato de a pedagogia estar baseada na gramática sistêmico-funcional proposta por Halliday (1985) e os elementos linguísticos a serem abordados pelo professor serão selecionados de acordo com o gênero em

foco e as estruturas linguísticas escolhidas para o trabalho com os alunos serão aquelas mais comuns no tipo de texto trabalhado e ao gênero a que pertence.

Como forma de ilustrar essa pedagogia em funcionamento, citamos o trabalho de Faria (2019), em que a autora implementa o CEA para uma oficina de ensino da produção escrita com vistas à preparação para o ENEM, focando tanto o aspecto estrutural dos textos e como se organizam a partir da perspectiva do gênero a que pertencem, até o nível linguístico, com foco na modalidade, que é um elemento linguístico relevante para a proposta de intervenção exigida no exame.

Tomando o que foi apresentado nesta seção, sobre o ensino da produção escrita a partir de uma perspectiva linguística e, na seção anterior, pela perspectiva dos estudos literários, fica patente que a questão, por ser ampla e bastante complexa, deve ser tratada a partir de uma perspectiva interdisciplinar, como discutimos na próxima seção.

4. A ESCRITA POR UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

É possível depreender, pelo exposto até aqui, que a escrita pode ser considerada por diversas perspectivas, a depender tanto do nível de ensino no qual se está inserido, do desenvolvimento cognitivo dos alunos que aprendem e, por conseguinte, da abordagem teórica a ser adotada pelos professores.

Tangenciamos alguns problemas comuns ao ensino da escrita no Brasil, mas há muitas experiências bem-sucedidas com resultados bastante significativos e, além disso, não podemos deixar de ressaltar as transformações trazidas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, embora, como sinaliza Ribeiro (2018, p. 115), “temos mais firmeza para dizer que há muito trabalho pela frente, se quisermos reeditar aulas mediadas por dispositivos de tecnologia digital”.

Os trabalhos congregados em Araújo e Leffa (2016), por exemplo, apontam para o

grande impacto que as redes sociais podem causar no ensino. Os organizadores (ARAÚJO, LEFFA, 2016, p. 10) sinalizam que “o virtual funciona como espelho da sociedade”, além de apontarem para o fato inegável de que as redes sociais “têm profundo impacto na realidade”. No início da década, Shepherd e Saliés (2012) apresentaram em sua coletânea estudos que revelavam o fato de que a linguística não poderia ignorar a internet como um espaço em que circulam discursos, vozes e possibilidades para lidar com a integração da internet em nossas vidas e, por conseguinte, no ensino e, mais especificamente, no ensino da escrita.

Esse cenário dinâmico e fluido revela que a escrita não pode ser considerada apenas como tecnologia do escrever, produzir textos mecanicamente, ou praticar gêneros tais como resumos ou resenhas sem maior criticidade ou ligação com os interesses dos alunos, mas deve ser considerada a partir de uma perspectiva interdisciplinar, uma vez que, como sinaliza Fazenda (2008, p. 21), o conceito de interdisciplinaridade “encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências”. Essa postura reforça o que ainda sinaliza a autora de que não se pode “de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história”.

Segundo o preceituado por Fazenda (2001, p. 11), cinco são os princípios que deveriam fornecer subsídios para uma prática docente interdisciplinar: “humildade, coerência, espera, respeito e desapego”. São, portanto, esses princípios que irão embasar o que a autora (FAZENDA, 1991, p. 18) assevera ser a característica fundamental que guia a atitude interdisciplinar: “a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”, que irá se transmutar no diálogo com o outro, aceitando o seu pensamento.

Dado ao escopo deste texto, reduzirmos-nos apenas a esses elementos que sinalizam para a interdisciplinaridade, pois trata-se de um tema deveras amplo. Remetemos o leitor para os trabalhos de Fazenda (1991, 1994, 2001, 2008, por exemplo), para que se

possa compreender o que a autora propõe para a sala de aula interdisciplinar, em que todos se percebem como parceiros. “Parceiros de quê? Da produção de um conhecimento para uma escola melhor, produtora de homens mais felizes” (FAZENDA, 1991, p. 83).

Esses pequenos *flashes* sobre a interdisciplinaridade, excertos do trabalho de Fazenda (1991, 1994, 2001, 2008), fornecem os subsídios necessários para trazermos a interdisciplinaridade para a arena da discussão e estabelecermos a necessidade de se repensar a escrita a partir de uma perspectiva interdisciplinar, pois não existe escrita no vazio, em que um sujeito apenas escreve, como um ato mecânico. A escrita se dá pela interação com o outro, com o conhecimento, com o contexto, com a audiência, com os temas, autores e fatos que emergem e como estes se relacionam com o que será escrito. Fica reforçado, assim, o aspecto do processo e jamais do produto.

Essa perspectiva processual, por seu turno, remete-nos ao trabalho seminal de Swales (1990), na década de 1990, que revelava a essencialidade dos propósitos comunicativos partilhados pelas comunidades discursivas em que os textos são produzidos.

O conhecimento disciplinar e sua circulação em comunidades discursivas, desse modo, é essencial e deve ser considerado, dado ao fato de que cada área produz conhecimento de acordo com suas práticas sociais e os textos que nelas circulam para que tais práticas sociais e discursivas funcionem. Santos (1989, p. 51) sinaliza que “uma sociedade complexa é uma configuração de conhecimentos constituída por várias formas de conhecimento adequadas às várias práticas sociais”, ou seja, o discurso disciplinar emerge de cada prática na sala de aula, em que o conhecimento é produzido por meio dos textos que nela circulam, posição já defendida por Hyland (2000, p. 1), cujo posicionamento reforça que “é por meio do discurso público dos membros que o conhecimento disciplinar autêntico estabelece suas hierarquias e sistemas de recompensa e mantém a autoridade cultural”.

De suma importância, ainda, é o

papel dos gêneros textuais/discursivos, uma vez que a vasta pesquisa sobre gêneros no Brasil (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005; NASCIMENTO; ROJO, 2015; NASCIMENTO; CRISTÓVÃO; LOUSADA, 2019, dentre outros) tem revelado as distintas características que a escrita acadêmica apresenta em diferentes gêneros que circulam em diferentes comunidades e, inseridas nessas, nas várias disciplinas.

Essencial, portanto, observar o fenômeno da escrita como uma prática interdisciplinar, não devendo ser reduzida apenas ao ato mecânico de escrever, mas considerar este apenas como uma fase em um processo mais amplo, que envolve os participantes e seu contexto de produção, bem como sua audiência e os meios em veículos em que serão publicados e veiculados. Além de abrigar em seu bojo, como sinalizamos, as Novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, a multimodalidade, o letramento crítico, a integração entre língua e literatura em sala de aula e a formação de professores para atuar com alunos familiarizados e interativos em culturas digitais.

Em sua breve reflexão sobre a história da escrita, com o objetivo de discutir as práticas nos ambientes digitais, Braga (2013, p. 25-38) assinala que “não podemos ignorar que só o domínio do registro escrito verbal não é mais suficiente para viabilizar uma participação social mais ampla em práticas letradas” o que serve, ainda, para reforçar os aspectos apresentados neste texto sobre a escrita e os diversos aspectos que devem ser considerados em seu ensino por meio de uma perspectiva interdisciplinar, desencapsulante e crítica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso principal objetivo neste texto foi tecer considerações em relação ao ensino da produção escrita no contexto acadêmico, mas com implicações para os demais segmentos de ensino, uma vez que tratamos

de nossa prática pedagógica com professores de inglês em formação inicial, no curso de graduação em Letras, e professores de inglês e português em formação continuada, no curso de pós-graduação em Letras, com áreas de concentração em Estudos Literários e em Estudos Linguísticos, ou seja, profissionais que irão atuar nos segmentos do ensino fundamental, médio e superior, como se configura o perfil dos egressos de nossos cursos.

Em relação ao ensino e pesquisa em escrita nos campos dos Estudos Linguísticos e Literários, e derivado do que foi apresentado nas seções 2 e 3, é importante que se considerem os contextos em que as práticas escritas ocorrem, bem como os seus participantes, elementos essenciais para se pensar a escrita como um processo. Isso deriva do que Cosson (2014) defende como letramento literário ou, como discute Engeström (1991), é fundamental para se romper a encapsulação de aprendizagem.

Outro elemento relevante é a questão da análise de necessidades, bastante típica da área de ensino de Inglês para Fins Específicos, mas pouco praticada nos estudos sobre escrita. É preciso, no entanto, conhecer tanto as necessidades dos escritores e leitores quanto as necessidades linguísticas dos diferentes níveis e currículos, além de se conhecerem os gêneros que circulam no contexto, para que possamos ser realistas em relação aos conteúdos e ao papel da linguagem.

O que propusemos, em suma, é entender o papel da língua como recurso semiótico para construção de sentido e não apenas como estrutura. Senão, o rompimento das amarras disciplinares ou das cápsulas dentro das quais conteúdos e práticas tendem a ser encerrados permanecerá um ideal distante dos currículos. Acreditamos, portanto, que apenas uma prática interdisciplinar, crítica, multimodal poderá estar em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no 9.394 (BRASIL, 1996), a qual é bastante clara em seu Título 1, artigo 1º, § 2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Por fim, procuramos também mostrar que as especificidades relacionadas ao ensino da escrita não é apenas um problema de um segmento, mas como discutimos, origina-se no ensino fundamental, estende-se pelo médio e deságua no superior, talvez a última instância onde ainda se pode agir – esbarrando inevitavelmente na formação inicial e continuada do professor. O ensino precisa levar em consideração vários elementos que envolvem o processo da escrita, dentre eles o social, o estrutural, o contextual, em que as práticas escritas acontecem, e também seus participantes, pois só assim preparará o futuro professor para atuar e replicar o processo, de forma interdisciplinar. Isso tudo deve ser feito de forma processual, pois a linguagem escrita não se desenvolve naturalmente da mesma forma que a linguagem oral, que, por sua vez, sofre influência dos processos envolvidos no desenvolvimento da escrita e os letramentos que a acompanham.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016.
- BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais** – Reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 24 abril 2020.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- ENGESTRÖM, Yrjö. Non Scholae Sed Vitae Discimus: Toward Overcoming the Encapsulation of School Learning. **Learning and Instruction**. Vol. I, p. 243-259, 1991. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/095947529190006T>. Acesso: 24 abril 2020.
- FARIA, Fabiane Dalben de. **A modalidade na competência V do ENEM**: a aula de produção textual como prática de letramento crítico sob a perspectiva sistêmico-funcional. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.
- _____. (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: Ivani Fazenda (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- GOUVEIA, Carlos A.M. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, W.R.; SANTOS, J.S.; MELO, M.A. **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**, p. 203-231. Campinas: Pontes, 2014.
- HALLIDAY, Michael A.K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.
- HYLAND, Ken. **Disciplinary discourse**: social interactions in academic writing. Singapore: Pearson Education Limited, 2000.
- MARTIN, James R.; ROSE, David. **Genre relations**: mapping culture. London: Continuum, 2008.
- MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2015.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso**: novas práticas e desafios. Campinas: Pontes, 2019.

RISÉRIO-CORTEZ, Ana Paula; PIRAGINE, Laureane; PHILIPPOV, Renata. Desencapsulação, multiculturalidade e multimidialidade: a integração entre o ensino de gêneros literários e língua estrangeira no Ensino Médio. In: LIBERALI, F.C. (org.) Inglês - ensino médio. São Paulo: Editora Blucher, 2015.

RESNICK, Lauren. B. Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20, 1987. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237128256_Learning_In_School_and_Out. Acesso: 20 abril 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Escrever, hoje - Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

RISÉRIO-CORTEZ, Ana Paula; PIRAGINE, Laureane; PHILIPPOV, Renata. Desencapsulação, multiculturalidade e multimidialidade: a integração entre o ensino de gêneros literários e língua estrangeira no Ensino Médio. In: LIBERALI, F.C. (org.) Inglês - ensino médio. São Paulo: Editora Blucher, 2015.

ROSE, David; MARTIN, James R. **Learning to write, reading to learn** – Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. Sheffield and Bristol: Equinox, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Capitulo%203.pdf>. Acesso em 14 fev 2020.

SHEPHERD, Tânia G.; SALIÉS, Tânia G. (Orgs.). **Linguística da internet**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

WHITEHEAD, Alfred North. **The aims of education**. New York: MacMillan, 1929. Disponível em: <https://www.educationevolving.org/files/Whitehead-AimsOfEducation.pdf>. Acesso: 20 abril 2020.

O RISO MOBILIZADO COMO RECURSO INTERACIONAL POR UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

LAUGHTER AS INTERACTIONAL RESOURCE IN THE COMMUNICATION OF A CHILD WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD)

Caroline Paola Cots¹
Douglas Vidal Santiago²

RESUMO

Este artigo visa a analisar de que modo uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) recorre ao riso como recurso interacional para responder a momentos de interação em ambiente familiar e deles participar. O arcabouço teórico traz à luz pesquisas sobre o riso em interação e, mais especificamente, estudos dos risos em situações de comunicação naturalística envolvendo sujeitos com TEA. Para tanto, destaca-se a importância de analisarmos a interação social a partir de uma perspectiva da Sociolinguística Interacional e Multimodal, demonstrando como os risos são mobilizados por uma criança com TEA não verbal, juntamente com outros recursos interacionais, bem como de qual modo aqueles ocorrem sistematicamente e em momentos relevantes, revelando habilidades sociointeracionais e comunicativas desta criança.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Riso em interação. Análise multimodal. Recurso interacional.

ABSTRACT

This paper aims to analyze how a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) uses laughter as interactional resource to respond to and to participate in interactive situations in family environment. The theoretical framework brings to light research on laughter in interaction and, more specifically, studies of laughter in situations of naturalistic communication involving individuals with ASD. For this purpose, we will highlight the importance of analyzing social interaction from Interactional Sociolinguistics and Multimodal perspective to observe how laughter is mobilized by a child with non-verbal ASD, jointly with other interactional resources, as well as how they occur systematically and at relevant moments, indicating this child's communication and social interaction skills.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Laughter in interaction. Multimodal analysis. Interactional resources.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo¹ tem como objetivo analisar de que modo uma criança com Transtorno do Espectro do

Autismo (TEA) mobiliza o riso como um recurso de engajamento interacional para responder às situações interativas com seus membros familiares e delas participar.

Para compreendermos a importância de nos dedicarmos ao estudo do riso em interação como possível recurso de uma criança com TEA, é importante salientar que o autismo é uma condição que afeta o

1 Este artigo consiste de alguns dos achados de duas pesquisas de mestrado (COTS, 2018; SANTIAGO, 2018) desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), ambas com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) orientadas pela professora doutora Fernanda Miranda da Cruz.

1 Doutoranda em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência – Mestre em Letras – Universidade Federal de São Paulo. 2

Mestre em Letras – Universidade Federal de São Paulo.

neurodesenvolvimento, comprometendo em diferentes níveis a capacidade de comunicação e de interação social do sujeito (LAI, LOMBARDO e BARON-COHEN, 2014). Sendo assim, dentre os diferentes níveis desse transtorno, há casos em que a linguagem verbal se encontra alterada ou mesmo ausente, ou seja, os sujeitos com TEA teriam, portanto, pouca habilidade para regular e participar cooperativamente de uma interação social. Contudo, quando concebemos a linguagem de uma perspectiva multimodal² (MONDADA, 2012, 2014; STREECK, GOODWIN e LeBARON, 2011; CRUZ, 2017a, 2017b, 2018), notamos como o sujeito com autismo recorre a recursos interacionais, como direcionamentos de olhar, risos e gestos, para participar de atividades cotidianas. Isto é, quando nos voltamos para a fala³ em interação, consideramos os diversos recursos (verbal, gestual e material) que mobilizamos durante as atividades sociais.

Nesta direção, o arcabouço teórico do presente estudo traz à luz pesquisas sobre o riso em interação (GLENN, 2003; HOLT, 2016) e, também, investigações dos risos em situações de interação naturalística envolvendo sujeitos com TEA (WING, 1996; REDDY et al., 2002; HUDENKO et al., 2009; ROTH et al., 2010; AUBURN e POLLOCK, 2013; SOUZA, 2015; SANTIAGO, 2018; 2020), com o intuito de destacar a importância de analisarmos a interação social de uma perspectiva sociointeracional e multimodal. Entendemos que essa abordagem apresenta ganhos de análise principalmente em interações em que o recurso verbal encontra-se comprometido. Observaremos, a partir de dois excertos de interação social extraídos

2 A análise multimodal é uma investigação que leva em consideração, durante a própria atividade de fala, uma coordenação muito articulada de unidades de distintas naturezas semióticas, tais como prosódia, fonética, sintaxe, léxico, gestos, olhares, mímicas faciais, movimentos de cabeça, posturas do corpo, movimentos das mãos, objetos e artefatos do mundo material, dentre outros, como apontam os trabalhos de Goodwin (2010) Levinson e Holter (2014), Mondada (2016) e Cruz (2017a, 2017b).

3 Conforme Enfield (2005 apud CRUZ, 2017a, p. 162), consideramos a fala uma atividade corporificada, levando em conta uma diferença entre a modalidade vocal-oral, que inclui língua falada/fala e aspectos prosódico-entonacionais, e a modalidade visuo-espacial, que inclui gestos tais como: direcionamentos de olhar, postura corporal e movimentos corporais.

de Cots (2018), como uma criança com TEA responde às atividades cotidianas e delas participa mesmo com um comprometimento significativo do recurso verbal.

Em termos de organização textual, temos, na fundamentação teórica, estudos sobre o riso em interação de um modo geral e, particularmente, sobre o uso deste recurso em momentos interativos envolvendo crianças com TEA. Na metodologia, apresentamos o *Corpus* para Estudo da Linguagem no Autismo (CELA) destacando os momentos de riso. Por fim, na análise, dedicamo-nos a verificar de que modo Luiza recorre a este recurso interacional para responder às situações interativas familiares e delas participar.

2. O RISO EM INTERAÇÃO

Na obra “Laughter in Interaction”⁴, Glenn (2003) defende que o riso tem papel importante na criação e manutenção das relações interpessoais com capacidade de exibir afiliação, simpatia ou mesmo intimidade. De acordo com o pesquisador, frequentemente, mas não sempre, as pessoas riem como resposta para o humor, quando se sentem nervosas ou simplesmente acompanhando quando outras riem.

Glenn (2003) justifica de forma bastante precisa a importância do estudo do riso na interação. Ao contrário do que pensa o senso comum, nós humanos não rimos de modo incontrolável nem aleatoriamente. Os participantes nas interações produzem risos em momentos específicos com o intuito de realizar determinadas ações, assim como fazem com todos os outros aspectos da comunicação. Desse modo, o riso contribui para a criação contínua de significado, autoconhecimento, sociedade e cultura.

Segundo Glenn (2003), as transcrições e análises da interação cotidiana revelam que rimos em padrões sistemáticos, sequenciais e socialmente organizados. Portanto, o riso

4 A obra “Laughter in Interaction” (GLENN, 2003) faz parte da divulgação de uma pesquisa com mais de 25 anos em desenvolvimento. Phillip Glenn é professor da Emerson College nos Estados Unidos e um dos pesquisadores de maior referência em trabalhos sobre o riso em interação social.

é finalmente coordenado com a fala e outras várias atividades sociais e, a partir do sorriso e do riso conjunto, contribuímos para a criação contínua, manutenção e finalização de relações interpessoais. Em suma, o estudo cuidadoso do riso humano em contexto interacional traz evidências sobre suas formas, funções e usos, e tal investigação revela ainda muito sobre a comunicação humana e suas facetas.

Na vertente da Sociolinguística Interacional, a qual nos filiamos, o estudo do riso em interação produz resultados surpreendentemente robustos e convincentes sobre esses processos. Os tipos de riso diferenciam-se, por exemplo, baseados no que os participantes estão fazendo nos momentos em que estes surgem em um contexto específico na interação. Noutros termos, as pesquisas nessa área (GLENN, 2003; AUBURN e POLLOCK, 2013; HOLT, 2016) não tratam o riso, nem mesmo outros recursos multimodais, tais como o direcionamento do olhar (FENG, 2014; KORKIAKANGAS, 2014) e os gestos de apontar (DINDAR, KORKIAKANGAS, LAIATAIA E KÄRNÄ, 2016), de modo isolado e independente do contexto social naturalístico.

Para uma análise do riso na interação, como aponta Glenn (2003), os dados audiovisuais são mais complexos e ricos, pois a interação é multimodal, isto é, aspetos verbais e não verbais devem ser levados em consideração na transcrição; sorrir e estabelecer troca mútua de olhar, por exemplo, podem criar um ambiente propício para o início do riso compartilhado. Além disso, os aspectos multimodais, como direcionamento do olhar, movimento do tronco, postura corporal, sorriso etc, dão mais detalhes sobre como o riso compartilhado é iniciado, oferecendo assim pistas linguísticas e extralinguísticas para sua constituição.

O riso compartilhado, de acordo com Jefferson (1979 apud GLENN, 2003), vem da sequência de uma pessoa que ri primeiro de modo convidativo para que o outro ria junto. O primeiro riso pode ocorrer correlacionado com a fala ou seguido da conclusão de um enunciado. Além disso, os destinatários podem responder ao riso de várias formas: (a) aceitando ao

“convite” e iniciando o riso compartilhado (o que seria pragmaticamente preferível); (b) com silêncio, convidando à busca do riso compartilhado; (c) com uma conversa séria sobre o assunto; ou (d) com a mudança do tópico discursivo quando há uma recusa ao convite para rir junto (SANTIAGO, 2020, p. 57).

Destarte, ancorados na teoria da interação social de perspectiva multimodal, é possível observar os tipos de riso em contexto social naturalístico e como estes recursos são mobilizados pelos participantes. Veremos, mais especificamente, como os risos foram investigados em situações envolvendo sujeitos com TEA levando em consideração estudos sociointeracionais e multimodais.

3. TEA E RISOS⁵

Segundo Hudenko et al. (2009), retomado por Auburn e Pollock (2013), os déficits na consciência social e capacidade responsiva impactam na habilidade de sujeitos com TEA para apreciar e produzir humor com outros interlocutores.

Humor e riso em crianças com autismo são de particular relevância porque suas dificuldades estão centradas especialmente em torno da relação com outras pessoas, no compartilhamento de convenções culturais e na compreensão dos estados emocionais, atencionais e intencionais de outros, uma vez que o debate em torno da natureza do déficit primário no autismo ainda não está resolvido (REDDY, 2002 et al., p. 219-220 apud AUBURN e POLLOCK, 2013, p. 136, tradução nossa)⁶.

Como resultado de estudos comparativos sobre o riso entre sujeitos com autismo, com desenvolvimento neurotípico e com Síndrome de Down, Reddy et al. (2002, apud AUBURN e POLLOCK, 2013) concluíram que as crianças com TEA severo tendem a não prestar atenção ao riso de outras pessoas mesmo que este lhe seja direcionado. Conclusões desse tipo não consideram

5 Esta discussão encontra-se também em Santiago (2018).

6 “Humour and laughter in children with autism are of particular relevance because their difficulties centre specifically around relating to other people, sharing cultural conventions and understanding others’ emotional, attentional and intentional states, and because the debate surrounding the nature of the primary deficit in autism is still unresolved” (REDDY et al., 2002, p. 219–20 apud AUBURN e POLLOCK, 2013, p. 136).

perguntas importantes tais quais: como a atenção ao riso do outro é apreendida e investigada? E ainda, de que forma o riso ou os tipos de risos são tratados analiticamente?

De acordo Glenn (2003), como apontamos, o riso é um recurso interacional presente constantemente nas interações humanas, produzido de maneira ordenada e padronizada, em momentos relevantes para finalidades específicas, coordenado com a fala. Apesar disso, os estudos de Hudenko et al. (2009) e Reddy et al. (2002) afirmam que o riso produzido por crianças com autismo é concebido simplesmente como um reflexo de um estado interno relacionado a uma habilidade de compreender o humor ou a intenção de riso do outro, por exemplo, e não como um recurso interacional. Tal concepção e mesmo conclusão a respeito do riso como um evento simplificado podem levar a achados parciais sobre todos os processos envolvidos no emprego ou na interpretação do riso do outro no autismo e, por consequência, produzir evidências em uma única direção: a de que os sujeitos com TEA teriam pouca habilidade para regular e participar cooperativamente de uma interação social por conta do uso deficitário deste recurso.

As alterações e dificuldades tipicamente atribuídas às crianças com autismo, particularmente as relacionadas à comunicação e à interação social (WING, 1996; ROTH et al., 2010 apud AUBURN e POLLOCK, 2013, p. 135) implicam que a habilidade para se alinhar com o outro através da iniciativa do riso ou do riso conjunto demonstram déficits. Em contrapartida, Glenn (2003) e Auburn e Pollock (2013) observam que rir nesses termos demonstra que o destinatário é relacionalmente potencial (do inglês, *relationally potent*), revelando um endossamento da posição do outro que iniciou essa ação.

Segundo Auburn e Pollock (2013), as crianças com autismo severo, por exemplo, são frequentemente limitadas em suas interações, não apenas por dificuldades cognitivas e linguísticas, mas também pela falta de acesso às “ferramentas” padrões da interação social,

tal como a produção verbal, a qual tem sido quase que entendida como sinônimo de fala. Em casos em que os recursos verbais estão comprometidos, somos obrigados a rever a associação direta entre fala e recurso verbal. Na interação com sujeitos com TEA, pode-se não haver a manifestação de recursos verbais, mas ter momentos de riso e outros recursos acionados para construir a fala-em-interação. Auburn e Pollock (2013), dedicados ao riso em interações com crianças com TEA, refutam assim a ideia de que o riso produzido por sujeitos com autismo seja sempre uma ação associada a uma experiência interna, isto é, voltado para si ou correspondente a algum estado cognitivo de compreensão do humor.

Consideramos assim a interação em uma perspectiva multimodal a partir de autores centrais como Streeck (2002), Clarke e Wilkinson (2009) e Auburn e Pollock (2013), cujos estudos demonstram que é possível investigar o riso relacionado ao posicionamento preciso e sistemático de sons e produções verbais não convencionais (traduzido do inglês, *non-speech sounds*) e aos gestos no curso dos turnos de fala, mesmo que o recurso verbal e outros movimentos corporais sejam limitados.

Auburn e Pollock (2013) salientam, então, a importância de se atentar para o engajamento multimodal por parte das crianças com TEA em interação com outros, defendendo que é preciso investigar os tipos e a frequência do riso não apenas do ponto de vista quantitativo, mas salientar também os aspectos não-verbais e outros componentes conversacionais que podem estar sistematicamente envolvidos na sua produção como uma parte da ação de sorrir/rir que está em curso, levando em consideração também o ambiente sequencial em que esta ação é produzida.

Em seus achados, Auburn e Pollock (2013) identificaram um padrão através do qual as crianças com autismo riem ou sorriem em combinação com o direcionamento de olhar para modular ou condicionar uma ação de forma a constituí-la como potencialmente risível.

Existem práticas observáveis e sistemáticas que constituem essas tentativas [de iniciar momentos risíveis] que compreendem unidades de riso, olhar e sorriso. Esses componentes são hábil e precisamente alocados na interação e reconhecidos pelos coparticipantes como movimentos para constituir o momento como risível (AUBURN e POLLOCK, 2013, p. 158, tradução nossa)⁷.

Desse modo, o riso é realizado conjuntamente pelos participantes e não dependeria somente das competências de uma das partes envolvidas. As competências atribuídas ao sujeito com autismo devem ser localmente ocasionadas e constituídas por meio da organização sequencial da interação envolvendo o uso desse recurso sociocomunicativo.

Esse tipo de achado também se faz presente em dois excertos do *Corpus* para Estudo da Linguagem no Autismo (CELA), os quais analisaremos neste artigo. Constatamos que o riso pode ser um recurso de engajamento interacional a partir do qual podemos observar as habilidades sociointeracionais e comunicativas de uma criança com TEA.

4. O CORPUS CELA E ALGUMAS INTERAÇÕES PERMEADAS POR RISOS

O *Corpus* para o Estudo da Linguagem no Autismo⁸ (CRUZ e COTS, 2014, 2015) é composto por 6 horas de registros audiovisuais naturalísticos (HAVE 1999; GARCEZ, BULLA e LODER, 2014) de interações de uma criança com TEA, de pseudônimo Luiza, e seus familiares. Apesar de apresentar um repertório verbal restrito, Luiza recorre a recursos corporais, como gestos de mão, movimentos corporais e direcionamentos de olhar e torso, para participar ativamente das interações familiares (COTS, 2018).

Nos registros do CELA, as situações

7 "There are observable and systematic practices which constitute these attempts comprising laughter particles, gaze, and smiling. These components are skillfully and precisely placed in the interaction and are recognizable by co participants as moves to constitute the moment as laughable" (AUBURN e POLLOCK, 2013, p. 158).

8 Processo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo, no. CAAE: 40889115.5.0000.5505. CEP: 0052/2015 e 1172/2016.

de brincadeiras espontâneas emergiram com muita frequência durante as interações cotidianas (COTS, 2018). Nesses momentos, os risos e os sorrisos foram recursos mobilizados recorrentemente pelos familiares, inclusive por parte da criança com TEA.

Para análise, selecionamos dois trechos de excertos extraídos de Cots (2018), com pequenos ajustes de revisão de transcrição. Esses dados foram visualizados e analisados com o auxílio do software ELAN (WITTENBURG et al., 2006, versão 4.9.4) e transcritos pelo sistema de anotação de transcrição de Mondada (2012, 2016), disponível no quadro abaixo.

Quadro 1 - Convenção de transcrição multimodal baseada em Mondada (2012, 2016 apud Cruz, 2017a, p. 177 a 179) com pequenas modificações.

Informações Gerais	
Cada participante é indicado por três letras iniciais que correspondem ao seu nome (exemplo: CLA para Clara e LUI para Luiza).	
As letras iniciais em maiúsculo indicam a fala (CLA e LUI) e as minúsculas os gestos (cla e lui).	
Cada linha da transcrição é numerada e não corresponde necessariamente aos turnos de fala. Durante a análise, referimo-nos a tais linhas.	
As falas são apresentadas em negrito e os gestos em <i>itálico</i> .	
Cada participante recebeu um símbolo gráfico fixo e aleatório indicador de seus gestos (€ para Clara e * para Luiza).	
Aspectos linguístico-verbais	
:	alongamento silábico
/	entonação ascendente
\	entonação descendente
//	entonação de pergunta (ascendente)
Sublinhado	ênfase particular (intensidade, acento)
maÍÚSCULA	volume forte de voz
° °	volume baixo, murmúrio de voz

Trajetória dos gestos	
+-----+	Delimitação do início e do fim da ação/gesto
+ , *	A fala transcrita comporta os símbolos gráficos indicadores de gestos (+, *, por exemplo) posicionados no momento em que são realizados com relação à fala.
(1.0) + * (0.2)	Se um gesto começa no meio de uma pausa, segmenta-se a pausa. Em muitos casos, a duração das ausências de fala pode ser segmentada na sua representação (exemplo 1.2 segundos = 1,0 + 0,2) a depender do momento de início ou fim do gesto e de sua duração realizados durante a ausência de fala.
----->21	Continuação do gesto até a linha 21 do excerto.
----->+	Se um gesto continua nas linhas seguintes, sua descrição é seguida de uma flecha que remete ao símbolo que delimita o seu fim.
----->>	Continuação do gesto até o fim do excerto.
>>	O gesto descrito começa antes do início do excerto.

Nos dados, mostraremos como o riso é produzido com a finalidade de realizar ações específicas e como os sujeitos participantes recorrem a este como recurso sociointeracional e comunicativo em padrões sistemáticos, sequenciais e socialmente organizados.

5. OS RISOS EM SITUAÇÕES INTERATIVAS ENVOLVENDO UMA CRIANÇA COM TEA

Apresentaremos dois excertos de interações em que Luiza e sua irmã Clara recorrem ao riso como recurso interacional. No primeiro excerto, mostraremos como Luiza mobiliza o sorriso e o riso conjuntamente com

outros recursos interacionais para propor uma brincadeira a sua irmã. No segundo excerto, observaremos como Clara faz uso do riso e do direcionamento de olhar para convidar Luiza a rir de um acontecimento, bem como de qual modo esta responde ao convite.

5.1 O riso como estratégia sociointeracional para propor uma brincadeira familiar

No primeiro excerto⁹, as participantes estão no quintal. Clara brinca pedindo, de faz-de-conta, para entrar na bacia em que Luiza refresca-se. Esta não quer que a irmã entre no recipiente de água e começa a imitar um bichão, personagem de uma brincadeira presente no repertório familiar (*vide* COTS, 2018). Vejamos o excerto 01.

Nesse excerto, Luiza introduz a personagem bichão no exato momento em que Clara espera uma resposta dela, ou seja, Luiza aciona a personagem para responder ao pedido de Clara e ainda para redirecionar a interação propondo e estabelecendo uma nova brincadeira. Podemos observar que, ao sorrir e olhar para interlocutora enquanto constrói ludicamente a personagem (imagem 01), Luiza convida Clara à nova brincadeira. Isto é, conforme posto por Glenn (2003), o sorriso coordenado ao direcionamento de olhar para a coparticipante pode ser mobilizado como uma estratégia para propor um convite de compartilhamento do riso.

Imagem 01 - Momento em que Luiza introduz a brincadeira do bichão. Extraído de Cots (2018, p. 77).



Nesse sentido, ao empregar o sorriso, o direcionamento de olhar e ao construir uma

⁹ Também analisado com enfoque diferente em Cots e Cruz (prelo).

Excerto 1 - Extraído de Cots (2018, p. 77 e 79) com pequenos ajustes de revisão de transcrição.

Informações gerais:

Corpus: CELA (Cruz e Cots, 2014 e 2015)

Dado: CELA_03_2014_T

Tipo: conversação espontânea em ambiente familiar

Versão de transcrição: 15/03/2020

Anotador: Caroline Cots

Participantes: Clara (CLAE), Gustavo (GUSA) e Luiza (LUI*).

21 CLA **deixa eu entrar aí//**
22 **(.)**
23 LUI ***<gr ((sorrindo))>**
24 ***inclinando o torso p/ frente----->**
25 ***inclinada a cabeça p/ frente---->**
26 ***mão em formato de garras----->**
27 **(.)**
28 CLA **ai <((engrossando a voz)) eu tenho medo de bichã::o>**
29 LUI **<gr ((ainda sorrindo))>**
30 **<(0.5)+*(0.2) ((Gustavo chega))>**
31 **----->***
32 **----->***
33 **----->***
34 LUI ***não*hehehe [num qué]**
35 ***lança a mão p/ cima e mantém esticada prox. cabeça**
36 ***volta o olhar p/ Gustavo e Clara----->>**

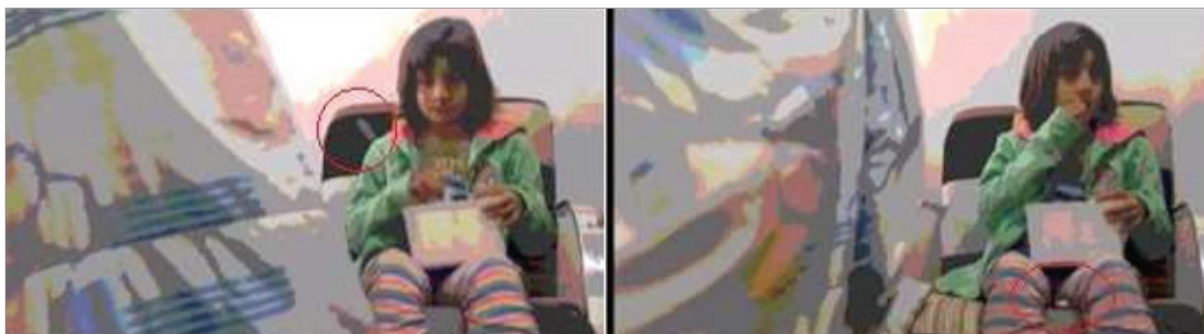
personagem para propor, iniciar e engajar-se em uma brincadeira, Luiza demonstra habilidades sociointeracionais, comunicativas e cognitivas. Conforme Auburn e Pollock (2013), uma criança com TEA, ao projetar uma brincadeira (planejar, iniciar e prever a possível reação do interlocutor) e obter sucesso em estabelecer esse enquadre, exibe um conjunto de habilidades cognitivas que muitas vezes são postas como ausentes em crianças com esse transtorno. Como vimos na transcrição do excerto 01, Luiza precisa coordenar diferentes ações para propor e obter sucesso no enquadre de brincadeira, o que ela faz sem aparentemente apresentar dificuldade alguma. Assim, corroboramos a ideia de que o riso e o sorriso são recursos interacionais mobilizados por parte da criança com TEA e não mero reflexo interior (HUDENKO et al., 2009; REDDY et al., 2002). Desse modo, reafirmamos a importância de considerar o riso de uma perspectiva sociointeracional e multimodal (STREECK, 2002; CLARKE e WILKINSON, 2009; AUBURN e POLLOCK,

2013).

Clara, por sua vez, responde ao bichão (de Luiza) e sustenta a brincadeira. Ela interpreta e sintetiza as ações corporais de Luiza na palavra “bichão”, ou seja, apesar da ausência do recurso verbal, não encontra dificuldade em compreender que as ações coordenadas de Luiza inserem o bichão na interação e estabelecem uma brincadeira nova. Para sustentar a brincadeira, Clara recorre a aspectos prosódico-entonacionais, engrossando a voz e prolongando sílabas, enquanto afirma ter medo do bichão [**a::i <((engrossando a voz)) eu tenho medo de: bichã::o>**] (linha 29), isto é, Clara simula a voz de um monstro enquanto afirma ter “medo” deste. Sendo assim, além de responder à proposta inicial, Clara troca de papel com Luiza alterando a voz e colaborando, então, para a construção lúdica do bichão. Conjuntamente, Luiza e Clara constroem a personagem e a brincadeira.

Luiza interpreta a fala de Clara (linha 29) e responde [***não*hehehe [num**

Imagem 02 - Momento em que a pipoca é lançada do edredom para o meio das pernas de Luiza. Extraído de Cots (2018, p. 95).



qué]] (linha 35). A resposta de Luiza nos leva a inferir que ela interpreta a asserção e os aspectos prosódico-entonacionais da fala de Clara. Somente ao interpretar esses aspectos, Luiza poderia responder recusando a presença do bichão. Luiza coordena sua resposta aos risos, levando-nos a supor que ela compreende que Clara colabora ludicamente para a elaboração da personagem bichão, que se faz presente pelo recurso de engrossar a voz. Destacamos que a dificuldade em compreender os aspectos prosódico-entonacionais é descrito como uma das características apresentadas por pessoas com TEA, entretanto, nesse dado, Luiza apresenta habilidades para interpretar esse recurso empregado por Clara para manter a brincadeira.

A partir da análise sociointeracional e multimodal feita do excerto 01, implicamos que Luiza produz suas ações reconhecendo e interpretando o enquadre de brincadeira, como também posto por Cots e Cruz (prelo), e que ao participar ativamente do enquadre lúdico demonstra habilidades cognitivas. Luiza propõe e inicia uma brincadeira, coordena diferentes recursos para inserir uma personagem com um objetivo interacional, emprega o sorriso e o olhar para convidar a coparticipante à brincadeira, responde com o riso coordenado ao recurso verbal e reconhece e interage no plano lúdico.

Concluimos esta primeira análise endossando os achados que confirmam que os risos ocorrem sistematicamente e em momentos relevantes da interação, demonstrando habilidades sociointeracionais e comunicativas da criança com TEA (GLENN, 2003; AUBURN e POLLOCK, 2013).

5.2 O riso compartilhado mobilizado como resposta a um convite

No segundo excerto, acontece outra situação de riso entre as participantes. Luiza está sentada em uma poltrona comendo e assistindo à TV. Clara, ao se juntar a irmã, derruba uma pipoca no meio das pernas desta (imagem 2).

Clara, ao perceber que derrubou uma pipoca entre as pernas de Luiza, começa a rir e direciona seu olhar para esta. Sem entender o motivo do riso, mas compreendendo que o direcionamento do olhar lhe seleciona como interlocutora e lhe convida ao riso compartilhado (GLENN, 2003), Luiza responde direcionando o olhar para a irmã. Ou seja, pede esclarecimentos sobre o motivo do riso para somente depois escolher se aceita ou recusa o convite para rir junto, como podemos observar no excerto 02.

Quando Clara derruba a pipoca e ri (linha 01), voltando-se para Luiza (linha 02), podemos interpretar este recurso coordenado ao direcionamento de olhar como um convite ao riso compartilhado (JEFFERSON, 1979; GLENN, 2003). Em resposta ao riso e ao direcionamento do olhar, Luiza volta-se para a irmã (linhas 03) e mantém seu olhar para esta até obter um esclarecimento sobre o motivo do riso.

Para atender ao pedido de esclarecimento de Luiza, Clara inicia uma sequência multimodal de ações (linhas 04): olha, aponta e pega a pipoca, direciona o olhar para Luiza e enuncia em tom de voz baixo [**eu derrubei uma pipoca em você/**] (linha 08). Clara faz essa sequência de ações

Excerto 2 - Extraído de Cots (2018, p. 94) com pequenos ajustes de revisão de transcrição.

Informações gerais:

Corpus: CELA (Cruz e Cots, 2014 e 2015)

Dado: CELA_02_V Tipo: conversação espontânea em ambiente familiar

Versão de transcrição: 15/03/2020

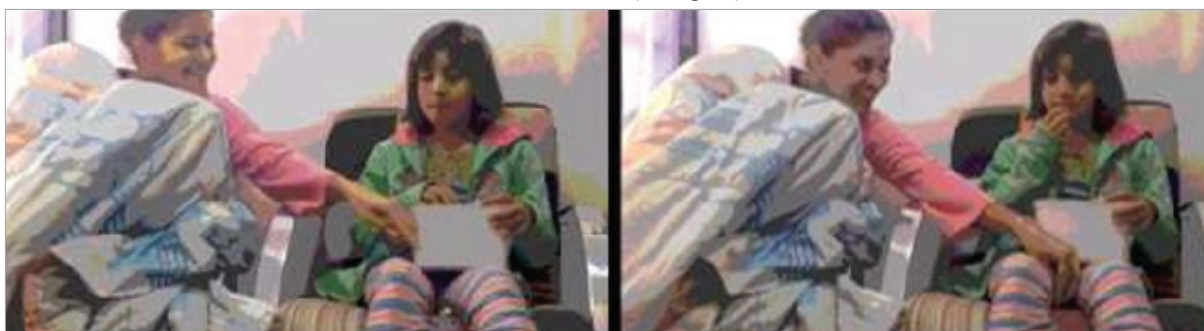
Anotador: Caroline Cots

Participantes: Clara (CLA) e Luiza (LUI*)

```

01   CLA   €hiha*hihahia h.
02           €olha para Luiza---->
03   lui    *olha para Clara----->
04           (0.7)€€ + (0.5)                €€ + (0.9)
05   cla    €aponta o indicador p/ a pipoca-€pega a pipoca-->
06   lui    -----*acompanha o movimento de mão de Clara---->
07   cla    -----€olha p/ pipoca-----€olha p/ Luiza---->
08   CLA    °eu derrubei *uma pipoca                *em você/°
09   cla    ----->
10   lui    -----*acompanha a pipoca*olha p/ Clara-->>
11   cla    ----->
12           (.)
13   LUI    hihiehi h.
14   cla    --->€
  
```

Imagem 03 - Momento em que Clara aponta e pega a pipoca enquanto Luiza mantém o olhar direcionado para a pipoca.
Extraído de Cots (2018, p. 95).



sorrindo, ou seja, reforçando o convite para Luiza rir da situação também.

Luiza, que acompanha com o olhar o gesto indicativo de mão de Clara, ri somente ao final da fala de esclarecimento desta (linha 13). Sendo assim, o riso de Luiza é sistematicamente colocado ao final do turno de fala de Clara, indicando que ela somente ri quando há todos os elementos para atribuir significado (graça) àquele episódio.

O riso de Luiza torna-se uma resposta interacional para o riso inicial de Clara (linha 01). Luiza escolhe então responder ao convite para rir conjuntamente, alinhando-se e se afiliando à irmã (o que seria pragmaticamente o par preferível). Essa construção colaborativa de um estado de brincadeira depende não

apenas do emprego do riso por um dos participantes, mas também da forma como o riso é interpretado pelo coparticipante. De acordo com Cots (2018),

Rir conjuntamente, como apontam Auburn e Pollock (2013), significa alinhar-se interacionalmente sobre vários planos da interação e sobre o que compartilham os participantes. Esses momentos de riso indicam um engajamento de Luiza nas interações e que esta reconhece os convites para rir junto, manifestando que toda a compreensão e interpretação do que acontece na interação está sendo conjuntamente compartilhada (COTS, 2018, p. 94).

Neste sentido, ao rir exatamente após a fala de esclarecimento de Clara, confirmamos que Luiza mobiliza o riso como um recurso sociointeracional e comunicativo

(GLENN, 2003). Portanto, se o riso fosse apenas um mero reflexo, Luiza poderia tê-lo feito logo após o riso da irmã, contudo ela busca esclarecimentos e, somente após compreender o motivo do riso, escolhe se alinhar e rir da situação também. Assim, assentimos que o riso é mobilizado como recurso interacional por parte da criança, permitindo o estabelecimento e manutenção de laços interpessoais, afiliação e intimidade (GLENN, 2003) entre as participantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, analisamos o riso mobilizado na comunicação de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo como recurso de engajamento interacional em dois excertos extraídos de registros naturalísticos de momentos de interação familiar. Nos dados, observamos como a criança com TEA e sua irmã recorrem ao riso para propor situações interativas, respondê-las e delas participar.

Conforme Glenn (2003) e Auburn e Pollock (2013), reafirmamos, a partir das análises, que o riso ocorre em padrões sistemáticos, sequenciais e socialmente organizados mesmo em interações envolvendo uma criança com TEA. Dentre as possíveis funções deste recurso nas interações, vimos como Luiza o mobiliza como resposta ao convite de sua coparticipante. Ainda notamos como as interações permeadas por risos colaboram para construção e manutenção dos laços interpessoais, demonstrando afiliação e intimidade entre as participantes, assim como apontadas por Glenn (2003).

Concordamos com Auburn e Pollock (2013) sobre como considerar a interação social de uma perspectiva sociointeracional e multimodal, a qual nos permite descentralizar o verbal e nos voltarmos também para outros recursos interacionais igualmente significativos, pode revelar o modo como o riso ocorre sistematicamente e em momentos relevantes, revelando habilidades sociointeracionais e comunicativas da criança com TEA.

Ademais, ao analisarmos as interações permeadas por risos, notamos a competência de uma criança com TEA em engajar-se em brincadeiras e responder a situações risíveis. No excerto 01, Luiza propõe uma brincadeira construindo uma personagem, recorrendo ao seu conhecimento enciclopédico sobre o universo lúdico (COTS e CRUZ, prelo). Já no excerto 02, Luiza apenas ri após pedir esclarecimentos à irmã e compreender o motivo do convite ao riso compartilhado. Ainda, em consonância com Auburn e Pollock (2013) e Cots e Cruz (prelo), confirmamos que é necessário compreender como se organiza a situação interativa de brincadeira, principalmente lúdica, e como se deve agir e reagir dentro desse enquadre para propor uma interação deste tipo, como vimos na análise da brincadeira do bichão (excerto 01).

Consideramos que o riso pode ser um recurso de engajamento interacional de um indivíduo com autismo, pois, mesmo com limitações verbais, observamos que Luiza exibe habilidades destacadas como ausentes ou deficitárias em crianças com TEA, refutando a asserção de que os sujeitos com o transtorno teriam pouca habilidade para regular e participar cooperativamente de uma interação social.

Esperamos que o estudo apresentado ofereça subsídios importantes para a compreensão do modo como um sujeito com TEA responde às situações interativas e delas participa, proporcionando um novo olhar para suas habilidades sociointeracionais e comunicativas a partir das funcionalidades do riso em interação.

REFERÊNCIAS

AUBURN, T. e POLLOCK, C. Laughter and competence: children with severe autism using laughter to joke and tease. In: GLENN, P. e HOLT, E. **Studies of laughter in interaction**. London: Bloomsbury, p. 135- 160, 2013.

COTS, C. P. **Recursos interacionais multimodais mobilizados por uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em brincadeiras**

familiares. Dissertação (Mestrado em Letras) - Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos/SP: 137f, 2018.

COTS, C. P. e CRUZ, F. M. As contribuições de uma análise sociointeracional dos recursos corporais e verbais para a compreensão das formas de interagir de uma criança com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). **Revista Caletroscópio**, no prelo.

CLARKE, M. e WILKINSON, R. The collaborative construction of non-serious episodes of interaction by non-speaking children with cerebral palsy and their peers. **Clinical Linguistics e Phonetics**, 23, p. 583–97, 2009.

CRUZ, F. M. Interação corporificada: multimodalidade, corpo e cognição explorados na análise de conversas envolvendo sujeitos com Alzheimer. **Alfa**, São Paulo, 61(1), p. 55-80 2017a. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1704-3>.

CRUZ, F. M. Elementos para uma análise multimodal da interação: um exemplo de correlação linguístico-gestual no autismo. GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. et al. (orgs) **Texto, discurso e multimodalidade: perspectivas atuais**. Editora Paulistana, São Paulo. p.158-179, 2017b.

CRUZ, F. M. Documentação e investigação multimodal de interações envolvendo crianças com autismo: corpo, linguagem e mundo material. **Revista Calidoscópio/UNISINOS**, 16(2), p. 179-193, mai/ago, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2018.162.01>.

DINDAR, K; KORKIAKANGAS, T; LAITILA, A. e KÄRNÄ, E. Facilitating joint attention with salient pointing in interactions involving children with autism spectrum disorder. **Gesture**, 15(3), p. 372-403, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1075/gest.15.3.06din>.

ENFIELD, N. The body as a cognitive artifact in kinship representations: hand gesture diagrams by speakers of Lao. **Current Anthropology**, 46(1), p. 1-26, 2005.

FENG, H. **Studying Eye Gaze of Children with Autism Spectrum Disorders in Interaction with a Social Robot**. Electronic Thesis and

Dissertations. Paper 193, 2014.

GARCEZ, P. M.; BULLA G. S. e LODER L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, 30(2), p. 257-288, 2014.

GLENN, P. **Laughter in Interaction**. Cambridge University Press: New York, 2003.

HAVE, P.T. **Doing conversation analysis: a practical guide**. Sage Publications, London, 1999.

GOODWIN, C. Things and Their Embodied Environments. In: MALAFOURIS, L. e RENFREW C. (eds.). **The Cognitive Life of Things: Recasting Boundaries of the Mind**. Cambridge, UK, McDonald Institute for Archaeological Research, p. 103–120, 2010.

HOLT, E. Laughter at Last: Playfulness and laughter in interaction. **Journal of Pragmatics**, 100, July, 2016, p. 89-102. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.04.012>.

HUDENKO, W.J; STONE, W. e BACHOROWSKI, J. A. Laughter differs in children with autism: An acoustic analysis of laughs produced by children with and without the disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 39, p. 1392–400, 2009.

JEFFERSON, G. A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance declination. In: G. Psathas (ed.), **Everyday language: studies in ethnomethodology**, New York: Irvington, p. 79–96, 1979.

LAI, M. C. LOMBARDO, M. e BARON-COHEN, S. Autism. **The Lancet**, 383, p. 896-910, 2014.

LEVINSON S. C. e HOLLER J. The origin of human multi-modal communication. **Philosophical transactions of the royal society Biological Science**, 369: 20130302, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0302>.

KORKIAKANGAS, T. e RAE, J. The interactional use of eye-gaze in children with autism spectrum disorders. **Interaction Studies**, 15(2), p.233-259, 2014.

MONDADA, L. Organisation multimodale de la parole-en-interaction: pratiques incarnées d'introduction des referents. **Langue française**, 175(3), p.129-147, 2012.

MONDADA, L. Pointing, talk, and the bodies: reference and joint attention as embodied interactional achievements. SEYFEDDINIPUR, M e GULLBERG, M. (Orgs.) **From gesture in conversation to visible action as utterance: Essays in honor of Adam Kendon, John Benjamins Publishing Company**, London, p. 95-124, 2014.

MONDADA, L. Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. **Journal of Sociolinguistics**, 20(3), p. 336-366, 2016.

REDDY, V; WILLIAMS, E. & VAUGHAN, A. Sharing humour and laughter in autism and Down's syndrome. **British Journal of Psychology**, 93 (2), 219-242, 2002.

ROTH, I; BARSON, C; HOEKSTRA, R; PASCO, G. e WHATSON, T. **The Autism Spectrum in the 21st Century: Exploring Psychology, Biology and Practice**. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2010.

SANTIAGO, D. V. **Gestalt Multimodal: análise da coordenação de gestos e língua nas interações de uma criança com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo)**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos/SP: 119f, 2018.

SANTIAGO, D. V. As características sistemáticas de recursos multimodais mobilizados por uma criança com TEA em turnos de fala corporificados. **Domínios de Linguagem**, 14(1), p. 37-64, 11 fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL40-v14n1a2020-2>.

SOUZA, E. S. **Brincadeira, riso e insulto ritual na fala-em-interação em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa/MG: 145f. 2015.

STREECK, J. Gesture as communication In: Its coordination with gaze and speech. **Communication Monographs**, 32, p. 77–89, 2002.

STREECK, J; GOODWIN, C. e LEBARON, C. **Embodied Interaction: language and body in the material world**. Cambridge University Press, New York, 2011.

WING, L. **The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals**. London: Robinson, 1996.

A PONTUAÇÃO: CONCEITO E PRÁTICAS PELO VIÉS DOCENTE

PUNCTUATION: CONCEPT AND PRACTICES FOR TEACHING BIAS

Anderson Silva¹
Raimunda Francisca de Sousa²

RESUMO

Esta investigação objetiva mostrar a concepção que alguns professores da rede pública dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuem a respeito do conceito de pontuação, bem como as peculiaridades no ensino desse conteúdo. Justifica-se este trabalho pela importância que os docentes possuem no início da aprendizagem formal da pontuação. Para engendrar nossas reflexões, recorreremos aos construtos teóricos delineados pela Análise Dialógica do Discurso, tendo como base o conceito de enunciado concreto. Em termos metodológicos, dividimos o trabalho em dois momentos, no primeiro, dada a heterogeneidade sobre o conceito de pontuação, procuramos apresentar essa faceta por meio de dicionários, gramáticas, livros didáticos, bem como livros e artigos de especialistas a respeito do conceito; no segundo momento, fizemos uma entrevista com seis docentes de uma escola pública do interior paulista, onde responderam a duas perguntas abertas relacionadas com os sinais de pontuação. Em nossas considerações, observamos o desvio do assunto pelo viés docente, responsabilizando os alunos pelos pontos de atenção na aprendizagem da pontuação, deixando claro um discurso de culpabilização.

Palavras-chave: Conceito. Pontuação. Ensino. Análise dialógica do discurso.

ABSTRACT

This investigation aims to show the conceptions that some public teachers of the Elementary School have regarding the concept of punctuation, as well as the peculiarities in the teaching of this content. This paper is justified by the importance that teachers have at the beginning of formal punctuation learning. To generate our reflections, we used the theoretical constructs outlined by the Dialogical Discourse Analysis, based on the concept of utterance. In methodological terms, we divided the paper in two moments, in the first, given the heterogeneity in the punctuation concept, we try to present this facet through dictionaries, grammars, textbooks, as well as in books and articles of experts about the concept; in the second moment, we conducted an interview with six teachers from public school, in which the teachers answered two open questions related to the punctuation marks. In our considerations, we observed the deviation of the subject by the teaching bias, making students responsible for the points of attention in learning punctuation, making clear a blaming discourse.

Keywords: Concept. Punctuation. Teaching. Dialogical discourse analysis.

1. INTRODUÇÃO

Alinhada aos conhecimentos e avanços dentro da área de Letras e Linguística, mais propriamente a respeito da Linguística Aplicada, esta investigação busca problematizar o conceito de pontuação pela perspectiva de alguns docentes dos Anos

Iniciais. Nesse sentido, este trabalho busca compartilhar resultados de uma pesquisa apresentada no II Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba (SELIV), no segundo semestre de 2019, cuja temática foi Língua, Literatura e Ensino: diálogos acadêmicos-pedagógicos

Desse modo, destacaremos a noção de

1 Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

2 Especialista em Literatura Brasileira – Prefeitura Municipal de São José dos Campos.

pontuação permeada ao longo do tempo por pesquisadores e gramáticos que se dedicaram à temática. Nesse sentido, apresentaremos alguns trabalhos que despontam a respeito dos sinais de pontuação nas publicações contemporâneas, datadas do final do século XX até as primeiras décadas do século XXI, a fim de evidenciar a heterogeneidade do conceito de pontuação.

Na continuidade de nossa pesquisa, discorreremos a respeito do enunciado concreto, conceito-chave eleito para nossas análises, cujo aporte está na Análise Dialógica do Discurso (ADD). Além de discorrermos a respeito da metodologia, nossas análises dialógicas terão como foco as respostas dadas sobre o conceito de pontuação por docentes dos Anos Iniciais de uma rede municipal pública paulista.

2. O CONCEITO DE PONTUAÇÃO: VISÕES MULTIFACETADAS

Considerando as diversas visões multifacetadas a respeito do conceito de pontuação, trazemos para discussão alguns olhares que contribuem para que possamos ampliar as percepções existentes. Uma exponencial a respeito da linguagem, Ferreira (1996) problematizou o processo de conceituação dos sinais de pontuação (sob a perspectiva da aquisição) e sua explanação sobre esses sinais parece-nos pertinente à pesquisa em desenvolvimento. Segundo a especialista, há poucos trabalhos sobre o tema, pois afirma que “um dos grandes problemas de conceituação consiste em compreender que, enquanto as letras estão “para dizer algo”, as marcas que as acompanham não “dizem” nada, são marcas silenciosas” (FERREIRO, 1996, p.123). Partindo dessas colocações acerca da própria noção de conceito, mostraremos, na sequência, como o conceito de pontuação é trabalhado nas principais gramáticas contemporâneas em circulação.

Com relação às nomenclaturas gramaticais, Neves, em suas pesquisas (1987, 2002, 2011) mostra-nos já uma preocupação

desde os gregos e latinos. Em nosso país, a questão da expansão e unificação da nomenclatura gramatical é até bem recente, culminando com a Nomenclatura Gramatical Brasileira em 1959 (BRASIL, 1959). A partir dessa unificação, houve, durante décadas, a popularização das gramáticas de cunho normativo, sendo que, nas últimas décadas, gramáticas de cunho descritivo-reflexivo têm ganhado espaço no mercado editorial.

No intuito de expor a heterogeneidade do conceito de pontuação que as gramáticas apresentam, elencamos alguns compêndios em circulação, com edições desde os anos 2000. Ao apresentarem visões contrastivas sobre o conceito de pontuação, observamos que algumas publicações (CEGALLA, 2000; PERINI, 2000; NEVES, 2000; CUNHA, CINTRA, 2007; CASTILHO 2010) não colocam uma definição geral sobre o conceito, restringindo-se a abordar o uso de alguns sinais específicos, bem como suas peculiaridades. De outra maneira, Almeida (2002) e Houaiss (2010) conceituam pontuação como parte dos *sinais gráficos*, por sua vez, Bechara (2004) define pontuação como *sinais sintáticos* para reforçar o sistema de escrita e Rocha Lima (2004) assevera ser a pontuação *sinais especiais* que delimitam na escrita as pausas rítmicas. Observando essas perspectivas, vemos que, mesmo após a instalação da NGB (BRASIL, 1959), os compêndios gramaticais traziam uma gama de visões bem heterogêneas em suas publicações, que acabam influenciando a produção dos livros didáticos e a formação de docentes e alunos ao longo do tempo.

No final do século XX, alguns pesquisadores brasileiros dedicaram-se a fazer uma breve retrospectiva teórica a respeito da pontuação (ROCHA, 2007), sendo mais uma contribuição para entender a complexidade desse conteúdo gramatical. Em suas pesquisas, o primeiro ponto ressaltado é que os sinais de pontuação foram introduzidos na cultura letrada de maneira lenta e tardia em relação à escrita, bem como os tipos de pontuação tiveram também sua introdução em momentos distintos. Durante séculos,

não existiram sinais que pudessem ser identificados com a função de segmentar o texto escrito, tendo sua gênese a partir dos povos romanos e gregos, na Antiguidade Clássica. Nessa época, a leitura cultivada era expressa em voz alta, na qual o orador empregava a pontuação visando o efeito de sentido desejado, prática que se estendeu aos romanos, mas, nesse período inicial, não havia um padrão hegemônico. Avançando na história, a pesquisa de Rocha (2007) mostra que na Idade Média eram difundidas duas orientações para o emprego da pontuação, uma relacionada ao ritmo respiratório e outra relacionada a orientação lógico-gramatical. Em continuidade, na Idade Moderna, foram difundidas as ideias a respeito da pausa, bem como as funções relacionadas à nomenclatura gramatical, que ganhavam espaço entre os letrados da época.

Sob outro aspecto, Chacon (1998) mostra uma visão sobre o conteúdo a partir do ritmo da escrita, discorrendo a respeito da organização do heterogêneo da linguagem. De acordo com suas pesquisas, constatou-se que a pontuação é um recurso gráfico por meio do qual conseguimos perceber essa fragmentação. Ademais, aprofundando a respeito das unidades rítmicas, diz que “a pontuação pode revelar de que modo o ritmo mostra uma organização do heterogêneo da linguagem, por meio da sistematização de fragmentos descontínuos de linguagem na continuidade própria do fluxo verbal” (CHACON, 1998, p. 22).

Dentro da temática, também apontamos a concepção a respeito da qual outra especialista no assunto discorreu em suas investigações no final do século XX. Em seu trabalho, Dahlet (1995) traçou um percurso histórico, bem como peculiaridades a respeito desse conteúdo, ressaltando que desempenha um papel de destaque na constituição de sentidos. Entre os pontos que chamam nossa atenção, é o fato de a pontuação ser subordinada à leitura em voz alta, tendo sua influência ainda hoje na justificativa dada por um número considerado de estudantes.

Outro ponto a destacar na pesquisa de

Dahlet (1995) é que, ao longo da história, o modo vocalizado foi substituído gradualmente pela leitura silenciosa, em decorrência da imprensa e do aumento de publicações escritas, bem como pela contribuição dos acadêmicos, a partir do século XX, que passaram a utilizar os sinais de pontuação em suas produções, conforme as prescrições gramaticais.

Tendo exposto essa pequena amostra, vê-se que não há uma única perspectiva teórica e nem uma visão mais correta que a outra. A partir dessa heterogeneidade existente nas publicações teóricas, vê-se a necessidade de observar como esse discurso fragmentado chega até a sala de aula, sendo o docente um dos agentes principais desse percurso. Para tanto, utilizando-se dos preceitos teóricos da Análise Dialógica do Discurso, observaremos como esse discurso chega à escola, a partir da visão docente.

3. PERSPECTIVA DIALÓGICA DO DISCURSO: EXPLANAÇÃO SOBRE O ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Ao refletirmos a respeito do conceito de pontuação de docentes dos Anos Iniciais, consideramos, pela perspectiva dialógica, as respostas deles como enunciados concretos. A abordagem dialógica de enunciado pode ser compreendida por “uma situação extraverbal implicada no verbal, incluindo aí interlocutores que se conhecem, compartilham universos, conhecimentos, pressupostos, sentimentos” (BRAIT, MELO, 2005, p.66). Dessa maneira, ao compreendermos nosso *corpus* como enunciado concreto, tornamos nossa investigação mais clara ao analisarmos os efeitos de sentidos possibilitados pela materialidade linguística.

De acordo com Souza (2002), a base de investigação do chamado Bakhtin e o Círculo foi o pensamento concreto. Dessa forma, as discussões teóricas e publicações de um conjunto de intelectuais da Rússia de meados do século XX tornaram-se expressivas e chegaram ao ocidente, possibilitando uma

visão mais ampla a respeito do discurso. Assim, ao refletirmos a respeito do conceito de pontuação fornecido por docentes dos Anos Iniciais, compreendemos a produção discursiva como algo único, que possui autor, interlocutor, além de circular dentro de determinadas esferas.

Da perspectiva metodológica, nosso *corpus* estruturou-se a partir de uma pesquisa realizada em uma escola pública no primeiro semestre de 2018. A unidade escolar encontra-se na Zona Leste do município de São José dos Campos, interior paulista. Trata-se de uma escola municipal com foco apenas nos Anos Iniciais do EF, abarcando os períodos matutino e vespertino. Ao todo, esta unidade possui 10 salas, atendendo cerca de 300 alunos por ano letivo. A escola situa-se em um bairro de periferia, margeando comércios e algumas indústrias da área petroquímica.

Dentro desse contexto, para nossa pesquisa, elegemos 6 docentes do período vespertino, para responderem espontaneamente a pesquisa, cujo foco era saber sobre a concepção que os docentes tinham a respeito da pontuação, a partir das respostas dadas por estes a duas questões abertas, tendo como enunciados: 1) Qual é a concepção que você tem sobre o conceito de pontuação? 2) Quais são as suas dificuldades e facilidades no ensino da pontuação? Os eleitos são docentes formados no Curso de Pedagogia, sendo 2 efetivos e 4 contratados por tempo determinado. As aulas são divididas durante a semana da seguinte maneira: 08 aulas de Português, 07 aulas de Matemática, 03 aulas de Ciências; 02 aulas de História; 02 de Geografia, 02 de Artes e 02 de Educação Física.

4. A PONTUAÇÃO PELO PONTO DE VISTA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Em nossas análises, iremos descrever como a pontuação é compreendida por seis docentes dos Anos Iniciais. Na sequência, além da análise contrastiva entre os enunciados,

iremos aprofundar essa investigação, tendo como aporte os preceitos da Análise Dialógica do Discurso. De maneira a facilitar a análise, organizamos os dados obtidos em duas tabelas, nas quais colocamos as perguntas e agrupamos as respostas coletadas. Desse modo, digitamos as respostas manuscritas, deixando-as da mesma forma como foram respondidas, sem intervenção nos desvios da norma culta, bem como na materialidade linguística do nosso *corpus* e nos possíveis efeitos de sentido. Ademais, ressalta-se aqui que, para garantir o sigilo e idoneidade da investigação, denominamos os participantes da pesquisa como PX, ou seja, P significa professor e a numeração de um a seis, acompanhando a letra, refere-se à ordem numérica em que forem apresentadas as respostas compiladas nas tabelas abaixo.

Tabela 1 - Pergunta1.

PERGUNTA1-QUALÉASUA CONCEPÇÃO SOBRE O CONCEITO DE PONTUAÇÃO?
P1 - Entendo como pontuação todo tipo de sinal que auxilia na compreensão da escrita, imprescindíveis para compreender as pausas da linguagem oral, ou seja, a pontuação é o conjunto dos sinais gráficos que indicam na escrita qual o tom, a expressão e outras atitudes e reações que temos ao falar. Na escrita os sinais nos ajudam a identificar qual será o momento de mudar ou continuar com a leitura do texto ou frase.
P2 - A pontuação é um processo e o resultado desse processo é saber pontuar corretamente para compreender o significado daquilo que você quer transmitir.
P3 - Que pontuação serve para orientar, mostrar, ajuda na expressão do pensamento, na clareza do mesmo só que por meio da escrita em ponto. Penso que a pontuação por si só diz, fala muito.
P4 - Vejo como de importância fundamental, pois nos permite uma melhor compreensão acerca do texto e a mensagem que quer transmitir.
P5 - A pontuação é importantíssima para dar sentido aos textos, seja quais forem. Sem ela não conseguimos nos comunicar corretamente. Porém mesmo sendo de extrema importância, devemos ter tato e cuidado ao ensiná-la.

P6 - A pontuação é essencial para a compreensão do texto, é ela quem dá sentido ao texto. Qualquer mudança em sua ordem, pode alterar o texto ou seu sentido.

Fonte: os autores.

A partir da observação do quadro, P1, em sua concepção, entende que pontuação é todo o tipo de sinal que auxilia na compreensão da escrita, imprescindível para compreender as pausas da linguagem oral. De acordo com esse relato, ao mesmo tempo que entende os sinais de pontuação como elementos auxiliares da linguagem escrita e oral, deixa revelar que a pontuação indica também o tom. Dá indícios de uma concepção específica do conceito quando associa a pontuação a um conjunto de sinais gráficos, o que mostra uma relação consonante com alguns gramáticos citados neste trabalho. No primeiro momento, vê-se uma associação com as pausas da oralidade, o que implica pensarmos nas entonações. Dentro dessa resposta, observamos que considera o conteúdo importante para a compreensão da textualidade, em que exemplifica algumas das funções dos sinais de pontuação que P1 possui enquanto falante proficiente da língua. A verbalização de como P1 compreende o conceito é fruto de diversos enunciados concretos, enquanto um sujeito que passou por todo o processo de educação formal do Ensino Básico, bem como pelo curso de formação docente por meio da graduação e por possíveis cursos de aprimoramento.

Prosseguindo em nossas análises, verificamos que P2 deixa muito vaga a sua compreensão sobre o conceito, pois faltou explicação acerca de como é desenvolvido esse processo para compreender o resultado do projeto enunciativo. Como é de senso comum, compreender aquilo que quer ser transmitido implica uma série de fatores, como: a) a bagagem linguística que o interlocutor possui; b) o contexto em que o enunciado está inserido; c) as escolhas lexicais; d) a estruturação sintática, citando apenas alguns exemplos. Ademais, há outros elementos, dentre os quais a pontuação é uma delas, que corroboram a compreensão do texto

escrito e os efeitos de sentido. Dessa maneira, a resposta de P2 nos faz refletir a respeito de algumas questões, como a formação da linguagem por professores dos Anos Iniciais nos cursos de graduação em Pedagogia, presencial ou EaD.

Por sua vez, na resposta de P3, é possível perceber que não há clareza a respeito do conceito de pontuação. É difícil até mesmo entender sua colocação, é muito vago o que diz a respeito desse assunto. Em sua visão, P3 assevera que compreende esse conteúdo gramatical como um auxílio na expressão do pensamento por meio da escrita, ressaltando que a pontuação “fala muito por si só”. Nesse sentido, pode-se dizer que a pontuação está intrinsecamente ligada aos signos linguísticos, sendo elementos que se complementam para a constituição de sentidos. A pontuação isolada não diz algo em si, mostrando uma relação dialógica dissonante do que P3 compreende pelo conceito de pontuação. Ademais, na afirmação não há uma explicação clara e detalhada de como compreende a pontuação, deixando o interlocutor com algumas cogitações, frente à maneira como foi elaborada a resposta nesta pesquisa.

P4 mostra sua visão a respeito da importância dos sinais de pontuação e do papel deles na compreensão do enunciado. Dentro da questão proposta, não há certo ou errado, mas a explicação mostra uma percepção parcial do que esse complexo conteúdo gramatical representa para o engendramento da língua escrita e seus efeitos de sentido. P4 entende essa concepção como de importância fundamental para compreensão e sentido do texto. Percebe-se que possui um pouco de conhecimento sobre esse conteúdo, mas não especificou nada relacionado, sendo assim, fica muito vago o que de fato P4 compreende.

Em sua explicação, P5 deixa claro que a pontuação é algo fundamental para compreensão, não sendo um conteúdo acessório, mas parte integrante da aprendizagem da escrita. Ressalta que a pontuação é um dos elementos essenciais para a compreensão dos sentidos que os sujeitos querem expressar por meio do

discurso. Ademais, destaca que é preciso ter cuidado no momento do ensino da pontuação, dando assim a importância ao papel do docente e sua responsabilidade em fazer os educandos aprenderem de maneira correta algo tão essencial para a expressão escrita. A concepção sobre o conceito de pontuação para P5 é extremamente importante, pois confere relação de sentido aos textos, seja qual for o texto. Enfatiza que para haver comunicação é necessário entender corretamente esse conteúdo. No entendimento passado por P5, devemos ter tato e cuidado ao ensiná-lo. Ainda acrescenta que um texto é um conteúdo vago, embora use palavras como “importantíssimo”, “corretamente”, “extremamente”, não explica de forma comprovada, como o faz, por exemplo, o livro didático.

Sobre o conceito de pontuação, P6 afirma que a pontuação é essencial para dar sentido e para a compreensão textual. Ressalta que a simples mudança na ordem da pontuação pode alterar o sentido. A concepção sobre o ensino da pontuação é essencial para compreensão do texto, pois ela atribui sentido ao texto, e que qualquer alteração no uso desse conteúdo altera o entendimento do texto. Percebe-se que P6 entende muito vagamente que esse conteúdo contribui para uma boa comunicação entre os leitores, embora não cite nenhuma referência bibliográfica para dar mais consistência ao texto de resposta.

Tabela 2 - Pergunta2.

PERGUNTA 2 - QUAIS FACILIDADES E DIFICULDADES VOCÊ ENCONTRA NO ENSINO DA PONTUAÇÃO?
P1 - Quando os alunos compreendem a função dos sinais isso faz com que todos possam se comunicar melhor, tanto por meio da fala e melhor ainda por meio da escrita, porém enquanto eles não entendem a verdadeira função de cada sinal tudo fica mais ilegível para nós, pois é como escrever um texto onde palavras não tem seus espaço, tudo ocupa o mesmo espaço não tendo tempo para pausa na fala (início, meio e nesse término).

P2 - Uma das maiores dificuldades que encontro é a falta de interesse dessa “geração modernidade” em ter o hábito da leitura. O uso inadequado das frases mal elaboradas, sem pontuação, escritas abreviadas fora do contexto, o uso de gírias e a falta de conhecimento. Já a dificuldade é que podemos usar recursos tecnológicos como uma ferramenta aliada para desenvolver um bom trabalho com os alunos despertando o interesse e o gosto pela leitura.

P3 - Facilidades = não tem. Dificuldades = todas, pois tem regras de uso.

P4 - O ensino da pontuação ocorre de maneira natural de acordo com a necessidade em usá-la no decorrer do ensino ao produzir qualquer tipo de texto. Conforme vai-se produzindo e inserindo a pontuação, faz-se indagações referentes à compreensão daquilo que o texto quer informar e levanta-se hipóteses referente à pontuação melhor indicada. Pensando assim, não encontro muitas dificuldades no ensino da pontuação .

P5 - Acho que a maior dificuldade para ensinar a pontuação é fazer as crianças entenderem as diferenças ente eles. Percebo que elas aprendem mais observando os textos que leem do que com nós professores repetindo a função dos pontos.

P6 - A facilidade é que alguns alunos apropriam-se da leitura desde cedo, o que facilita muito o trabalho do professor, pois o aluno tem contanto com a pontuação, mesmo antes de usá-la. A dificuldade são os modos como são ensinados, como regras, engessado, a pontuação isolada não faz sentido. Ela precisa ser inserida com textos e leituras, que facilitem a percepção da sua importância.

Fonte: os autores.

Observando essa segunda tabela, em relação às facilidades e dificuldades no ensino da pontuação, P1 ressalta que se os alunos (aqui, entende-se que P1 se coloca na sala de aula junto aos alunos) compreenderem a função do ensino da pontuação, eles podem se comunicar melhor, ou seja, entende que haverá melhor entendimento dos assuntos que circulam no meio social. Em sua resposta, assevera a respeito das consequências que implicam os educandos não conhecerem as funções da pontuação. No entanto, não explicita diretamente as dificuldades e

facilidades no ensino, ou seja, no modo em que apresenta pedagogicamente ao aluno, transpondo didaticamente o conteúdo expresso em apostilas e livros por meio do seu conhecimento enquanto docente e, em tese, praticante fluente da língua escrita. Em acréscimo, P1, no início de sua justificativa, dá indícios de seu conhecimento a respeito do conceito de maneira limitada, no momento em que afirma “quando os alunos compreendem a função dos sinais de pontuação”, sendo que gramáticos e especialistas na temática mostram que há diversas funções para a pontuação e não apenas uma. Na continuidade, ao afirmar que a pontuação auxilia os educandos a se comunicarem tanto na fala quanto na escrita, acaba enunciando atribuições distintas para a pontuação. Nessa resposta, tende-se a associar mais a pontuação à oralidade, conforme comprovado no final de sua justificativa.

Quanto às facilidades e dificuldades no ensino do conteúdo, um dos obstáculos encontrados por P2 é a falta de interesse da “geração modernidade”. Entende que a leitura tem papel fundamental na compreensão dos sinais de pontuação, enfatiza também que falta conhecimento para a geração modernidade. Com relação às facilidades, diz que uma ferramenta aliada são as tecnologias para o desenvolvimento de um bom trabalho com os estudantes, despertando até mesmo o gosto pela leitura. Em nenhum momento faz referência aos cursos de formação de professores e aos materiais didáticos que chegam às escolas para serem estudados pelos professores, parece que P2 possui conhecimento superficial sobre a concepção e o ensino da pontuação.

Em uma perspectiva dialógica, P2 escolhe falar primeiro das dificuldades, fato que nos revela um grau de importância maior colocado por este, pois optou em tratar desse aspecto primeiro. Em sua justificativa, assevera a falta de interesse na leitura dessa geração. Ademais, em outro parágrafo de sua justificativa, acaba detalhando mais os efeitos da falta de pontuação nos textos de alunos do fundamental, adicionando outros elementos que dizem respeito ao domínio da

norma padrão em seu sentido mais amplo e não propriamente a respeito do domínio do emprego da pontuação no texto escrito bem como o detalhamento das dificuldades em se ensinar os alunos a pontuarem.

Com relação às facilidades para ensinar a pontuação, P2 assevera que atualmente os recursos tecnológicos são grandes aliados para o ensino da língua, sendo uma maneira de despertar o interesse dos educandos.

Em continuidade, P3 assevera que facilidades não há, pois existem muitas regras de uso. Nessa resposta, observa-se um desconhecimento total sobre o ensino da pontuação. Com essa análise, percebe-se que P3 não possui domínio desse conteúdo e, portanto, deixa transparecer que não há ensino desse conteúdo com os alunos em sala de aula. De uma maneira sucinta, já que a pergunta não delimitava um número de linhas mínimo, P3 afirma categoricamente que não há facilidades. Quanto às dificuldades, deixa uma resposta ampla, (d)enuncia que possui todas as dificuldades, justificando com a presença de regras de uso. Ao dizer que não há facilidades, P3 generaliza, colocando o ensino dos diversos tipos de pontuação no mesmo patamar, uma vez que sabemos que para o ensino de cada sinal há uma situação de aprendizagem e uma estratégia didática diferente para cada tipo de pontuação.

Nessa segunda questão, P4 afirma não haver muita dificuldade sobre o ensino da pontuação, pois assevera que os momentos de ensino da pontuação dão-se pela necessidade contextual ao produzir com os alunos qualquer tipo de texto. Nesse ponto, concordamos que há necessidade contínua do trabalho com a pontuação ao longo da aprendizagem dos diversos gêneros escritos. No entanto, como sabemos, dentro dos documentos oficiais há a prescrição do ensino formal de certos conteúdos a partir de determinada série/ano, pois o educando precisará de maturidade linguística para compreender certos conceitos mais abstratos. No caso do conceito da pontuação, em que há vários tipos de sinais, a complexidade de cada um e o domínio estão ligados à compreensão que o

sujeito possui sobre o texto, principalmente à ordem canônica da oração. Fato positivo a ressaltar, é que dentre as respostas analisadas, essa de P4 parece ser a única que começa a tangenciar a questão do ensino da pontuação, questão direta abordada na segunda pergunta da entrevista.

Com relação às facilidades e dificuldades, percebe-se que P4 aparentemente não encontra dificuldades. Especifica que a pontuação ocorre naturalmente conforme a necessidade, quando usada para produzir qualquer tipo de texto. Ainda acrescenta que não encontra dificuldades no ensino desse conteúdo, mas não faz nenhum tipo de referência aos materiais oficiais como PCN ou Matriz curricular, deixando, assim, muitas lacunas em sua explicação a respeito do ensino da pontuação.

Diante do que foi questionado, P5 mostra que sua principal dificuldade no ensino da pontuação é fazer com que os educandos consigam compreender a diferença entre os pontos. Não deixa claro qual a facilidade no ensino da pontuação, mas assevera que os alunos aprendem de maneira mais produtiva a partir da produção do próprio texto e não com a repetição teórica da função que o sinal exerce. Em nossas análises, parece que sente tranquilidade ao ensinar esse conteúdo aos seus alunos. Observa-se que P4 entende que há necessidade de investimento na formação dos professores, ademais percebe-se também pouco domínio desse conteúdo nas aulas e diz que é necessário haver mais foco na leitura para que os educandos incorporem esse conteúdo sem precisar decorar ou ficar repetindo.

P6 aponta que a facilidade em se ensinar a pontuação é que os educandos se apropriam da leitura desde muito cedo, fora do ambiente escolar. Isso se torna um fator positivo que auxilia na aprendizagem da pontuação. Quanto às dificuldades, dá uma resposta que se afasta daquilo que compreende como os modos de ensino nos quais há a valorização das regras ou o ensino isolado da pontuação.

Em um primeiro momento, inclui

somente o aluno, dando enfoque à importância da leitura, que precisa ser incluída no processo de aprendizagem dos estudantes desde cedo. Num segundo momento, coloca o docente como um facilitador da aprendizagem desse conteúdo, desde que a prática da leitura venha inserida na aprendizagem dos estudantes. Quanto às dificuldades, direciona-as para os materiais didáticos, ou seja, eles se apresentam engessados, fora de um contexto de leitura, como já mencionou anteriormente. Ainda expressa que se esse conteúdo se apresenta dentro de um contexto, torna-se de fato um conteúdo importante dentro da comunicação social e, dessa forma, torna-se prazeroso o ensino para o docente e para a aprendizagem para o aluno.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo ao nosso objetivo de pesquisa, as respostas sobre o conceito apresentado são heterogêneas, com relação dialógica consonante com alguns compêndios gramaticais. No entanto, tangenciam o que os pesquisadores contemporâneos abordam, associando o emprego da pontuação com a constituição de sentidos por meio da relação dos signos linguísticos e da pontuação existente ao longo da materialidade linguística.

Em nossas considerações finais, com relação às peculiaridades de ensino do conteúdo, podemos perceber pelas respostas que alguns profissionais docentes não entenderam exatamente os enunciados, pois deveriam responder com base em suas experiências pedagógicas. Desviaram do assunto, responsabilizando o aluno e deixando claro um discurso de culpabilização, em que as perguntas versavam a respeito das dificuldades e facilidades no ensino da pontuação e não sobre consequências da não aprendizagem da pontuação pelos educandos. Desse modo, há relação dialógica em consonância entre as respostas dadas para desviar a atenção das fragilidades de suas formações e suas possíveis deficiências em ensinar determinados conteúdos, fato que fica

claro por parte considerável de nosso *corpus*.

A partir das respostas citadas, podemos perceber quão raso é o conhecimento que possuem a respeito desse conteúdo gramatical a ser trabalhado com os estudantes, pois há heterogeneidade a respeito do conceito de pontuação que compromete o trabalho com o ensino da pontuação, principalmente nos Anos Iniciais, em que ainda estão adquirindo a escrita.

Com isso, a análise chamou-nos atenção para diversos questionamentos que poderão servir de base para outros artigos, teses e até mesmo dissertações. Partindo das respostas dadas, podemos pensar sobre: a) Como seria ou onde cursaram a faculdade? b) Quais cursos, além de Pedagogia, conseguiram realizar? c) Como era o ensino nessas instituições? d) Qual era o grau de envolvimento durante a formação? Todas essas questões levantadas são parte de elementos contextuais que influenciaram na resposta dada e na constituição dos enunciados concretos que analisamos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61 – 78.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Rio de Janeiro: CADES, 1959.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 43. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.
- CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- DAHLET, Véronique. **Pontuação, Língua, Discurso**. Comunicação apresentada no 24º Seminário do GEL/1994 – FFLCH/USP-SP. São Paulo, 1995, p. 337-340.
- FERREIRO, Emília. **Os limites do discurso: pontuação e organização textual**. In: FERREIRO, Emília (Org.). *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Editora Ática, 1996, p. 123- 156.
- NEVES, M. H. de M. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: HUCITEC; [Brasília]: Editora Universidade de Brasília, 1987.
- _____. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- _____. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- ROCHALIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 43. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- ROCHA, Ítá Lerche Vieira. O SISTEMA DE PONTUAÇÃO NA ESCRITA OCIDENTAL: UMA RETROSPECTIVA. **DELTA**, São Paulo, v. 13, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 17 dez. 2007.
- SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/ Volochinov/ Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2002.