



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



ANAIS DO II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

II CONIEN 2019

ÁREA:
Estudos da Linguagem

Cornélio Procópio, Paraná, Brasil

MODELIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL PUBLICIDADE PATROCINADA DO *FACEBOOK*

Fernanda de Oliveira Pereira¹
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma modelização do gênero textual publicidade patrocinada do *Facebook*, elaborado a partir do aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo. O *corpus* é formado por um conjunto de exemplares, publicados por empresas comerciais, transcritos da página pessoal da rede social *Facebook* de adolescentes. O modelo teórico, em exposição, demonstra que a publicidade patrocinada do *Facebook* é um gênero diferente do anúncio publicitário veiculado por revistas e jornais, na modalidade escrita da língua, em decorrência de fatores como as especificidades da prática social de linguagem manifestada pelo gênero, do contexto de produção e de sua infraestrutura textual. Este trabalho é parte de uma pesquisa maior que intenciona desenvolver, por meio de atividades pedagógicas construídas a partir da metodologia da sequência didática de gêneros, capacidades de linguagem dos alunos da educação básica para a leitura do referido gênero textual; em vista de promover um aprimoramento da criticidade e do reconhecimento de estratégias de persuasão, características do campo da atividade humana: comercial/publicitário.

Palavras-chave: Modelização. Gênero textual. Anúncio publicitário. Publicidade patrocinada do *Facebook*.

Abstract

The present article aims to present a modeling of the textual genre sponsored advertisement of Facebook, elaborated from theoretical-methodological contribution of Socio-discursive Interacionism. The corpus is formed by a set of texts, published by commercial companies, transcribed from the teenagers' personal feed on the social network Facebook. The theoretical model on display demonstrates that sponsored advertisement of Facebook is different from advertisement published in magazines and newspapers in the written language, due to factors, such as particularities of language social practice of the genre, production context and its textual infrastructure. This work is part of a larger research which intends to develop, through pedagogical activities built from didactic sequence of genres methodology, language skills of basic education students to read this textual genre; in order to promote an improvement of criticality and recognition of persuasive strategies, characteristics of the area of human activity: commercial / advertising.

Keywords: Modeling. Textual genre. Advertisement. Sponsored advertisement by Facebook.

Introdução

¹ Mestranda do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Estadual do Norte do Paraná. nandaoliveira_8@hotmail.com

² Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná. marilucia@uenp.edu.br

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) orienta que os gêneros da esfera publicitária devem ser tomados como objeto de ensino e aprendizagem, a fim de que sejam trabalhadas as “habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias” (BRASIL, 2017, p.135). Situado na esfera comercial e publicitária os anúncios publicitários são fundamentalmente “enunciados incitadores à ação” (MARCUSCHI, 2002, p.28).

Assim, pautamo-nos no arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2009) e em sua vertente didática que sugere, para o ensino escolar de gêneros textuais, a metodologia da sequência didática de gêneros (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004), construímos um projeto de pesquisa, em nossa participação no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)³, que visa a construir uma proposta pedagógica que possibilite o desenvolvimento de capacidades de linguagem, nos alunos da educação básica, para a prática discursiva da leitura do anúncio publicitário. Contudo, durante a elaboração da modelização do gênero, pudemos conhecer as características dos anúncios publicitários que formam nosso *corpus* e, exatamente pelas regularidades particulares levantadas, compreendemos que o instrumento organizador de nossa proposta pedagógica é o gênero textual publicidade patrocinada do *Facebook*.

Este artigo tem, portanto, o objetivo de apresentar um modelo teórico do gênero textual publicidade patrocinada do *Facebook*.

O modelo didático/teórico

Schneuwly e Dolz (2004) sugerem, para o trabalho do desenvolvimento das capacidades de linguagem, na escola, alguns procedimentos, os quais fazem parte do que eles denominam de engenharia didática, que envolve a transformação de um gênero textual, de um instrumento social de interação a um objeto de ensino e aprendizagem escolar. O objetivo da transposição é “levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.68).

O modelo didático, conforme De Pietro e Schneuwly (2014, p. 54), é uma ferramenta de base para transpor os saberes teóricos/científicos para o ensino escolar, propiciando, assim,

³ O referido projeto está vinculado a um outro maior, intitulado “Gêneros discursivos/textuais: dos documentos prescritivos à sala de aula”, que é subsidiado pela Fundação Araucária do Paraná, pela bolsa de produtividade em pesquisa (Prot. 49372).

a elaboração de sequências didáticas de gêneros. Conforme os autores, o modelo didático “é sempre, ao mesmo tempo, o ponto de chegada e de partida do trabalho pedagógico” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, p.58), pois “aparece como uma ferramenta para definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p.57). Nesse sentido, em síntese, o modelo é uma ferramenta que promove, ao professor/pesquisador, a oportunidade de conhecer os elementos que formam um gênero em específico.

Para a construção do modelo didático, os pesquisadores do ISD sugerem alguns procedimentos, os quais se baseiam nos estudos de Bronckart (2009), que, de forma sintética, parte da investigação sobre os elementos que formam o contexto de produção, composto pelos aspectos pertencentes ao mundo físico de um texto: o emissor; o receptor; o espaço físico de produção e o momento histórico; e do mundo sociossubjetivo, em que estão a posição social do emissor; a posição social do receptor; a esfera social em que o texto é produzido e os objetivos da produção do gênero; assim como o conteúdo temático. No segundo momento, analisam-se os elementos que compõem a arquitetura textual: formada pelo plano geral, ou a estrutura básica que assume o texto; os tipos de discurso e a sequencialidade; os mecanismos de textualização, que contemplam a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal e os mecanismos enunciativos, que acrescentam avaliações valorativas, de acordo com as vozes do texto, e os processos de modalizações.

Contudo, como os procedimentos em questão conferem condições ao pesquisador de conhecer as especificidades de um gênero, isto é, independente do investigador ter a intenção de transpô-lo para a sala de aula, Barros (2012) entende que, *a priori*, o que se obtém, na aplicação dos procedimentos de análise de texto, é um modelo teórico do gênero, o qual, por sua vez, fornece suporte para a elaboração do modelo didático. Exatamente o que nos propomos a apresentar neste artigo, o modelo teórico do gênero textual publicidade patrocinada do *Facebook*.

Encaminhamentos Metodológicos

Conforme os procedimentos de análise de texto de Bronckart (2009) e de Barros (2012), para a construção de um modelo teórico, é preciso, primeiro, a realização de uma pesquisa a especialistas, a fim de conhecer as definições sobre o gênero. Depois, a construção de um conjunto de exemplares de textos reais, ou seja, “um *corpus* de textos empíricos” (BRONCKART, 2009, p.78). Nosso *corpus* é formado por 17 publicidades patrocinadas do

Facebook, publicadas no *feed* de notícias de alunos adolescentes, do ensino fundamental II. Sobre o *corpus*, analisamos os elementos que formam o contexto de produção e os da infraestrutura textual.

Como definição, Costa (2008, p.31-32) defende que o anúncio publicitário é aquele “por meio do qual se divulga algo ao público, ou seja, a criação de alguma mensagem de propaganda (v.), com objetivos comerciais, institucionais, políticos, culturais, religiosos etc. [...] Anúncio também é conhecido como propaganda”. Destacamos o fato do anúncio publicitário e da propaganda serem tratados como sinônimos. Contudo, é preciso ter claro, em qualquer situação, que os anúncios mantêm objetivos comerciais, ou seja, são criados para influenciar o público a se tornar consumidor de um produto, ou de um serviço, diferente do que acontece com a propaganda, que visa a realização de uma campanha, isto é, divulga uma ideia. Muniz (2004) ressalta que, no caso da publicidade, tem-se a função de manipular o comportamento do público, apoiando-se em seus desejos, por vezes inconscientes, a fim de persuadi-lo à aquisição de bens de consumo.

Sobre o contexto de produção do gênero, ao analisarmos os 17 exemplares, compreendemos que a prática social manifestada configura-se na ação de empresas (ou pessoas físicas) de divulgação de seus bens e serviços, com o objetivo de convencer/persuadir o consumidor à compra, ou, conforme Gonzales (2003, p.16), “controlar o comportamento do consumidor”. Nesse sentido, a esfera social (BAKHTIN, 1997), da qual participa o gênero é a comercial e a publicitária.

Em se tratando do autor físico do nosso *corpus* e seu papel social (BARROS, 2012), os textos coletados foram produzidos, o que é muito comum na esfera publicitária, por agências especializadas, ou pelas próprias empresas fabricantes ou comercializadoras dos produtos e serviços. Mas em qualquer que seja o caso, o papel social assumido é o de expositor/anunciante dos produtos e serviços.

Sobre o público, e o papel social do destinatário (BARROS, 2012), nosso *corpus* dirige-se a um público que se interessa por jogos *online*/videogames, doces, refrigerantes, salgadinhos e cursos escolares. Considerando que foram postados na página pessoal de cada um de nossos participantes da pesquisa, os exemplares são ainda mais específicos a esses destinatários, posto que a rede social direciona a publicidade de acordo com idade, gênero, curtidas,

compartilhamentos e localização. Assim, conhecendo quem são os participantes, podemos apontar, como destinatários dessas publicidades, o público adolescente⁴.

Sobre o tema abordado pelo gênero, ele pode ser identificado como o produto ou serviço, fabricado e/ou comercializado por uma empresa, exposto aos consumidores de forma a persuadi-los à aquisição. Contudo, como propõe Bakhtin (1997), o tema individual, reiterável de cada situação comunicativa, para cada exemplar de nosso corpus pode ser identificado como: (1) Publicidade da *GamerHash*: Peças de coleção do jogo *Counter Strike*; (2) Publicidade da *Descomplica Vestibulares*: Aulas de revisão de biologia para o ENEM; (3) Publicidade do *Fortnite Brasil* e *NBL*: Vestimentas de jogadores para usar no jogo *Fortnite*; (4) Publicidade do *Fortnite Brasil 1*: Jaquetas para serem usadas no jogo; (5) Publicidade do *Fortnite Brasil 2*: Pacote de iniciante para o jogo *Fortnite*; (6) Publicidade da *Pepsi 1*: Bebida *Pepsi*.; (7) Publicidade da *Pepsi 2*: Refrigerante *Pepsi Twist* sabor gengibre; (8) Publicidade da *Bauducco*: *Cookies* de chocolate; (9) Publicidade da *Nestlé 1*: Chocolate *Alpino* sabor *Gianduia* e Extra Cremoso; (10) Publicidade da *Nestlé 2*: Chocolate *Prestígio*; (11) Publicidade da *Gatorade*: Bebida isotônica *Gatorade Football Energy*; (12) Publicidade da *Cheetos 1*: Salgadinhos *Cheetos*; (13) Publicidade da *Cheetos 1*: Salgadinhos *Cheetos Esqueletos*; (14) Publicidade da *R2Games.com*: Fusão de servidores para o jogo *Wartune*; (15) Publicidade da *Doritos*: Salgadinhos *Heat Wave*; (16) Publicidade da *Fini*: *Marshmallow*; (17) Publicidade da *McDonald's*: Sorvete *McFlurry Prestígio*.

Sobre o suporte do gênero, que para Marcuschi (2003) fixa o texto, nossos exemplares foram postados na página pessoal de cada usuário do *Facebook*, por isso consideramos o *feed* de notícias como o suporte, no caso virtual. Relacionado ao suporte, o veículo que faz circular a publicidade patrocinada é a rede social *Facebook*, o que implica que nossos textos mantenham conteúdo temático, construção composicional e estilo específicos (BAKHTIN, 1997).

Em relação às características discursivas, o discurso predominante em nosso corpus é o discurso interativo, visto que 7, das 17 publicações, são constituídas por esse tipo, em que o produtor propõe um diálogo com o destinatário, usando como estratégia o pronome “você”, o que pode ser observado no exemplo: “Para você arrebentar nos 90 minutos de jogo” – Publicidade da *Gatorade* (11).⁵

⁴ Os referidos destinatários não podem ser aqui identificados devido à preservação de suas identidades.

⁵ Em língua portuguesa, informalmente, o pronome “você” corresponde à segunda pessoa do discurso, a quem se dirige a fala.

Sobre o que Bronckart (2009) configura como plano geral, Gonzales (2003), constatou que anúncios publicitários, normalmente, contêm 5 elementos em sua construção composicional: título, imagem, texto, marca e slogan. Nas publicidades coletadas, pudemos observar que todas elas contêm texto, imagem e marca da empresa, porém o título e o slogan aparecem somente em 5. A variação com que os anúncios são elaborados demonstra que esse gênero permite criatividade em sua elaboração, considerando a afirmação de que gêneros textuais não são modelos estanques, nem estruturas rígidas (MARCUSCHI, 2008). Para ilustrar como as publicidades patrocinadas do *Facebook* se configuram estruturalmente, no que Bakhtin (2003) determina como construção composicional, apresentamos a figura a seguir:

Figura 1: *Publicidade da Gatorade (11)*.



Fonte: página pessoal do *Facebook* de um dos participantes da pesquisa.

O exemplo exibe um anúncio de uma bebida isotônica, da marca *Gatorade*, o que fica exposto, logo no início do texto, pela logomarca da empresa. Nesse formato de publicidade, as marcas são exibidas pelo ícone da página do anunciante, sendo obrigatório para publicação. Os textos têm a função de chamar a atenção do leitor, geralmente iniciando com uma pergunta;

como também visam valorizar as características do produto, nesse caso, salientar que a bebida te fornece energia para jogar futebol.

A imagem fica localizada ao centro da postagem, mostrando sua importância para atrair o destinatário; nesse exemplar vê-se cores sóbrias e escuras, o fundo escuro destaca os textos, bem como combina com o rótulo da bebida, além disso, o contorno laranja e fora de ângulo, do produto, denota à ideia de uma descarga elétrica, assim como o raio da marca. O slogan da campanha, “O suor faz mágica”, aparece como forma de *hashtag*, esse recurso se tornou comum em publicidades do *Facebook*, pois o emblema se torna um *link* para que o usuário tenha acesso a todas as postagens relacionadas à marca e ao produto.

Esse plano geral/formatação estrutural, diferente dos anúncios publicados em revistas, jornais impressos, *outdoors* e panfletos, apesar de permitir uma liberdade criativa de seu produtor nos aspectos que formam o estilo (BAKHTIN, 2003) é mais estável na configuração estrutural, uma vez que o Guia de anúncios do *Facebook*⁶ disponibiliza, ao anunciante, formatos pré-definidos. Isto é, o lugar para a inclusão de vídeos, imagens e texto, já está marcado.

Contudo, semelhante aos anúncios veiculados em outros suportes, os do *Facebook* dispõem imagem em texto, de forma que, conforme Gonzales (2003), o processamento da leitura possa ser realizado com o movimento dos olhos iniciando no canto superior esquerdo para o canto inferior direito. No exemplo em questão, lemos inicialmente “+ carbs / + energia”, depois seguimos para a foto do produto e finalizamos com o argumento persuasivo, de que esses elementos, da bebida, te ajudarão a jogar uma partida de futebol.

Sobre a sequência tipológica predominante nas publicações, constatamos a injuntiva, que, segundo Bronckart (2009), são sequências em que “o agente produtor visa a fazer agir o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção”. Os textos sequenciados pela injunção são organizados por verbos no modo imperativo, que é uma das fortes estratégias para persuadir o leitor à dada ação. Exemplo: “Não perca a bola por aí” – Publicidade do *Fortnite Brasil* e *NFL* (3).

No tocante às características linguísticas-discursivas, a utilização de verbos de ação, estruturados no modo imperativo é bastante frequente, pois trata-se de um gênero com o objetivo de incitar atitudes e comportamentos no leitor, ou seja, estrutura pela sequência injuntiva, como posto. Em 13 exemplares, o modo imperativo marca os comandos que o

⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/business/ads-guide/>. Acesso em 24 de janeiro de 2019.

emissor dá, estimulando o público a realizar ações expressas em termos como: “Obtenha CS:GO skins com GamerHash” – Publicidade da *GamerHash* (1).

Acerca da variedade linguística, nossos exemplares exploram uma modalidade mais informal da língua. Para Gonzales (2003, p.133), utilizar a linguagem informal pode “enriquecer expressivamente a mensagem publicitária”, além de ser uma estratégia de aproximação entre anunciante e seu destinatário previsto. No nosso caso, os autores visam estar mais próximos de adolescentes, que, em situações descontraídas de seu dia a dia optam, geralmente, pelo uso da linguagem informal. Nesse sentido, observamos o uso de termos coloquiais em 7 publicações, exemplo: “Pra ganhar?” – Publicidade da *Pepsi 1* (6).

Outra marca de linguagem, no esforço de aproximar-se do público adolescente, é a presença das gírias, como visto em 7 publicidades: “Pra você arrebentar nos 90 minutos de jogo” – Publicidade da *Gatorade* (11), o uso de arrebentar não segue o sentido dicionarizado de “estourar” ou “romper”, mas no coloquial “fazer sucesso”⁷, para o contexto do anúncio, jogar bem, tomando a bebida.

Direcionados aos adolescentes usuários das redes sociais virtuais, vimos que, nas publicidades patrocinadas do *Facebook*, as práticas populares no ambiente virtual são também reproduzidas nos textos, desse modo, encontramos a frequência do emprego do elemento linguístico *hashtag* em oito anúncios, todas com o slogan de campanha ou empresa: #OSuorFazMágica – Publicidade da *Gatorade* (11) e #AmoFini – Publicidade da *Fini* (16).

Vale ainda destacar, em 9 das 17 publicidades, a predominância de adjetivos, ou locuções adjetivas, que enaltecem as qualidades dos produtos e serviços, fazendo parte da estratégia argumentativa/persuasiva. Em particular, o uso da adjetivação no texto “Chegou o #McFlurryPrestígio Mini com o leite em pó mais querido do Brasil! Venha conferir essa combinação deliciosa aqui no Mc!” da Publicidade da *McDonald's* (17), inicialmente a expressão “mais querido do Brasil” funciona como caracterização e valorização do leite em pó, fazendo com que o leitor entenda de qual se trata, além de se lembrar de seu sucesso; em segundo lugar, o adjetivo “delicioso” enaltece a qualidade do produto.

Em relação à pontuação empregada, é visível o uso de pontos que finalizam períodos, pois os exemplares trazem textos com predomínio de período simples. Como destaque há o uso, em 12 textos, do ponto de exclamação, dando ênfase aos comandos fornecidos ao leitor, como em “Essa é a sua chance!” – Publicidade da *Pepsi 1* (6).

⁷ Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/arrebentar/>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

As vozes presentes nos textos referem-se às marcas anunciantes, por vezes, indicadas pelo uso de pronomes pessoais como “Se faltou energia, nós ajudamos” – Publicidade da *Gatorade* (11) e verbos na primeira pessoa do plural, “Estamos a fundir servidores hoje!” – Publicidade da *R2Games.com* (14). Nesse contexto, tem-se a voz da marca/empresa produtora, pertencente à instância comercial, divulgando seus bens de consumo aos leitores adolescentes.

No tocante aos elementos paratextuais observados, é importante ressaltar a participação da imagem na publicidade, Gonzales (2003, p.19) afirma que “é ela que dá vida ao anúncio, chama a atenção do consumidor”, para a autora, a imagem não está no texto só para ilustrar, mas para completar o sentido do texto verbal. Também as cores, que contêm dupla função persuasiva, visam convencer o leitor e transmitir significados, os quais são definidos pela junção do texto e imagem. Farina, Perez e Bastos (2006) definem as cores como um meio para que os objetivos dos textos publicitários sejam atingidos, além de captar a atenção do público, nesse sentido.

Outra estratégia visual, relacionada de forma exclusiva à mídia que veicula o texto, é o uso de *emojis*⁸. Presentes em 5 publicidades, essas figuras fazem parte de conversações virtuais, podendo ser usadas para expressar sentimentos ou contribuir com a temática do texto.

Considerações finais

O modelo teórico do gênero demonstra que a publicidade patrocinada do *Facebook* é um gênero diferente do anúncio publicitário, encontrado em revistas, jornais, outdoors e panfletos, na modalidade escrita da língua, em decorrência de diversos fatores, como as especificidades da prática social de linguagem manifestada pelo gênero, dos elementos que formam o contexto de produção e de sua infraestrutura textual.

A partir de conhecidas as características da publicidade patrocinada do *Facebook*, passamos a construir os demais procedimentos sugeridos pelos pesquisadores do ISD, e então construir o modelo didático e a sequência didático do gênero, os quais, apresentaremos em trabalhos futuros.

Referências

⁸ “Uma pequena imagem ou ícone usado para expressar uma ideia ou emoção através de mensagens eletrônicas”. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/emoji/>. Acesso em 24 de janeiro de 2019.

ARREBENTAR. In: DICIONÁRIO informal: Dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/arrebentar/>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, p 11-35, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 de julho de 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. De Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: MASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 51-81.

EMOJI. In: DICIONÁRIO informal: Dicionário online de Português. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/emoji/>. Acesso em 24 de janeiro de 2019.

FACEBOOK. **Guia de Anúncios do Facebook**. Disponível em: <https://www.facebook.com/business/ads-guide/>. Acesso em: 24 de janeiro de 2019.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgard Blücher, 2006

GONZALES, Lucilene. **Linguagem publicitária: análise e produção**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV**, v. 1, n. 1, João Pessoa, p. 9-40, out/2003

_____, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-35.

MUNIZ, Eloá. **Publicidade e propaganda: origens históricas**. Canoas: Ed. ULBRA, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; SALES, Gláís (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E AS COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO DA LEITURA

Osnir Branco¹

Samandra Andrade Corrêa²

Resumo

Este trabalho é parte da pesquisa “A leitura na formação de professores: uma proposta de ensino da leitura da crônica literária” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). O objetivo é analisar as capacidades leitoras desenvolvidas por alunos do 1º ano de Letras na interação com o gênero “crônica literária”, após implementação de um projeto de leitura. A análise será realizada após a mediação instrumental de uma sequência de atividades fundamentada na noção de letramentos múltiplos e em teorias de cunho sociocognitivo, desenvolvidas pela própria pesquisa, buscando contribuir para o desenvolvimento de capacidades leitoras dos alunos participantes, com relação ao gênero “crônica literária”. Pretende-se, com essa pesquisa, contribuir para a proficiência da leitura também de outros textos por parte dos alunos envolvidos, assim como para auxílio no trabalho com leitura por outros profissionais, uma vez que o Produto Educacional estará disponível na página da UENP/PPGEN. Para este trabalho específico, o objetivo é apresentar uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) para o Ensino Médio no que concerne ao tema leitura e as competências previstas como mínimas, na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Se na pesquisa maior temos como objetivo analisar as capacidades leitoras em um público específico do Ensino Superior, aqui buscamos compreender como a formação de leitores no Ensino Médio é prescrita pela BNCC. Com isso, pretendemos trazer à tona discussões pertinentes sobre leitura e ensino da leitura no documento mais recente de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica com enfoque no Ensino Médio. Para isso, utilizamos um referencial bibliográfico condizente com a temática, tanto em aspectos conceituais e teóricos como didáticos-pedagógicos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Ensino Médio; Leitura; Ensino da Leitura.

Abstract

This work is a part of the research: "Reading in teachers formation: a teaching proposal for the reading of the literary chronicle" developed in the Post-graduate Program in Teaching (PPGEN) of the State University of Northern Paraná (UENP). The primary objective of this study is to

1 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - osnir_branco@hotmail.com

2 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - samandra.andrade@hotmail.com

analyze the reading abilities developed by students of the 1st year of Literature in the campus of Cornélio Procópio (UENP / CCP), in the interaction with the genre "chronicle literary". This analysis will give after the instrumental mediation of a sequence of activities based on the notion of multiple literacy and sociocognitive theories, developed by the research itself, seeking to contribute to the development of reading abilities of the participating students, regarding the genre "chronic literary". This research also intends to contribute to the proficiency of the reading of other texts by the students involved, as well as to help with reading work by other professionals, since the Educational Product will be available on the UENP / PPGEN page. However, this paper will initially present a documentary analysis of the National Curricular Common Base (BNCC 2017) for High School in what concerns the theme of reading and its competences foreseen as minimum. In a second moment will be made reflections on the presented in the document and on the possible didactic-pedagogical practices consonant with the proposed one. If in the research as a whole we aim to analyze the reading abilities in a specific public of Higher Education here we try to understand how the formation of readers in the Middle School should be according to the BNCC (2017). With this, we intend to bring up pertinent discussions about reading and reading teaching in the most recent normative document that defines the organic and progressive set of essential learning that all students should develop in Basic Education with a focus on High School. For this, a bibliographic reference will be used, consistent with the theme in both conceptual and theoretical as well as didactic-pedagogical aspects.

Keywords: National Common Curricular Base - BNCC (2017); High school; Reading; Reading Teaching.

Introdução

Nesse trabalho apresentamos uma análise do mais recente documento destinado à Educação Básica, com enfoque na temática leitura, suas abordagens conceituais e metodológicas. Esse documento é a Base Nacional Comum Curricular “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).” (BRASIL, 2017, p.7).

Embora o documento seja destinado à todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nesse trabalho abordamos somente o do Ensino Médio, pelo fato de ser a etapa que antecede ao Ensino Superior, ao qual a pesquisa maior, da qual este artigo faz parte, é destinada.

Ainda sobre o documento, é necessário mostrar que o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento: 1) Linguagens e suas Tecnologias; 2) Matemática e suas Tecnologias Matemática; 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias e 4) Ciências Humanas e

Sociais Aplicadas, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96.

Contudo, nesse trabalho, nos atemos somente ao explícito sobre leitura e ensino da leitura, e para não destoar da proposta do documento, procuramos expor primeiramente a leitura de modo geral e, logo em seguida, adentrar as especificidades da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que o documento trabalha com Competências, conceituadas como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p.8)

A BNCC ainda prevê que o trabalho seja conjugado e cooperativo entre os professores das diversas disciplinas para o “[...] fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade [...]” (BRASIL, 2017, p. 32), conforme aponta o parecer nº 11, de 30 de junho de 2009 do Conselho Nacional de Educação.

Dessa forma, nossa investigação inicia-se com uma busca quantitativa pelo termo “leitura” no documento, para, em seguida, fazer uma interpretação do elo possível entre as disciplinas, ou seja, como as disciplinas devem trabalhar com a leitura de forma conjugada e colaborativa, para que essa, que aqui não tida somente como uma habilidade, mas prática, seja conteúdo de todas as disciplinas e para que o desenvolvimento de competências específicas fiquem na disciplina de língua portuguesa e como o documento normatiza a leitura no Ensino Médio, tanto na leitura como prática escolar pertinente a todas as disciplinas, como o desenvolvimento de habilidades de leitura que compete à disciplina de Língua Portuguesa.

Dada as concepções de leitura, elo entre as disciplinas proporcionado pela leitura e expostas as habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio, faz-se necessário uma reflexão sobre as concepções e abordagens propostas pela BNCC.

Esse trabalho justifica-se, pois, pela necessidade de discussões e reflexões em torno de um documento atual, que tem sido objeto de análise e discussões nas mais diversas áreas do conhecimento; e também pela retomada do tema “leitura”, um tema muitas vezes deixado de lado por conta da incompreensão de alguns profissionais com relação às abordagens a serem feitas na escola/sala de aula.

Como contribuição, o trabalho busca uma compreensão sobre o documento da BNCC (BRASIL, 2017), assim como sobre a formação de profissionais para o ensino da leitura, principalmente no Ensino Médio. Além disso, também pretende contribuir com a área, trazendo

uma fortuna crítica para o campo de Letras no que tange ao tema Leitura, Práticas de leitura, Ensino da Leitura e Capacidades leitora.

Uma visão teórico-metodológica da Leitura e Ensino da Leitura no Brasil

A leitura tem sido objeto de pesquisa nos quatro cantos do país, pois alguns índices registrados por testes oficiais demonstram um baixo grau de proficiência - ou estagnado ou queda na pontuação - por parte dos brasileiros, conforme PISA³, de 2006 e a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁴, de 2016. Resultados que tem despertado a curiosidade de pesquisadores com relação a esses índices e também para com o desenvolvimento de propostas que possam colaborar para a mudança desse quadro.

Se de um lado temos a busca de pesquisadores como Solé (1998), Menegassi (2005), Cosson (2006), Martins (2006), Kleiman (2013), que realizaram pesquisas no âmbito da leitura e buscam desde discutir o conceito de leitura e sua importância na vida do ser humano, tanto fora quanto dentro do ambiente escolar, as capacidades ao realizar a prática da leitura, até a criação de propostas de como trabalhar com leitura em sala de aula. Todos em busca pela ascensão dos índices de leitura nos testes apresentados anteriormente, como também pela formação de profissionais mais capacitados, e para o desenvolvimento de competências nos indivíduos envolvidos no que concerne as práticas de leitura.

Tem-se também os documentos oficiais que regem a educação em níveis federais, estaduais e municipais, que zelam para que a educação realize a formação e desenvolvimento humano global, ou seja, que a escola capacite tanto para o exercício da cidadania e mundo do trabalho.

Embora tenhamos uma gama de documentos para a educação - Lei de Diretrizes e Base para a Educação (LDB 9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1998), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM 2006) entre tantos outros, aqui nos ateremos ao mais recente deles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) que visa “ [...] além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.” (BRASIL, 2017, p.8), ou seja, estabelecer um elo entre esferas de

³ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/>. Acesso em: 01mar. 2019.

⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 mar. 2019.

governo e de instituições de ensino para a efetivação de uma educação de qualidade em todo o território nacional.

A leitura na BNCC

Nesse tópico abordamos as aparições do termo “leitura” no documento BNCC, em sua totalidade, com o intuito de apresentar discussões e possíveis reflexões para o Ensino da leitura e práticas de ensino e aprendizagem no Ensino Médio.

O termo foi identificado no documento 39 vezes, sendo que a maioria das vezes ele consta no texto da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Na primeira aparição do termo “leitura”, podemos perceber uma orientação geral com relação ao que ele prevê para a articulação das disciplinas ou trabalho conjugado de habilidades por parte dos professores. O documento prevê a criação de “Clubes: agrupamentos de estudantes livremente associados que partilham de gostos e opiniões comuns (**leitura**, conservação ambiental, desportivo, cineclube, fã-clube, fandom etc.) ”. (BRASIL, 2017, p. 472 - grifo nosso), ou seja, uma articulação entre as diversas disciplinas que compõe o currículo por meio de práticas comuns/inerentes a elas.

A partir da segunda aparição do termo, a análise volta-se para a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias. A primeira inserção do termo nessa área é verificada em uma nota de rodapé, na qual conceitua letramento como “As práticas de **leitura** e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses [...] como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. ” (BRASIL, 2017, p.478 – grifo nosso). O documento aponta ainda para a necessidade de se reconhecer os novos letramentos e não desconsiderar o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), uma vez que esses possibilitam uma nova realidade de uso das linguagens.

Num terceiro momento, o documento aponta para a necessidade de um trabalho mais efetivo no ensino por conta das novas tecnologias e meios de comunicação pelo fato de que “[...] as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de **leitura** e produção (e de consumo e circulação/recepção). ” (BRASIL, 2017, p.479 – Grifo Nosso), ou seja, prevê a capacitação para a leitura e produção de textos nas mais variadas modalidades, conforme já apresentado, e ressalta para o cuidado com o trabalho com textos da esfera digital.

A quarta aparição está vinculada a “Competência específica 5”, a qual refere-se ao compreender, reconhecer e vivenciar “a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento de forma democrática e respeitosa.” (BRASIL, 2017, p. 487). Exposto isso, o próprio documento aponta para a necessidade de “[...] que os jovens tenham experiências corporais acompanhadas de momentos de reflexão, **leitura** e produção de discursos nas diferentes linguagens que são objetos de conhecimento da área” (BRASIL, 2017, p. 487).

Desse modo, cabe ressaltar a importância dada à leitura por um viés generalizante, ou seja, como forma de compreender/interpretar as diversas *linguagens e seus usos*.

Na quinta aparição do termo leitura, o documento responsabiliza o Ensino Médio para com o aprofundamento de análise e alargamento de referências sobre as linguagens, no intuito de possibilitar a compreensão e produção crítica de textos nas mais variadas linguagens no exercício da cidadania “[...] intensificando a perspectiva analítica e crítica da **leitura**, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e **alargar as referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos [...]”. (BRASIL, 2017, p. 490 – Grifo Nosso)

Ainda no Ensino Médio, na sexta vez que faz uso do termo “leitura”, o documento aponta para a necessidade de retomada da leitura literária (do próprio texto literário), que segundo o próprio o documento vem sendo colocada em segundo plano, ou seja, em detrimento por outros gêneros artísticos relacionados e objetiva “não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes”. (BRASIL, 2017, p. 490).

Na sétima vez que a palavra “leitura” aparece, o objetivo é de demonstrar que os eixos de integração do Ensino Médio são correspondentes às práticas de linguagem do Ensino Fundamental, assim como as dimensões, habilidades gerais e conhecimentos, sendo um/a delas a leitura. Porém, cabe ao Ensino Médio a consolidação e complexificação e a ênfase nas habilidades relativas à análise no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento de habilidades como: síntese, compreensão, apreciação e até mesmo a réplica (BRASIL, 2017, p. 490).

Com isso, “[...] as habilidades passam a ser apresentadas no Ensino Médio de um jeito próximo ao requerido pelas práticas sociais, muitas vezes misturando, ao mesmo tempo, escuta, tomada de nota, **leitura** e fala.” (BRASIL, 2017, p. 493 – grifo nosso), ou seja, a oitava aparição do termo está relacionada a forma como a leitura (umas das habilidades) será abordada no Ensino Médio, a saber, de forma associada a práticas sociais, uma vez que essa etapa da educação deve desenvolver papel fundamental na formação cidadã.

Na nona vez, o termo “leitura” está entre as habilidades que merecem destaque no campo das práticas de estudo e pesquisa: “[...] mantém destaque para os gêneros e habilidades envolvidos na **leitura/escuta** e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo.” (BRASIL, 2017, p. 496 – Grifo Nosso)

Na décima primeira, décima segunda, décima terceira, décima quinta, décima nona, vigésima primeira, vigésima sexta, vigésima sétima e trigésima terceira vez, ou seja, em sete vezes, a palavra “leitura” intitula vários campos da vida, que são subdivisões presentes na Base com habilidades e competências a serem desenvolvidas de acordo com a demanda de cada um.

Na décima quarta vez a palavra aparece no campo da vida social e diz respeito ao desenvolvimento de habilidades para a “[...] produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à proposição, debate, aprovação e implementação de propostas e projetos de lei, à defesa e reclamação de direitos e à elaboração de projetos culturais e de intervenção de diferentes naturezas.” (BRASIL, 2018, p. 503). Gêneros esses que possibilitarão a participação do alunado de forma mais efetiva, crítica e reflexiva em sociedade.

Na décima sexta vez, a palavra está relacionada às habilidades a serem desenvolvidas para o campo da atuação na vida pública e como forma de intensificar conteúdos já presentes no Ensino Fundamental busca não somente pela leitura dos textos, mas também para a produção e atuação em sociedade por meio deles. Dessa forma, podemos observar que além da apreciação de textos dessa esfera dos alunos no Ensino Médio serão cobradas produções, ou seja, deve-se inseri-los nessas práticas de forma que compreendam a necessidade dessa atuação e sejam capazes usá-las em situações reais/vividas por eles.

Na décima sétima e décima oitava vez a palavra está relacionada aos “Parâmetros para a organização/progressão curriculares” no campo das práticas de estudo e pesquisa, ou seja, como iniciar a pesquisa. Nessas aparições o documento ressalta a importância de se ampliar o repertório de leitura, reconhecimento de ferramentas que auxiliam na prática de leitura e sejam capazes de fazer associações dessas leituras com outros tipos de conhecimentos e projetos pessoais, de forma que aplique esses conhecimentos adquiridos em sua comunidade. Já na vigésima vez que a palavra surge, ela é tida como estratégia para a organização de situações de estudo e deve ser adequada ao tipo de conhecimento ao qual está a serviço.

Na vigésima segunda vez o termo “leitura” aparece com o papel de “propiciar experiências que mantenham os jovens interessados pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e que afetam as vidas das pessoas”. (BRASIL, 2018, p. 509 – grifo nosso). Dessa forma, no campo jornalístico-midiático busca-se o desenvolvimento

de habilidades para com o trato a informação e opinião. No mesmo campo, a palavra, na vigésima terceira aparição, relaciona-se ao objetivo de incorporar de forma autônoma e crítica os gêneros da esfera jornalística, de modo que os alunos além de posicionar diante deles também sejam capazes de produzi-los.

Na vigésima quarta e vigésima quinta vez o termo relaciona-se aos possíveis gêneros a serem abordados em sala de aula para a preparação do aluno na atuação no campo jornalístico. A proposta é a de que além da retomada de alguns gêneros já elencados no Ensino Fundamental, no Ensino Médio “devem ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica da mídia, ensaio e vlog de opinião etc.) [...]” (BRASIL, 2018, p. 510). Ou seja, nessa etapa, busca-se pelo desenvolvimento de habilidades de leitura mais complexas, que demandam maior conhecimento tanto de mundo e linguístico, e pelo refinamento de posicionamentos diante das informações as quais tem contato.

Na vigésima oitava até a trigésima sétima o termo é utilizado para definições de como deve ser o trabalho de leitura literária e os objetivos em sala de aula, sendo primeiramente necessário ampliar o repertório de leitura e aprender níveis de leitura nos textos, logo em seguida tornar-se capaz de resgatar a historicidade dos textos, reconhecer especificidades de cada autor, de períodos literários (sabendo explicar o motivo de suas rupturas e justificar as produções). O documento ainda aponta que se deve selecionar obras de relevância para que sejam feitas leituras efetivas, que se faça trabalhos de análise e também aponta para a necessidade de participação em eventos que dizem respeito a divulgação, competição, produção, estudos, etc. do texto literário.

Na trigésima oitava e na trigésima nona vez a palavra aparece na área Ciências da Natureza e suas tecnologias, numa vez está relacionada ao fato de ser possibilidade de interpretação e ação no mundo possibilitada pela vivência e maturidade dos alunos, e no outro com relação as implicações geradas pelas tecnologias digitais, que demandam mais análise crítica e reconhecimento das potencialidades do uso para a configuração do mundo ao qual está inserida.

Considerações Finais

Em suma, o documento da BNCC (2017) traz uma concepção de leitura pautada na visão de trabalho com práticas de letramento, a partir de uma visão de letramento baseada na imersão

dos alunos nas mais variadas esferas da atividade humana para a efetivação do ensino de habilidades e competências para a participação social.

Segundo Menegassi (2005), a leitura ao mesmo tempo que é “[...] uma habilidade que dá ao leitor a condição de revelar-se como ser humano[...]” é “[...] uma prática social porque o leitor sujeito e o sujeito autor revelam na leitura marcas de individualidade e do lugar social de onde provêm”.

Com isso, podemos notar que a BNCC converge no conceito ao referir a leitura como uma habilidade e demonstrar o “revelar-se como humano” nos diversos campos de atuação social, no entanto, para essa formação merece destaque a ênfase dada ao Ensino Médio, quando o documento oficializa que esse se incube de “intensificar a perspectiva analítica e crítica da **leitura [...]**” (BRASIL, 2018, p. 490 – grifo Nosso), ou seja, cabe ao Ensino Médio acompanhar o desenvolvimento dos alunos e proporcionar atividades de leitura que contribuam para a construção de uma identidade única como sujeitos e uma participação social crítica e reflexiva.

O documento aborda a leitura como prática social, pois busca a compreensão dos alunos com relação ao texto e aos sentidos atribuídos a eles, como os fatores históricos, sociais, econômicos, esferas de circulação e suportes nos quais se encontram e lhe atribuem a função de fonte de conhecimento *humano, linguístico e social*.

Referências

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

BRASIL. **Base nacional Comum Curricular**, 2017, p.576. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_em_baixa_site.pdf. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685pcp011-09pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BRASIL, INEP. **Brasil no Pisa 2015 – sumário executivo**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf. Acesso em: 01 mar. 2019.

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



INSTITUTO PRÓ-LIVRO, **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2011. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>. Acesso em: 01 mar. 2019.

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

MARTINS. M. H. **O que é leitura**. 13. reimpr. Da 19. ed. De 1994. São Paulo: Brasiliense. 2006.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In MENEGASSI, R. J. (Org.) **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-40.

SOLÉ. I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

ENSINO DE LÍNGUAS ORAIS A ESTUDANTES SURDOS: REFLEXÕES TEÓRICAS

Letícia Jovelina Storto¹

Gilmar de Carvalho Cruz²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo traçar reflexões a respeito da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (DTGDALHS), os quais sofrem com as inadequações do sistema, sociedade em geral e escola, que, embora apresente um plano de inclusão, demonstram ainda muito despreparadas para esse fim. Nesse contexto de inclusão, damos ênfase a discussões relacionadas ao processo de ensino de línguas orais a estudantes surdos. Para essas reflexões, apoiamo-nos em documentos oficiais, assim como em pesquisas já realizadas sobre a educação de surdos no Brasil, e também da identidade e perfil do aluno surdo diante desse contexto, além de estudos sobre as propostas e problemáticas de inclusão em ambientes escolar, principalmente no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e ensino de línguas orais, no que diz respeito à estrutura física desses locais, assim como pedagógicas (reconhecer a Libras como língua e respeitar sua estrutura e organização próprias, assim como considerar a forma de aprender do aluno surdo). Este trabalho tem como procedimento metodológico a investigação de cunho bibliográfico, ou seja, com base em documentos e estudo já realizados em torno dessa temática, e os dados são analisados com base em uma metodologia de análise interpretativista. Como resultado desse levantamento e das reflexões tecidas, compartilhamos a visão dos autores de que esse contexto de ensino, apesar de ter estado em destaque nos últimos anos, ainda carece de estudos e propostas condizentes com a perspectiva da inclusão, para que isso não se torne uma pseudo-inclusão e continue segregando e excluindo alunos com DTGDALHS.

Palavras-Chave: Inclusão; Ensino; Línguas Orais; Língua Brasileira de Sinais.

Abstract

This work aims at reflecting on the inclusion of students with disabilities, global developmental disorders, high skills/ giftedness, who suffer from the inadequacies of the system, society in general and school, which, although presenting a plan of inclusion, are still much unprepared for this purpose. In this context of inclusion, we emphasize discussions related to the process of teaching oral languages to deaf students. For these reflections, we rely on official documents,

¹ Realiza Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bolsista CAPES. E-mail: leticiaastorto@uenp.edu.br

² Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). É professor associado da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: gilmaircruz@gmail.com

as well as on research already done on the education of the deaf in Brazil, as well as the identity and profile of the deaf student in this context, as well as studies on the proposals and problems of inclusion in environments especially in the scope of the Portuguese Language and oral language teaching, with respect to the physical structure of these places, as well as pedagogical (recognize the Pounds as a language and respect its own structure and organization, as well as consider how to learn of the deaf student). This work has as a methodological procedure the bibliographic research, which is, based on documents and studies already carried out around this theme, and the data are analyzed based on an interpretative analysis methodology. As a result of this survey and the reflections we have, we share the view of the authors that this context of teaching, despite having been in the spotlight in recent years, still lacks studies and proposals consistent with the perspective of inclusion, so that it does not become a pseudo-inclusion and continue to segregate and exclude students with disabilities, global developmental disorders, high skills/ giftedness.

Keywords: Inclusion; Teaching; Oral Languages; Brazilian Language of Signals

Considerações iniciais

Nos últimos anos, a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (DTGDALHS) tem sido discutida e debatida avidamente, uma vez que é uma realidade vivenciada por quase todos os segmentos da sociedade, especialmente nas escolas, o que gera muitas dúvidas sobre medidas para garantir que a inclusão ocorra de forma eficaz e eficiente.

Apesar disso e de ela gozar de proteção legal, a inclusão continua sendo motivo de preocupação entre os professores devido à complexidade das situações que enfrentam diariamente em relação ao atendimento de alunos com DTGDALHS. Esses estudantes precisam e merecem que haja qualidade em seu atendimento e a garantia dos seus direitos, assim como diz a política educacional inclusiva, segundo a qual “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.IV).

A fim de serem respeitadas as necessidades de cada estudante, o que envolve também os alunos surdos, as instituições de ensino devem estar preparadas estrutural e pedagogicamente para receber alunos com DTGDALHS, cabendo a elas realizar as adaptações necessárias para acolhê-los. Por tudo isso, a inclusão escolar é bastante complexa e caminha lentamente para sua concretização.

Nesse contexto, estão os estudantes surdos, os quais, apesar de não serem considerados deficientes, inserem-se no grupo de pessoas com DTGDALHS devido aos documentos nacionais de inclusão social e escolar. Segundo Ramos (2017), a maior visibilidade do sujeito surdo e de suas especificidades linguísticas e educacionais é iniciada, no Brasil, a partir da década de 1990, no interior do movimento social surdo, por meio do qual ocorre a expansão de ações em defesa dos direitos linguísticos e culturais da pessoa surda, os quais estimulam a formulação da *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002* (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como direito à comunicação e expressão da pessoa surda, e o *Decreto n.5.626, de 22 de dezembro de 2005* (BRASIL, 2005), que regulamenta a citada lei e estabelece a organização de escolas e classes de educação bilíngue para surdos.

Consoante a autora, um fator que emperra a efetiva inclusão de surdos nas escolas é certa ausência de clareza no entendimento do que seria essa educação inclusiva, levando-se a uma polaridade conceitual, cuja consequência é: “de um lado, a surdez é narrada como uma diferença, e a educação de surdos é reconhecida como um campo específico do conhecimento [...]. De outro, a educação de surdos é vista como parte da Educação Especial, e a surdez localizada e produzida no discurso da deficiência [...]” (RAMOS, 2017, p.51).

Assim, em um ambiente em que majoritariamente se emprega a língua portuguesa para as interações, os surdos utilizam, em contexto nacional, a Libras (língua brasileira de sinais). Isso acarreta um desafio ao processo de ensino/aprendizagem, já que o não conhecimento de professor, alunos e equipe escolar da Libras pode dificultar a interação com o estudante surdo. Além disso, materiais pedagógicos e preconceitos também podem esmorecer a aprendizagem desse aluno, levando-o muitas vezes a desistir da sua formação.

Assim, o objetivo deste trabalho é discutir o processo de ensino de línguas orais a estudantes surdos. A sua realização justifica-se pela relevância do tema para a sociedade como um todo, por sua atualidade e particularidade, uma vez que o estudante surdo, além de enfrentar, no decorrer de sua vida, o desafio da aceitação e/ou superação de sua surdez, tem dificuldades de acesso e permanência no ensino regular, optando por instituições de ensino voltadas a estudantes surdos, caso do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES), numa clara demonstração de que, ao longo da vida, de alguma forma ou por algum motivo, já foi excluída do sistema educacional ou, até mesmo, privada de seu direito à educação regular. Isso é corroborado por pesquisas (RAMOS; HAYASHI, 2018; RAMOS, 2017) que apontam a preferência de muitos surdos em permanecer em escolas específicas para a educação de surdos a enfrentar os desafios e entraves do sistema regular de ensino.

No que tange à metodologia, esta investigação tem cunho bibliográfico cujos dados são analisados com base em uma metodologia de análise interpretativista (TRIVIÑOS, 1987).

Libras e Línguas Orais: Ensino a Estudantes Surdos

Os surdos apresentam uma condição especial que os diferencia: eles têm como língua natural/materna³ as línguas de sinais, as quais apresentam construção linguístico-discursiva distinta das línguas orais, como o português. Por isso, o processo de aprendizagem da língua portuguesa (L2) por usuários da Libras (a língua de sinais brasileira) como primeira língua (L1), ou seja, como língua de instrução e convívio, pode suscitar dificuldades em relação à distância linguística entre L1 e L2. Entre as principais diversidades entre essas duas línguas, podem-se citar: as línguas de sinais, como a Libras, têm modalidade espaço-visual ou gestual-visual (são articuladas pelo movimento das mãos e percebidas pelo canal visual), enquanto as línguas orais têm a modalidade oral-auditiva (são produzidas pelo aparelho fonador e percebidas pelo canal auditivo); ambas as línguas possuem estruturas gramaticais próprias e, ao contrário do que muitos acreditam, as línguas de sinais não são universais, uma vez que são línguas complexas e comparáveis às orais, e não um simples código manual (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Assim, as línguas de sinais apresentam uma estrutura gramatical particular, de que fazem parte cinco parâmetros fonológicos principais: configuração das mãos (forma que elas assumem ao realizar o sinal); ponto de articulação (local onde incide a mão configurada, podendo tocar ou não o corpo); movimento (presença ou ausência de movimento, tipo de movimento realizado); orientação/direção das mãos (para cima, baixo, direita, esquerda, frente e/ou trás; o sinal podendo ser unidirecional, bidirecional ou multidirecional); e expressão facial e corporal (a expressão também serve para distinguir um sinal do outro). Todos esses parâmetros são distintos daqueles que se percebem em línguas orais.

Além de exibir variação linguística, a Libras “apresenta todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas, ou seja, o nível sintático (da estrutura), o nível semântico (do significado), o nível morfológico (da formação de palavras), o nível fonológico (das unidades que constituem uma língua) e o nível pragmático (envolvendo o contexto conversacional)” (QUADROS, 2013, s/p). Logo, trata-se de uma língua particular, e não de uma linguagem como alguns podem pensar. Ademais, as línguas de sinais, em geral, não conjugam os verbos,

³ A Libras é a língua natural de pessoas surdas quando os pais não são surdos (são ouvintes); quando um dos pais do surdo é também surdo, a Libras é sua língua materna.

diferentemente das línguas orais (MORAES, 2012). Elas também têm modos de construção e apresentação de dêiticos e modalizadores de modo distinto.

Por isso, a aprendizagem de uma segunda língua (L2) por surdos é principalmente visual. Logo, atividades que envolvam o imagético devem estar presentes, porque colaboram com a aprendizagem desses sujeitos. Todavia, isso nem sempre ocorre, de modo que no ensino de surdos prevalece a oralidade em detrimento da escrita e do visual, como se pôde notar em observações de aulas a estudantes surdos em turmas regulares de ensino no Paraná.

Logo, o processo de compreensão e de produção textuais em L2 a indivíduos surdos pode oferecer dificuldades em função da distância linguística entre L1 e L2, como dito anteriormente, e também do não conhecimento das especificidades de cada língua por parte de alunos e professores. Consequentemente, o ensino/aprendizagem de L2 em contexto de inclusão mostra-se um desafio (MEDEIROS; FERREIRA, 2010).

Além do mais, o processo de aprendizagem de uma L2 por um surdo não ocorre naturalmente e questões externas influenciam de modo relevante nesse processo, tais como o ambiente social, o emocional, a idade do aprendiz, as estratégias de ensino/aprendizagem e os estilos de aprendizagem (MORAES, 2012).

Outro fator que emperra sua aprendizagem diz respeito à obscuridade e à polaridade entre I) o discurso oficial para o ensino de pessoas surdas, para sua inclusão escolar e social, II) o discurso da comunidade surda e III) as ações efetivadas para essa inclusão são indicadas por Ramos (2017), Lodi (2013) e Moura (2011), “relacionando” essas três esferas de maneira paradoxal, incoerente e incongruente. A respeito disso, Moura (2011, p.166) salienta que, “mais do que um paradoxo, o que se coloca é um estado esquizofrênico”. Nesse contexto, infelizmente, a educação de surdos mostra-se permeada por conflitos e embates entre distintos grupos sociais, os quais representam diferentes perspectivas e interesses, cujo maior prejuízo fica, sem dúvida, para o aluno surdo, maior interessado nesse debate (RAMOS; HAYASHI, 2018).

Ainda sobre a hegemonia da língua portuguesa no ensino de pessoas surdas, deve-se compreender que isso decorre do fato de a Libras ensinada em cursos superiores de licenciatura não ser suficiente para que o professor se torne proficiente na língua. Por isso, no processo de ensino/aprendizagem de sujeito surdos, os tradutores e intérpretes de línguas de sinais (TILS) são imprescindíveis para mediar o processo de ensino e de interação dos alunos surdos com o restante da comunidade escolar. Ademais, o português recebe o status de língua de instrução,

já que “as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português” (LODI, 2013, p.54).

Além disso, em contexto escolar, situações de avaliação e processos seletivos ainda não se mostram adequados ao atendimento de pessoas surdas, de modo que o surdo segue tendo seu conhecimento linguístico da língua portuguesa avaliado em par de igualdade com pessoas ouvintes, cuja língua natural/ materna é o português, especialmente na modalidade falada. Exames de vestibular e de ingresso em programas de pós-graduação em língua portuguesa, ainda que escrita, também dificultam a inserção do surdo em ambiente acadêmico.

Tudo isso também é consequência da falta de políticas públicas para a aprendizagem da Libras por ouvintes já no ensino fundamental, de modo a os surdos terem em sala de aula colegas que conheçam sua língua natural/materna, a Libras, possibilitando maiores trocas sociais. O que se tem feito, efetivamente, no país, é reduzir a “educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam” (LODI, 2013, p.49).

Com isso, delega-se a educação de discentes surdos a espaços de atendimento especializados. “Nessa perspectiva, a inclusão escolar, da forma como está, não propicia aos alunos surdos as condições necessárias para a sua escolarização e o seu desenvolvimento, limitando-se ao convívio social” (RAMOS; HAYASHI, 2018, p.250).

Segundo Ramos (2017, p.62), mediante as línguas de sinais “criança surda poderá organizar-se como ser da linguagem e desenvolver-se cognitiva, emocional e socialmente”. Apesar disso, em contexto familiar/doméstico e escolar/acadêmico, ainda se percebe a prevalência das línguas orais, tal como o português, as quais são menos acessíveis aos sujeitos surdos, o que dificulta sua interação sociodiscursiva com seus familiares, pessoas próximas à família e a comunidade escolar/acadêmica quando esses desconhecem a Libras.

O fato de se estar em um contexto de maioria de pessoas ouvintes cuja língua natural/maternal é oral-auditiva leva à ocupação de um espaço privilegiado dessa língua em quase todos os contextos sócio-interacionais de que o surdo participa. Exemplo disso é a ausência de falantes de Libras em viagens áreas, no comércio, em serviços públicos etc. Cumpre comentar que, em muitos desses espaços, a língua inglesa tem também lugar de privilégio, embora não seja a língua natural dos brasileiros nem seja língua oficial no país. Tal prevalência do inglês sobre a Libras deve-se ao processo de internacionalização pelo qual o Brasil tem passado.

Por tudo isso, defende-se uma perspectiva bilíngue de ensino, fundamentada no ensino mediado pela língua brasileira de sinais, a Libras, e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, cuja inclusão discente seria a alicerce fundamental disso. Tal inclusão é defendida em documentos nacionais de educação, assim como a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2018). Defende-se também o acesso, a presença e o aprendizado da Libras no desenvolvimento da criança surda desde tenra idade (RAMOS, 2017; LODI, 2013, 2008; MEIRELLES; SPINILLO, 2004).

Considerações Finais

A inclusão é uma oportunidade para destacar as peculiaridades e peculiaridades de cada aluno, frequentando todas as instalações da escola, integrando diversidade, sem discriminação. Mas para isso, as ações efetivas que garantem o desenvolvimento intelectual, social, emocional e profissional da clientela a que se destina se tornam imprescindíveis. Essa tarefa não é fácil, mas com compromisso, a escola pode acomodar melhor esses alunos e a educação inclusiva poderia desenvolver uma proposta educacional que garanta o direito de todos os alunos de compartilhar o mesmo espaço escolar sem distinção.

Conhecer, respeitar e ensinar isso aos alunos é fundamental, pois “esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola” (BRASIL, 2006, p.108). Assim, o ensino de línguas deve se pautar também em sua heterogeneidade, não se fixando apenas em regras gramaticais, especialmente no ensino para surdos. Isso porque eles têm outra maneira de aprender língua, especialmente no que tange aos aspectos gramaticais, posto que sua língua primeira (a Libras) apresenta uma gramática própria, diferente daquela das línguas orais, caso da língua portuguesa. Enfim, o tema ainda precisa ser melhor debatido e esclarecido, o que começa por se entender.

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** (jan. 2008). Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. **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: mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>>; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar. 2013.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. *In:* LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?:** introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2008, p.165-184.

MEDEIROS, T. G.; FERREIRA, M. C. F. D. O aluno surdo aprendendo inglês em escola inclusiva: uma perspectiva vygotskiana. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 103-116, jan./abr. 2010.

MEIRELLES, V. SPINILLO, A. G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. **Estud. Psicol.** (Natal), Natal, v.9, n.1, p.131-144, abr. 2004.

MORAES, A. H. C. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos:** novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

MOURA, M. C. A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. *In:* SÁ, N. R. L. (Org.). **Surdos:** qual escola? Manaus: Valer; Edua, 2011, p.155-168.

RAMOS, D. M. **Educação de surdos:** estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014). Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

RAMOS, D. M.; HAYASHI, M. C. P. I. O lugar da educação de surdos nas dissertações e teses. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v.24, n.2, p.247-260, abr. 2018.

QUADROS, R. M. **Língua Brasileira de Sinais.** (2011). Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page568.htm>. Acesso em: mar. 2019.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UM OLHAR PARA A BNCC: PROPOSTAS PARA O TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Samandra de Andrade Corrêa¹
Osnir Branco²

Resumo

Defender um ponto de vista tornou-se primordial para atuarmos nas diversas situações comunicativas do dia a dia. Argumentar sobre determinado tema é uma tarefa que realizamos constantemente em situações triviais, mas muitas vezes não tomamos consciência desse processo argumentativo. Na produção textual, por exemplo, a argumentação é mais complexa, exige um conhecimento prévio sobre determinado assunto, requer um senso crítico/opinião e conhecimentos linguísticos. Diante desse cenário e pensando no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, este trabalho apresenta um olhar teórico sobre o processo de argumentação e sua inserção no ensino da língua, que dá embasamento ao objetivo geral: trazer um levantamento documental da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (BNCC) – Ensino Fundamental (anos finais) –, com o intuito de verificar como o trabalho com a argumentação é proposto para as aulas de língua materna. Esse trabalho dará subsídios para a realização de uma pesquisa maior de mestrado, que tem como foco a didatização de gêneros argumentativos como processo de letramento escolar. Esperamos dessa forma contribuir com os estudos acerca do ensino de Língua Portuguesa e propiciar aos docentes um novo olhar para o trabalho da argumentação em sala de aula, a fim de despertar no alunado o senso crítico, além de desenvolver capacidades para que possam agir em situações sociais que demandam sustentação de pontos de vista.

Palavras-chave: BNCC; Criticidade; Gêneros Argumentativos.

Abstract

Defending a point of view has become paramount for us to act in the various communicative situations of everyday life. Arguing on a given topic is a task we constantly carry out in trivial situations, but we are often unaware of this argumentative process. In textual production, for example, argumentation is more complex, requires prior knowledge about a particular subject, requires a critical sense / opinion and linguistic knowledge. In view of this scenario and considering the scope of Portuguese language teaching, this work presents a theoretical view about the process of argumentation and its insertion in the teaching of the language, which supports the general objective: to bring a documentary survey of the National Common Curricular Language Base Portuguese (BNCC) - Elementary School (final years) -, in order to verify how the work with the argument is proposed for the mother tongue classes. This work will give subsidies for the accomplishment of a master masters research, whose main focus is the denationalization of argumentative genres as a process of school literacy. In this way, we hope to contribute to the studies about Portuguese language teaching and to give teachers a new look at the work of classroom argumentation, in order to awaken the critical sense in the pupil, as well as to develop capacities so that they can act in situations that demand support from different points of view.

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP/CCP. E-mail: samandra.andrade@hotmail.com

² Mestrando do Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP. E-mail: osnir_branco@hotmail.com



Keywords: BNCC; Criticity; Argumentative Genres.

Introdução

Em diversas situações comunicativas do dia a dia, somos convocados a argumentar, a fim de defender um ponto de vista. Temos uma opinião para determinado assunto e queremos que o outro, além de compreender nossos posicionamentos, que se convença de que nosso ponto de vista é o mais coerente.

No entanto, no contexto escolar a argumentação não é uma tarefa fácil, principalmente se estiver atrelada ao processo de produção textual, já que, além dos conhecimentos prévios necessários para se defender um ponto de vista, é preciso que o aluno mobilize conhecimentos linguístico-discursivos para a construção de uma boa argumentação, que, normalmente, não fazem parte do repertório linguístico dos alunos.

Diante desse cenário e pensando nas aulas de Língua Portuguesa e no desenvolvimento da criticidade dos alunos, este trabalho tem como objetivo trazer um levantamento documental (TOMITCH; TUMOLO, 2009) do texto da Base Nacional Comum Curricular - *BNCC* (BRASIL, 2017) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais), a fim de verificar como o trabalho com a argumentação é proposto e quais gêneros argumentativos são contemplados para nortear o trabalho em sala de aula.

Concordamos com Koch e Elias (2017) quando dizem que a “Troca de ideias, tomada de posição, discussão, tudo isso tem a ver com a argumentação, mas parece que nos esquecemos disso quando nos sentamos nos bancos escolares.” (KOCH; ELIAS, 2017, p.9). Assim como as autoras, acreditamos que o ensino da argumentação não é uma tarefa fácil, uma vez que a escola, tradicionalmente, não privilegia essas trocas de ideias, discussões, reflexões críticas, essenciais para o processo argumentativo. É nesse sentido que este trabalho se justifica, pois busca compreender como a BNCC (BRASIL, 2017), documento que busca basilar minimamente os conteúdos e competências a serem desenvolvidas nos alunos, aborda e prescreve o trabalho com a argumentação em sala de aula.

Os procedimentos metodológicos deste trabalho estão pautados na pesquisa *documental* (TOMITCH; TUMOLO, 2009), uma vez que toma como objeto de estudo o texto BNCC a fim de se alcançar os objetivos propostos.

No primeiro tópico do artigo apresentamos algumas definições para a ação de argumentar um breve histórico do surgimento dessa ação e sua importância para o ensino.

O segundo tópico traz uma breve análise do texto da BNCC sobre a abordagem teórica e didática da argumentação propostas para o ensino de Língua Portuguesa – anos finais do Fundamental.

Argumentação: uma capacidade essencial nos dias atuais

Argumentar é uma tarefa que realizamos constantemente nas diversas situações comunicativas. Na sociedade atual, ter um posicionamento crítico diante de temas polêmicos têm sido um quesito essencial para todos os cidadãos.

Aprendemos a argumentar desde cedo, ainda crianças: quando queremos que nossos pais leiam um livro para nós, uma, duas ou mais vezes; quando não queremos dormir; quando justificamos à professora a tarefa em branco, quando apresentamos razões para nossas escolhas ou comportamentos, etc. (KOCH; ELIAS, 2017, p.23).

Segundo Campato Jr. (2015), a retórica tem origem na Sicília, por volta do século V. a.c., quando no fim da ditadura na Siracusa o povo pedia através de um júri popular a devolução de suas terras que haviam sido tomadas pelos tiranos. É nessa época, de acordo com o autor, que a retórica ganha espaço em Atenas adquirindo um *status* profissional pelos sofistas. Um dos grandes nomes desse período é Aristóteles.

De acordo com o dicionário Houaiss (2007), argumentar é: “1. Apresentar fatos, idéias, razões lógicas, provas, etc. que comprovem uma afirmação, uma tese. [...] 2. Apresentar idéias em objeção a outras idéias; entrar em controvérsia; discutir, disputar [...] (HOUAISS, 2007, p 285). Com base nessa definição, é possível compreendermos que a argumentação não é baseada em um “achismo”, mas é preciso provar/defender uma tese com alguns princípios lógicos.

Segundo Giovani (2013), o discurso argumentativo exige do locutor uma tomada de posição, sendo contra ou a favor à determinado assunto. Essa posição em um discurso argumentativo pode ser explícito ou não, isso varia como o texto argumentativo é construído

Quanto a construção do texto argumentativo temos respaldo em Bronckart (2009), o qual elenca algumas fases que compõem uma sequência argumentativa, a saber: 1) fase de *premissas* (ou dados); 2) a fase de apresentação de *argumentos*; 3) a fase de apresentação de *contra-argumentos*; 4) a fase de *conclusão* (nova tese). Para o estudioso, a fase 1 configura-se como uma contextualização sobre o assunto. Na etapa 2 é a apresentação de dados, exemplos para auxiliar na defesa da tese. A fase 3, que são os contra-argumentos que podem ser utilizados para refutar ou apoiar a tese. Já a fase 4 é constituída pela síntese dos argumentos e contra-argumentos para reforçar a tese.

Para Aquino e Dioguradi (2015) o processo de argumentação pode ser marcado por um debate de ideias ocasionando desacordos ou apenas a apresentação de um posicionamento. Entendemos que a construção desse posicionamento diante de um assunto polêmico é a grande dificuldade quando atrelamos a argumentação ao contexto educacional.

No entanto, é comum ouvir declarações de que cabe à escola a formação de sujeitos críticos, que possam se posicionar sobre a realidade vivida, que possam agir para defender direitos e para combater preconceitos. Desse modo, a discussão sobre as relações entre argumentação e educação é uma necessidade no contexto educacional. (BRANDÃO; LEAL, 2013, p. 180).

Acreditamos que o trabalho com a argumentação deve propiciar ao alunado a inserção em práticas sociais que permitam argumentar defendendo seu ponto de vista a partir da realidade em que vive. É por isso que se faz necessário verificarmos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017) propõe o trabalho com a argumentação nos anos finais do Ensino Fundamental, para a disciplina de Língua Portuguesa. Como apontam Brandão e Leal (2013), a argumentação deve ser trabalhada no contexto educacional. Compreendemos que a formação de um aluno crítico auxiliará na formação de um cidadão que sabe posicionar sobre a realidade em que vive.

A argumentação na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada no ano de 2017, tem um caráter normativo: “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p.7). O documento trabalha com a noção de competências, as quais visam contribuir para a atuação do alunado nas suas diversas situações diárias e profissionais.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8).

A BNCC apresenta 10 competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino Fundamental. Dentre essas competências verificamos que o item 6 tem como foco a argumentação: “Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, **posicionando-se ética e criticamente** em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.” (BRASIL, 2017, p.85, grifo nosso).

Nessa competência 6 espera-se que o aluno na disciplina de Língua Portuguesa tenha contato com diversos textos que circulem socialmente, no entanto, é preciso que ele vá além, ou seja, essa competência não espera que o aluno analise argumentos e opiniões, mas que haja de forma ativa, sendo ético e crítico. Segundo a BNCC (2017), nos anos Finais do Ensino Fundamental o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversas. Com isso, percebemos que esse objetivo de trabalhar com a criticidade nos anos Finais do Ensino Fundamental vai ao encontro da competência específica 6 de Língua Portuguesa, a qual objetiva que o aluno assuma uma atitude crítica.

No documento é proposto que as práticas de leitura, produção de textos e oralidade na disciplina de Língua Portuguesa – anos finais 6º ao 9º ano, sejam direcionadas por meio dos gêneros que circulem nos seguintes campos: literário/artístico; estudo e pesquisa; jornalístico/midiático; de atuação da vida pública e campo da vida pessoal. De forma mais específica, no campo literário/artístico, especificamente na prática de leitura, a argumentação está presente na habilidade EF69LP45, que consiste:

Posicionar-se criticamente em relação a **textos** pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição, etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para **selecionar obras literárias** e **outras manifestações artísticas** (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. (BRASIL, 2017, p.155, grifo nosso).

Nessa habilidade, o foco está na formação de um leitor crítico, que esteja ligado às questões culturais, que vá além da superficialidade do texto, utilizando da argumentação para se posicionar.

No campo jornalístico/midiático encontramos 10 habilidades que sugerem o trabalho com a argumentação, em algumas delas não encontramos o termo “argumentação”, mas palavras que sugerem essa ação, como por exemplo: *posicionar-se*, *persuasão*, *defesa de tese/opinião*. Para uma melhor visualização, dispomos essas habilidades em um quadro, divididas pelas práticas de leitura, produção de textos e oralidade, conforme apresenta a BNCC. Segue o quadro 1:

Quadro 1 – Habilidades de Argumentação no Campo Jornalístico/Midiático

Prática	Habilidade de Argumentação
Leitura	(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.
	(EF69LP04): Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.
Produção de textos	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> , detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i> , <i>jingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista , de <i>booktuber</i> , de <i>vlogger</i> (vlogueiro) etc. [...]
	(EF69LP11): Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.
Oralidade	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
	(EF69LP14) Formular perguntas e decompor , com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/ questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.
	(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos , recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).
(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação , os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

Fonte: BRASIL (2017, p.139-143, grifo nosso)

Na esfera jornalística/midiática apreendemos que a argumentação na prática da leitura centra-se na forma de compreender os diversos discursos e diferenciar suas intenções ideológicas, como também posicionar-se diante desses textos.

Já na prática de produção de textos entendemos que a argumentação reside no fato da experimentação, ou seja, a proposta é de que o professor de Língua Portuguesa propicie aos alunos um contexto de produção em que possam produzir e publicar textos argumentativos, dos mais variados, como são citados na habilidade (EF69LP06). Além disso, na prática de produção de textos há uma habilidade (EF69LP11) que sugere a identificação e análise de temas polêmicos, tendo uma atitude de posicionamento diante desses temas.

A prática da oralidade no campo jornalístico/midiático apresenta a argumentação atrelada à debates e ao engajamento dos alunos em situações do contexto escolar e social (EF69LP13). Além disso, indica o trabalho com gêneros argumentativos, a fim de que o aluno possa analisar seus efeitos de sentido.

No campo de atuação na vida pública, na BNCC (2017), a argumentação é proposta em duas práticas, na leitura e na oralidade. Na prática da leitura detectamos a habilidade (EF69LP21):

Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de **participação social**, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, **expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação**, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos. (BRASIL, 2017, p.145, grifo nosso)

Essa habilidade (EF69LP21) visa um aluno que saiba agir em práticas sociais que muitas vezes não são abordadas na escola, como as práticas culturais e artísticas. Entendemos que essa habilidade permite o aluno se posicionar, trazer problemáticas e refletir sobre os textos pertencentes à essa prática e nesse ato de posicionar-se é que compreendemos que o aluno precisará utilizar de estratégias para argumentar.

Já na prática da oralidade encontramos a habilidade (EF69LP25):

Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, **reuniões de colegiados** da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas. (BRASIL, 2017, p.147, grifo nosso)

Depreendemos que esse posicionamento proposto na habilidade (EF69LP25), pressupõe que o aluno do Ensino Fundamental – séries finais, saiba argumentar sobre os assuntos do seu contexto escolar. Percebemos que essa habilidade requer um aluno atuante em de grêmios, assembleias, reuniões da escola, agindo de formar crítica nessas ocasiões.

Em suma, constatamos que na BNCC (2017), o campo que apresenta mais habilidades é o campo jornalístico/midiático e entendemos que isso deve-se ao fato de que a essência desse campo é informar e opinar e, portanto, tem mais gêneros da ordem do argumentar. Além disso, identificamos os seguintes gêneros argumentativos: carta do leitor, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, comentário e debate.

Considerações Finais

A argumentação não é um processo fácil, mas necessário para defendermos nosso ponto de vista e desenvolvermos um pensamento crítico e reflexivo. É uma ação presente em nosso cotidiano, como explica Koch e Elias (2017). Apoiado nisso depreendemos que a BNCC (2017) tem essa preocupação em desenvolver habilidades de argumentação, já que na disciplina de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – é contemplada uma competência específica para essa habilidade.

Percebemos que a BNCC (2017), ao propor habilidades que contemplem a argumentação, objetiva a formação de um aluno, do 6º ano 9º ano, crítico, questionador das realidades em que vive, atuante em seu contexto escolar e que sabe se posicionar em defesa de seu ponto de vista. Além disso, o documento apresenta ao docente diversas possibilidades de abordagem da argumentação em sala de aula, seja na prática de leitura, produção de textos ou oralidade. Com isso o professor pode ressignificar sua prática, tendo um novo olhar ao trabalhar com diversas formas a argumentação.

Esperamos que este trabalho contribua de maneira significativa para o desenvolvimento do pensamento crítico do alunado e permita ao professor visualizar a proposta da BNCC sobre a argumentação para as séries finais do Ensino Fundamental e incorpore as propostas em suas aulas de Língua Portuguesa, com intuito de desenvolver essas habilidades nos alunos.

Referências

AQUINO, Zilda; DIOGUARDI, Gabriela. Aprender argumentar argumentando: o gênero tweet no ensino de língua materna. **Linha D'água (online)**, São Paulo, v.8, n. 1, p. 45-62, jun.2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 05 mar. 2019.

ARGUMENTAR. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. p. 285.

BAKHTIN, Michael. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-327.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma Ferraz. Ensino da argumentação: construindo práticas. **Educação em Questão**, Natal, v.46, n.32, p.179-201, maio/ago. 2013. Disponível em: www.periodicos.ufrn.com.br. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2009.

CAMPATTO JR, João Adalberto. **A Comunicação Persuasiva: teoria e prática**. São José do Rio Preto: HN, 2015. 158 p.

GIOVANI, Fabiana. A argumentação na apropriação da escrita. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.7, n.1, p.290-309, maio 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 05 mar. 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017. 237 p.

TOMITCH, Lêda Maria Braga; TUMOLO, Celso Henrique Soufen. Metodologia da pesquisa científica. In: _____. **Pesquisa em Letras estrangeiras**. Florianópolis: LEE/CCE/UFSC, 2009. p.45-66.

DIFFERENT HOUSES, DIFFERENT PEOPLE: ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS E O PRINCÍPIO DE CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

Giuliana Castro Brossi¹

Juliana Reichert Assunção Tonelli²

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma unidade didática para o ensino de língua inglesa para crianças com base nos princípios da sensibilização e abertura às línguas e da consciência linguística. Inspirada no eixo temático moradia e habitação, a unidade didática utiliza-se de repertório linguístico em inglês, espanhol e português apresentado por meio de vídeos, poesias, imagens, *Slideshare*, além do foco no gênero conto infantil, para ensino de crianças de 7 a 10 anos. As atividades planejadas estão ancoradas nos princípios do material didático *Education et ouverture aux langues à l'école* (EOLE), embasadas no gênero textual apresentado, conforme o aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sócio-Discursivo. A unidade didática foi pilotada em uma turma de crianças do projeto de extensão *English for Kids*, na Universidade Estadual de Goiás (UEG) Câmpus Inhumas. Os dados analisados consistiram de excertos transcritos da gravação em áudio da aula e de notas de campo, e indicaram que houve momentos de consciência linguística a partir da comparação entre o funcionamento dos idiomas apresentados, verbalizados pelas próprias crianças, que denotam indícios de desenvolvimento do metaconhecimento o qual pode ser uma ferramenta eficaz para a aprendizagem de línguas estrangeiras por crianças.

Palavras-chave: Princípio de abertura às línguas; Ensino de línguas estrangeiras para crianças; consciência linguística; conto infantil.

Abstract

This article aims at presenting a didactic unit for teaching English to children based in the principles of the language openness and language awareness. Inspired by the theme of 'Homes and housing all over the world', the didactic unit is made up of a linguistic repertoire in English, Portuguese and Spanish presented through videos, poem, images, *Slideshare*, besides a closer look at the children's story and its textual genre, for kids ages 7 to 10. The activities were planned according to the theoretical fundamentals of the didactic material *Education et ouverture aux langues à l'école* (EOLE), funded in a textual genre, according to the theoretical-methodological contribution of Socio-Discursive Interactionism. The didactic unit was piloted in a class of children of an extension project called *English for Kids*, at the Inhumas Campus of Goiás State University. The data analyzed consisted of audio recordings of the class and researcher's reflexive notes, and indicated that there was evidence of language awareness in children from their own comparison between the functioning of the languages promoted by the

¹ Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UEL, Docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Inhumas. Email: giulianabrossi70@gmail.com.

² Professora Adjunta no Departamento de Letras Estrangeiras na Universidade Estadual de Londrina. Docente permanente nos Programas de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), ambos na UEL. Email: teacherjuliana@uol.com.br

activities, which were spoken out loud by the children, that pointed out moments of language awareness that lead to possible metacognition development, which could be a powerful tool for the learning of foreign languages in children.

Keywords: principle of openness to foreign languages; teaching foreign languages to children; language awareness; children's story.

Introdução

As discussões envolvendo o ensino de línguas estrangeiras para crianças tem se distanciado de reflexões referentes à melhor idade para se aprender o idioma estrangeiro (COX; ASSIS-PETERSON, 2001), à medida que presenciamos a galopante inserção de crianças no universo tecnológico globalizado, e com ele a presença de idiomas estrangeiros na vida das crianças. Para isso, basta acompanhar a rotina de qualquer criança, a partir de 1 ano ou às vezes antes disso, e sua incrível familiaridade com vídeos em celulares e/ou *tablets* na rotina familiar. Nesse sentido nos indagamos: em que medida, nós, professores de escolas públicas brasileiras, criamos condições para promover a abertura a outros idiomas e a consciência linguística nas crianças, em nossas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I (doravante EFI)? É possível despertar em crianças a competência da intercompreensão³ e assim fomentar a consciência linguística para a aprendizagem de idiomas? Tendo tais questionamentos em mente, acreditamos na importância da pilotagem e análise da eficácia das atividades que compõem a unidade didática (doravante UD) aqui apresentada.

Este artigo apresenta uma UD criada e desenvolvida como atividade avaliativa final na disciplina “Implicações didáticas nos processos interacionais de aprendizagem e domínio de línguas estrangeiras/adicionais por crianças” ministrada pela segunda autora, no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual de Londrina. A UD foi desenvolvida a partir da temática “habitação e moradia” e fundamentada nos princípios da abertura às línguas e da consciência linguística.

Objetivamos com este estudo descrever as atividades da UD desde a sua concepção até sua pilotagem e análise, fornecendo aos professores de língua estrangeira para crianças (LEC) suporte para sua utilização em sua sala de aula, além de discutir os resultados parciais que mostram indícios da consciência linguística (e metalinguística) nas crianças participantes a partir das atividades planejadas e realizadas nesta UD.

³ Competência da intercompreensão é compreendida neste estudo como a capacidade de ouvir, compreender, resumir e relatar, mesmo que na língua materna, as informações de outro idioma.

Este artigo será dividido em três partes, sendo que na primeira discutimos os princípios da consciência linguística e da abertura às línguas, além da competência da intercompreensão. A seguir, nos encaminhamentos metodológicos, incluímos o contexto, os participantes, os instrumentos de geração de dados e critérios de análise e a proposta da UD. Em seguida, discutimos os dados gerados à luz dos autores que fundamentam a própria criação da UD. Ainda compõem este artigo as considerações finais e referências.

Princípios norteadores da proposta

A UD que propomos neste estudo norteia-se pelos princípios da abertura às línguas (PERREGAUX *et al*, 2003), do plurilinguismo, da consciência linguística no intuito de facilitar a aprendizagem de LIC, além da utilização de gêneros textuais no ensino de LIC. Entretanto, por motivos de limitação de espaço da publicação, optamos por discutir neste artigo, apenas os princípios da **consciência linguística e a intercompreensão**, destacando também a **abertura** às línguas e a dimensão **metalinguística** com a qual a criança se familiariza ao participar de aulas propostas a partir destas diretrizes.

Compreendemos consciência linguística (doravante CL) no sentido de “refletir, falar e conhecer sobre um idioma e sua aprendizagem” (GARRET; JAMES, p. 111), e para esses autores (1992, p. 12) a CL deve ser desenvolvida paralelamente ao ensino de idiomas, sendo que os benefícios para os aprendizes de línguas estrangeiras (doravante LE) em geral abrangem os domínios afetivo, social, de poder (como instrumento de manipulação), cognitivo e de desempenho.

Ainda nesse sentido Tonelli e Cordeiro (2015, p. 223) defendem que:

(...) desde os primeiros contatos com uma língua estrangeira, os jovens aprendizes devem desenvolver uma atitude reflexiva sobre as línguas com as quais estão em contato, a partir da comparação entre elas, tal como se tratam em cada gênero textual estudado.

Acreditamos que, assim como Garret e James (1992), o desenvolvimento de atividades que promovam a CL, a atitude reflexiva sugerida por Tonelli e Cordeiro (2015) seja possível em uma sala de aula de inglês nos anos iniciais, favorecendo a comparação e a maior compreensão, não somente da língua estrangeira/adicional, mas também da utilização da língua materna (LM) como um todo, já que defendemos que:

Nós, humanos, não somos apenas falantes da língua, mas criaturas da língua: de um lado a língua é uma ferramenta prática que nós adaptamos por uma

variedade infinita de tarefas; por outro, é o pano de fundo semiótico para nossas interações com o mundo. (VERITY, 2003, p. 133).

Se, por um lado, as atividades que promovem uma comparação na estrutura das línguas, levam as crianças a compreenderem melhor seu uso, e a interagir com mais familiaridade na LE, por outro as crianças são também constituídas por essa mesma língua que falam e tentam se apropriar por meio dessas atividades, com foco na CL, e também na abertura à diversidade linguística.

De acordo com Perregaux *et al.* (2003) a abordagem com base nos princípios do material didático EOLE⁴ pretende: a) desenvolver atitudes positivas de abertura à diversidade linguística e cultural; b) aumentar conhecimentos sobre as línguas; c) aumentar a motivação dos alunos para aprender as línguas estrangeiras; d) desenvolver nas crianças a capacidade de percepção sonora dos idiomas; e) desenvolver a curiosidade entre as crianças para aprender mais sobre a LE e seu funcionamento; f) estruturar os conhecimentos linguísticos das crianças refletindo e comparando as LE; g) construir uma cultura linguística e promover atitudes de abertura ao plurilinguismo, dentre outros.

Segundo Hawkins (1999, p. 128) “o estudo da língua irá além, vai sair do Inglês e tentar ajudar o aprendiz a olhar objetivamente para o comportamento linguístico⁵”, sendo que a CL tem como “objetivo principal desafiar os aprendizes a questionarem o que muitos nem dão o devido valor⁶”. Corroboramos Tonelli e Cordeiro (2015, p. 224) que defendem que o ensino e aprendizagem de LE contribui para a criança estabelecer conexões e criar hipóteses sobre as diferenças e as semelhanças entre as línguas, “começando a construir seu repertório de língua(gem) e a conquistar sua independência, nomeando objetos e as pessoas que fazem parte de sua vida diária. Com o tempo, pode extrapolar o uso desse vocabulário, transferindo a outros contextos.⁷”

Em concordância com tais princípios, propomos, neste artigo, atividades que possibilitam ao professor de LE/LI para crianças sensibilizá-las quanto à existência de outros idiomas, além da LM ou da LI (idioma oficial e recomendado pela BNCC). Ao expor as crianças

⁴ EOLE – Education et ouverture aux langues à l'école – apresenta princípios da educação e abertura às línguas na escola disponível em <http://eole.irdp.ch/eole/index.html>

⁵ “The study of language will go beyond, will get outside, English and attempt to help the pupil to look objectively at language behaviour”.

⁶ “The chief aim of (awareness of language) will be to challenge pupils to ask questions about language, which so many take for granted”.

⁷ “... el niño comienza a construir su repertorio de lengua(je) y conquista su independencia, nombrando los objetos y las personas que forman parte de su vida diaria. Com el tiempo, puede extrapolar el uso de esse vocabulário, transferiendolo a otros contextos.”

a outros idiomas, o professor deve ter em mente que não estamos tratando de tradução como nos moldes tradicionais. As atividades planejadas foram desenvolvidas a partir dos pressupostos teóricos da CL, que nos leva à reflexão a respeito da comparação de estrutura dos idiomas, que segundo Torre e Marchiaro (2011, p. 18) possibilita ao aprendiz “realizar hipóteses sobre as semelhanças, congruências e diferenças entre os sistemas”, favorecendo assim a valorização da dimensão metalinguística, indicando, dessa forma, a possibilidade de abertura às línguas para crianças de 6 a 12 anos, de escolas públicas, contexto onde iremos pilotar a mesma UD em breve.

Torre e Marchiaro (2011, p. 17) asseveram, por sua vez, que apresentar diferentes idiomas ao aprendiz, às crianças do EFI no nosso caso, pode promover a competência da intercompreensão. Nesse caso, a tarefa didática consiste em levar as crianças a “fazer consciente e potencializar o uso de todas as habilidades de decodificação que o leitor e o ouvinte nativo possuem em sua própria língua, e que usa de maneira inconsciente.” (TORRE; MARCHIARO, 2011, p. 17). Em sala de aula, a tarefa seria levar a criança a perceber e verbalizar algumas semelhanças e diferenças entre as línguas, valorizando a dimensão metalinguística e reforçando ainda mais importância da linguagem na constituição do ser humano (VERITY, 2003).

A compreensão a respeito do funcionamento das línguas em geral pode auxiliar o aprendiz que está buscando entender como uma língua específica funciona. Segundo Verity (2003) as razões para isso são de três ordens, a saber, a cognitiva, a psicológica e a pedagógica. Na ordem cognitiva, o metachecimento é uma ferramenta essencial para a aquisição de novos tipos de conhecimento, enquanto que na ordem psicológica contamos com a motivação para aprender a usar que pode provocar nos aprendizes. Porém, é na ordem pedagógica que indica que pode empoderar o aluno a ser mais autônomo, ao aprender além da pura massa linguística da língua-alvo (VERITY, 2003, p. 133).

Encaminhamentos Metodológicos

Este artigo relata a criação e a pilotagem de uma unidade didática de língua inglesa, intitulada *Different houses, different people* cujos objetivos são a) reconhecer a diversidade de habitações existente no mundo, relacionando-as às características de cada povo, b) produzir um conto infantil utilizando o repertório linguístico apresentado nas aulas e c) refletir a respeito das semelhanças e diferenças nos idiomas apresentados.

Ao final da disciplina “Implicações didáticas nos processos interacionais de aprendizagem e domínio de línguas estrangeiras/adicionais por crianças” apresentamos a proposta de uma unidade didática composta de 3 aulas de 45 minutos, de ensino de LIC, com atividades específicas que buscam captar indícios de CL nas crianças, assim como momentos em que as crianças consigam transitar entre os idiomas apresentados. Nesse sentido, os dados foram gerados por meio de gravações em áudio e vídeo posteriormente transcritas, além de notas de campo da professora pesquisadora. A UD foi pilotada em um curso de extensão de língua inglesa para crianças de 7 a 10 anos, ofertado pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. A UD foi criada e pilotada pela primeira autora do artigo e, adaptada para se adequar à carga horária de 2 horas do curso semanal de extensão das crianças em questão.

A seguir, apresentamos a proposta didática temática, com foco na sensibilização e consciência linguística, ancorada nos princípios de abertura às línguas *EOLE*.

Tabela 1: Síntese da Unidade Didática

Fases	Duração	Conteúdo	Material
Class 1: Houses around the world	45	1.Introduzir falando sobre a minha casa, nossas casas aqui no Brasil (contextualizar in English) 2.Slideshare – sobre a moradia nas cavernas (espanhol) 3.Mapa – reflexões sobre diferenças climáticas, geográficas, de materiais, culturais (português) 4.Vídeo – repertório em inglês e espanhol <u>5.Poema – inglês e português</u> 6.Vídeo com o CI The 3 little pigs em inglês, espanhol e português.	Figura de uma casa comum no Brasil. Figuras dos diversos tipos de moradias no mundo; Vídeo das partes da casa em espanhol; Vídeo música. <u>Observar semelhanças e diferenças na escrita (estrutura) das línguas</u>
Class 2: My house	45	7. Retomar o conto dos 3 porquinhos (em inglês e em espanhol). Conversar sobre as características do gênero CI. 8.Produção escrita em grupo: Escrever um conto coletivo utilizando as palavras nos idiomas do repertório linguístico e reconhecimento das características do gênero. Retirar do Baú os itens que fazem parte da casa e do conto infantil.	Atividades de conscientização linguística: Reconhecer características do gênero conto infantil e escrever o conto usando palavras do repertório apresentado nas aulas.
Class 3: Building my house	45	<u>9. Retomar o conto e os materiais e objetos de uma casa.</u> <u>10. Confecção da casa e descrição oral da casa e o que há nela.</u>	<u>Aula não realizada pra adequar à carga horária do curso de extensão.</u>

Fonte: Planejamento da Proposta

A proposta didática é dividida em 3 aulas pressupondo a apresentação de diversos repertórios linguísticos, e em mais de um idioma, corroborando Garret e James (1993) no que diz respeito a atividades com foco na CL, por meio de conexões com o domínio afetivo das crianças. Podemos apontar também que o foco em despertar a CL abrange também a consciência a respeito de padrões de semelhanças entre os idiomas, o que pode promover o

empoderamento nas crianças em utilizar, não apenas a LE, mas também a língua materna para descrever sua moradia, ou narrar a história que retrata a construção de uma casa, os materiais, objetos existentes, conforme tratado no CI.

Todas as atividades planejadas se ancoram nos princípios do *EOLE* (PERREGAUX, 2003), com foco na comparação entre as línguas em sua estrutura, em seu aspecto sonoro, em suas nuances culturais, possibilitando que a criança se enxergue como parte integrante de um mundo linguisticamente complexo, no entanto, possível de ser desbravado.

Resultados

Optamos por apresentar dados parciais compostos por excertos transcritos a partir das gravações em áudio da UD aplicada no dia 26/02/2019, selecionados por, em nosso entendimento, nos mostrar indícios de que a consciência linguística pode ser desenvolvida em crianças, de 6 a 12 anos, em aulas de LI no EFI, que será o nosso próximo contexto de aplicação desta UD⁸.

Os dois excertos que trazemos foram extraídos da gravação em áudio e transcritos para identificarmos se a comparação entre as línguas no ensino de LIC pode promover a consciência linguística nas crianças, fomentando a dimensão metalinguística, ao sentir-se empoderada por considerar-se capaz “de escutar, resumir e interpretar mensagens em outras línguas”, mesmo que expressando-se na LM.

Excerto 1

[Nesse momento da aula, estamos comparando algumas frases parecidas que se repetem várias vezes no poema: ‘não tinha’ e em inglês ‘there were no’ ‘there was’]

PP⁹: Onde você acha que está lá no inglês a parte que diz ‘não tinha’, ‘não havia’? Quem vai encontrar lá no texto? Quando fala no português ‘não tinha teto’, ‘não tinha nada’. (...)

A2¹⁰: Eu acho que é o ‘dire’ (there) ‘ere’ (were)

PP: Exatamente! Como é que você percebeu?

A2: Todas elas aparecem esse ‘dire’ (there)

PP: Isso mesmo! Em todas elas aparecem *There*. (Gravação em áudio- (29:16))

⁸ Uma das ações do trabalho doutoral de BROSSI, G. C. (em andamento), e instrumento de geração de dados, consiste na promoção de oficinas de formação continuada com a rede de professores de LI que atua no EFI na rede municipal em Inhumas. O ensino de inglês para crianças segundo o princípio da consciência linguística é um dos temas que foi trabalhado na oficina, e essa aula será pilotada posteriormente nas turmas de 3º e 4º anos.

⁹ Nos excertos 1 e 2, as siglas PP, A1 e A2 significam respectivamente professora pesquisadora, Aluno 1 e Aluno 2.

Excerto 2

[Quando a professora aponta no poema o verso “era uma casa muito engraçada” em português e em inglês “*it was the funniest house I’ve seen*”]

PP: O ‘engraçada’ em inglês é o que? Vocês sabem?

A2: Funniest

PP: Mas olha lá a estrutura, o *funniest* está no final?

Várias vozes: Não

PP: O *funniest* não está antes do *house*?

Vários: é

PP: então o que isso nos diz do inglês?

PP: Porque você acha que ele não é traduzido igualzinho?

A1: porque tem verbos que vem antes de outras palavras.

PP: exatamente! Isso mesmo. Tem algumas palavrinhas que mudam de ordem no inglês não é? Muito bem! Parabéns! Very good! (Gravação em áudio – (25:10))

Note-se que, ao comparar o mesmo verso, em português e em inglês, no excerto 1, a criança usa a percepção da repetição para identificar o que a professora havia pedido. Ao tomar consciência desse recurso que pode utilizar para sua intercompreensão (TORRE; MARCHIARO, 2011), a criança pode iniciar um processo contínuo de abertura às línguas, e consequentemente, constituir-se uma “criatura da língua” (VERITY, 2003, p.133), e não somente falante dela. Quando A2 afirma que “Todas elas aparecem esse ‘dire’ (there)”, a criança está, do nosso ponto de vista, verbalizando uma expressão metalinguística que poderá acompanhá-lo na sua trajetória de aprendizagem de idiomas.

No excerto 2, é possível perceber que A1 verbaliza também uma explicação de comparação entre as línguas, que pode se tornar uma expressão metalinguística, com base em diferenças, uma vez que o posicionamento dos adjetivos em relação aos substantivos na língua portuguesa, se comparados à LI

São duas situações descritas e transcritas, em meio a 120 minutos de aula de língua inglesa, que merecem destaque por evidenciar a possibilidade de abertura das crianças ao novo idioma, a uma comparação que pode enriquecer sua experiência como aprendiz de um idioma estrangeiro, seja ele qual for.

Excerto 3 – Naquele momento entendi que deu certo. Quando a A1 afirmou que tem ‘verbos’ que vem antes de outras palavras, que ‘elas tem outro lugar’, percebi que aquilo era consciência linguística: a criança estava explicando, do jeito dela, que no inglês a ordem dos adjetivos é diferente da língua materna. E aquela tomada de consciência que levou os colegas a perceberem também, nos mostra indícios de que a criança também consegue realizar hipóteses sobre a estrutura da língua. PP (Notas de Campo)

Em uma análise preliminar podemos afirmar que esse momento foi marcante durante a ação da PP, uma vez que nas notas de campo há um trecho do relato que trata exatamente desse momento da aula. Além disso, durante a ação a PP pôde notar que houve uma reação entre os colegas assim que a hipótese da A1 se confirmou. A reflexão da PP, realizada em notas de campo logo ao final da aula, evidencia que havia um engajamento entre as crianças com a aula e a professora, e entre a PP e a aula e a pesquisa propriamente dita, em um esforço de retomada dos momentos da ação. No excerto 4, pode-se perceber esse engajamento em relação à atenção à compreensão oral da língua espanhola:

Excerto 4 - Algo que foi inesquecível foi a reação das crianças ao ouvir a minha leitura em espanhol, e a alegria quando sinalizei que compreenderam o que eu tinha lido. Foi a primeira vez que ouviram espanhol e identificaram que era espanhol, e compreenderam o assunto do *Slideshare* que apresentei. PP (Notas de Campo)

A narrativa da PP evidencia a reação positiva das crianças ao ouvirem e compreenderem o espanhol, e em seguida sintetizarem o que ouviram nos dá indícios da intercompreensão (TORRE; MARCHIARO, 2011) nas crianças, motivando-as a fazerem uso consciente de algumas ferramentas que elas desconheciam até então.

Excerto 5 - Acredito que é importante destacar aqui que ao ministrar a aula e efetivamente perceber as atividades acontecendo, foi bem mais fácil compreender tudo o que venho lendo a respeito da intercompreensão e da consciência linguística. Acho que o plano só é real a partir do momento em que é colocado em prática e testado, nesse caso, com teorias que são novidades para mim, para as colegas e para as crianças também. PP (Notas de Campo)

Optamos por trazer o excerto 5 porque revela o pensamento da outra parte envolvida na sala de aula: a professora. A proposta na qual ancoramos a UD é, no Brasil, pouco explorada, mas tem sido amplamente difundida na Europa. Assim, ao elaborarmos uma atividade com princípios teóricos novos para nós, nos sentimos inseguras e, ao mesmo tempo, curiosas sobre até que ponto a ideia é viável no contexto de LIC. As reflexões do excerto 5 nos ajudam a perceber que, mesmo para a professora ou para quem elabora uma UD a partir de princípios que nos são novos, é preciso colocar em prática, para que todo o aspecto teórico faça sentido e seja especialmente faça parte do repertório instrumental do agir docente.

Considerações Finais

Entoamos vozes que defendem que toda criança, do EFI público brasileiro tem o direito a uma educação linguística que lhe proporcione oportunidades de conhecer e ser capaz de compreender, e se expressar em outro idioma além da língua materna. O universo monolíngue pode limitar o desenvolvimento cognitivo, pedagógico, cultural, social e metalinguístico da criança, comprometendo seu crescimento intelectual. Acreditamos que o princípio da sensibilização e consciência linguística pode ser um desses caminhos que leva as crianças a se interessarem pela aprendizagem de uma LE, por ouvir um idioma estrangeiro e tentar entender os vídeos que escutam em casa, no celular, para compreender as coordenadas de um jogo no vídeo game ou no computador, e posteriormente, que essas crianças, já jovens adultos, possam, de acordo com as palavras de Rajagopalan (2013) se tornar “encarregados para participar nas decisões importantes relativas às políticas internas e externas do seu país, enfim conduzir os rumos do seu país no cenário global”. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 68).

Referências

GARRET, P.; JAMES, C. **What's language awareness?**

<http://babelafial.webs.uvigo.es/pdf/02/art08.pdf>

HAWKINS, E. W. Foreign language study and language awareness. **Language Awareness**. Vol. 8, No. 3&4, 1999, p. 124 – 142.

PERREGAUX, C.; GOUMOËNS; C.; JEANNOT, D.; DE PIETRO, J-F. **Education et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE)**, Neuchâtel, v. 1, 2003.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Lectura y comprensión de relatos com alumnos brasileños de edad preescolar: una perspectiva plurilingüe portugués-inglés. In: García-Azkoaga; Inés María (Eds.) **Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe**. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, p. 219 – 243.

TORRE, M. L.; MARCHIARO, S. Nuevos desafíos en didáctica de las lenguas. Hacia la intercomprensión plurilingüe. **Linguística en el aula**. Año 14, n, 4, marzo 2011. P. 15.

VERITY, D. P. Everyone's a native speaker! Promoting language awareness in the classroom. **NUCB Journal of Language, Culture and Communication**, 5.2, 2003. p.133-141.

AS VOZES DE AUTORIDADE EM REDAÇÕES DO VESTIBULAR DA UENP

Gabriela Pepis Belinelli¹

Eliana Merlin Deganutti de Barros²

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa de Iniciação Científica voluntária em desenvolvimento, vinculada ao projeto de pesquisa coordenado¹ pela Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros: “A escrita de textos argumentativos em contexto de vestibular”, o qual faz parte do Grupo de Pesquisa Diálogos Linguísticos e Ensino – DIALE (UENP/CNPq). O trabalho é pautado nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, sobretudo nas noções de gêneros textuais e mecanismos enunciativos. O foco é o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho documental, tendo como objeto principal as redações dos candidatos do vestibular da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) do ano de 2018. O objetivo é analisar as competências e capacidades de linguagem dos candidatos para a produção de artigos de opinião em contexto de vestibular. Dentro dessa problemática geral, nosso principal objetivo é analisar como se dá a inserção de vozes sociais e de personagens, tomadas como vozes de autoridade na argumentação do texto. Esperamos, com essa pesquisa, compreender melhor a produção textual neste contexto específico de vestibular e estabelecer relações com o ensino e aprendizagem na Educação Básica.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Mecanismos Enunciativos; Vozes de Autoridade.

Abstract

This work is part of a research of a voluntary scientific research in development, associated to the research project, coordinated by professor Eliana Merlin Deganutti de Barros: “A escrita acadêmica de textos argumentativos em contexto de vestibular”, which is part of the research group “Diálogos Linguísticos e Ensino – DIALE (UENP/CNPq)”. The work is guided by the studies of **Socio-Discursive Interactionism** (SDI), especially by the notions of textual genres and enunciative mechanisms. The focus is develop a qualitative research, with a documental nature, having with main object the essays of candidates of the vestibular of State University of the North of Paraná in 2018. The objective is analyze the skills and language capacities of candidates to produce an “opinion article” in vestibular context. Inside of this general problematic, our goal is analyze how is the inclusion of social voices and characters voices, taken as authority voices in arguments of the texts. We hope, with this work, to get a better understanding of the textual production in the specific vestibular context and stablish relations with teaching-learning in Basic Education.

Keywords: Socio-Discursive Interactionism; Enunciative Mechanisms; Authority Voices.

¹ Estudante de Graduação da UENP. gabriela_pepis@outlook.com

² Docente da UENP. elianamerlin@uenp.edu.br

Introdução

Este trabalho está vinculado ao Projeto de Pesquisa “A escrita de textos argumentativos em contexto de vestibular”, coordenado pela Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros, o qual se insere no Grupo de Pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino (UENP/CNPq). O projeto vincula-se aos estudos do gênero textual/discursivo como objeto de ensino da língua e parte de uma problemática da produção escrita no contexto de escolarização, com foco na avaliação da escrita de candidatos de vestibular – uma etapa muito importante deste processo. A partir disso, esta pesquisa se propõe a analisar as competências e capacidades de linguagem de candidatos para a produção de artigos de opinião em contexto de “prova de redação de vestibular”. Dentro dessa problemática geral, nosso principal objetivo é analisar como se dá a inserção de vozes sociais e de personagens, tomadas como vozes de autoridade, na argumentação do texto.

A fundamentação teórica que dá base para a pesquisa são os estudos teóricos-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003), sobretudo a sua noção de gêneros textuais e seus estudos sobre mecanismos enunciativos. Tomamos também como aportes de pesquisa, autores que tomam os gêneros textuais/discursivos como objeto de pesquisa (BAKHTIN, 2003; BRONCKART, 2003; MARCUSCHI, 2008), que abordam a argumentação (PLANTIN, 2008; CABRAL, 2010; KOCH, 2011; FIORIN, 2015) e o gênero “artigo de opinião” (RODRIGUES, 2001; RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2010). Metodologicamente, a investigação pauta-se em uma abordagem qualitativa, de cunho documental (GIL, 2014), tendo como objeto principal as redações de vestibular de candidatos da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart (2003), diz respeito a uma corrente centrada no interacionismo social vygotskyano e nas atividades de linguagem, entendidas como características da conduta humana, que são socialmente contextualizadas e essenciais para estabelecer comunicação entre os indivíduos. Para o autor e demais pesquisadores do Grupo de Genebra, a linguagem é vista como uma atividade social contextualizada, a qual parte da necessidade que o homem possui de agir e interagir em seu

meio. Tais atividades sociais se ancoram em ações de linguagem situadas, as quais se materializam em textos/discursos que sempre se configuram em algum gênero de texto, a fim de suprir as necessidades de comunicação humana. Por exemplo, na atividade social acadêmica, se um estudante perde uma prova e precisa comunicar isso ao professor, faz-se necessário que ele empreenda uma ação de linguagem, elaborando um texto, que pode ser um requerimento de segunda chamada (gênero de texto), para suprir a necessidade comunicativa.

Nesse sentido, Barros (2008, p. 45) aponta que “todo texto é, pois, fruto de uma ação de linguagem [...]. Da mesma forma, todo texto só é concretizado por meio da apropriação de um gênero, ou seja, qualquer texto empírico configura-se em um modelo de gênero”. Desse modo, pode-se dizer que toda interação social requer a apropriação de um gênero, o qual deve ser adaptado de acordo com o contexto de interação. Assim como afirma Bronckart (2003), a apropriação dos gêneros é fundamental para a socialização e para as atividades comunicativas.

Bronckart (2003), para dar conta da descrição das práticas de linguagem que permeiam nossa sociedade, elabora um modelo de análise de textos/gêneros, composto por dois grandes pilares, o contexto/condições de produção e a arquitetura interna dos textos. Essa última é dividida em três níveis: 1) a infraestrutura geral do texto; 2) os mecanismos de textualização; 3) os mecanismos enunciativos. A infraestrutura geral do texto envolve o plano textual global, os tipos de discurso e as formas de planificação textual, ou seja, os tipos de sequência. Os mecanismos de textualização são responsáveis por dar coerência articulatória ao texto, os quais são analisados, pelo ISD, por três categorias: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Já os mecanismos enunciativos envolvem o gerenciamento das vozes e a modalização dos enunciados.

O quadro a seguir sintetiza o modelo proposto por Bronckart (2003) para a análise das práticas de linguagem que se materializam em textos/gêneros:

Quadro 1 – Categorias de análise da arquitetura interna do texto

INFRAESTRUTURA GERAL DO TEXTO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	MECANISMOS ENUNCIATIVOS
1. Plano textual global	1. Conexão	1. Gerenciamento das vozes
2. Tipos de discursos	2. Coesão nominal	2. Modalizações dos enunciados
3. Tipos de sequências	3. Coesão verbal	

Fonte: a autora, adaptado de Bronckart (2003).

Nesta pesquisa, daremos foco ao nível dos mecanismos enunciativos, com o intuito de analisar o gerenciamento das vozes nas redações de vestibular da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Mecanismos enunciativos: as vozes enunciativas

De acordo com Bronckart (2003), o nível dos mecanismos enunciativos está relacionado à coerência pragmática do texto, tanto no que se refere às avaliações do agente produtor (modalizações) quanto às instâncias enunciativas que são mobilizadas (vozes enunciativas): os mecanismos enunciativos explicitam “as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro conteúdo temático e [...] as próprias fontes dessas avaliações” (BRONCKART, 2003, p. 319).

Para Bronckart (2003), há um agente empírico que realiza a ação de linguagem, que pode ser associado à noção mais genérica de “autor”. Entretanto, esse agente-produtor, ao criar um mundo discursivo (mundo virtual da linguagem) mobiliza um conjunto de vozes para gerenciar os atos discursivos que formam o texto.

Nesse sentido, é importante a noção de mundos discursivos (mundo do NARRAR, mundo do EXPOR) e instâncias de enunciação desses mundos. Bronckart (2003), nos seus estudos, caracterizou três instâncias: 1) o textualizador, 2) o narrador, 3) o expositor. O textualizador seria a instância geral, à qual estariam atrelados o narrador, relacionado ao gerenciamento dos mundos discursivos da ordem do narrar, e o expositor, ligado ao gerenciamento dos mundos discursivos da ordem do expor (BRONCKART, 2003).

Para Bronckart (2003, p. 326 – grifos do autor):

As **vozes** podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Na maioria dos casos, é a instância geral da enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer. Essa *voz*, que se poderia chamar de *neutra*, é, portanto, conforme o tipo de discurso, ou a do narrador ou a do expositor [...].

A instância geral da enunciação pode mobilizar várias outras vozes, que Bronckart (2003) denomina de vozes secundárias, as quais são divididas em três categorias – vozes de personagens, vozes sociais e voz do autor – como descrito no quadro a seguir:

Quadro 2 – Categorias gerais das vozes secundárias

VOZES DE PERSONAGENS	VOZES SOCIAIS	VOZ DO AUTOR
“[...] são as vozes procedentes de seres humanos ou de entidades humanizadas implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento do texto” (p. 327).	“[...] são as vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento do texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo” (p. 327).	“[...] é a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervêm, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado” (p. 327).

Fonte: a autora, adaptado de Bronckart (2003).

Dadas essas noções, buscamos analisar como se dá a inserção, explícita ou implícita, de vozes enunciativas nas redações de vestibular da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), o qual propõe a produção de um artigo de opinião. Antes, porém, fizemos um estudo bibliográfico acerca do gênero “artigo de opinião” e, em especial, do funcionamento do mesmo em contexto de vestibular.

O gênero “artigo de opinião”

O artigo de opinião é um gênero da esfera jornalística, que tem a argumentação como base para a sua composição. Trata-se de um gênero pertencente à ordem do *argumentar*, uma vez que fundamenta-se na defesa de um ponto de vista do agente-produtor do texto. Melo (1985 apud BONINI, 2003, p. 213) classifica os gêneros do jornal de acordo com a intencionalidade e a natureza estrutural dos relatos. Nesta última classificação, o autor aponta duas categorias: o jornalismo opinativo e o jornalismo informativo. Nesse sentido, o gênero artigo de opinião estaria atrelado ao jornalismo opinativo, embora essa dicotomia seja hoje muito questionada dentro do campo jornalístico, uma vez que nem sempre os discursos se dividem tão claramente entre essas duas instâncias (ver BARROS, 2015), em razão do imbricamento entre informação e opinião, que acaba tirando a “pureza” discursiva dos textos tradicionalmente caracterizados como “informativos”.

Segundo Köche (2012, p. 33), o artigo de opinião “[...] consiste em um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa”. Bräkling (2000 apud KÖCHE, 2012, p. 33), por sua vez, entende o artigo de opinião como “um gênero discursivo no qual se busca convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição, e de refutação de possíveis opiniões”. Percebe-se, nestas perspectivas, a concepção de que o artigo

não apenas discute sobre um tema polêmico, mas usa dos recursos da argumentação para convencer o leitor sobre determinada ideia defendida pelo agente-produtor do texto.

Já Rodrigues (2001, p. 163) incorpora outro aspecto ao gênero, o fato de o artigo apresentar uma resposta valorativa diante dos acontecimentos sociais. Nesse sentido, “o artigo é um gênero que se caracteriza discursivamente como uma réplica dialógica a esses acontecimentos sociais, diante dos quais o autor se posiciona”.

De forma geral, os autores que tomam esse gênero como objeto de estudo colocam a argumentação como uma de suas principais características. O produtor do texto, também chamado de articulista, deve se posicionar perante uma questão polêmica e, ainda, convencer o leitor a respeito do seu ponto de vista. Vale ressaltar que uma questão só é polêmica se gerar discussão social, ou seja, se houver diferentes posicionamentos (a favor e contra). Nesse sentido, percebe-se a importância do gênero “artigo de opinião”: a formação crítica. O articulista, no processo de produção de um artigo de opinião, precisa trabalhar com a sua criticidade, expor o seu ponto de vista e buscar justificá-lo para convencer o seu leitor. Da mesma forma, ao ler um artigo de opinião, o sujeito pode se deparar com um posicionamento diferente do seu, o que pode desenvolver ainda mais o seu pensamento crítico sobre determinados assuntos.

Considerando a importância de se trabalhar com gêneros textuais na escola e, também, o caráter “formador” que o artigo de opinião possui, é comum o trabalho com este gênero no Ensino Médio, com o intuito de desenvolver e aprimorar a argumentação dos alunos. Nesse sentido, pode-se trazer como exemplo as Olimpíadas de Língua Portuguesa que, desde 2014, incorporam, em seu concurso em nível nacional, o gênero “artigo de opinião” como objeto de produção de textos nas séries finais do Ensino Médio (2º e 3º ano). A abordagem desse gênero pela Olimpíada de Língua Portuguesa é relevante, pois o Programa vai muito além de um concurso de redações, já que disponibiliza para o professor um material planejado em oficinas práticas que levam os alunos a desenvolverem capacidades de linguagem relevantes para a leitura e produção desse gênero. O Programa tem o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da língua portuguesa nas escolas públicas, dando oportunidade de os alunos se apropriarem de gêneros relevantes para sua vida em sociedade. Em seu material de apoio ao professor, o Programa traz a definição de que o artigo de opinião é um gênero que possui a finalidade de defender uma opinião ou tese, a qual deve ser fundamentada com argumentos coerentes. Nesse sentido, o articulista se vale de “jogadas” para defender seu ponto de vista, a fim de contribuir para a adesão do leitor à posição defendida.

Nesta pesquisa, optamos por privilegiar a definição do artigo de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2010), um gênero que fundamenta-se na defesa de uma tese, uma vez que essa é a definição adotada também pelo vestibular da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), foco da nossa análise.

Encaminhamentos Metodológicos

Para a análise das vozes enunciativas nos textos escritos por vestibulandos, foram selecionados três exemplares das redações do processo seletivo de 2018 da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, cuja proposta solicitava que o candidato produzisse um “artigo de opinião”, assumindo o papel social de um leitor de jornal que intencionava publicar seu ponto de vista em relação à questão polêmica: “De modo geral, o ativismo nas redes sociais, ou ciberativismo, tem repercussões significativas na sociedade ou fica restrito ao mundo virtual?”. A seleção do *corpus* procurou abranger textos que obtiveram notas variadas na correção, sendo elas: de 3,1 a 5,0, de 5,1 a 7,0 e de 7,1 a 8,5. Nossa intenção é analisar como se dá a inserção de vozes sociais e de personagens, tomadas como vozes de autoridade, na argumentação destes textos. A seguir, trazemos a descrição do *corpus* analisado:

Quadro 3 – *corpus* da pesquisa

TÍTULO	NOTA
1. “Mundo virtual”	3,1 a 5,0
2. “Ativismo e cyberativismo: até onde irá a rede social”	5,1 a 7,0
3. “Ativismo atrás das telas”	7,1 a 8,5

Fonte: a autora.

Resultados

Devido ao espaço deste texto, trazemos, como amostra, a análise de três excertos do nosso *corpus*, um de cada grupo.

Quadro 4 – Trechos do *corpus*

- | |
|--|
| <p>(1) Como disse o filósofo William James “o ser humano pode alterar sua vida, alterando suas atitudes mentais”</p> <p>(2) Como cita em uma de suas frases o poeta e crítico literário americano Edgar Allan Poe “a própria simplicidade do assunto nos conduz ao erro”, portanto, apesar de ser algo aparentemente comum e cotidiano é preciso ser observado por nós enquanto sociedade, juntamente com o Estado, a fim de que possamos solucionar os problemas e apoiar as causas solidárias.</p> |
|--|

(3) Segundo Bauman, sociólogo polonês, a falta de solidez nas relações sociais, políticas e econômicas é característica da “modernidade líquida”, vivida no século XX. O ativismo nas redes sociais, que atinge muitas pessoas no meio virtual, mas tem pouca efetividade no mundo real e causa muitas discussões, é exemplo disso.

Fonte: redação de vestibular da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (2018).

Em todo o *corpus* foi possível constatar uma carência de vozes e argumentos para sustentação do texto. No fragmento 1, o expositor cita a voz de um filósofo, mas não estabelece relação entre esta voz e o restante do texto. Vemos, portanto, que a menção foi feita apenas para cumprir um dos “requisitos” das redações: compreender a proposta e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema. No nosso exemplo, o expositor buscou inserir uma fonte da área de Filosofia, porém, esta ficou solta em meio ao texto.

No fragmento 2, o expositor decide inserir uma frase do autor Edgar Allan Poe para concluir o texto. É possível perceber a tentativa de associar a frase ao posicionamento defendido no artigo, porém, consideramos que o autor não obteve o resultado pretendido. Já no terceiro excerto, observamos que o expositor optou por iniciar o artigo através da inserção do discurso indireto, explicitando a voz de Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, a fim de evidenciar um argumento por autoridade e, também, possibilitar o desenrolar da sua argumentação. Podemos perceber que a tese a ser defendida é a de que o ativismo nas redes sociais não repercute no mundo real, logo, o expositor se coloca contra a questão polêmica.

Considerações Finais

Diante de todas as observações acerca do *corpus*, foi possível constatar que há uma grande dificuldade, por parte dos candidatos, em construir a argumentação e, mais ainda, de estabelecer relações entre o texto e conceitos/vozes de outras áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, etc.) para colaborar com o texto e sustentar a ideia defendida. Portanto, consideramos que, talvez, seja necessário um trabalho mais apurado em relação à abordagem do artigo de opinião na Educação Básica, sobretudo, no âmbito do Ensino Médio.

Referências

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.



BARROS, E. M. D. **A apropriação do gênero crítica de cinema no processo de letramento.** 2008. 252f. Tese (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

BARROS, E. M. D. A didatização do jornal impresso num contexto de formação docente. In: SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa, 5., 2015, Lecce/It. **Anais [...]**. Salento: Università del Salento, 2015.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 205-231, 2003.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.

CABRAL, A. L. T. **A força das palavras: dizer e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2010.

FIORIN, J. L. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KÖCHE, V.S. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e do expor.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teóricas, perspectivas.** São Paulo: Parábola, 2008.

RANGEL, E. O.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. **Pontos de vista: caderno do professor.** São Paulo: Cenpec, 2010 (Coleção da Olimpíada).

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo.** 2001. 356f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

AMBIENTES VIRTUAIS: PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS

Tatiane Patricia Teixeira Jordão¹

Eliana Merlin Deganutti de Barros²

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma experiência didática no desenvolvimento de um *projeto de letramento* (TINOCO, 2009) motivado pela temática dos *youtubers*, associado à metodologia das sequências didáticas de gêneros, para as séries iniciais, na rede municipal de Curitiba. Para tanto, foram mobilizados como objetos de ensino da escrita o gênero “comentário em ambientes virtuais” e gêneros do domínio instrucional, em um projeto focado nos *multiletramentos* (ROJO, 2012), tendo como suporte textual o blog pedagógico. O trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Está sendo realizada com o propósito de analisar a funcionalidade e a aplicabilidade de diferentes processos de revisão e reescrita textual inseridos em um *projeto de letramento* desenvolvido no contexto das séries iniciais, sob a instrumentalização do procedimento das *sequências didáticas de gêneros* criada por pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD – BRONCKART, 1999). Como pano de fundo temático, o trabalho de intervenção didática aborda o *letramento digital* (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), partindo da abordagem do universo dos *youtubers*, tema muito apreciado no contexto infanto-juvenil da contemporaneidade. Nesse sentido, o trabalho tem como base teórica os seguintes pilares: estudos sobre letramentos/multiletramentos, projetos de letramento, gêneros textuais/discursivos como objeto e instrumento de ensino, metodologia das sequências didáticas de gêneros, concepção da escrita como trabalho, processos de revisão e reescrita textual e letramento digital. Espera-se, com este trabalho, fomentar as pesquisas na área da Linguística Aplicada, voltadas para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais, sobretudo, sob o enfoque dos letramentos associados ao gênero como objeto e instrumento de ensino.

Palavras-chave: multiletramentos; projeto de letramento; sequência didática de gêneros; *youtubers*; revisão e reescrita de gêneros.

Abstract

This work aims to present a didactic experience in the development of a literacy project (TINOCO, 2009) motivated by *youtubers* theme, associated to didactic sequences of genres methodology, for initial grades, in municipal education system of Curitiba. For that, the genre "comment in virtual environments" and instructional domain genres were mobilized as objects

¹ Tatiane Patricia Teixeira Jordão. mestretatianeteixeira@gmail.com

² Eliana Merlin Deganutti de Barros. elianamerlin@uenp.edu.br

of writing teaching, in a project focused on multiliteracies (ROJO, 2012), having as textual support the pedagogical blog. The work is part of an ongoing research developed in the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS) of the State University of North Paraná (UENP). It is being carried out with the purpose of analyzing the functionality and applicability of different revision processes and textual rewriting inserted in a literacy project developed in the context of initial grades, under the procedure instrumentalization of the didactic sequences of genres created by researchers affiliated with Socio-discursive Interactionism (ISD - BRONCKART, 1999). As a thematic background, the didactic intervention work addresses digital literacy (DUDENEY; HOCKLY, PEGRUM, 2016), starting from youtubers approach, an appreciated theme in the infantile-juvenile current context. In this sense, the work has as theoretical base the following pillars: studies on literacies / multiliteracies, literacy projects, textual / discursive genres as object and teaching instrument, methodology of didactic sequences of genres, conception of writing as work, revision processes and textual rewriting and digital literacy. It is hoped, with this work, to promote researches in the area of Applied Linguistics, focused on the teaching of Portuguese language in the initial grades, especially, under the literacies approach associated to the genre as object and teaching instrument.

Keywords: multiliteracies; literacy project; didactic sequence of genres; youtubers; genres revision and rewriting.

Introdução

A escola, como um dos locais de inserção e participação dos indivíduos na sociedade, prevê que todos os envolvidos nesse processo atuem de maneira colaborativa na construção dos saberes que circulam nas esferas sociais que compõem a coletividade de maneira a possibilitar sua transformação e ampliação. Propondo uma escrita colaborativa e interativa, a *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 2011) desenvolvida neste trabalho gira em torno de aspectos rotineiros dos alunos no uso da escrita em ambiente virtual, fortalecendo o desenvolvimento de suas opiniões e trazendo uma bagagem de conhecimento referente ao letramento digital, tão necessário na sociedade contemporânea.

A problemática abordada neste trabalho está relacionada aos escassos momentos de reflexão sobre as práticas de ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais, principalmente no que se refere à concepção de *escrita como trabalho* (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; MENEGASSI, 2003). Cientes da relevância da escrita na sociedade contemporânea e da sua importância para o desenvolvimento do sujeito, como participante da construção e transformação dos saberes que proporcionarão um ser integral em suas potencialidades, compreendemos que o desenvolvimento de capacidades para a produção escrita torna-se

pressuposto para alcançar a promoção do indivíduo nessa sociedade, altamente dependente dos letramentos e de suas ferramentas de inserção social.

Partindo dessa problemática, tendo como respaldo documentos oficiais que regem o ensino no contexto brasileiro, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), no Eixo Produção de Textos, a pesquisa que embasa esse trabalho tem como foco o ensino da produção escrita na concepção *escrita como trabalho* a qual privilegia, entre outros procedimentos, o processo de revisão e reescrita, neste caso, tendo como foco textos de gêneros do *instruir* e do *argumentar*. Para tanto, desenvolvemos um projeto interventivo e investigativo no contexto em que atuamos como docente, a fim de apresentarmos reflexões sobre a abordagem da produção escrita no âmbito das séries iniciais.

Assim, ancorados nos propósitos do *projeto de letramento* idealizado – voltado à reflexão de questões que envolvem a problemática que envolve os *youtubers* na vida das crianças –, a proposta é elaborar uma *sequência didática de gêneros* voltada ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, sobretudo capacidades escritoras, tendo como eixo o gênero “comentário em ambientes virtuais” e gêneros do domínio instrucional, em um projeto focado nos *multiletramentos* e, como suporte textual, o blog pedagógico.

Esse trabalho tem como base teórica os seguintes pilares: estudos sobre letramentos/multiletramentos (cf. ROJO, 2012), projetos de letramento (cf. OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014), gêneros textuais/discursivos como objeto e instrumento de ensino (cf. MARCUSCHI, 2008), a metodologia das sequências didáticas de gêneros (cf. (DOLZ; NOVERRAZ; SCJENEUWLY, 2004), concepção de escrita como trabalho (cf. FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; MENEGASSI, 2003), processos de revisão e reescrita textual (cf. RUIZ, 2013; BARROS; GONÇALVES; CORDEIRO, 2017) e letramento digital (cf. DUDENEY; HOCKLY, PEGRUM, 2016). Entretanto, para este artigo, nos concentramos apenas na apresentação da transição entre o conceito de letramento, no singular, e sua expansão para a noção de multiletramentos.

Como objetivo geral da pesquisa de Mestrado procuramos validar o processo de transposição didática interna e externa dos gêneros alçados a objetos de ensino, a partir da instrumentalização da metodologia da sequência didática de gêneros, ancorada no projeto de letramento “O universo dos *youtubers*”. Para tanto visamos responder aos seguintes questionamentos: 1) como desenvolver capacidades de ação para o letramento digital, a partir de um projeto de letramento?; 2) como desenvolver capacidades de linguagem para a leitura e produção de gêneros do *argumentar* e do *instruir* com alunos do 4º ano, utilizando a prática de

produção escrita do gênero “comentário em ambientes virtuais” e gêneros do domínio instrucional?; 3) como incorporar a concepção de escrita como trabalho na prática do professor das séries iniciais? 4) quais estratégias de revisão e reescrita são mais significativas para o contexto da intervenção? Para este artigo, o objetivo é apresentar uma síntese do projeto de letramento elaborado, a fim de dar uma visão geral do processo de ensino percorrido.

Do letramento, no singular, aos multiletramentos

Este trabalho, vinculado à prática pedagógica da Rede de Ensino do município de Curitiba, parte da proposta do ensino de língua materna inserida no Currículo do Ensino Fundamental para a Educação Municipal de Curitiba (2016) tendo como objetivo fundamental formar sujeitos capazes de utilizar com competência a linguagem. Abre-se aqui um parêntese sobre o termo *competência*, que ao usá-lo seria definido que além de dominar o código da língua portuguesa nos aspectos de oralidade, leitura e escrita é estar envolvido nas diversificadas práticas sociais que estão articuladas a esses aspectos da linguagem. E é sobre essas práticas sociais que este trabalho aborda o fenômeno do letramento, entendendo que nessa perspectiva tornamos claro e pragmático o ensino da língua no ambiente escolar.

Kleiman esclarece que (2005, p.5) “Quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está ‘em processo’ de letramento”. Dessa maneira, o trabalho pedagógico vinculado a um fenômeno de letramento visa possibilitar que os alunos possam ser inseridos nas diversas esferas sociais usando com competência a linguagem estabelecidas nessas diversas práticas a fim de que possam atuar com desenvoltura em uma sociedade de cultura escrita.

Ainda segundo Kleiman (1995, p.19) “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, assim tomamos a escola como uma instituição que antes classificava quem era alfabetizado ou não, e hoje após diversos estudos de linguagem, especificamente, pelo viés do letramento passa a ser um tipo de prática que desenvolve nos alunos habilidades e conhecimentos sobre o uso da escrita.

Conscientes disso, olhamos ao redor e vemos que além dela temos outras práticas em que o letramento está presente, práticas essas, em que nossos alunos circulam em seu cotidiano, sem se darem conta de que a escrita está ali presente cumprindo sua função de interação e comunicação. De acordo com o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017)

cabe à escola possibilitar aos alunos diversificadas experiências que ampliem seu letramento tornando-os participantes ativos dessas diversas práticas sociais e possam utilizar com competência a oralidade, a escrita e outras linguagens. Cabe explicar aqui que por linguagens a BNCC aborda além dos aspectos presentes na Língua Portuguesa, também aspectos da linguagem por meio da Arte e da Educação Física.

O conceito de letramento trouxe para a educação reflexões sobre nossas práticas de ensino, principalmente ao que remete o ensino da língua, dessa forma atribuir o fenômeno do letramento a este trabalho trouxe a clareza sobre o agir de nossas práticas docentes desde o momento que ensinamos o código da língua escrita até o momento que integramos conceitos das diversas áreas do conhecimento que utilizam do código para explicar os conceitos nelas embutidos. O letramento aqui neste trabalho tem seu enfoque como prática de inserção, pois numa sociedade de cultura escrita, a dominação dessa é fator que proporciona ao sujeito participação social pois ao usar suas habilidades para intervir na vida pública, profissional, política e cultural é um caminhar que produz transformação na sociedade.

Possibilitar que a prática de letramentos seja contemplada da maneira como nos relacionamos com o mundo, remete ao que Rojo (2009, p. 107) coloca sobre o papel da escola, que dever ser “[...] justamente possibilitar que seus alunos possam participar das *várias* práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, *de maneira ética, crítica e democrática*” (grifos do autor).

A escola, na atualidade, com os avanços tecnológicos, deve se renovar e permitir abranger uma sistemática que complemente o “conceito de *letramentos (múltiplos)*, abordando a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO, 2012, p.13) – é o que o Grupo de Nova Londres denomina de multiletramentos, que é abordado por Rojo (2012, p. 22):

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

A escola, dessa maneira, tem um papel muito importante como lugar de produção e transformação dos conhecimentos produzidos no mundo e a ela cabe ensinar a escrita para que

os sujeitos possam se apropriar das variadas capacidades de linguagem ampliando assim seu universo textual, universo esse antes reservado apenas para textos escolares. Permitindo assim a inserção de novos gêneros textuais, de novas práticas sociais de instituições (publicitárias, comerciais, políticas) que, até bem pouco tempo, não circulavam como textos na esfera escolar. Para que isso tudo tenha sentido e traga clareza para o trabalho com a língua nos engajamos na construção de um projeto de letramento que permite inserir textos de outras esferas sociais apresentando pragmatismo quanto ao uso da escrita dos alunos envolvidos.

Metodologia

Para a intervenção didática fundamentamos a proposta em duas fontes metodológicas: o *projeto de letramento* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014) e a *sequência didática de gêneros* (SDG) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004). A opção pelo projeto de letramento foi com a intenção de conduzir o trabalho a partir de um problema de letramento evidenciado no convívio diário com alunos do 4º e 5º anos (contexto que atuo como docente); a forma acrítica como essas crianças “consomem” vídeos de *youtubers* e a fascinação que têm por essa profissão emergente do mundo virtual.

Neste trabalho, que visa ao desenvolvimento do letramento para a escrita em ambientes virtuais, uma vez que essa é a esfera de produção e circulação dos vídeos dos *youtubers*, buscamos fundamento teórico-metodológico, sobretudo, na engenharia didática dos Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (cf. DOLZ, 2016b), a qual nos dá suporte à metodologia das SDG. Na dinâmica do ensino de Língua Portuguesa, nos deparamos, com questionamentos sobre com que gêneros textuais trabalhar na escola, especificamente, no ciclo II do Ensino Fundamental I. A seleção dos gêneros se deu, nesse caso, em decorrência do problema de letramento que impulsionou o nosso projeto e da observação do contexto educacional, do quanto é significativo o aprendizado do gênero, procurando justapor aos que estão propostos nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do município de Curitiba – município onde se situa a escola em que atuamos como docente e na qual será desenvolvido o projeto.

Uma planificação inicial do projeto de letramento “O universo dos *youtubers*”

O projeto de letramento sistematizado pela pesquisa, o qual denominamos “O universo dos *youtubers*”, visa colocar em prática dois processos de transposição didática do gênero

“comentários em ambiente virtual” e de gêneros instrucionais, tendo o blog pedagógico como suporte textual. A seguir, uma síntese dessa sistematização.

Quadro 1 – Sinopse da sistematização inicial do Projeto de Letramento

Oficinas	Objetivos	Instruções para a realização das atividades
<p>Oficina 1: Problematizando com a turma</p>	<p>- Apresentar o blog pedagógico aos alunos na aula de informática;</p>	<p>1) Criação do blog pedagógico para postagem dos trabalhos realizados pelos alunos em sala de aula. 2) Questionar com os alunos quem acompanha blogs de youtubers ou tem seu próprio blog. 3) Realizar um passeio virtual pelo blog e fazer um questionamento sobre a funcionalidade de um blog. 4) Construir com os alunos um quadro com as informações que eles têm sobre blogs, redes sociais e internet. 5) Pedir por escrito, em um bloco de anotações, sugestões da turma para o nome do blog, seu conteúdo, seu público-alvo, o layout. 6) Realizar uma votação para decidir qual sugestão seria mais interessante.</p>
<p>Oficina 2: Apresentando o projeto de letramento “O universo dos youtubers”</p>	<p>- Motivar-se para a realização do projeto de letramento “O universo dos youtubers”.</p>	<p>1) Após a apresentação do blog construir com a turma um encaminhamento para a alimentação do blog. Nesse momento a turma pode, em grupos e de posse do bloco de sugestões, colocar a decisão do grupo. 2) Um representante do grupo pode apresentar à turma o que foi deliberado pelo grupo. 3) Em seguida, abordar o uso das novas tecnologias para o trabalho pedagógico apresentando a sua importância para o aprendizado escolar. 4) Após a discussão com a turma, realizar um questionamento com os alunos sobre a possibilidade de uma pesquisa para a utilização do blog. 5) Após delimitar o público que participará da pesquisa, construir coletivamente as perguntas que serão utilizadas na pesquisa. Nesse momento é importante esclarecer aos alunos sobre a temática do que envolverá a pesquisa que terá como referência os youtubers. 6) Os alunos, de posse de suas anotações, realizarão a pesquisa com o público participante. 5) Após a realização da pesquisa abordar com a turma as respostas obtidas e sugerir a implementação de um projeto para dar encaminhamento ao funcionamento do blog. Nesse momento sugerir o nome “O Universo dos Youtubers” para referir-se ao projeto com o blog.</p>

<p>Oficina 3: Reconhecendo gêneros do domínio do instruir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer gêneros do domínio instrucional. - Conhecer suportes em que circulam esses gêneros. - Diferenciar os propósitos comunicativos de gêneros que pertencem ao domínio instrucional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Apresente aos alunos vários textos de gêneros que pertencem ao domínio instrucional e solicite que façam o reconhecimento oralmente, na medida em que você vai mostrando. 2) Faça um questionamento sobre onde podemos encontrar esses textos. 3) Reflita com os alunos em quais suportes encontramos cada texto. Questione sobre os propósitos comunicativos dos diferentes gêneros do instruir.
<p>Oficina 4: Produção inicial</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a primeira produção sobre o gênero do domínio instrucional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Por meio da apresentação dos gêneros, solicitar aos alunos que, individualmente, construam uma instrução para a criação, o uso e a alimentação do blog. 2) Construa um texto coletivo com as regras produzidas pelos alunos.
<p>Oficina 5: Desenvolvimento das capacidades linguísticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com atividades para o desenvolvimento das capacidades linguísticas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Por meio da primeira produção, realizar atividades que desenvolvam as capacidades de ação, linguísticas e linguístico-discursivas.
<p>Oficina 6: Revisando e reescrevendo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar e reescrever o texto produzido. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Nesse momento o texto construído será revisado e reescrito coletivamente com os alunos. 2) Após a reescrita, o texto será colocado no blog e ficará em exposição para os comentários dos participantes.
<p>Oficina 7: Analisando os comentários</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os comentários. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Abra o blog para que os alunos possam acompanhar os comentários feitos pelos participantes. 2) Realizar oralmente uma análise sobre os comentários. 3) Apresente aos alunos comentários feitos em redes sociais e compare com os comentários feitos no blog da turma.
<p>Oficina 8: Primeira produção</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever a produção inicial sobre um comentário para um ambiente virtual. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Peça aos alunos que escrevem no papel um comentário sobre os comentários feitos no blog. 2) Solicite que coloquem sua opinião sobre o que foi colocado no blog.
<p>Oficina 9: Desenvolvendo capacidades linguísticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com atividades que desenvolvam capacidades linguísticas para a produção do gênero comentário em ambientes virtuais 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Por meio da primeira produção, realizar atividades que desenvolvam as capacidades de ação, linguísticas e linguístico-discursivas. 2) Depois do trabalho com as capacidades linguísticas do gênero solicitar a produção de um comentário para um tutorial que estará no blog
<p>Oficina 10: Revisando e reescrevendo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar e reescrever o texto produzido. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Corrija os textos dos alunos e devolva para que possam realizar as alterações necessárias. 2) Após a reescrita, apresente para que um colega possa ler e, por meio de um roteiro, possa fazer a revisão do texto reescrito. 3) Realize a troca entre os pares e solicite novamente a reescrita. 3) Nesse momento peça que os alunos façam as alterações sugeridas e preencham individualmente o roteiro para a revisão do próprio texto.

Oficina 11: Alimentando o blog	- Usar o blog para registrar os comentários revisados e reescritos.	1) Registrar o comentário no blog. 2) Apresentar o blog para os outros alunos da escola e solicitar que os colegas coloquem seus comentários sobre o que será apresentado no blog.
--	---	---

Fonte: as autoras.

Considerações Finais

Esta pesquisa busca trazer contribuições no que se refere à elaboração e implementação de um projeto de letramento ancorado na metodologia das SDG, bem como à análise do processo de transposição didática instaurado pela mediação da engenharia didática do ISD (DOLZ, 2016a), sinalizando, entre outros pontos, as dificuldades, as constatações sobre a funcionalidade e a aplicabilidade de diferentes processos de revisão e reescrita textual utilizados na didatização de gêneros do domínio do argumentar e instruir. Dessa forma, pretende-se auxiliar na investigação de novos encaminhamentos didáticos e contribuir para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais.

Referências

BARROS, Eliana M. D. de; GONÇALVES, Adair Vieira; CORDEIRO, Glaís Sales (Orgs.). *Gestos didáticos para ensinar a língua : agir docente e gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p.217-250.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa**, - Brasília: 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental – Volume II – 1º ao 9º ano**, Curitiba, 2016.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. D.E.L.T.A, v. 32, n.1, p.237_260, 2016b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2019.



DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016

FIAD, Raquel Salek; TRINDADE, Maria Laura. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena. (Org.) **Questões de Linguagem**. 4ªed. São Paulo: Contexto, 1994.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas – SP: Mercado das Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade. 1995, p.15-61.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

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

MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 42, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639372/6966>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de A. **Projetos de Letramento e formação de professores de língua materna**. Natal/RN: EDUFRN, 2014.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUIZ, Eliana D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual- interativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TINOCO, Glícia Azevedo. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de língua portuguesa. In: _____ **Interação, gêneros e letramento**. 2009, p.151-174.

A NOÇÃO DE “LETRAMENTO” NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA

THE NOTION OF "LITERACY" IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE IN THE PORTUGUESE LANGUAGE COMPONENT

Gabriela Martins Mafra¹

Eliana Merlin Deganutti de Barros²

Resumo

Este trabalho investiga o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente: Introdução, Estrutura da BNCC e Etapa do Ensino Fundamental, a fim de compreender, as noções de letramento(s) subjacentes. Para tanto, verificamos a recorrência do termo “letramento”, de seus derivados (letrando, etc.) e de suas especificações (letramentos, multiletramentos, novos letramentos, letramento digital etc.), em seguida realizamos uma análise qualitativa, à luz dos recentes estudos da área. Dessa forma, o aporte teórico que guia a pesquisa são os estudos do campo do “letramento”. Adotamos uma abordagem qualitativa para interpretação e discussão em relação às incidências encontradas. A pesquisa segue os pressupostos da Linguística Aplicada de cunho inter/trans/indisciplinar. No que se refere aos procedimentos de análise, a pesquisa é classificada como documental. Os resultados, prévios, mostram a recorrência dos termos: letramento, letramentos, multiletramentos, novos letramentos e novos multiletramentos, tais termos possuem acepções diferentes no documento. O primeiro é utilizado para referir-se a uma prática específica de letramento, como o letramento da letra. O segundo representa as várias formas de letramentos, incluindo as várias especificações relacionadas, por exemplo, a hipermídia e a hipertextualidade. O terceiro refere-se, explicitamente, nos trechos analisados, a multiculturalidade. O quarto é utilizado para contemplar os letramentos digitais. Por fim, o quinto além de contemplar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), também considera a operacionalização que os sujeitos elaboram durante a produção, circulação e recepção. Verificamos que não há, nessas partes do documento, especificações do que estamos chamando de tipos de letramento: letramento digital, letramento crítico etc. O termo mais recorrente é letramentos para referir-se a uma grande variedade de práticas de linguagem que envolvem, de uma ou de outra maneira, textos escritos.

¹Docente da rede municipal de Santa Amélia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Especialista em Docência do Ensino Superior (Faculdade São Braz). Santa Amélia, Brasil, e-mail: gabi_martins_mafra@hotmail.com.

²Docente do Curso de Letras, Centro de Letras Comunicação e Arte da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Cornélio Procópio, PR. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Brasil, e-mail: edeganutti@hotmail.com.



Palavras-chave: Políticas públicas; Documentos oficiais; BNCC; Ensino Fundamental; Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract

This work investigates the text of the National Curricular Common Base (BNCC), specifically: Introduction, BNCC Structure and Elementary School Stage, in order to understand the underlying literacy (s) notion. For this purpose, we verify the recurrence of the term "literacy", its derivatives (literate, etc.) and its specifications (literal, multiliteracies, new literacy, digital literacy, etc.), then we perform a qualitative analysis in the light of recent studies in the field. In this way, the theoretical contribution that guides the research are the studies of the "literacy" field. We adopted a qualitative approach for interpretation and discussion in relation to the incidents found. The research follows the assumptions of applied inter/trans/indiscipline linguistics. In relation to the analysis procedures, the research is classified as documentary. The previous results show the recurrence of the terms: literacy, literacies, multiliteracies, new literacy and new multiliteracies, such terms have different meanings in the document. The first is used to refer to a specific literacy practice, such as letter writing. The second represents the various forms of literacies, including the various related specifications, for example, hypermedia and hypertextuality. The third refers, explicitly, in the analyzed sections, to multiculturalism. The fourth is used to contemplate the digital literacies. Finally, the fifth, in addition to contemplate the digital information, communication and media technologies (DICMT), also considers the operationalization that the subjects elaborate during the production, circulation and reception. We do not find, in these parts of the document, specifications than we are calling literacy types: digital literacy, literacy critic, etc. The most recurrent term is literacies to refer to a wide variety of language practices that involve, in one way or another, written texts.

Keywords: Public policies; Official documents; BNCC; Elementary School; Portuguese Language Teaching.

Introdução

Este trabalho é fruto de estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Nele partimos da realidade brasileira, principalmente, quanto às políticas públicas, para desenvolver um primeiro olhar para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2018). Especificamente, nas partes de Introdução, de Estrutura da BNCC e da Etapa do Ensino Fundamental quanto à recorrência explícita do termo “letramento”, de seus derivados (letrar, letrando, etc.) e de suas especificações (letramentos, multiletramentos, novos letramentos, letramento digital etc.), a fim de analisar como está prescrito o trabalho educacional.

A BNCC (BRASIL, 2018, p.10) estabelece “conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. É prevista desde a constituição de 1988 e é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – BRASIL, 1996). Prescreve que é responsável por 60% do total da carga horária, sendo os outros 40% optativos, dentro de itinerários estabelecidos pelas escolas. Dessa forma, ela não é a única responsável pelo ensino do componente curricular Língua Portuguesa. Caberá a outras instâncias a elaboração de um referencial curricular que agregue as especificidades do estado/cidade – como o que está sendo construído pela secretaria da educação do estado do Paraná –, o qual passará a conduzir a reconstrução dos currículos escolares. Além disso, a Base deve influenciar diretamente na elaboração dos materiais didáticos (livros didáticos, apostilas) que serão trabalhados em sala, desde a seleção dos objetos didáticos, as ferramentas mediadoras desse processo até as concepções que perpassam as diversas instâncias do ato de ensinar e aprender – entre elas, a concepção do que é letrar nos dias atuais.

Este trabalho se justifica, uma vez que busca analisar e interpretar as concepções explícitas de letramento(s) que perpassam o texto da BNCC do Ensino Fundamental, especificamente, voltado para o Ensino da Língua Portuguesa, à luz de atuais estudos sobre o tema. Ou seja, ele traz uma contribuição necessária para a área, uma vez que a noção de letramento(s) é crucial para o campo do ensino linguístico. A justificativa da realização desta pesquisa está, também, na implicação da BNCC na formação autônoma, crítica, ética, democrática, histórico-social dos estudantes da educação básica. Argumentamos que, ao verificar a noção privilegiada pela BNCC, poderemos indagar e tentar compreender encaminhamentos metodológicos no ensino de língua portuguesa para a Educação Básica em uma perspectiva de prática social.

Este trabalho é composto, por esta introdução que contém uma breve apresentação do objeto de análise: BNCC (2018), da justificativa e objetivo da pesquisa. Em seguida diferenciamos os termos: letramento, letramentos, multiletramentos, Novos letramentos e Novos Multiletramentos, encontrados na pesquisa exploratória, os quais auxiliam a traçar uma pequena análise em relação ao documento. Adiante, trazemos a metodologia com a natureza da pesquisa e uma descrição de como foi feito a busca dos termos. Para assim, expormos e discutirmos alguns resultados quanto à recorrência dos termos. Por fim, trazemos nossas considerações finais e referências.

Estudos do campo do “letramento”

Os primeiros registros do uso do termo “letramento” no Brasil são creditados a Mary Kato (1986), que o utiliza para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem. A palavra “letramento” teve seu uso disseminado a partir de meados dos anos 90 (MORTATTI, 2007), passando a ser utilizada por inúmeros pesquisadores e educadores em perspectivas variadas, instigando uma grande complexidade conceitual e pragmática, mas com uma base comum: o fato de aprender uma língua ultrapassar a simples decodificação das letras e abarcar a complexidade das práticas sociais existentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, a alfabetização tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições. Para Cerutti-Rizzatti (2012, p. 292), o “letramento delineou-se como um conceito intrinsecamente associado à concepção de escrita como prática social e como processo cultural”.

Quanto ao termo “letramentos” Rojo (2010, p. 458), define como uma grande variedade de práticas de linguagem que envolvem, de uma ou de outra maneira, textos escritos. Nesse sentido, há uma multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral (ROJO; MOURO, 2012), por isso, muitas vezes, Roxane Rojo utiliza o termo letramentos múltiplos (ROJO, 2009). Mas cabe pontuar que o termo “letramentos” já contempla essa noção.

O termo Multiletramentos formado pelo prefixo multi-, modificador do conceito de letramentos:

[...] remete concomitantemente a duas modalidades presentes nas práticas de letramento da atualidade: a multiplicidade de linguagens ou semioses presentes, cada vez com maior intensidade, nos textos contemporâneos – em muito devido às tecnologias digitais –, [...], e a multiplicidade de culturas ou a diversidade cultural que atua nas práticas de letramento dos indivíduos cada vez mais evidentemente (ROJO, 2017b, p. 194).

Sendo assim, por conta das mudanças que o mundo passou, a hipermodernidade, as multissemióses, a diversidade cultural. Rojo e Mouro (2012), Rojo e Barbosa (2015) e Rojo (2017b) compreendem que o termo multiletramentos tenta dar conta da presença concomitante nos textos contemporâneos, de semioses que vão além da linguagem verbal (ROJO, 2017).

“Assim, o estudo dos multiletramentos seria o estudo da multiplicidade de linguagens e culturas que compõem os mais variados textos contemporâneos” (ROJO, 2017b, p. 197).

A partir da compreensão da mentalidade 2.0, de Lankshear e Knobel (2007), na qual a “nova” tecnologia (digital) modifica o modo de agir no mundo, Rojo (2017b), caracteriza os Novos Letramentos como àqueles que hibridizam textos e discursos alheios para gerar novas significações paródicas ou críticas. Eles são; “mais participativos, colaborativos, distribuídos; menos individualizados, autorais, publicados; menos dominados por especialistas” (ROJO, 2017b, P. 198). Esses Novos letramentos alteram de forma profunda alguns valores e condutas do letramento tradicional: a autoria individual, a raridade, o ineditismo, o controle da distribuição dos textos (ROJO, 2017b). Para Rojo (2017b, p. 200), nos Novos letramentos, “[...] o valor é a colaboração, a participação contínua, a relação em rede, os textos como um domínio público e não privado”. Para Rojo (2017a), os Novos letramentos, ou letramentos digitais, são um subconjunto dos multiletramentos. Para Rojo (2017b, p. 202) podemos falar em Novos multiletramentos “aqueles que além de se valerem de TDIC [Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação] e diversas linguagens, ainda operam em sua produção, circulação e recepção a partir de uma Mentalidade 2.0”.

Encaminhamentos Metodológicos

Esta é uma pesquisa documental, de análise da BNCC como política pública para o ensino de língua portuguesa, e inclui também revisão bibliográfica. A pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2000), seguindo os pressupostos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) de cunho crítico e inter/trans/indisciplinar, sendo classificada como uma análise documental (LÜSKE; ANDRÉ, 1986), com discussões bibliográficas. Para essa fase da pesquisa adotamos uma análise exploratória do documento, por meio da busca explícita dos termos: *letra* (letrar, letrado, ou algum sinônimo), *letramento*, *letramentos*, *multiletramentos*, *Novos letramentos* e letramento com fins específicos: letramento digital, crítico, literário etc.

Resultados

Observamos nas partes já mencionadas a recorrência do termo “letramento”, de seus derivados (letrar, letrando, etc.) e de suas especificações (letramentos, multiletramentos, novos

letramentos, letramento digital etc.), trazemos a seguir uma tabela com as incidências e discutiremos em seguida os significados que tais termos podem adquirir na BNCC (BRASIL, 2018).

Tabela 1 – Recorrências do termo “letramento” na BNCC do Ensino Fundamental

Termo	Parte do documento	P.	Trecho
Letramentos	4. Etapa do Ensino Fundamental	59	<i>Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.</i>
Letramentos	4.11 Língua Portuguesa	67	<i>Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.</i>
Letramentos e Novos letramentos	4.11 Língua Portuguesa	69	<i>Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, [...] próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os <u>novos letramentos</u>, essencialmente digitais.</i>
Multiletramentos e Novos Multiletramentos	4.11 Língua Portuguesa	70	<i>Essa consideração dos <u>novos e multiletramentos</u>; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade.</i>
Letramentos	4.11 Língua Portuguesa	70	<i>Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes <u>letramentos</u>, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.</i>
Multiletramentos	4.11 Língua Portuguesa	70	<i>Da mesma maneira, imbricada à questão dos <u>multiletramentos</u>, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural</i>
Multiletramentos e Novos Multiletramentos	4.11 Língua Portuguesa Subtópico: Eixo leitura Prática leitora: Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.	72	<i>• Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também</i>

			<i>produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.</i>
Letramentos	LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO. Eixo leitura. Campo jornalístico-midiático em Habilidades.	141	<i>A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.</i>
Letramentos	LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO. Eixo leitura. Campo das práticas de estudo e pesquisa em Habilidades.	151	<i>Trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já mencionados, cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermediáticos, que supunham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis</i>
Letramento	4.1.1.1. LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: PRÁTICAS DE LINGUAGEM, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES	89	<i>[...] no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.</i>
Letramento	4.1.1.1. LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: PRÁTICAS DE LINGUAGEM, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES	89	<i>Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas.</i>
Letramento	LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação). CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO. Eixo leitura em habilidades.	157	<i>Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.</i>

Fonte: as autoras.

Primeiramente, cabe pontuar que, na busca explícita pelo termo “letramento”, não encontramos incidência nas seções Introdução e Estrutura da BNCC. Assim, recorreremos a derivados como: letrar, letrado, e até letra. Nessa busca não encontramos nenhuma ocorrência.

Além disso, não há nas seções Introdução, Estrutura da BNCC e Etapa do Ensino Fundamental o termo letramento associado a alguma especificidade, por exemplo: letramento digital, letramento crítico, etc.

Os resultados, prévios, mostram a recorrência dos termos letramento, letramentos, multiletramentos, novos letramentos e novos multiletramentos na Etapa do Ensino Fundamental, com diferentes acepções. O primeiro é utilizado para referir-se a uma prática específica de letramento, como o “letramento da letra”, da linguagem verbal. O segundo representa as várias práticas que envolvem os letramentos, incluindo as várias especificações relacionadas, por exemplo, a hipermídia e a hipertextualidade. O terceiro refere-se, explicitamente, nos trechos analisados à multiculturalidade. O quarto é utilizado para contemplar os letramentos digitais. Por fim, o quinto além de contemplar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), também considera a operacionalização que os sujeitos elaboram durante a produção, circulação e recepção de textos.

O termo mais recorrente é letramentos para referir-se a uma grande variedade de práticas de linguagem que envolvem, de uma ou de outra maneira, textos. Nossa hipótese de pesquisa é que o termo letramentos é mais genérico, sem, contudo deixar de ser inovador, por ser grafado no plural, o que dá a impressão de uma perspectiva inclusiva para os Novos Letramentos e Novos Multiletramentos. Já quanto ao termo multiletramentos, sabemos, por meio dos estudos do campo do letramento, principalmente, por Rojo e Mouro (2012), que ele está associado à multimodalidade/multissemiótica e à multiculturalidade. O termo foi usado no documento, nos trechos analisados, para referir-se à multiculturalidade, aspecto a ser trabalhado para se desenvolver os letramentos. Nesse sentido, os termos/conceitos não são excludentes. Como já mencionamos, eles se referem a práticas diferentes no trato com a linguagem.

Portanto, os estudos do campo do letramento concebem esses conceitos de forma diferente, assim como a BNCC do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). Em um nível inicial de discussão, podemos perceber, nitidamente, prescrições para incluir o trabalho com os textos digitais, multiculturais, multimodais, hipermidiáticos, hipertextuais no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Entretanto, entendemos que cabe refletir se nossos docentes, professores em formação inicial e continuada, conseguem fazer diferenciações entre esses termos/conceitos e, mais importante que isso, estão formados para refletir em relação às (im)possibilidades/desafios do trabalho com língua portuguesa nesta perspectiva contemporânea (ROJO, 2008).

Considerações finais

A pesquisa aponta a necessidade de estudos mais aprofundados para compreensão dos termos a nível teórico tendo em vista seu recente uso no contexto brasileiro. Além disso, também acreditamos que cabem discussões mais elaboradas em relação à recorrência de tais termos na BNCC (BRASIL, 2018).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2018.

BRASIL, Decreto-lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Dos Princípios e Fins da Educação Nacional**, Brasília, D.F., 20 dez. 1996. Seção 1, pt. 1, p. 6009.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.-mar. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330201200010001>.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling <the New> in New literacies. In: KNOBEL, M. LANKSHEAR, C. (Ed.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007. p. 1-24.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. 37. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MORTATTI, M. R. L.. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais? In: SCHOLZE, Lia & RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília/DF: INEP/UPF, 2007.



ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Edito-rial, 2015.

ROJO, R. H. R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **THE ESPECIALIST**, v. 38, p. 1-20, 2017.

_____. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. **Perspectiva** (UFSC), v. 28, p. 433-465, 2010.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Novos Multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. (Orgs). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ROJO, R. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. (Orgs.) **Gêneros de texto**: caracterização e ensino. Uberlândia: EDUFU. 2008. p.9-45.

ROJO, R. H.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S.. Três enfoques na pesquisa em Ciências Sociais: o positivismo, o fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, A. N.S.. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em Educação. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2010, p.30-71 (capítulo 2).

ENTRE DÉDALO E ÍCARO: DOBRANDO O CABO DAS TORMENTAS NO UNIVERSO TRADUTÓRIO

Cláudia Cristina Ferreira¹
Adja Balbino Barbieri Durão²

Resumo

Traduzir sempre foi algo necessário desde os tempos remotos. Diversidade de objetivos, como comércio, divulgação e popularização da palavra divina, disseminação de conhecimentos e comunicação são alguns aspectos que respaldam a tarefa do tradutor. Observamos, entretanto, que se crítica o papel do tradutor, ora considerado um copista, ora um autor. A (in)visibilidade e a (in)fideliidade são temas de discussão no âmbito dos Estudos da Tradução em congressos e publicações diversificadas. Neste contexto, o estudo em questão tem por objetivo suscitar reflexões acerca da tarefa do tradutor, a qual apresenta-lhe desafios na seleção das unidades léxicas e mais apropriadas que evidenciem o sentido e o conteúdo contidos em um texto base e vertidos em forma de texto meta, por isso tocamos em temas como matizes culturais, habilidades e sutilezas demandadas no labor tradutório. Como resultado das reflexões elaboradas neste texto, podemos concluir que traduzir é (re)construir complexas teias textuais, por meio de interpretações, transposições e (re)acomodações de um texto base em forma de texto meta. É capturar, preservar e transferir a cor local, o matiz peculiar, o sabor estilizado, o tom mais afinado. É lapidar e relapidar a mesma pedra, até produzir uma obra prima de imensurável valor, já que traduzir envolve liberdade e autoria. Ao traduzir deveríamos empenhar-nos no intuito de encontrar a peça mais precisa ou que melhor se encaixe no texto meta, ou seja, aquela que torne a mensagem mais adequada, evidente e axiomática, orientada pelos propósitos do autor do texto base ou pela função a ser exercida pelo texto meta.

Palavras-chave: Estudos da tradução; matizes culturais; (in)visibilidade; tradutor como copista e como autor.

Abstract

Translating has always been something necessary since ancient times. Diversity of objectives, such as commerce, dissemination and popularization of the divine word, dissemination of knowledge and communication are some aspects that support the task of the translator. We note, however, that the role of the translator, now considered a copyist, or an author, is critical. The (in)visibility and (in)fidelity are topics of discussion in the scope of Translation Studies in diverse congresses and publications. In this context, the purpose of the present study is to reflect on the translator's task, which presents challenges in the selection of lexical units and more appropriate to evidence the meaning and content contained in a base text and dumped in text form goal, so we touched on themes such as cultural nuances, skills and subtleties required in the translation work. As a result of the reflections elaborated in this text, we can conclude that translating is (re)constructing complex textual webs, through interpretations, transpositions and (re)accommodations of a base text in the form of meta text. It is to capture, preserve and transfer the local color, the peculiar hue, the stylized taste, the more refined tone. It is to lapidate and relapidate the same stone, until producing a masterpiece of immeasurable value, since translating involves freedom and authorship. In translating, we should strive to find the most

¹ Professora associada da Universidade Estadual de Londrina. Pós Doutoranda em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: claucrisfer@sercomtel.com.br

² Professora da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: adjabalbino@gmail.com

precise or best part of the meta text, that is, the one that makes the message more adequate, evident and axiomatic, guided by the purposes of the author of the base text or by the function to be exercised by the meta text.

Keywords: Translation studies; cultural nuances; (in)visibility; translator as a copyist and as an author.

Introdução: Aviso aos navegantes

Palavras
viajam
mundos.
Tradutores
auxiliam
no percurso.³

Anna Rusconi. *Translator* (apud O'SHEA, 2017, p. 43. Tradução nossa.)

Muitos leitores devem estar se perguntando as razões deste título. Associar personagens da mitologia à tradução? Que conexão é esta? Pois bem, caro leitor, ao selecionarmos representantes da mitologia, pretendemos remeter, metaforicamente, à tradução como um *labirinto* (Dédalo)⁴, já que muitas vezes o tradutor se vê em um beco, aparentemente, sem saída; bem como, pretendemos remeter à mudança de posição de mero copista por parte do tradutor para *autor* e partícipe ou colaborador ativo da (re)construção do texto base para o texto meta, visto que hoje o tradutor goza de liberdade e legitimidade para *alçar novos voos* (Ícaro). Em outras palavras, os desafios de cada tradução renascem a cada dia, a cada texto a ser traduzido; no entanto, é preciso que o tradutor possa ter a liberdade para textualizar não

³ Dédalo era pai de Ícaro. O primeiro (Dédalo) foi o responsável por construir o labirinto do Minotauro. O segundo (Ícaro), aprisionado com seu pai no labirinto, ganhou asas de cera para tentar escapar, porém se esqueceu dos conselhos do pai, pois se voasse muito próximo do sol, as asas derreteriam e se voasse próximo ao mar, as asas se tornariam muito pesadas e ele cairia, morrendo afogado. Foi o que aconteceu. Onde caiu, devido ao excessivo peso das asas, chamou-se Mar Ícaro, que é parte do Mar Egeu, por sua vez, parte do Mar Mediterrâneo. No que tange ao binômio paradoxal ou antagônico, sol e mar, podemos associá-los ao texto base (*sol*) e ao texto meta (*mar*). A tradução, por sua vez, estaria justamente neste entre-lugar (*terra*). Concluímos, por conseguinte, que o tradutor não pode se aproximar muito do sol (*estrangeirização*), nem tanto do mar (*nacionalização*), pois ambas as posturas não seriam as mais adequadas para que a tradução alcance os objetivos propostos.

⁴ No original:

Words

travel

worlds.

Translators

do the

driving. Anna Rusconi. *Translator* (apud O'SHEA, 2017, p. 43)

meramente palavras, mas conteúdo. Por conseguinte, o tradutor precisa ser livre para voar, tal como Ícaro ou Pégasus, sem prender-se às correntes da tradução *mot à mot*. Que seu labor seja considerado, devidamente reconhecido e valorizado, pois ser tradutor também é ser autor.

No tocante à segunda metade do título, isto é, *dobrar o cabo das tormentas*, utilizamo-la por ser esta uma expressão da terminologia náutica que remete ao seu significado, que é vencer ou superar grandes dificuldades, em quaisquer áreas. Com esta expressão idiomática, assinalamos que outrora se sobressaía a situação de intraduzibilidade labiríntica da tarefa tradutória; contudo, atualmente, o foco se encontra na fidelidade do tradutor ao conteúdo, por isso lhe é concedido asas para ousar e imprimir suas marcas de um texto base para um texto meta, superando desafios e dificuldades no decorrer dos processos tradutórios que concretiza.

Uma vez esclarecido o título, passamos a comentar a epígrafe, a qual está atrelada tanto ao título, quanto à temática em pauta.

Quisemos iniciar o presente artigo evidenciando a relevância do papel do tradutor como mediador e orientador no processo de verter um texto base redigido em determinado idioma para outro idioma (texto meta). Neste contexto, embora haja teóricos que entendam que ler um texto traduzido é como beijar uma noiva através do véu (RODRIGUES, 2012; RÓNAI, 2012a)⁵, acreditamos que a tradução desperta paixões, dissemina conhecimentos (científicos, artísticos, etc.), fomenta a leitura, aproxima povos, rompe barreiras, preconceitos estereótipos, posto que requer transposições, (novas) interpretações e (re)acomodações.

Traduzir, portanto, é (re)construir complexas teias textuais, por meio de interpretações, transposições e (re)acomodações de textos base para textos meta. É capturar, preservar e transferir a cor local, o matiz peculiar, o sabor estilizado, o tom mais afinado. É lapidar uma mesma pedra até torná-la uma obra prima de imensurável valor, já que envolve liberdade e autoria⁶. Ao traduzir deveríamos empenhar-nos por encontrar a peça mais precisa ou a que

⁵ Ver o que apregoam alguns teóricos acerca do tema em questão:

“Outro tradutor moderno, Yehuda Amichai, achou que ler poesia em tradução era beijar uma mulher através de um véu.” (RÓNAI, 2012a, p. 27)

“É comum escutarmos que poesia é o que se perde na tradução, que ler uma tradução é como beijar uma mulher através de um véu, ou olhar o avesso de um tapete, que a tradução é um mal necessário, que tradutores são infiéis, assim como outros tantos clichês inferiorizando a tradução. Instaura-se um paradoxo, especialmente em uma sociedade como a nossa, altamente dependente da tradução para o comércio, serviços e industrialização de bens, em que somos bombardeados pela tradução a cada dia.” (RODRIGUES, 2012, p. 14)

⁶ Consultar:

FERREIRA, Cláudia Cristina. **Alicerce, reboco ou pintura?** As referências culturais nas tramas do tecer tradutológico. 2019a. No prelo.

melhor se encaixa ao texto, ou seja, a que torna a mensagem mais adequada, evidente e axiomática, orientada pelos propósitos do autor.

A título de esclarecimento, elucidamos que o trabalho em tela tem por objetivo suscitar reflexões acerca da tarefa do tradutor, a qual apresenta-lhe desafios na seleção das lexias mais apropriadas, isto é, as que evidenciem o sentido e o conteúdo contidos em textos base e vertidos para textos meta, por isso tocamos em temas como (in)traduzibilidade, (in)fidelidade, matizes culturais, habilidades e sutilezas demandadas no labor tradutório. Isto posto, informamos que este texto está estruturado nas seguintes seções: introdução (*Aviso aos navegantes*), construto teórico (*Separando as águas*), considerações finais (*Içando âncoras*) e referências.

Separando as águas

Traduzir é uma atividade antiga⁷. Desde tempos imemoráveis, usuários de diferentes idiomas tentavam se comunicar, sobretudo, com vistas a realizar transações comerciais e, *a posteriori*, no intuito de disseminar e popularizar textos bíblicos. Assim, quando somos inquiridos sobre o porquê de traduzir, qual a validade das traduções, ainda, nos dias atuais, retomamos as palavras da exímia pesquisadora Hurtado Albir. *Por que traduzimos?* Nessa esfera, Hurtado Albir (2008, p. 28) pontua que

Se traduz *porque* as línguas e as culturas são diferentes; a razão de ser da tradução é, pois, a diferença linguística e cultural.

Se traduz *para* comunicar, para transpor a barreira da incomunicação devida a essa diferença linguística e cultural; a tradução tem, pois, uma finalidade comunicativa.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Há algo de (in)fiel no reino da tradução: referentes culturais à luz de princípios teóricos e implicações práticas, XI Sepech. **Anais...** 2019b. p. 225-244. Disponível em: <<https://sepechuel2018.files.wordpress.com/2019/01/pdf20.pdf>> acesso em: 17 mar. 2019

FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **E aí tradutor? Desafios, encruzilhadas e escolhas.** 2019. No prelo

⁷ Em outras palavras, “La traducción es una actividad humana antiquísima, con su propia historia, llena de avatares y de cambios. Aunque el término intérprete se empieza a utilizar en el siglo XVIII, y la profesión de intérprete se consolida en el siglo XX, el inicio de la traducción oral se pierde en la prehistoria y está relacionado con la necesidad de intercambio comercial y de todo tipo. En lo que se refiere a la traducción escrita, su inicio es ligeramente posterior a la consolidación de la escritura, y los primeros testimonios conocidos se remontan al siglo XVIII a.C.; se trata de textos sumerios con traducción literal en acadio (cfr. García Yebra, 1989). Lo cierto es que etnógrafos y antropólogos muestran cómo hasta en las tribus más recónditas existe un indígena que conoce la lengua del vecino y que hace las veces de intérprete. Heródoto da cuenta de la importancia de los intérpretes en el Egipto faraónico; ya desde el Imperio Antiguo eran altos funcionarios y el jefe de intérpretes era un cargo que pasaba de padres a hijos.

Sin embargo, a pesar de esta larga historia de la traducción y de su importancia, ligada a la evolución de la humanidad, la reflexión teórica ha sido quizás más pobre de lo que hubiera cabido esperar. En lo que se refiere a Occidente, todos los autores coinciden en señalar su inicio con Cicerón.” (HURTADO ALBIR, 2008, p. 99-100)

Se traduz *para alguém* que desconhece a língua, e geralmente a cultura, em que está formulado um texto (escrito, oral ou audiovisual). O tradutor não traduz para si mesmo (exceto em raras ocasiões), traduz para um destinatário que necessita dele, como mediador linguístico e cultural, para ter acesso ao texto; esse destinatário pode ter finalidades distintas em relação ao texto.⁸

Tradutores em formação, ainda com pouca ou nenhuma experiência, comumente almejam uma receita ou um manual com sugestões, pistas e elementos que ditam ou demonstram como obter bons resultados na arte tradutória. No entanto, a receita ou o manual inexistem, afinal traduzir é uma tarefa que se aprende e se aperfeiçoa na prática. O que podemos encontrar nas páginas de um livro serão ideias sobre as quais refletir para, posteriormente, levá-las a outra língua. Convergimos, portanto, com o pensamento de Rónai (2012a, p. 133) quando preconiza que

Uma das falácias da tradução é a ilusão de poder aprendê-la por tratados. Ora, como organizar um manual de tradução, se esta arte (ou ofício, se querem) escapa a toda sistematização? Na verdade, a tradução aprende-se traduzindo. Não quer isto dizer que não se deva meditar o assunto por escrito; apenas que não se pode esperar de um manual de tradução a precisão e a eficácia de um tratado de Óptica ou de Geometria.

Gestos, comportamentos, atitudes, pensamentos, ideologias, maneiras de comunicar-se são aspectos delineados, esculpidos, plasmados pela comunidade linguístico-cultural na qual fomos concebidos, por isso costumes, tradições e maneiras de interpretar tudo ao nosso redor encontra-se pautados por tais elementos. Logo, o tradutor precisa considerar como o autor do texto base o concebeu (contexto histórico, sócio-político, linguístico-cultural, pragmático etc.) para, assim, fazer ajustes e adaptações⁹ que soem naturais e aceitáveis na língua-cultura meta. Embora saibamos que texto base e texto meta têm peculiaridades específicas a cada língua-cultura, um tradutor competente pode aproximar os idiomas com os que trabalha do objetivo

⁸ No original: “¿Por qué se traduce? ¿Para qué se traduce? ¿Para quién se traduce?”

Se traduce *porque* las lenguas y las culturas son diferentes; la razón de ser de la traducción es, pues, la diferencia lingüística y cultural.

Se traduce *para* comunicar, para traspasar la barrera de incomunicación debida a esa diferencia lingüística y cultural; la traducción tiene, pues, una finalidad comunicativa.

Se traduce *para alguien* que no conoce la lengua, y generalmente tampoco la cultura, en que está formulado un texto (escrito, oral o audiovisual). El traductor no traduce para sí mismo (excepto en raras ocasiones), traduce para un destinatario que necesita de él, como mediador lingüístico y cultural, para acceder a un texto; ese destinatario puede perseguir finalidades diferentes en relación con el texto.” (HURTADO ALBIR, 2008, p. 28)

⁹ “Como dissemos, a palavra existe apenas dentro da frase e o seu sentido depende dos demais elementos que entram na composição desta. Ainda que dois vocábulos de duas línguas sejam definidos de maneira igual, os enunciados de que eles podem fazer parte não são os mesmos, nem as conotações que evocam serão iguais” (RÓNAI, 2012a, p. 42).

original, bem como pode motivar o leitor e auxiliá-lo na compreensão da mensagem. “Mas por mais perfeita que seja a interpretação, a impressão do leitor estrangeiro sempre será diferente da do leitor patricio do autor, e que lê a obra com o entendimento moldado por um background e uma experiência comuns.” (RÓNAI, 2012a, p. 137)

Muito se questiona sobre a traduzibilidade e intraduzibilidade na esfera dos Estudos da Tradução. Ricoeur opta pelos termos fidelidade e traição. Benjamin e Ricoeur veem a tradução como um desafio ora intransponível, ora simplório. Em outras palavras, às vezes determinados textos, mormente os literários, oferecem obstáculos, *a priori*, intransponíveis, quer dizer, desafios, aparentemente, insuperáveis. É nesse momento que se defende a ideia de intraduzibilidade de certos termos ou conteúdo, por não encontrarem equivalentes linguístico-culturais totais.

Schnaiderman (2015, p. 19) converge com as ideias defendidas por Rónai (2012b), ao sinalizar a tradução como um ato desmedido.

Elixir e veneno, néctar e fel, ‘esplendor e miséria’, na visão de Ortega y Gasset, júbilo e tormento, a tradução é dos atos capitais da vida humana. Há quem veja aí um ganha-pão honesto e muito árduo, uma tarefa como outra qualquer. Mas a verdadeira realização não estará sempre ligada ao desmedido?

Quando mencionamos o binário paradoxal fidelidade e traição, referimo-nos às diferentes visões de tradução. Indagamo-nos sobre a que(m) ser fiel. Seria considerado fidelidade no caso de traduzir *mot à mot*? Conseqüentemente, traição seria traduzir conteúdos e o sentido geral do texto base para o texto meta? Nesse viés, seguimos com as inquisições, “Mas fidelidade a quem e ao quê? Fidelidade à capacidade da linguagem de preservar o segredo contra sua propensão a traí-lo. Fidelidade a partir de então mais a si mesmo que a outrem.” (RICOEUR, 2011, p. 55)

Destacamos a necessidade de o tradutor pesquisar sempre e com constância, sobretudo, acerca do pano de fundo no qual o texto base foi concebido, pois ao conhecer o *background* e o cenário do autor, entendemos com maior profundidade as ideias apresentadas, bem como o tradutor terá seu labor facilitado e viabilizado. “Já compreendemos que o tradutor que aspira a ser um bom profissional tentará familiarizar-se, igualmente na medida do possível, com os costumes, a história, a geografia, o folclore, as instituições do país de cuja língua traduz, além de se munir da indispensável cultura geral.” (RÓNAI, 2012a, p. 36)

No que se refere, ainda, aos dissabores e percalços com os quais se defronta o tradutor, quer dizer, sobre a intraduzibilidade, podemos evidenciar que é natural, inerente ao labor tradutório e perfeitamente contornável, pois

Se o trabalho não trouxesse em si mesmo o seu prêmio, Goethe não teria vertido Diderot para o alemão, Mérimée não se haveria empenhado em introduzir os clássicos russos na França, Baudelaire não se houvera debruçado meses a fio sobre as novelas de Edgar Allan Poe, Rilke não transporia Valéry em sua própria língua. Na realidade a tradução é o melhor e, talvez, o único exercício realmente eficaz para nos fazer penetrar na intimidade dum grande espírito. Ela nos obriga a esquadrihar atentamente o sentido de cada frase, a investigar por miúdo a função de cada palavra, em suma, a reconstituir a paisagem mental do nosso autor e a descobrir-lhe as intenções mais veladas. (RÓNAI, 2012a, p. 37)

Convém ressaltar que o eventual abuso de poder ou de autoridade por parte do tradutor é condenável, devendo, assim, ser evitado. “A possibilidade de o tradutor escamotear ou censurar palavras inteiras revela outra de suas funções. Em certos casos, ele pode parecer um funcionário de alfândega abusivo, que confisca mercadorias de modo arbitrário” (ASLANOV, 2015, p. 34).

No tocante à relação entre tradução e cultura, manifestamo-nos como partidárias à implementação da tradução por meios de debates (eventos científicos) e em sala de aula (ambiente acadêmico), visto que língua e cultura estão entrelaçadas, além de esta inclusão contribuir para disseminar o respeito junto à diversidade em todos os sentidos (religiosa, cultural, linguística, de gênero etc), combatendo, conseqüentemente, visões fragmentadas, equivocadas, estereotipadas e preconceituosas. Reiteramos que “A tradução ou a não tradução dos termos de uma cultura estrangeira pode refletir uma diferença fundamental na atitude com respeito ao Outro (ASLANOV, 2015, p. 35).

A conversão de um texto base em um texto meta envolve adaptações e ajustes necessários para que a acomodação de uma língua na outra seja feita de maneira fluida e o resultado seja homogêneo, tal como a água do mar ou o ar¹⁰, e não se torne artificial, forçado ou cause estranhamentos. Assim, advogamos pela hospitalidade linguística, a fim de alcançarmos o público leitor e obter aceitação e, conseqüentemente, êxito no labor tradutório. “Hospitalidade linguística, portanto, onde o prazer de habitar a língua do outro é compensado pelo prazer de receber em casa, na acolhida de sua própria morada, a palavra do estrangeiro” (RICOEUR, 2011, p. 30).

¹⁰ Podemos assegurar que a água do mar e o ar são misturas homogêneas, pois apresentam uma única fase. A água do mar possui água e sais minerais, enquanto que no ar encontramos uma mistura de nitrogênio e oxigênio. Diferentemente, as misturas heterogêneas possuem mais de uma fase e seus elementos não se misturam. Como exemplos, podemos citar a água e o óleo e o granito (quartzo, feldspato e mica).

Entendemos que para *dobrar o cabo das tormentas* na tônica tradução, é preciso buscar a *justa medida* entre preservar as marcas identitárias e originais do texto base, assim como adaptar e acomodar o conteúdo ao texto meta para que não soe inadequado, insólito, inviável ou irreal. Manter a harmonia e o equilíbrio nunca é fácil. É, contudo, necessário salvaguardar as peculiaridades de uma língua e torná-la acessível e compreensível em outra, só assim cooperaremos para a comunicação e a disseminação de ideias, conteúdo, conhecimento, bem como para o fomento de reflexões e até, por que não, contestações de conceitos e proposições.

Conduzir uma obra estrangeira para outro ambiente linguístico significa querer adaptá-la ao máximo aos costumes do novo meio, retirar-lhe as características exóticas, fazer esquecer que reflete uma realidade longínqua, essencialmente diversa. Conduzir o leitor para o país da obra que lê significa, ao contrário, manter cuidadosamente o que essa tem de estranho, de genuíno, e acentuar a cada instante a sua origem alienígena (RÓNAI, 2012a, p. 24).

Convém acentuar que o tradutor precisa estar aberto e que cada tradutor precisa estar em estado de alerta em relação às sutilezas de cada texto, pois ser competente no âmbito tradutório requer mais de que tão somente domínio linguístico. Gestualidade, aspectos sociais, históricos, políticos, culturais e pragmáticos também podem interferir na concepção de todo e quaisquer textos. Por conseguinte, “[...] o bom tradutor procurará determinar o matiz, o sabor, a aura social daquele que figura no original para transportá-lo em sua língua” (RÓNAI, 2012a, p. 54). A título de ilustração, exemplificamos uma situação que envolve reflexão no exercício de tradução e solicita que se pense na escolha mais adequada consoante o contexto e o público alvo, assim, questionamos “Quando traduzir *chien* por ‘cachorro’ e quando por ‘cão’? Para verter *liste*, quando preferir ‘lista’, ‘relação’ ou ‘rol’?” (RÓNAI, 2012a, p. 54).

De fato, reiteramos que traduzir é um *jogo de xadrez*, um *ofício de formiguinha* e um *trabalho de Sísifo*¹¹. Metaforicamente, esclarecemos que é um *jogo de xadrez* porque há inúmeros movimentos exequíveis em cada tradução, por isso não podemos falar em tradução perfeita, pois sempre haverá possibilidades tradutórias e, assim, deve-se buscar a mais apropriada a cada situação; o jogador (tradutor) precisa refletir e selecionar o melhor movimento para obter êxito (tradução mais ajustada ao contexto, conteúdo, público alvo).

¹¹ Reza a mitologia que Sísifo foi um humano rebelde, maior desafiador dos deuses. Como consequência de desobediência e tumulto, Sísifo foi severamente punido e condenado a repetir a mesma tarefa rotineira e extenuante, *ad eternum*, que consistia em levar uma pedra de mármore até o cume de uma montanha, porém cada vez que Sísifo estava alcançando sua meta, a pedra rolava montanha abaixo até o ponto de início invalidando ou nulificando tamanho esforço despendido. “Por esse motivo, a expressão “trabalho de Sísifo”, em contextos modernos, é empregada para denotar qualquer tarefa que envolva esforços longos, repetitivos e inevitavelmente fadados ao fracasso - algo como um infinito ciclo de esforços que, além de nunca levarem a nada útil ou proveitoso, também são totalmente desprovidos de quaisquer opções de desistência ou recusa em fazê-lo.” Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADsifo>> acesso em 07 mar. 2019

Traduzir também pode ser considerado um *ofício de formiguinha* porque demanda domínio linguístico-cultural dos textos base e meta, bem como empenho e persistência contínuos do tradutor, pois requer dedicação constante, pesquisa e reflexões perenes. Traduzir é um lapidar e relapidar, construir e reconstruir; aparar as eventuais arestas é atitude corriqueira no labor tradutório. Traduzir também pode ser considerado um *trabalho de Sísifo* porque exige esforços contínuos isentos de desistência ou resistência; contudo, esperamos que a tarefa do tradutor, nesta conjuntura, não seja fadada ao fracasso. Deve haver tenacidade, responsabilidade e amor ao que se faz e o esforço despendido deve ser convertido em sucesso, isto é, em êxito laboral.

A tradução é o trabalho ideal para um preso. O camarada não tem aonde ir, nem o que fazer, daí pode ficar brincando com as palavras, olhando-as pelo avesso e de trás pra frente. Pode consultar sem pressa nenhuma todos os dicionários. Pode se meter até o pescoço na rede. Pode tirar uma soneca entre uma página e outra. Foi mais ou menos o que eu fiz. Porque em momento nenhum eu tive pressa nem a editora a exigiu. O pessoal só queria o trabalho direito. É incrível, não? No Brasil parece um luxo agir com profissionalismo. (SSÓ, 2017, p. 15-16)

Concluimos esta seção na expectativa de haver alertado para tópicos correlatos aos Estudos da Tradução, questões como a (in)traduzibilidade, (in)fidelidade, matizes culturais, habilidades e sutilezas que se requer do tradutor em sua tarefa. Ademais, esperamos que o leitor tenha sido instigado, contagiado ou seduzido pela curiosidade de pesquisar mais acerca da temática em voga, buscando ampliar e diversificar seu horizonte de conhecimento e potencializando, como resultado, seu arcabouço teórico-metodológico.

Içando âncoras

Às vezes é quase impossível saber se um texto é original ou uma tradução. (ASLANOV, 2015, p. 50)

A tradução, ora duramente criticada, ora exaltada/consagrada, é mote do artigo em pauta, bem como temática de muitas pesquisas e discussões em congressos e publicações mundo afora.

São inegáveis as contribuições da tradução na seara acadêmica, científica, comunicativa, empresarial. “Hoje, a tradução está por toda parte, e esse nosso mundo globalizado provavelmente não funcionaria mais sem ela” (TAVELLA; VILLENEUVE, 2013 apud CHRISTENSEN; FLANAGAN; SCHJOLDAGER, 2018, p. 15).

Disseminar resultados e contribuições dos estudos da tradução, bem como romper com preconceitos e minimizar dissabores é função do tradutor e de pesquisadores que investigam e analisam o tema. Este artigo possui, portanto, esta função.

Neste âmbito, corroboramos as ideias apregoadas por SSÓ (2017, p. 19), quando o teórico destaca que “[...] uma tradução não é uma luta que a gente ganha por nocaute, mas por pontos. Daí a necessidade de tentar não desperdiçar nenhum pontinho”.

Finalizamos este trabalho na esperança de haver plantado uma semente no leitor e ter-lhe despertado o interesse por aprofundar seus conhecimentos acerca do tema aqui abordado, no intuito de que outros possam continuar/ampliar as ideias aqui apresentadas ou, se for o caso, refutá-las. Que as reflexões suscitadas nestas páginas incitem novas pesquisas.

Referências

ASLANOV, Cyril. **A tradução como manipulação**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CHRISTENSEN, Tina Paulsen; FLANAGAN, Marian; SCHJOLDAGER, Anne. Panorama das pesquisas sobre tecnologia nos estudos da tradução: uma introdução a este recorte temático. Trad. Carlos César da Silva e Mariana Ormenese Dias. In: LIMA, Érica (org.). **Diversas faces da tradução na contemporaneidade**. v.1. Campinas: Pontes, 2018. p. 15-47.

DÍAZ-CINTAS, Jorge. Dissipando a névoa que encobre a tela: manipulação ideológica na tradução audiovisual. Trad. Giulia Sanches Bassani, Marcella Wiffler Stefanini e Samira Spolidorio. In: LIMA, Érica (org.). **Diversas faces da tradução na contemporaneidade**. v.1. Campinas: Pontes, 2018. p. 83-109.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Traducción y Traductología**. Introducción a la Traductología. 4.ed. Madrid: Cátedra, 2008.

O´SHEA, José Roberto. Traduzindo palavras entre mundos: Stephen Hero e Stephen Herói de James Joyce. In: CESCO, Andréa; ABES, Gilles Jean; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. **Tradução literária: projetos e práticas do tradutor**. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2017. p. 43-56.

RICOEUR, Paul. **Sobre tradução**. Trad. Patrícia Lavelle. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. Desafios ao ensino da tradução. **Abhache**, ano 2, n. 3, 2012. p. 13-24.

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012a.

RÓNAI, Paulo. **Escola de tradutores**. 7.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012b.

SCHNAIDERMAN, Boris. **Tradução, ato desmedido**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SSÓ, Ernani. Sem açúcar e sem afeto. In: CESCO, Andréa; ABES, Gilles Jean; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. **Tradução literária: projetos e práticas do tradutor**. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2017. p. 7-19.

**“UNA MIRADA HACIA MÉXICO”:
ASPECTOS LINGÜÍSTICO-CULTURAIS EM CONTRASTE SOB O VIÉS DA
LINGUAGEM (NÃO)VERBAL**

Ana Carolina Moreira Salatini¹

Cláudia Cristina Ferreira²

Resumo

Para muitos, aprender uma língua é aprender aspectos gramaticais e fonéticos. Os componentes culturais, na maioria das vezes, são esquecidos, tanto por docentes como por alunos, durante o processo de ensino e aprendizagem de um idioma. Fato este que não deveria ocorrer, uma vez que língua e cultura estão diretamente relacionadas. Além disso, quando a cultura é abordada nas aulas de espanhol, é comum a predominância de textos e recortes da Espanha e Argentina, desprestigiando os demais países, como o México, país com o maior número de falantes naturais de espanhol. Considerando, então, este panorama, este artigo tem como objetivo promover uma reflexão sobre a indissociabilidade entre língua e cultura por meio de uma revisão bibliográfica e, principalmente, por meio de exemplos linguísticos (verbais e não verbais) de uso constante na variação mexicana da língua espanhola e, portanto, importantes para uma comunicação eficaz neste território. Essas amostras foram coletadas/vivenciadas pela autora deste artigo, durante o programa de mobilidade acadêmica desenvolvido entre a Universidade Estadual de Londrina e a *Universidad Autónoma de Querétaro*, em 2013, no México. Ademais, são propostos alguns materiais (autênticos) e atividades para uso em sala de aula com o intuito de expor os aprendizes ao conteúdo exemplificado.

Palavras-Chave: Indissociabilidade entre língua e cultura; México; Linguagem verbal e não verbal.

Abstract

Many people believe that learning a language is to learn grammatical and phonetic aspects. Most of the time, during the teaching and learning process of a language, professors and students put aside important cultural components. This should not happen since language and culture are intertwined. Apart from it, when culture is approached in Spanish classes, it is common the prevalence of texts and clippings from Spain and Argentina dishonoring other countries like Mexico, the country that has the biggest number of native Spanish speakers. Taking all of these into consideration, this article aims to promote a reflection about the indivisibility between language and culture through a bibliographic review and, mainly, through linguistic examples (verbal and non-verbal) of the constant Mexican variation in the Spanish language which are important and efficient in this area. The samples were collected/experienced by this article's writer during an academic mobility program developed by The State University of Londrina in partnership with The Autonomous University of Querétaro in 2013, in México. In addition, some authentic activities and materials are suggested to be used in the classroom in order to expose the approached content to the students.

¹ Professora Colaboradora da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: carolsalatini@yahoo.com.br

² Orientadora. Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: claucrisfer@sercomtel.com.br

Keywords: Indivisibility between language and culture; Mexico; Verbal and Non-verbal language.

Introdução

Durante alguns anos estudei a língua espanhola em cursos universitários e laboratórios de idiomas. Fui apresentada às estruturas da língua, às conjugações verbais e seus respectivos tempos e modos, às maneiras de cumprimentar, ao vocabulário, entre outros aspectos formais da língua. Em alguns momentos, tive contato com alguns aspectos culturais, a maioria, provenientes da Espanha. Com isso, considerava-me uma ‘conhecedora’ do espanhol. Grande engano. Foi a partir de um intercâmbio, no qual tive a oportunidade de viver durante um ano no México, que percebi o quanto eu ‘pouco sabia’ e o quanto a cultura está diretamente relacionada ao idioma. Ruídos na comunicação cotidiana me mostraram que, para uma comunicação mais eficaz, eu teria que me inserir naquele universo e entender um pouco mais da história daquele povo.

Assim, o presente artigo tem como objetivo, além de refletir e argumentar a favor da indissociabilidade entre língua e cultura, de apresentar alguns aspectos da cultura mexicana que exemplificam a citada teoria e que, comumente, são desconhecidos pelos estudantes de espanhol brasileiros. Infelizmente, ainda encontramos muitos docentes, discentes e pais focados somente no ensino e aprendizagem de elementos gramaticais e totalmente distantes de aspectos culturais, ou, quando estes últimos são retratados e analisados, tem em sua origem, basicamente, Espanha e Argentina, países populares em território brasileiro. Os demais países nos quais encontramos falantes naturais da língua espanhola, entre eles, o México, são, muitas vezes, ignorados, recebendo pouca ou nenhuma atenção.

Na primeira parte, exponho uma revisão de literatura sobre cultura, língua e sua associação. Em um segundo momento, discorro sobre os exemplos mexicanos de linguagem verbal e não verbal, que sustentam os princípios da interdependência entre língua e cultura. Posteriormente, sugiro alguns textos e atividades que podem ser utilizados e desenvolvidos em sala de aula para que os alunos tenham contato, ainda que em uma pequena quantidade, com alguns ‘mexicanismos’. E, na última parte, estão as considerações finais.

Língua, cultura e sua indissociabilidade

Para começar, faz-se necessário refletir sobre que é cultura. Há uma vasta quantidade de conceitos entre os estudiosos, porém, até o presente momento, ninguém conseguiu defini-la completamente, abarcando todas as suas competências. Em seu texto “(Inter)Culturalidade em prol da competência comunicativa na aula de línguas estrangeiras ou línguas adicionais”, Ferreira (2012) apresenta diferentes conceitos de cultura, como os de Tylor (1871), Linton (1936), Harris (1990), Miquel (1997), Sánchez Lobato (1999), entre outros. Aqui, uso as palavras da própria autora:

A cultura revela traços componentes do tipo de sociedade em que se vive, pois a cultura é determinada conforme o processo histórico e as relações com outras culturas. Por isso, podemos dizer que cultura é tudo que faz parte da vida e das características de um povo: língua, vestuário, gastronomia, festas, esportes, músicas, costumes, crenças, valores espirituais e materiais, sentimentos, artesanato, leis, passatempo e diversões. (FERREIRA, 2012, p. 49).

Nos últimos anos, estipulou-se ainda outras concepções sobre “cultura” de acordo com suas diferentes realizações. Entre elas, citamos duas: a. Cultura com “C maiúscula” - faz alusão à literatura, à arte, à música. É a Cultura considera “cult”, promovida e desenvolvida no meio acadêmico; b. cultura com “c minúscula” está relacionada à cultura popular, à vida cotidiana, como comportamento, costumes, crenças, gírias, etc. (KRAMSCH; 2017) (GIL BÜRMAN, 2008) (FERREIRA, 2019, no prelo). Ambas são importantes e de valor imensurável. No entanto, frequentemente, vemos a cultura “com c minúscula” marginalizada na sala de aula em detrimento da outra. Quando se fala em cultura, correntemente, tendemos a citar somente textos literários, pinturas, obras cinematográficas, e excluir ou banalizar questões rotineiras que identificam determinado povo: gestos, expressões idiomáticas, provérbios, entre outros. Logo, além de levar os preceitos culturais às aulas de língua estrangeira, temos que abordar, equilibradamente, os mais diferentes temas, desde os mais eruditos aos mais simples.

Mas qual a relação entre a cultura e a língua de um país? “O próprio ensino lingüístico contém ipso facto um ensino cultural, visto que em sua condição de fenômeno, a língua representa em essência um dos principais aspectos da cultura em uma comunidade” (GREVE; VAN PASSEL, 1971, p. 173, tradução nossa)³. A língua traz consigo uma infinidade de

³ La propia enseñanza lingüística contiene ipso facto una enseñanza cultural, puesto que en su condición de fenómeno, la lengua representa en esencia uno de los principales aspectos de la cultura de una comunidad (GREVE Y VAN PASSEL, 1971, p. 173)

aspectos culturais, assim como a cultura diz muito sobre os hábitos linguísticos de um povo. Ambas são dinâmicas e ativas, e desenvolvem-se de acordo com as pessoas e o meio. Se uma pessoa souber, por exemplo, a conjugação de todos os verbos, porém não souber em que momentos utilizá-los, segundo aspectos de formalidade, de significação, de contexto, de nada adiantará conjugá-lo corretamente.

Concebemos a língua como produto social, reflexo direto da cultura, assim como elemento ideológico e definidor, por isso entendemos que aprender a falar uma LE não se restringe apenas à fixação de regras gramaticais, à decodificação auditiva de mensagens e à produção de fonemas da LE, mas também ao aprendizado do funcionamento da cultura inserida no processo comunicativo original, porque é dessa maneira que se reconhece o que é apropriado ou inapropriado dentro de uma comunidade linguístico-social específica. (DURÃO, 1999, p. 140).

Os elementos culturais mexicanos, verbais e não verbais, representados neste artigo corroboram a ideia de que, mais que conhecer regras e sons de um idioma, é necessário conhecer características culturais específicas e adaptar-se ao contexto para que a comunicação se desenvolva o mais transparente e eficaz possível. “Quando comunicamos com outras pessoas não dizemos tudo, por detrás das palavras ou gestos que utilizamos existe um conhecimento sociocultural que nos permite entender aquilo a que se refere o nosso interlocutor”. (MOREIRA, 2013, p. 8).

Isso não significa que para interagir em um idioma estrangeiro seja imprescindível conhecer completamente a cultura do outro. Isso seria impossível. Nós, brasileiros, não temos total conhecimento a respeito de todos aspectos culturais de nosso país, imaginem do espanhol, no caso, falado em mais de 20 países e por mais de 500 milhões de pessoas. Contudo, é fundamental fomentar e expandir os saberes socioculturais dos aprendizes de uma língua a fim de contribuir para a diminuição de choques culturais, ruídos na comunicação, julgamentos e preconceitos, formando assim um “falante interculturalmente competente”.

Um falante interculturalmente competente seria aquele que opera sua competência linguística e sua conscientização sociolingüística a respeito da relação entre língua e o contexto onde é usada, a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais e prever mal-entendidos decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças (...). (GIMENEZ, 2002, p. 113)

É abrir os olhos e a mente em direção a outras formas de entender e vivenciar o mundo no qual estamos inseridos. Formas estas que estão relacionadas, entre outros fatores, à história, geografia e economia de um povo.

Entre os diversos componentes que formam a cultura de um determinado grupo de pessoas, a continuação, estão descritos alguns relativos à língua (léxico) e aos elementos não verbais (estes últimos no que se referem à quinésica e cronêmica⁴), identificados por mim, durante um intercâmbio de doze meses realizado no México, mais especificamente, na cidade de Santiago de Querétaro, em 2013.

Representação da cultura mexicana em elementos verbais e não verbais usados cotidianamente

Dos diversos países que tem o espanhol como língua materna, México é o maior em extensão territorial e, logo, o que apresenta o maior número de falantes naturais desse idioma. Suas principais características culturais e étnicas provem, principalmente, da mestiçagem entre indígenas (maias, astecas, otomis, entre outros) e colonizadores e de toda a sua história. Conseqüentemente, o espanhol, inserido durante o processo de colonização, sofreu influências desta mescla. No vocabulário cotidiano dos mexicanos estão inseridas muitas palavras de origem indígena, como, por exemplo, chocolate, tequila e comal⁵, que descendem do náhuatl⁶. Além disso, como acontece em todos os povos e línguas durante sua evolução, foram agregadas ao idioma palavras criadas de acordo com a necessidade e realidade local, o que popularmente são chamados de ‘mexicanismos’, ou seja, palavras e práticas tipicamente mexicanas. Para exemplificar, cito:

- Gracias

O que significa no Brasil o seguinte gesto?

Figura 1 – Gesto “Gracias”

⁴ A quinésica refere-se ao movimento e as posturas corporais que adquire tanto o emissor quanto o receptor durante a interação comunicativa [...] A Cronêmica se refere ao tempo, concretamente ao conceito, estrutura e uso que as distintas comunidades fazemos do tempo. (TEJADA, 2009 apud FONSECA, 2013, p. 36).

⁵ Comal: instrumento utilizado para cozinhar as tortillas, comida típica mexicana.



Fonte: autora

Todas certamente responderão: nada. Ou seja, em território brasileiro este gesto de erguer a mão com a palma voltada para quem fala não tem sentido algum. Já para os mexicanos significa: obrigado(a). É cotidianamente utilizado e pode ser acompanhado ou não da pronúncia da palavra ‘*gracias*’. É uma maneira eficaz de agradecer quando se faz complicada a comunicação verbal entre emissor e destinatário, como, por exemplo, entre um pedestre e um motorista. E por mais comum que seja sua prática, infelizmente, são poucos, por não dizer raros, as publicações que comentam esta peculiaridade mexicana.

- Ahorita

Traduzida literalmente ao português, esta palavra ficaria como ‘agorinha’. Logo, podemos imaginar que se trata de algo que será feito rapidamente, em um momento muito próximo. Não obstante, para os mexicanos, ‘*ahorita*’ não representa um tempo específico. Por exemplo, se você perguntar: “¿*Cuándo vamos al mercado?*” e a pessoa te responder ‘*Ahorita*’, isso pode significar que irão ao mercado em 15 minutos, 1 hora, 3 horas, no final da tarde ou, até mesmo, que não irão. Ou seja, ‘*ahorita*’ pode ser ‘em poucos minutos’, ‘mais tarde’ ou ‘nunca’. Não há uma regra. Tudo depende de cada situação.

“Ahorita” literalmente significa “neste momento”, mas quase nunca é assim. Quando um mexicano te diz que fará algo “ahorita”, prepare-se para sentar, porque a espera pode ser grande. Pense em “ahorita” como a arte mexicana da morosidade; transmitida de geração em geração, um término que pode significar tudo desde “em 10 minutos” até “em três semanas”. O primo do ahorita é o “já vou para lá”. Isto realmente significa “já vou terminar de ver este programa de televisão, talvez saia da poltrona, ligue para a minha irmã, tome banho, coma algo e realmente saia de casa para te ver”. (VILLEGAS GAMAS, 2016, tradução nossa).⁷

⁷ "Ahorita" literalmente significa “en este momento”, pero casi nunca es así. Cuando un mexicano te dice que hará algo “ahorita”, prepárate para sentarte, porque la espera puede ser larga. Piensa en ahorita como el arte mexicano de la morosidad; ha sido transmitido de generación en generación, un término que puede significar todo desde “en 10 minutos” hasta “en tres semanas”. El primo del ahorita es el “ya voy para allá”.

- ¡Aguas!

Em uma primeira impressão, qualquer brasileiro, ou até falantes naturais do espanhol originários de outros países, exceto México, diria que esta palavra, ‘aguas’ se refere ao substantivo, neste caso, em plural, que dá nome ao líquido incolor e inodoro, essencial para a vida humana (H₂O), o que, de fato, é. Porém, além deste significado, na cultura mexicana, esta palavra representa um pouco mais. Além de ser o plural de ‘agua’, ‘¡Aguas!’ é também uma expressão utilizada para advertir alguém sobre algum perigo, para que a pessoa tome cuidado.

Exemplo: “*Você está atravessando a rua e não percebe um carro que se aproxima. Seu amigo, mexicano, pode dizer: ‘¡Aguas!’ para lhe chamar a atenção ao que está acontecendo. Seria uma sinônimo de ‘cuidado’, ‘atenção’.*”

As anedotas locais dizem que esse costume tem origem na época colonial, quando as pessoas, ao se desfazer de determinada quantidade de líquido, inclusive urina – armazenada nos penicos, o lançavam pela janela de suas casas. Antes, entretanto, gritavam ‘¡Aguas!’ com a intenção de alertar aos pedestres para que não se molhassem.

Materiais autênticos e componentes socioculturais mexicanos

Listo a seguir alguns materiais que podem ser utilizados em sala de aula com o objetivo de expor os alunos e permitir-lhes conhecer um pouco do vocabulário e da cultura mexicana.

a. Filme: *Amor a primera visa* (2013)

Sinopse: Alejandro Fernández es un mariachi talentoso y un padre soltero. Al no sentirse apto como padre, pretende enviar a su hija con sus abuelos a Arizona, pero para ello necesita obtener una visa. Rachel Simons, cónsul en la embajada de los Estados Unidos en México, está a punto de cambiar su residencia a Londres, a donde ha sido promovida. Cuando Alejandro conoce a Rachel, ve en ella la oportunidad de lograr su plan, pero las cosas se irán complicando en una divertida aventura donde estos personajes aprenderán a reconstruirse en medio de la bella Ciudad de México. (BERNAL ROMERO, 2013).

Esto realmente significa “ya voy a terminar este programa de televisión, quizá salga del sillón, llame a mi hermana, me bañe, coma algo y en realidad salga de la casa para verte”. (VILLEGAS GAMAS, 2016).

Com este filme os alunos terão contato com a variação mexicana da língua espanhola, além de conhecer um pouco mais sobre a história e arquitetura da Cidade do México, alguns pratos típicos e também sobre “Los Mariachis”, considerados Patrimônios Culturais da Humanidade. Deve-se destacar que, como a personagem feminina da história não fala espanhol, suas falas são legendadas.

Atividade 1: Os alunos podem assisti-lo em casa, ou até mesmo na escola, e anotar as palavras que lhes pareçam diferentes e, em seguida, buscar seu significado. Na aula seguinte debaterão as palavras e os significados encontrados e criarão um texto utilizando as novas palavras descobertas.

Atividade 2: Os alunos deverão encontrar no filme palavras e/ou gestos dadas a eles anteriormente pela professora e, por meio do contexto, deverão inferir seu significado. Eles deverão justificar a sua resposta. Além disso, os estudantes podem realizar pesquisas sobre os *Mariachis*, os pontos turísticos da Cidade do México, comidas típicas mexicanas presentes no filme, quais, posteriormente, podem ser expostas em seminários.

b. Vídeo: *Modismos mexicanos*.(4m4)

É um vídeo caseiro postado no *Youtube* por um jovem mexicano, no qual ele explica alguns termos utilizados frequentemente entre os jovens no México. A explicação é bem didática e de fácil compreensão.

Atividade 1: Mostrar o vídeo aos alunos e pedir que busquem em outros textos (escritos ou orais) o uso das palavras mencionadas pelo jovem mexicano. Eles, então, comparariam a definição dada e a utilização em contexto da palavra.

Atividade 2: Pode ser feito um trabalho no qual, a partir do vídeo sobre modismos mexicanos, os alunos terão que criar um vídeo falando os modismos de outros países. Por exemplo, um grupo seria responsável pelo vídeo de modismos da Colômbia, outro da Espanha, da Venezuela, etc.

c. Texto: *Las frases cotidianas que solo entienden los mexicanos* (BBC Mundo)

Assim como este artigo, o texto publicado pela BBC Mundo traz uma lista com alguns modismos mexicanos, seguidos por sua explicação.

Atividade 1: Com as frases escritas na lousa, os alunos darão palpites sobre o significado de cada uma. Depois, cada grupo, receberá a explicação de uma das frases. Terão, então, que

criar uma situação em que o uso desta frase tenha sentido e interpretá-la aos demais por meio de um miniteatro. Os companheiros tentarão, assim, descobrir o seu significado.

Considerações finais

Como verificado, aprender um idioma vai além de aprender regras gramaticais ou a pronúncia correta das palavras. Não que isso não seja importante, porém, não são os únicos componentes a serem estudados. Os conhecimentos socioculturais são necessários para o desenvolvimento de uma competência comunicativa.

Obviamente, é impossível conhecer todas as expressões, gestos, hábitos, crenças, etc., de todas as regiões e/ou países do mundo, porém, enquanto professores e estudantes de um idioma, cabe-nos pesquisar e aproximar-nos o máximo possível do país falante da língua-alvo. No caso do espanhol, com seu vasto número de falantes e grandiosa extensão geográfica, oferece-nos uma gama muito grande de culturas a serem conhecidas, o que, desde meu ponto de vista, só nos enriquece. São muitas coisas por conhecer.

O México, neste caso, funciona apenas como um exemplo do muito que ainda temos por descobrir. O mesmo trabalho deve ser feito com outros países, a fim de oferecer aos aprendizes a maior variedade possível do idioma estudado. Além disso, trabalhos como estes contribuem para que viajantes, intercambista, imigrantes possam ter conhecimentos prévios sobre o país ao qual se inserirão, diminuindo assim a possibilidade falhas na comunicação, pré-julgamentos ou até mesmo de uma situação vexatória.

Referências

BBC MUNDO. **Las frases cotidianas que solo entienden los mexicanos**. Disponível em: <http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/08/150812_frases_solo_entienden_mexicanos_cultura_an>. Acessado em 14 jan. 2017.

BERNAL ROMERO, Carlos. **Crítica de la película Amor a Primera Visa**. Disponible en <<http://carlosbernalr63.blogspot.com.br/2013/11/critica-de-la-pelicula-amor-primera.html>>. Acessado em 14 jan. 2017.

DURÃO, Adja B. A. B. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de línguas estrangeiras. Revista **Signum**: Estud. Ling., Londrina, n. 2, 139-154, out. 1999.

FERREIRA, Cláudia C. (Inter) Culturalidade em prol da competência comunicativa na aula de línguas estrangeiras ou línguas adicionais. In: FERREIRA, Cláudia C... [et. all] (Org.). **Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: conjugação entre saberes e fazeres.** Londrina: UEL, 2012. p. 49-78).

FERREIRA, Cláudia C. Abre alas que eu quero passar. Não só a festividades se resume trabalhar (inter/trans)culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA, Cláudia C; MIRANDA, Caio V. M. (Org.), **(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática.** 2019. (no prelo)

FONSECA, Natália Araújo. **Os Componentes socioculturais no ensino de ELE à luz dos recursos fílmicos.** 2013. 106 f. Monografia (Especialização em Língua, Literatura e Metodologia da Língua Espanhola) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

GIL BÜRMAN, María. Los aspectos socioculturales del mundo hispánico: nuevas perspectivas en la enseñanza de E/LE. In: MIRANDA POZA, Alberto (org.). **Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE.** Recife: Bagaço. 2008. p. 292–370.

GIMENEZ, Telma. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. **Anais do IX EPLE – Encontros de Professores de Línguas Estrangeiras.** Londrina: Betel Gráfica e Editora LTDA, 2002. p. 107-114.

GRÉVE, M. de; VAN PASSEL, F. **Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras.** Madrid: Fragua, 1971.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. Revista **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 12 (3), 134-152, set./dez. 2017.

MODISMOS Mexicanos. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=oH8WTnsWCNc>>. Acessado em 14 jan. 2017.

MOREIRA, Alice Carla Oliveira. **O componente cultural na aula de Espanhol/Língua Estrangeira.** (Dissertação de Mestrado) U. Porto Faculdade de Letras Universidade do Porto. Portugal. 2013. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/68690>> Acesso: 15 jan. 2017.

VILLEGAS GAMAS, Karla. **10 cosas que México hace mejor que cualquier otro país.** Disponível em: <<http://expansion.mx/salud/2014/05/26/10-cosas-que-mexico-hace-mejor-que-cualquier-otro-pais>>. Acessado em 03 nov. 2016.

A MORTE COMO TRANSFORMAÇÃO EM *BÁRBARA DEBAIXO DA CHUVA* DE NILMA GONÇALVES LACERDA

Juliana Leopoldino de Souza Cruz¹

Resumo

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada sobre a obra infantojuvenil de Nilma Gonçalves Lacerda (1948), tendo por objetivo central apresentar um panorama geral de sua produção para crianças e jovens e discutir a representação da *morte* em uma de suas narrativas. Propõe-se uma reflexão sobre como a perspectiva da morte está associada à ideia de *transformação* na vida da personagem, investigando as singularidades do projeto estético da escritora, que iniciou sua produção em 1985 e permanece em atividade até hoje. Neste trabalho, procura-se ainda atentar para a questão da abordagem do tema da morte em obras voltadas a um público leitor específico, ainda jovem e em plena formação. A análise concentra-se, sobretudo, na narrativa *Bárbara Debaixo da Chuva* (2010), que trata da vida de uma criança no momento de seu ingresso na vida escolar e momento de alfabetização. Para embasar a análise, buscou-se fundamentação teórica em Antonio Candido e de autores que tratam da *morte* em diferentes âmbitos como: Phillippe Ariès (1982); Allan Kellehear (2016); Elisabet Kübler Ross (2005). O resultado da análise é avaliado no sentido de explorar a relação de intimidade da *morte* com o dado literário e como uma obra de efetivo valor estético e social pode desempenhar papel transformador junto a seus leitores.

Palavras-chave: Representação da Morte; Transformação; Literatura infantojuvenil; Nilma Gonçalves Lacerda.

Abstract

The aim of this work is to present the results of a research conducted within the juvenile literature work of Nilma Gonçalves Lacerda (1948). The main objectives are: showing a general view of her production for children and young adults in order to discuss the role of death in her narratives. A reflection upon the perspective of death associated with the idea of transformation in the lives of the characters is proposed, connected with the investigation of the singularities of the aesthetic project of Lacerda, who has started her production in 1985. The aim of this work is focused on the approach given to death in the work whose audience is too young and is still growing. The analysis is mainly focused in this set of narrative: *Bárbara Debaixo da Chuva* (2010), which talks about a child's life not only on her beginning at school, but also on literacy development. This literary segment based on the works of Antonio Candido, and authors that deal with death in different perspectives, such as: Phillippe Ariès (1982); Allan Kellehear (2016) and Elisabet Kübler Ross (2005). The result of the analysis is evaluated in order to explore the relationship between the intimacy of death and the literary data and how an effective aesthetic and social work can perform a transforming role amongst its readers.

¹ UNESP – Assis. juliana.cruz@fatecourinhos.edu.br.

Key-words: Representation of death; reader transformation; young-children literature; narrative; Nilma Gonçalves Lacerda.

Introdução

Uma das preocupações do pensamento moderno é o fato de a humanidade temer imensamente a morte. Essa apreensão gera importantes pressões na vida do ser humano, fato que possibilita pensar nos temores que a morte causa e motivos pelos quais ela acontece. Diante disso, percebe-se o quanto a morte é intrigante, tornando-se, assim, objeto de estudos ao longo da história do homem, de cientistas, psiquiatras, filósofos, religiosos, historiadores, sociólogos, psicólogos e artistas.

Para a Psiquiatria, segundo Ross (2005), o inconsciente não aceita a morte, julgando-a medonha, gerada por alguma intervenção maligna. Para a Biologia, Kellehear (2016) afirma que morrer tem uma pequena durabilidade e trata-se de um processo físico de paralização tecidual e celular, que acaba transformando tudo em mera matéria orgânica. Na História, de acordo com Ariès (1982), a mesma contribui, entre outras coisas, para uma tentativa de reconstituição dos ciclos sociais ao longo do tempo. Já a Antropologia, ainda para Kellehear, se esforça para explicitar a reação do ser humano em tentar entender e até se preparar para a morte na procura de um viés mais reflexivo e analítico. Buscam-se respostas na Filosofia e para consolar o espírito do vivente; recorre-se à Religião, como ainda sugere Kellehear.

Esse cessar da vida também é percorrido pela Literatura que, desde seus primórdios até hoje, coloca em pauta o polêmico tema. No caso particular da literatura infantojuvenil, porém, muitos escritores, empenhados em ser acessíveis ao seu público, mobilizam-se para atuar sobre o leitor, limitando, assim, as possibilidades de leitura do texto. Navegando contra a corrente, alguns outros autores infantojuvenis brasileiros, como Nilma Gonçalves Lacerda, abordam a temática da morte de forma menos circunscrita, sem julgamentos maniqueístas ou direcionamentos pedagógicos, desmistificando aquela postura da voz do adulto como detentor de conhecimentos e verdades, que ensina, delimita e engessa o pensamento infantil.

Bárbara debaixo da chuva- A Morte como transformação

A história conta a vida de uma menina chamada Bárbara, filha de colonos de uma fazenda. Tinha dois irmãos mais novos e vivia uma vida simples, mas feliz, em Quicés. Até que, ao ingressar na escola, seu cotidiano passa por grandes transformações.

A morte é tema relevante na história. Logo no início da narrativa, Bárbara reflete a simbologia da chuva para ela, alega que esse fenômeno sempre trazia notícias de acontecimentos ou alterações de vida, relata que, quando a avó morreu, a chuva veio preceder a notícia. “... a avó foi embora pro hospital e nunca mais voltou, num dia de muita chuva.” (LACERDA, 2010, p.18)

Porém, a morte realmente impacta a vida da garota, quando o avô de todos, o senhor Nedil, ancião que vivia na fazenda Quicé, morreu. Bárbara e o senhor Nedil haviam estabelecido uma relação de amizade e cumplicidade. Ele, por meio de histórias orais, transmitia sua herança cultural para a menina, aconselhava-a sobre algumas questões que, para ela, ainda eram enigmas, como por exemplo, o fato de o professor dizer que ela parecia caranguejo, que só andava para trás. “Ele terminou a história, ficou calado. Caranguejo tinha a ver com a vida dela, com a vida dela na escola, Bárbara pensou. Mas não queria ter que andar de lado. O melhor era abandonar de vez esse caminho”. (LACERDA, 2010, p.73)

Diante disso, a menina, por meio de seu entusiasmo, paciência e vontade de aprender, resgatava naquele senhor a vontade e o desejo de poder transmitir seus conhecimentos às futuras gerações. Bárbara recusava-se a entender a morte do senhor Nedil, julgava que ele não poderia morrer apenas em decorrência de uma simples gripe. No entanto, o pai e o professor explicaram a ela que a gripe agravou-se, o fato de ser muito idoso e debilitado fisicamente, transformou a gripe em pneumonia. “Bárbara conhecia seu Nedil desde pequenina, ele a amparou quando nasceu, e agora que estava morto via a importância dele na vida dela.” (LACERDA, 2010, p.98)

Mesmo com dificuldade de aceitar que uma doença aparentemente não fatal tivesse levado seu amigo, Bárbara foi envolvida em todo o processo de morte do Senhor Nedil, seus pais e sua comunidade foram honestos e permitiram que a menina vivenciasse esse momento de luto e dor, como um processo natural da vida.

Segundo Elisabeth Kübler-Ross, muitas vezes o adulto acredita que privar a criança do envolvimento com as coisas do morrer pode evitar sofrimentos e traumas, no entanto, acabam tornando o processo mais doloroso, a criança se sente mais insegura e desamparada ainda. “O fato de permitirem que as crianças continuem em casa, onde ocorreu uma desgraça, e participem da conversa, das discussões e dos temores, faz com que não se sintam sozinhas na dor, dando-lhes o conforto de uma responsabilidade e luto compartilhados.” (ROSS, 2005, p.10)

Ross afirma que mesmo com toda tecnologia a serviço da Ciência, mesmo com tantos avanços nas áreas da saúde e longevidade, a sociedade ainda concebe a morte como um acontecimento medonho, pavoroso, um medo universal, mesmo sabendo que podemos dominá-

lo em vários níveis. Enfatizado em: “Poderíamos pensar que nosso alto grau de emancipação, nosso conhecimento da ciência e do homem nos proporcionam melhores meios de nos prepararmos e às nossas famílias para este acontecimento inevitável. Ao contrário, já vão longe os dias em que era permitido a um homem morrer em paz e dignamente em seu próprio lar.” (ROSS, 2005, p.11).

Diante dessa constatação, vemos a constante busca da humanidade em voltar a ver a morte como domada, familiar, prevista e preparada, entretanto essa perspectiva torna-se inacessível em nossa situação, uma vez que, para Ariès: “Num mundo submetido a mudanças, a atitude tradicional diante da morte aparece como um dique de inércia e continuidade.” (ARIÉS, p.31), ou seja, a humanidade passou por uma espécie de retrocesso, a morte antes era domada e familiar, hoje se tornou selvagem, sem pré-anúncios, sem dar oportunidade para qualquer preparação de boa morte.

Allan Kellehear faz alusão à essa preparação para morte e usa a simbologia da maçã. Retoma o *Livro de Gênesis* e relembra que o mesmo demonstrou que a deglutição de uma maçã marcou a entrada da morte no mundo e que esse símbolo nos permite entender como nos preparar para a mesma. Salienta a etimologia de a palavra preparar e revela que: “Tal como a maçã que “descascamos”, nós nos preparamos para a morte arrumando os nossos negócios e, portanto, cortamos tudo quanto é desnecessário à própria morte, adornamos com papéis novos e palavras de despedida e conforto aqueles que nos assistem. A parte da “maçã” que damos aos que nos assistem durante o morrer é a “casca” que recobria o nosso *self* individual: os papéis sociais e símbolos, os apegos materiais e de parentesco, nossos atos e palavras finais que seguram um espelho diante das principais ideologias morais e sociais do dia. (KELLEHEAR, 2016, p.196)

Diante disso, podemos pensar que o Senhor Nedil, homem experiente e acostumado à vida rural, simples da fazenda, prevendo obviamente seu final, devido a própria idade avançada, buscou preparar-se para a chegada de seu grande dia. Vislumbrou a herdeira de seus bens em Bárbara, a menina que ele ajudou trazer ao mundo em noite de lua cheia, já que nenhuma pessoa de sua família aceitou sua terna oferta. “Hoje em dia, os filhos dos netos e o filho da bisneta visitam-no muito de vez em quando, mas não pedem histórias, e ele fica sem jeito de oferecer.” (LACERDA, 2010, p.72)

Deu a Bárbara mais do que a “casca” de sua maçã, deu a ela sua essência, suas histórias, o que tinha de mais sólido, indestrutível e profundo dentro de si, deu à criança a literatura. Um bem *compressível*, que, segundo Candido, é indispensável à vida humana, é essencial à

constituição da própria humanidade no homem. Nedil deu a Bárbara sua fonte vital e eterna, o bem que, se “adubado” pela imaginação “regado” e “nutrido” pela chuva, torna-se imortal, transcendendo a mortalidade física em busca da vida eterna.

O senhor Nedil, com suas histórias, transformou a vida de Bárbara, que sentiu imenso luto com a presença desta morte. “A natureza não falha nem se incomoda com o que a gente está sentindo. Vem como tem que vir. Foram as amendoeiras que deram coragem a Bárbara pra suportar uma dor que ela nem pensava que podia sentir, com a morte de seu Nedil.” (LACERDA, 2010, p.98)

As amendoeiras, segundo a própria menina, trocavam de roupa na primavera, renovavam-se se cobrindo de flores, tão apreciadas por Bárbara. A morte chegou para o senhor Nedil ao mesmo tempo que a renovação chegou para amendoeira da fazenda.

Chevalier e Gheerbrant resgatam a simbologia da amendoeira, atribuindo-lhe sentido de “uma vida nova”, sendo a primeira árvore que floresce na primavera; seu fruto, a amêndoa, significa o essencial, o oculto no acessório, ou seja, a espiritualidade velada pelas doutrinas e práticas exteriores. “A amêndoa é o Cristo, porque sua natureza divina está oculta por sua natureza humana (...)” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2002, p.44)

Em hebraico, a amêndoa significa *luz*, em chinês (che-li) e sânscrito (sharira), significa *núcleo indestrutível*, portanto nela e dentro dela existem todos os elementos potenciais para sua restauração. “Na tradição mística, a amêndoa simboliza o segredo (o segredo de um tesouro) que vive na sombra e que convém descobrir, a fim de nutrir-se dele. O invólucro da amêndoa é comparado a uma porta ou a uma parede.” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2002, p.44)

Essa renovação também aconteceu com Bárbara, vivendo ainda a dor do luto, repleta de frustrações com suas tentativas de aprendizagem, tomada pela dor da cobrança social em ter a obrigação de saber ler e escrever, lançou a derradeira pergunta ao seu professor, deixando-o perplexo com a mais dura realidade: “- Me diz, seu Rui: quando é que eu vou conseguir ler e escrever?” (LACERDA, 2010, p.99)

Esse questionamento de Bárbara suscitou uma reação inesperada para ela mesma e para o professor, simplesmente começou a contar histórias, as mesmas que tinha ouvido do seu Nedil. Tais narrativas ajudavam a menina a lidar com seus problemas, com as questões que lhe pesavam a cabeça. “Bárbara tinha ensinado muitas coisas a seu professor, mas ele ainda não tinha se dado conta disso. Ela, sim, estava se dando conta, resolvendo a trouxa pesada na cabeça, acertando as contas com o caranguejo dentro dela.” (LACERDA, 2010, p.100)

Considerações finais

Este trabalho resultou de uma pesquisa realizada com a obra infantojuvenil de Nilma Gonçalves Lacerda e sua proposta foi a apresentação da ideia da *morte* como transformação para a vida da personagem, na obra em questão, observando a perspectiva que a morte apresenta em suas narrativas destinadas ao público infantojuvenil. Diante da permanência da morte nos textos da autora, algumas questões levantadas inicialmente se fizeram essenciais, tais como: qual seria a perspectiva que a finitude da vida poderia oferecer? Que direção essa figuração percorreria? E, ainda, para que caminho levaria o leitor? Ao proporcionar a experiência do cessar da vida, a literatura infantojuvenil produzida por Nilma Gonçalves Lacerda teria a possibilidade de humanizar o homem, segundo as concepções de Candido?

Bárbara Debaixo da Chuva, obra publicada em 2010, apresenta a morte como um recomeço, como uma transformação de vida para uma criança fadada ao fracasso escolar. Ao sentir dificuldades com o processo de alfabetização, Bárbara descobre por meio das histórias orais, contadas pelo Senhor Nedil e deixadas como herança para a criança, um meio de transmutar uma situação que a levava ao desânimo de estudar. Porém, só conseguiu internalizar e desvendar as ações das narrativas em sua vida, por meio do findar da vida do outro. Esse fenômeno impactou a menina e após um período de luto, suas reflexões afloraram como as miúdas flores das amendoeiras que tanto amava. A chuva veio coroar esse momento impactante da trajetória de Bárbara. A água como elemento simbólico de fecundação da terra também agiu sobre a menina, como uma fecundação das letras que já habitavam sua mente e perceberam a oportunidade de florir e se tornarem verbos.

Bárbara resgatou a essência dentro de si mesma, uma essência pura, indestrutível e autorrestauradora, como uma amêndoa. Diante disso, a presença da morte de alguém tão querido e próximo a ela, desencadeou uma reação de transformação interior, de mudança e aquisição de coragem para enfrentar seus medos e angústias.

Esta transformação não ocorreu apenas pela fatalidade da morte do ancião, mas incitada pelo poder humanizador da literatura trazida pelas histórias orais do Senhor Nedil, que foram uma espécie de veículo condutor dos sentimentos humanos para os seres humanos.

O Senhor Nedil, que simboliza o ancião que guarda as histórias e as experiências de vida, contou a narrativa do Caranguejo, que na verdade não era nem para ter nascido, segundo ele, mas resolveu nascer para ensinar ao mundo “a força de caminhar pra fora e pro alto.” Acrescentou que o animal era protegido da lua e esta tinha força de mandar chuva para o mundo, só depois de existirem muitos caranguejos na Terra foi que a lua permitiu que o comessem,

porém deu a ele o poder de caminhar de lado, enganando assim seus perseguidores. “Ele não vai por um caminho fácil, porque ensina ao mundo a força de encontrar a vida com mais luz.” (LACERDA, 2010, p.73)

Notamos que o ancião tinha razão em sua narração da história sobre o caranguejo, pois, segundo o *Dicionário de Símbolos*, esse animal está ligado, paradoxalmente, aos mitos da seca e da Lua. “Os caranguejos são o alimento dos **espíritos da seca**. Seu crescimento liga-se às fases da Lua.” (CHEVALIER; GREERBRANT, 2002, p.186) Perante isso, Bárbara então não seria alguém que caminha para o retrocesso, mas antes alguém que busca os caminhos mais tortuosos ou significativos para entender o mundo e a si mesma. “O caranguejo é um avatar das forças vitais transcendentais (...)” (CHEVALIER; GREERBRANT, 2002, p. 186)

Bárbara também é nome de santa da igreja católica, padroeira da chuva, a Santa Bárbara, que etimologicamente significa “estrangeira”, “estranha” e “forasteira”, sentia-se uma estranha em si mesmo e descobriu no “avatar” do caranguejo, que na verdade carregava dentro de si, grande força vital, como a chuva, sua segunda mãe. “Tem chuva do outro lado da chuva! Anda de lado como caranguejo, grita pro seu Rui: - Ele anda de lado, o caranguejo, seu Rui! Não anda pra trás! Olha só, anda de lado!” (LACERDA, 2010, p.108)

Após essa descoberta, a criança define a chuva e a si mesma numa explosão de “palavra-alfabeto-mundo”, como: *extraordinária*. Ou seja, apesar da temática morte não ser o principal destaque na narrativa, conduz toda a história e revela-se, com seu acontecimento uma forma de transformação da personagem protagonista.

Na obra *Bárbara debaixo da chuva*, a morte simbólica veio não para a personagem que morreu, mas para aquela que ficou. Em um primeiro momento da narrativa, Bárbara amargava um luto de algo que julgava nunca ter nascido para ela, a capacidade de aprender a ler e escrever e se, em um segundo momento, no luto pela morte de um grande amigo, o Senhor Nedil.

O poder destruidor da morte simbólica para a protagonista manifestava-se na dor pela incapacidade e incompreensão, e pode simbolizar o aluno abandonado pelo sistema escolar seletivo, deficitário e desarticulado da vivência do ser humano, como nota-se em: “Bárbara queria sumir do mundo. Chegou perto, conferiu. Não adiantava, não sabia” (LACERDA, 2010, p.87) e em: “Os dias seguintes foram terríveis na escola. Bárbara se recusou a fazer qualquer tarefa – pra quê?” (LACERDA, 2010, p.87) e “A trouxe pesando, o caranguejo passando cada vez mais devagar, de lá pra cá, de cá pra lá” (LACERDA, 2010, p.92).

No entanto, ao ser alimentada pelas histórias do Senhor Nedil, a menina buscava dentro de si mesma a vida que poderia renascer e nutrir sua alma, mas foi no pesar da morte do amigo, que enfim conseguiu decifrar a vida. Essa reconstrução de vida a partir da morte foi o ponto crucial da narração, momento que amparada pelos elementos simbólicos da narrativa, como a nova florada das amendoeiras: “Foram as amendoeiras que deram coragem a Bárbara pra suportar uma dor que ela nem pensava que podia sentir, com a morte de seu Nedil” (LACERDA, 2010, p.98) e a chuva sua companheira a mãe, que a menina reencontrou a vida: “Doida de alegria, brincando na chuva como não conseguiria fazer desde que foi pra escola, a mão de Bárbara risca na chuva, o dedo vai escrevendo na tarde de chuva (...) Escrever, que prazer! A palavra tem um corpo, eu pego o corpo dela” (LACERDA, 2010, p.108).

Referências

ARIÈS, Philippe. **O Homem diante da morte**. Tradução: RIBEIRO, Luiza. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982. v. I.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritos. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 16 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KELLEHEAR, Allan. **Uma história social do morrer**. Tradução: ARAÚJO, Luiz Antônio Oliveira. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Bárbara debaixo da chuva**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2010.

ROSS, Elisabet Kubler. **Sobre a Morte e o Morrer**. Trad. Paulo Menezes. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENSINO (INTER)CULTURAL DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL PELA PERSPECTIVA DOS CULTUREMAS

Lucas Correa Guiotti¹
Cláudia Cristina Ferreira²

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar a implementação de culturemas como prática (inter)cultural no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, mais especificamente no ensino de alemão, por meio do uso de unidades fraseológicas em sala de aula; proporcionando, dessa maneira, o desenvolvimento da competência (inter)cultural dos aprendizes e, conseqüentemente, a otimização de um aprendizado mais efetivo da língua. Os estudos na área da linguística aplicada apregoam a relevância em se aprender estruturas fixas da língua de forma contextualizada, bem como assimilar matizes (inter)culturais que se encontram atrelados aos aspectos linguísticos (DURÃO, 1999, 2002, 2002; FERREIRA, 2012, 2013, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2019g; FERREIRA; DURÃO, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d; GIRACCA; OYARZABAL, 2017; FONSECA, 2017; LUQUE NADAL, 2009). Nesse sentido, explorar culturemas nas aulas vem a corroborar com o desenvolvimento e a integralidade do ensino de línguas estrangeiras/adicionais, priorizando a emancipação do aprendiz na aquisição da língua.

Palavras-chave: (Inter)culturalidade; Fraseologia; Culturemas; Ensino de Alemão.

Abstract

This article aims to present the implementation of culturemas as an (inter)cultural practice in the process of teaching and learning foreign/additional languages, more specifically in German teaching, through the use of phraseological units in the classroom; thus providing for the development of the (inter)cultural competence of the learners and, consequently, the optimization of a more effective learning of the language. The studies in the area of applied linguistics highlight the relevance of learning contextualized fixed structures of the language, as well as assimilating (inter)cultural nuances that are linked to the linguistic aspects (DURÃO, 1999, 2002, 2002; FERREIRA, 2012, 2013, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2019g; FERREIRA; DURÃO, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d; GIRACCA; OYARZABAL, 2017; FONSECA, 2017; LUQUE NADAL, 2009). In this sense, exploring culturemas in class is corroborating with the development and integrality of the teaching of foreign / additional languages, prioritizing the emancipation of the learner in the acquisition of the language.

Keywords: (Inter)culturality; Phraseology; Culturemas; Teaching German

Introdução

¹ Mestrando do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual Londrina. E-mail: <lucas.guiotti@yahoo.com.br>.

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina e pós-doutoranda no Programa de Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: <claucrisfer@sercomtel.com.br>.

O presente artigo tem como principal objetivo apresentar a implementação de *culturemas* como prática (inter)cultural no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, mais especificamente no ensino de alemão, por meio do uso de unidades fraseológicas em sala de aula; proporcionando, dessa maneira, o desenvolvimento da competência (inter)cultural dos aprendizes e, conseqüentemente, a otimização de um aprendizado mais efetivo da língua. A partir disso, apresentamos, primeiramente, o conceito de *culturema* e algumas definições sobre o tema. Para isso, o escopo deste trabalho será a abordagem de *culturemas* relacionados a comidas (*gastronomismos*). Em seguida, serão expostos alguns exemplos de *culturemas* que permeiam a língua nesse âmbito, para corroborar com as pesquisas da área.

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional nos é dado, às vezes, de maneira desafiadora e, algumas vezes, de forma prazerosa, à medida que levamos em consideração o fato de que a língua é um produto cultural, isto é, ela é permeada por tradições, costumes, crenças de um determinado povo. O seu caráter lúdico e motivador pode ser entendido pela possibilidade de, por meio da língua, vir a conhecer aspectos culturais, curiosidades do povo da língua alvo. Já o aspecto desafiador se deve ao fato de que o professor deve estar sempre atento a contemplar aspectos (inter)culturais não simplesmente como um apêndice, uma curiosidade apenas em suas aulas, mas sim fazendo isso de forma integrada, contextualizada, natural, harmônica e significativa, juntamente com o ensino e a prática da língua estrangeira/adicional.

Nossa sociedade está inserida em um contexto globalizado e isso por si só já predispõe uma iniciativa de esfumçar as fronteiras existentes entre as sociedades. Nesse sentido, o conceito de competência (inter)cultural (CI) mostra-se essencial no ensino, pois é esta competência que dá o tom na aquisição e no desenvolvimento da língua estrangeira/adicional. Dessa maneira, ela seria a capacidade do aprendiz de conhecer as diferenças e reconhecer as semelhanças entre a cultura estudada e a sua própria cultura e lidar com isso da melhor maneira possível, relativizando e respeitando a diversidade. Segundo Volkmann et al (2002 apud ROZENFELD; VIANA, 2011, p. 266) a CI é:

[...] a capacidade e habilidade de aprendizes de LE, e de forma geral, de atores envolvidos em um encontro intercultural, de conhecer as diferenças entre a cultura-alvo e a própria, de reconhecer essas diferenças em situações concretas e de desenvolver estratégias para lidar de forma compreensiva com os costumes da outra cultura.

É nesse cenário que a competência (inter)cultural mostra-se relevante, fazendo o aprendizado do aluno mais significativo, pois ao entrar em contato com o outro, por meio da língua e de sua cultura, fazemo-nos pertencentes a uma comunidade linguístico-cultural específica, com identidade peculiar e criamos um canal de comunicação favorável para a troca de crenças, ideologias, tradições que vão culminar na aquisição da língua-alvo.

A nossa capacidade de entender o mundo desenvolve-se dentro de um contexto cultural, de modo que as palavras que suamos refletem a sociedade na qual essas palavras se forjaram. Isso quer dizer que as línguas são produtos sócio-culturais: aprendê-las implica tanto em fixar regras gramaticais, de pronúncia e dominar seu vocabulário, como em aprender como a cultura inserida no contexto da comunidade falante dessa língua se manifesta. “Existem alguns aspectos culturais que são universais, mas há outros que são particulares, que têm que ser aprendidos explicitamente.” (DURÃO, 2002a)

Outro fator que nos chama a atenção é trabalhar não só com as distinções e similaridades entre as culturas, mas também com as particularidades no que tange às suas especificidades dentro de determinada comunidade linguístico-cultural. Criar sensibilidade nos alunos para que eles percebam que a língua não é estática, única e universal, mas possui várias variantes e que supervalorizar uma em detrimento de outras não é uma prática aconselhável, pois, não é aprender língua de fato.

Língua e cultura: um casamento perfeito!

Pensando nisso, neste trabalho, destacamos nossa visão sobre o princípio da associação entre língua e cultura como fonte principal de comunicação. Partimos da premissa de que língua é um produto cultural e a cultura de determinada comunidade linguístico-cultural é transmitida por meio de uma língua, então a prática que dissocia língua de cultura é minimamente reduzida ao conjunto de regras que estruturam a língua, não levando em consideração todo o aparato significativo que matizes culturais permeiam as línguas. Nesse cenário, citamos Laraia (2006 apud NOVASKI; WERNER, 2011, p. 2) que aponta que “mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”. É exatamente nesse aspecto dialético entre as duas instâncias que o ensino (inter)cultural nas aulas de LE deve se fazer presente (DURÃO, 2002).

A relevância da indissociabilidade entre língua e cultura é real e válida, posto que proporciona aos aprendizes de LE um espaço para reflexão, diálogo e respeito para com as culturas estrangeiras/adicionais. Schneider (2010, p. 73) acentua que

[...] o desenvolvimento da competência intercultural exige muito mais do que vontade de aprender sobre a nova cultura e o respeito pelas diferentes perspectivas e formas de interpretar o mundo. Requer, principalmente, vontade de aprender a mudar de perspectiva para entender a perspectiva do outro, bem como reconhecer e desconstruir preconceitos interculturais comumente veiculados pela mídia.

Dessa maneira, a competência (inter)cultural deve ser promovida nas aulas, para que os aprendizes tenham um novo olhar para o outro, sensibilizando-se para o diferente e propondo a afeição para a cultura estrangeira, não deixando a sua própria de lado. Esse exercício deve ser frequente para que haja o efetivo aprendizado não somente de estruturas linguísticas vistas de forma separada, porém para que a comunicação aconteça em sua totalidade e o aprendiz possa se posicionar criticamente, destituído de estereótipos e preconceitos.

Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão, a cultura alheia só se revela em sua completitude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura (e não se entrega em toda sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais). Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio, estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente. (BAKHTIN, 1997, p. 368).

Aqui, ressaltamos o trabalho do professor reflexivo para a abordagem (inter)cultural, para que na escolha de suas ferramentas e na preparação de suas aulas ele consiga contemplar não só o que já é comumente divulgado, mas sim trazer algo que contribua efetivamente para seu aprendizado, e acreditamos que o trabalho com culturemas seja uma ferramenta imprescindível para que isso aconteça.

Desse modo, fazemos aqui um levantamento de definições para o conceito culturema. Compartilhamos da mesma ideia de alguns estudiosos que abordam a temática em tela (GIRACCA; OYARZABAL, 2018; LUQUE NADAL, 2009; MOLINA MARTINEZ, 2006; PAMIES BERTRÁN, 2012; VERMEER, 1983), os quais entendem culturema como um elemento que é específico de cada cultura, que carrega consigo uma carga semântico-cultural expressa, muitas vezes, por estruturas que é compartilhada por determinada comunidade linguístico-cultural. Essa ideia pode ser evidenciada em Giracca e Oyarzabal (2018, p. 536-537), quem define culturemas como

[...] elementos que, com o passar do tempo, podem desaparecer, enquanto que novos culturemas surgem e passam a ser utilizados pelos membros de uma sociedade. Outros sofrem um processo globalizante e, ao romper barreiras

culturais, passam a ser símbolos da cultura a que pertencem originalmente e, ainda, passam a fazer parte de outras culturas apadrinhadas como suas. Sendo assim, estão presentes em todos os fatores da vida de um ser que forma uma comunidade, como, por exemplo, seus heróis, personagens reais e/ou fictícios, seu meio natural, seus costumes, festas, tradições, gastronomia, religião etc. Por isso, podemos afirmar que o número de culturemas é infinito e mutável.

Torna-se indispensável pensarmos no culturema como um produto cultural de uma sociedade e de seu caráter transcendental na medida em que ele ultrapassa barreiras linguísticas. Também convergimos com a definição de Luque Nadal (2009, p. 97. Tradução nossa), ao apontar que:

[...] qualquer elemento simbólico cultural específico, simples ou complexo, que corresponde a um objeto, ideia, atividade ou fato, que é suficientemente conhecido entre os membros de uma sociedade, que tem valor simbólico e serve de guia, referência ou modelo de interpretação ou ação para os membros da referida sociedade. Tudo isso significa que pode ser usado como um meio comunicativo e expressivo na interação comunicativa dos membros dessa cultura.

Molina Martinez (2006), por sua vez, apregoa que o veículo no qual podemos encontrar essas manifestações culturais na língua é, por muitas vezes, não somente na língua em uso, no âmbito da fala, mas também por meio dos estudos de tradução. Nessa seara, a autora entende culturema como um “[...] elemento verbal ou paraverbal que possua uma carga cultural específica em uma cultura e que ao entrar em contato com outra cultura, através da tradução, pode provocar um problema de índole cultural entre os textos de origem e meta.” (MOLINA MARTINEZ, 2006, p. 79. Tradução nossa).

Pamies Bertrán (2012, p. 143) apresenta uma nítida definição, reiterando que culturemas são uma das maiores exteriorizações da cultura em língua.

Um dos fatores que indica o entrelaçamento do cultural no lexical é a possibilidade de produzir ou de compreender as expressões figuradas constituídas por expansão a partir de palavras em que o referente já é por si próprio um símbolo na cultura da comunidade. Isto é o que chamamos de culturema.

Vermeer (1983, p. 8. Tradução nossa), por sua vez, apresenta uma visão sobre o conceito de que devemos nos atentar à relevância de culturemas dentro de uma comunidade linguístico-cultural que pode não ser tão significativa ou representante em outra, mesmo compartilhando a mesma língua. Segundo o autor,

[...] o culturema é um fenômeno cultural o qual pertence a uma cultura X, considerado como relevante pelos membros dessa cultura e que se comparado com um fenômeno social análogo em uma cultura Y, ele aparece como algo específico da cultura X. Entendemos por analogia que os dois fenômenos possam ser comparados segundo determinadas definições.

Uma vez feitas algumas reflexões relacionadas aos estudos fraseológicos e mencionados os ganhos conquistados para um ensino de línguas mais significativo, passamos a apresentar como culturemas são evidenciados por meio de alguns exemplos que denotam expressões fraseológicas no âmbito dos *gastronomismos*.

Encaminhamento metodológico

Para a presente pesquisa, utilizamos primeiramente uma revisão de literatura por meio da pesquisa bibliográfica. A partir disso, elencamos neste tópico alguns exemplos práticos de como os culturemas são evidenciados na língua alemã, por meio de unidades fraseológicas. O recorte feito para este trabalho foi o de culturemas relacionados à gastronomia.

Começamos com um dos símbolos da gastronomia alemã: a salsicha, que é conhecida por ser um dos maiores expoentes da base da alimentação na Alemanha. Tão grande é sua representatividade, que na língua alemã podemos encontrar inúmeras expressões idiomáticas que refletem o vocábulo “salsicha”. Por exemplo, podemos citar a expressão “Das ist mir Wurst” (isso é linguiça pra mim) que significa tanto faz. Também há a expressão “Alles hat eine Ende, nur die Wurst hat zwei“, (tudo tem um final, só a linguiça tem dois) que significa tudo tem um fim, a vida é finita. Podemos notar também a presença da expressão “Es geht um die Wurste” (trata-se da linguiça) que significa vamos ao que realmente interessa, a grande hora chegou.

Ainda no âmbito dos embutidos, temos a expressão idiomática “Mit dem Wurst nach dem Schinken werfen” (Jogar a salsicha para conseguir o presunto) que denota a ação de tentar conseguir algo fazendo uso do que você já possui. Segundo o *Deutsche Welle*, aparentemente, a expressão vem da Idade Média. As crianças, quando ganhavam uma salsicha, a jogavam contra o presunto, dependurado num lugar mais alto da casa, na esperança de que ele caísse. Convém destacar que a expressão também pode ser usada ao contrário, mas aí significa fazer um esforço sem sentido, para obter algo pior.

Nesse contexto, temos ainda a expressão “Die beleidigte Leberwurst spielen” (Ficar se fazendo de salsicha de fígado ofendida) nos dá a percepção de quando alguém fica se fazendo de ofendido em alguma situação. A respeito disso, historiadores apregoam que o fígado entrou

na história porque, na Idade Média, as pessoas idealizavam algumas emoções negativas, como a raiva, ligando-as ao fígado.

Ainda sobre salsichas, “Eine Extrawurst kriegen” (Receber uma salsicha a mais) é receber algo além do que outras pessoas receberam, pode ser também uma cobertura a mais no sorvete. Para finalizar, temos a expressão “Armes Würstchen” (Pobre salsichinha) que nos apresenta a ideia irônica de sentir pena de alguém, significa que alguém é visto como um coitadinho.

Também temos o peixe como sendo um alimento representativo e relevante para a comunidade alemã e disso, temos a expressão “Jetzt Butter bei der Fisch” (Agora manteiga sob o peixe), que podemos entender como vamos logo à parte que realmente nos interessa.

Uma fruta típica da região da floresta negra na Alemanha é a cereja. Ela é comumente consumida e utilizada em preparos de doces, inclusive no bolo floresta negra “Schwarzwaldtorte”, um dos expoentes gastronômicos da região da Baviera. A esse respeito, temos a expressão “Mit dem ist nicht gut Kirschen essen” (Com ele não é bom comer cerejas), que nos carrega a imagem de alguém de caráter duvidoso, com o qual não é desejável compartilhar da companhia. Podemos traduzi-la como “não mexa com ele”.

Ainda no âmbito gastronômico, a bebida mais difundida na Alemanha é a cerveja. Sua produção vai desde a fabricação artesanal em que cada cidadezinha possui com orgulho a sua própria receita, até as fabricadas e exportadas em larga escala. A cerveja, portanto, possui fundamental papel na sociedade alemã e por isso, também podemos observar algumas expressões idiomáticas advindas da bebida. Se em uma conversa você ouvir a expressão: “Hopfen und Malz ist verloren” (Lúpulo e o malte estão perdidos), então quer dizer que talvez seja melhor você desistir porque se trata de uma causa perdida. A origem da expressão data da própria produção da cerveja. Se alguma coisa errada acontecer ao logo do processo, o malte e o lúpulo foram desperdiçados e então a cerveja não será de qualidade. Ainda sobre a bebida temos a expressão “Das ist nicht mein Bier” (Isso não é minha cerveja), que pode ser entendida como “Isso não é problema meu”.

O chocolate também tem sua importância na cultura alemã, e a partir disso podemos citar a expressão “Schokoladeseite zeigen” (mostrar o lado chocolate), que podemos entender como mostrar seu lado bom, suas melhores características.

Há ainda uma gama de outros exemplos que denotam matizes culturais através da gastronomia de determinada comunidade linguístico-cultural, suas especificidades locais e características regionais que tornam a língua rica.

Considerações finais

Uma vez percorrida a literatura sobre os temas em questão e após apresentar alguns exemplos de culturemas do alemão (*gastronomismos*), é possível apontar para a necessidade de um ensino que abarque o aspecto (inter)cultural, em que a inserção de cultura deixa de ser somente um apêndice da aula, ou, muitas vezes, somente uma curiosidade, mas para realmente fazer parte constitutiva da aula, de forma efetiva, integrada, natural e significativa para o aluno no que tange ao aprendizado da língua estrangeira/adicional meta.

Nesse sentido, pretendemos com este artigo demonstrar que a implementação de culturemas nas aulas de língua estrangeira/adicional pode ser uma grande aliada, uma vez que entendemos língua como um produto cultural e por isso, acreditamos que o ensino de uma língua acontece quando criamos um espaço favorável para evidenciar elementos culturais na sala de aula.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira. **Signum**, v.2, 1999. p.139-154.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. É preciso conhecer hábitos culturais para falar bem uma língua estrangeira? **Folha Nossa**. Ano 2. n. 12. 2002a/ Julho. p. 6.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Língua e cultura: uma relação em espelho. **Folha Nossa**. Ano 2. n. 13. 2002b/ Julho. p. 6-7.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. Abre alas que eu quero passar. Não só a festividades se resume trabalhar (inter/trans)culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; MIRANDA, Caio Vitor Marques. **(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais**: conjugação entre teoria e prática. 2019a. (no prelo)
- FERREIRA, Cláudia Cristina. **Alicerce, reboco ou pintura?** As referências culturais nas tramas do tecer tradutológico. 2019b (no prelo)
- FERREIRA, Cláudia Cristina. (Inter)Culturalidade em prol da competência comunicativa na aula de línguas estrangeiras ou línguas adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; LOPES, Silvana Salino Ramos; REIS, Marta A. Balbino Oliveira dos; NOGUEIRA, Sônia Regina

(Orgs.) **Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras**: conjugação entre saberes e fazeres. Londrina: UEL, 2012. p. 49-78.

FERREIRA, Cláudia Cristina. E por falar em cultura... Apontamentos teórico-práticos sobre matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina. **Interlocuções e perspectivas investigativo-metodológicas sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais**. 2019c (no prelo)

FERREIRA, Cláudia Cristina. É possível ser competente em língua estrangeira? In: ZORZO-VELOSO, Valdirene Filomena; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe. **El español en línea de mira**: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos. Londrina: UEL, 2013. p. 67-83.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Há algo de (in)fiel no reino da tradução: referentes culturais à luz de princípios teóricos e implicações práticas. XII SEPECH. **Anais...** 2019d. p. 225-244. Disponível em: <<https://sepechuel2018.files.wordpress.com/2019/01/pdf20.pdf>> acesso em: 22 mar. 2019

FERREIRA, Cláudia Cristina. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. **Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais**. Campinas: Pontes, 2018. p. 491-524.

FERREIRA, Cláudia Cristina. **Na boca do povo**. Fraseologismos: um saber de singularidades lingüístico-culturais. 2019e. (no prelo)

FERREIRA, Cláudia Cristina. **Nas labirínticas e bifurcadas veredas por onde passa a voz vinda d'alhures**: reflexões sobre tradução, paremiologia e culturemas. 2019f. (no prelo)

FERREIRA, Cláudia Cristina. **Palimpsesto, dança em armadura ou abelha em primavera?** O fazer tradutório e o ensino de línguas estrangeiras/adicionais sob o prisma das parêmiias e dos culturemas. 2019g. (no prelo)

FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Além do horizonte...** Construindo pontes entre nós e os outros: aproximações teóricas sobre tradução e matizes culturais. 2019a (no prelo)

FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Beijar através do véu? Culturemas e labor tradutório**: aproximações teórico-práticas. 2019b (no prelo)

FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **De tijolinho em tijolinho...** Sobre tradução, paremiologia e culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. 2019c (no prelo)

FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Para não arrancar os cabelos nem chorar as pitangas**: considerações sobre tradução, parêmiias e culturemas. 2019d. (no prelo)



GIRACCA, Mirella Nunes; OYARZABAL, Myrian Vasques. Culturemas: um breve histórico e as possibilidades de ressignificação na tradução. In: FERREIRA, Cláudia Cristina (Org.). **Vade mecum das línguas estrangeiras/adicionais**. Campinas: Pontes, 2018. p. 525-541.

LUQUE Nadal, Lucía. Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? **Language Design**, 11, p. 93-120, 2009. Disponível em: <http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf> acesso em: 08 fev. 2019

MOLINA MARTINEZ, Lucía. **EL otoño del pingüino**: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L., 2006 (Coleção Estudis sobre la traducció n. 13).

NOVASKI, Elisa; WERNER, Maristela Pugsley. Abordagem cultural na aula de língua estrangeira. **Revista de letras**, Curitiba, v. 4, 2011.

PAMIES BERTRÁN, Antonio. O projeto “dicionários culturais”. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. (Org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. Campinas: Pontes, 2012, v. 1, p. 345-354.

ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria; VIANA, Nelson. O desestranhamento em relação ao alemão na aprendizagem do idioma: um processo de aproximação ao "outro" sob a perspectiva da competência intercultural. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, n. 17, 2011.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagem de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-75, 2010.

VERMEER, Hans J. **Esboço de uma teoria de tradução**. Porto: Asa, 1983.

IS THERE SPACE FOR GENDER DIVERSITY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING?

Felipe Trevisan Ferreira¹

Resumo

Ainda que a linguagem seja comumente compreendida como uma mera representação da violência, ela mesma pode causar seus próprios danos: intencionalmente ou não. A compreensão de contextos educacionais como espaços essencialmente sociais, nos quais relações sociais ocorrem através da mediação da linguagem, pode esclarecer algumas questões acerca das maneiras pelas quais a linguagem pode agir de modo a manter os sistemas de opressão que pervadem nosso sistema educacional e arranjo social. Desta maneira, a escola pode ter um papel na perpetuação de preconceitos contra grupos marginalizados, como por exemplo homossexuais e transsexuais, ao invés de agir para sua emancipação e empoderamento. Esta ideia de que determinado tópico não concerne à escola pode ser extremamente danosa, uma vez que pode prejudicar a construção de uma educação significativa e empoderadora, que seja baseada no contexto dos alunos. Assim, este trabalho tem por objetivo analisar as maneiras pelas quais a questão da diversidade sexual e de gênero pode ser incorporada nas aulas de Língua Inglesa e as representações que os alunos constroem a partir da participação nessas atividades. Quatro diferentes atividades foram implementadas no curso de Inglês no Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina, e ao final do curso, um questionário foi aplicado. As respostas foram categorizadas e analisadas a partir do método de Análise de Conteúdo. Este é um estudo qualitativo de base interpretativista. Os resultados dessa pesquisa apontam para a possibilidade de incorporar essas questões nas aulas de Língua Inglesa como uma maneira de explorar elementos sócio-linguísticos da língua-alvo.

Palavras-chave: Ensino de Inglês; diversidade sexual; diversidade de gênero.

Abstract

Though language might be commonly understood only as a representation of violence, it is able to perform its own harms: be they intentional or not. Understanding educational settings as social sites in which social relations take place with the mediation of language sheds some light over the question of how language might act towards the maintenance of oppression systems that pervade our educational system and social organization. Therefore, school might play a role in perpetuating prejudices against marginalized groups, such as homosexual and transgender individuals, instead of acting towards their emancipation and empowerment. This idea that a given social issue does not concern educational settings can be extremely harmful, because it might threaten the construction of a meaningful and empowering education that is

¹ Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UEL. trevisanfelipe5@gmail.com

based on the student's context. Hence, this paper aims at analyzing how questions of gender diversity can be incorporated in English Language lessons and what representations students build regarding those lessons. Four different activities were carried out in an English course at the Language Laboratory of Londrina State University, and at the end of the course, a questionnaire was applied. Students' answers were categorized and analyzed according to the content analysis method. This is a qualitative study with an interpretative approach. This paper's findings demonstrate that it is possible to incorporate such questions in the English Language classroom as a way of exploring sociolinguistic features of the target language.

Keywords: English Teaching; sexual diversity; gender diversity.

Introduction

There is no more basic right than the right of being. The Universal Declaration of Human Rights (1948) ensures that every single human being on the planet has the right to live, the right to be respected and safe, with no distinction of race, sex, social status, or any other categories. Yet, social minorities have always strived for equality, throughout the course of history – striving for the right to be, to live freely regardless of their identity.

Considerable progress has already been made, but there is still a long way to go. Despite the oppression social minorities still face, in the past few years there has been a rise of conscience towards the rights of women and LGBT+ groups. But on the other hand, policies that disentitle those rights are constantly being brought up by conservative political groups; and, as a result, homophobic violence rates have been rising in different parts of the globe, especially in Brazil (SIQUEIRA et al., 2009; BORGES et al, 2011; DINIS, 2011; BRASIL, 2012;).

Hence, the present paper aims at investigating the incorporation of activities that address questions of gender diversity in an English teaching classroom. This is a qualitative study with an interpretative approach that took place in the city of Londrina – Paraná. This study is guided by two main questions: a) how sexual and gender diversity can be incorporated in the English classroom; and b) what discursive representations students build upon taking part in language learning activities on sexual and gender diversity;

Naturalization of gender

Gender is commonly understood as a purely biological category. This connection is extremely rooted in common sense and often we take gender for granted, as a fact. However, it



is not (BEAUVOIR, 1960a, 1960b; BUTLER, 1994; 1997, 2003). The separation between girls and boys pervades our society in every aspect, from veiled discourses to explicit cases of sexism; and the educational system plays an important role in the maintenance of these oppression tools (BOURDIEU, 1999). Understanding gender as a category that undergoes a process of social construction implies the deconstruction of the naturalization we all have been submitted to throughout our lives.

The first conception of homosexuality considered it to be a psychological deviance, a disease. Only in 1973, after extensive demand from social movements, was homosexuality depathologized – which in turn caused a pathologization of homophobia. This whole pathologization process blurs the social aspect of sexuality, since it justifies social acts by means of biological arguments (COSTA and NARDI, 2015). In fact, the current academic consensus is oriented towards the conception of mankind as bio-psycho-social beings, which makes it clear that there is more to the comprehension of human life than sheer biology (BOCAYUVA, 2007).

School plays an important role in the establishment and maintenance of these norms. As educational settings are also political environments where social relations take place reproducing the status quo (BOURDIEU and PASSERON, 1970), discourses that circulate in the classroom environment contribute to the naturalization of gender, taking away its social aspect and giving students the idea that gender is a fact, rather than a social construction. The way teachers choose to represent gender in the classroom, thus, has a major impact in students' conception of gender diversity.

For a social approach in Language Teaching

Concepts of social values perpetuated by the language are hardly ever taken into consideration during language classes. Several studies have already pointed out the lack of social care in Brazilian educational settings (MOITA LOPES, 1996, 2002, 2003). The social communities in which students are inserted, their background knowledge and how they might act socially with the knowledge that is developed inside classroom are sometimes invisible to educational environments. School generally erases and naturalizes students' social identities during their academic lives.

Thus, the idea of success in school is connected to the social background from which students come and the cultural capital acquired in their family environments (BOURDIEU,



1999). The dominant culture is the one that school values, while marginalized cultures tend not to be taken into consideration during the development of lessons. In this way, educational systems sanction social privileges as a natural gift and masks the advantages created by the cultural capital as forms of meritocracy.

The aforementioned process is part of what Bourdieu and Passeron (1970) call “The Reproduction”: by reproducing the current social system, education might reproduce inequality and oppression mechanisms, and thus, serve to the elites as a tool for the maintenance of the status quo. It is a cyclical process, in which the inequalities in school are both the cause and the consequence of the inequalities in society (LEFFA, 2007).

Methodology

Data collection took place in the Language Laboratory based at Londrina State University as part of the teacher-researcher’s practicum activities in the same institution. The group in which this research was conducted was composed of fifteen students from the “N5” course (upper-intermediate proficiency level), which is focused on the development of oral language abilities with the use of international English. Students were mostly undergraduate students of different majors in the same university and they were all adults or young-adults.

The coursebook *World English 2*, by National Geographic, was used. When analyzing the book the lack of activities that addressed questions of gender and sexuality was apparent. Thus, three complimentary activities were developed by the teacher-researcher and one activity was adapted from the coursebook *Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental* (SOUZA et al., 2010). These activities were all somehow related to the main theme of a unit from the coursebook *World English 2* and they were applied throughout the course, by the end of each unit.

In order to assess students’ opinions and impressions of the activities on gender and sexual diversity developed throughout the semester, a questionnaire was applied by the end of the course, in the very last meeting. Students could choose whether they wanted to identify themselves in the answer sheet as well as in which language to answer the questions.

Students’ answers were analyzed based on Bardin’s (1977) content analysis method. Firstly, the answers were transcribed and separated by question, and subsequently they were analyzed and divided into categories based on the themes that emerged from students’ narratives. Those answers will be described and analyzed in the following sections of this paper.

Results

Throughout the development of this study, the teacher-researcher developed and implemented four complementary activities, in order to address questions of diversity, namely: a) “Gaybourhoods” activity, in which students reflected upon the process of gentrification of neighbourhoods inhabited mainly by homosexuals; b) “The Danish Girl” activity, in which students discussed about transexuality; c) “Women travelling to Middle East” activity, in which students discussed about the violence against women during international trips; and d) “Privilege Walk” activity, in which students reflected upon their on social privileges.

At the end of the semester, students were asked to elect one out of the four activities as the one that had impacted them the most. The results demonstrated that: 9% of the students selected the “Gaybourhoods” activity; other 9% selected “The Danish Girl” activity; followed by 36% of the students that selected the “Women travelling to Middle East” activity; and finally 46% of the students selected the “Privilege Walk” activity, being the one which impacted the most students.

In hindsight, I can point out that the “Privilege Walk” activity was the one that addressed social issues more broadly, since it did not only explore issues related to gender but also to race, social class and physical disabilities. Thus, it provided more opportunity for students to relate with the activity. The same process happened with the “women travelling to Middle East” activity: most students were women that had already faced cases of sexism in different moments of their lives, and they could relate to the text of the activity more easily.

At the end of the semester, after the four aforementioned activities had been applied, students were asked to reflect upon the impact those lessons had had in their educational process through a questionnaire composed of six questions in their mother tongue, as a manner of not compromising the expression of their thought due to language proficiency. Their answers were transcribed by the teacher-researcher and divided into groups according to their content (BARDIN, 1977).

The answers that depicted the impact of those activities in the students were separated into four groups: indifferent, political, purely linguistic and social. For the matter of this research, I understand as “*indifferent*” students’ answers that refer to our intervention as having no specific intrinsic benefits for their language learning process. For the students included in this group, thus, the intervention neither had a good nor a bad impact in their language

development. Likewise, I understand as “*political*” the students’ answers that refer to the intervention negatively due to its political tone. These students, hence, demonstrate unwillingness in exploring such themes in class because of their implications to the socio-political context in which they participate. Nevertheless, answers added in both the “*purely linguistic*” and the “*social*” groups reported that the intervention had a positive impact in their language learning development. I consider as part of the “*purely linguistic*” group, students’ answers that point out the benefits of the intervention for the learning of grammatical structures, vocabulary or for the practice of language production, both oral and written – the implications that are connected to the idea of language as a system. Finally, in the “*social*” group it was added students’ answers that express the benefits of the intervention for the comprehension of sociolinguistic features of the language or the positive implication for the social-political context, i. e. to the comprehension of language as a social act.

After having carried out the analysis, we could notice that: 7% of the answers were added to the “indifferent” group; other 7% of the answers were added to the “political” group; 22% of the answers were added to the “purely linguistic” group; and finally 64% of the answers were added to the “social” group.

Answers added to the “indifferent” group reported on our intervention having had neither a good nor a bad impact on students’ learning process. The following excerpt illustrates this:

Excerpt 1, student 5: *[this theme] has the same importance as any other questions of life. After all, the objective is learning the language.*

It can be pointed out that student 5 understands the language learning process as disconnected from sociocultural questions, once he states that such questions do not concern work in a language class, in which the objective is “learning a language”. Those ideas are in conflict with a sociointeracionist perspective of language learning, since the idea of “learning a language” seems to encompass language as a system but not as a social act.

Answers added to the “political” group addressed the political implications of English lessons that approach gender diversity. Excerpts below exemplify it:

Excerpt 2, student 1: *[this theme] can lead to political opinions on this regard, inducing certain thoughts. This would be easier to talk about if the university were not taken by political correctness that judges any contrary opinions.*

Excerpt 3, student 1: *any contrary opinions are usually seen in a bad way, which gives rise for discussions that are not pertinent to an English classroom.*

Excerpt 4, student 1: *I was not disrespected at any moment [...], but it did not impact my learning process, either.*

In excerpts 2 and 3, student 1 demonstrates a political concern in voicing their opinions due to the “political correctness” that is present in their context. Despite the fact that they did not feel disrespected at any moment, as demonstrated in excerpt 4, they did not feel safe to open up as they feared the reaction of their peers to their opinion, which could be considered unpopular.

Answers added to the third group, namely the “purely linguistic” one, described how our intervention impacted the learning process with a focus on language itself, regardless of social-cultural-political issues. This is exemplified in the following excerpts:

Excerpt 5, student 2: *I think the discussion about those themes has helped enrich our classes, expanding the learning of English language. It is a way of practicing the language by debating a topic that causes a lot of discussion.*

Excerpt 6, student 3: *It has helped me expand my knowledge on this theme and expand my vocabulary in English.*

Excerpt 7, student 4: *this theme, when discussed in English classrooms, expands our vocabulary.*

Students reported that the activities helped them expand their vocabulary and practice the language, since it is a current theme that gives them a topic to debate upon. Because of that, students bring to the classroom their own experiences regarding gender identity, since it is a category common to every individual (BEAUVOIR, 1960, BUTLER, 1994).

Thus, addressing those questions give students an opportunity to have real discussions, to listen and understand the experiences of their peers, and thus make use of real language to convey their ideas on that issue.

The fourth group, identified as “social”, was the one encompassing the most items. Answers added to this group dwelt on the ways activities in question might impact their lives outside the classroom environment. They are exemplified in the following excerpts:

Excerpt 8, student 3: *Not only in English classes, but in every subject we should discuss these questions as a way of lessening the prejudices involved in those questions.*

Excerpt 10, student 11: *It is important to talk about sexuality, not only in English, but in every language classes, because when we study a language, we deal not only with grammar structures, but also with cultural/social questions.*

Students' answers included in the “social” group seem to view language not only as a closed system, but also as a form of social act intrinsically related to current social configurations (MOITA LOPES, 1996, 2002, 2003). Learning a language, thus, becomes more than just an automatic process of memorizing grammatical structures, but rather a process of becoming a part of a social community with distinct social rules, and an agent of transformation in those contexts where students might act upon through the English language.

Overall, students seemed to view the activities presented positively. They recognized the importance of addressing those questions as a way of building up a collective conscience towards the right of LGBT+ people and acting through discourse in a way to challenge oppression systems that perpetuate violence – be it through language or not.

Final Remarks

This study was aimed at investigating the incorporation and application of English language teaching activities that addressed questions of gender and sexual diversity in educational environments. Thus, this paper was guided by two research questions: a) how sexual and gender diversity can be incorporated in the English classroom; and b) what discursive representations students build upon taking part in language learning activities on sexual and gender diversity;

Regarding the first research question, four lessons were presented. The first one addressed the question of gay-friendly neighborhoods; the second was about transsexuality; the third one incorporated a text on women travelling to middle-eastern countries and, finally, the fourth activity was about social privileges. This last activity was the one elected by students as the one which impacted their learning development the most, followed by the third activity. Also, these two activities were the ones encompassing bigger social groups, which were represented amongst the students. Those activities covered the four language abilities: listening, speaking, reading and writing. They were mainly comprehension activities (of a written text or a video clip) and subsequent discussions on the topic. During comprehension activities, students tended to focus on form – language structures, verb tenses, vocabulary; whilst in the discussion, content was prioritized, as students seemed to worry mostly about voicing their opinions, regardless of grammatical structures.

Regarding the second research question, four different groups were identified in students' answers, they are: indifferent, political, purely linguistic and social. Despite the

conservative political position some students brought to the classroom, the majority of the students reported that they had benefits in their language development, both regarding the characteristics of the language as a system (as vocabulary or grammatical structures, for instance) and the socio-linguistic features of language and culture.

Moreover, even the students that assumed a position contrary to the intervention recognized that they had their opinions and social identities respected during the classes. Thus, despite the mainstream discourses in current Brazilian media that characterizes as “indoctrination” any attempts of addressing questions of gender in the classroom, this study shows that it is possible to talk about gender in English lessons and respect students’ social identities and opinions on the topic.

References

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Persona, 1977.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960a.
- _____. **O segundo sexo: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960b.
- BOCAYUVA, H. **Sexualidade e Gênero no Imaginário Brasileiro: metáforas do biopoder**. Rio de Janeiro, Revan, 2007.
- BRASIL. **Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil: ano 2012**. Secretaria de Direitos Humanos, 2012.
- BORGES, Z. N., PASSAMANI, G. R., OHLWEILER, M. I., BULSING, M. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul / Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 21-38, jan./abr. 2011.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- _____. **A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BUTLER, J. **Excitable Speech: a politics of the performative**. New York & London: Routledge. 1997.
- _____. **Gender as Performance: An Interview with Judith Butler**. *Radical Philosophy*, n. 67, Summer 1994. Disponível em: <http://www.theory.org.uk/butint1.htm>



- _____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- COSTA, A. B., NARDI, H. C. **Homofobia e Preconceito contra Diversidade Sexual:** Debate Conceitual. *Temas em Psicologia*, vol. 23, nº 3, p. 715-726, 2015.
- DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.
- LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.
- MOITA LOPES, L. C. **Oficina de Linguística Aplicada:** a natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- _____. **Identities Fragmentadas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- _____. **Discursos e Identidades.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembléia Geral das Nações Unidas, 1948.
- SIQUEIRA, M. V. S., SARAIVA, L. A. S., CARRIERI, A. P., LIMA, H. K. B., ANDRADE, A. J. A. Homofobia e Violência Moral no Trabalho no Distrito Federal. **Revista O&S**, Salvador, v.16 - n.50, p. 447-461, julho/setembro 2009
- SOUZA, A. G. F.; ABSY, C., COSTA, G. S., MELLO, L. F. **Leitura em Língua Inglesa:** uma abordagem instrumental. São Paulo: Disal, 2010.

O POTENCIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

Sandra Vaz de Lima¹

Nerynei Meira Carneiro Bellini²

Resumo

O trabalho aborda questões relacionadas ao potencial didático-pedagógico do gênero textual história em quadrinhos, trazendo reflexões sobre a prática de leitura, que, na grande maioria, não se efetiva de forma significativa e não faz parte do cotidiano dos educandos. A partir do exposto, busca-se a revisão bibliográfica de teóricos dedicados ao estudo da leitura e das HQ, como Vergueiro, Ramos, Eisner, McCloud, Cirne e Carvalho, que defendem o potencial dos quadrinhos como forma de arte e expressão de ideias, não se restringindo ao entretenimento, mas sim, desenvolvendo a cognição e o senso crítico do alunado. As histórias em quadrinhos com as diferentes linguagens que as compõem, colaboram para a formação do aluno leitor, adaptando-as ao seu cotidiano, com reconhecimento do papel da escola no intercâmbio entre o aluno e a leitura. Também possibilita o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem ao utilizar novas possibilidades de utilização das histórias em quadrinhos no âmbito educacional, considerando diversas vozes e contextos socioculturais na escola. A arte sequencial, utilizada como ferramenta pedagógica e de fácil acesso aos estudantes, favorece o trabalho nas instituições escolares, já que agrega ludicidade ao processo e trabalha a criatividade, e, a partir disso, constrói o conhecimento, num processo de humanização.

Palavras-chave: Aluno-leitor; Didático-pedagógico; Histórias em quadrinhos; Senso crítico.

Abstract

The work deals with those related to the didactic-pedagogical potential of the textual genre comic, bringing reflections on the practice of reading, which is a large majority, is not effective in a significant way and is not part of the daily life of the students. From the above, we search for the bibliographical revision of theorists dedicated to the study of reading and comics, such as Vergueiro, Ramos, Eisner, McCloud, Cirne and Carvalho, who defend the potential of comics as a form of art and expression of ideas, not restricted to entertainment, but rather by developing the student's cognition and critical sense. The comics with the different languages that compose them, collaborate to the formation of the student reader, adapting them to their daily life, with recognition of the role of the school in the exchange between the student and the reading. It also enables the development of the teaching and learning process by using new possibilities of using comics in the educational context, considering different voices and sociocultural contexts in the school. The sequential art, used as a pedagogical tool and easily accessible to students, favors work in school institutions, since it adds playfulness to the process and works the creativity, and, from this, builds the knowledge, in a process of humanization.

¹ Mestranda em Letras no Programa de Mestrado Profissional na Universidade Estadual do Norte do Paraná (PROFLETRAS/ UENP)

² Profa. Dra. da Universidade Estadual do Norte do Paraná e do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Leitura e Ensino (cadastrado no DGP do CNPq).

Keywords: Student-reader; Didactic-pedagogical; Comics; Critical sense.

Introdução

A leitura é uma prática importante na vida profissional e social dos indivíduos, sendo essencial para o processo de ensino e aprendizado significativo, portanto, pela leitura, abrem-se novas oportunidades para aprofundar saberes sobre o mundo, de forma a atuar ativamente na sociedade como um cidadão participativo.

A escolha das HQ deve-se por envolver, ademais dos elementos verbais, a linguagem não verbal, que desperta o gosto pela leitura, uma vez que as palavras e as imagens tornam a história mais atraente, com vastas possibilidades de serem trabalhadas em sala de aula. É nesse espaço, no qual o educando tem a oportunidade de entrar em contato com novos saberes de maneira lúdica, que se poderá promover o intercâmbio rumo à formação do aluno leitor.

A partir do exposto, o objetivo do texto será a revisão bibliográfica de teóricos dedicados ao estudo da leitura e das HQ, como Vergueiro, Ramos, Eisner, McCloud, Cirne, Carvalho, que defendem o potencial dos quadrinhos como forma de arte e expressão de ideias, não se restringindo ao entretenimento, mas sim, desenvolvendo a cognição e o senso crítico do alunado.

Ramos e Vergueiro (2015, p. 37) enfatizam que “quadrinhos são uma manifestação artística autônoma, assim como o são a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão”.

As histórias em quadrinhos com as diferentes linguagens que as compõem, colaboram para a formação do aluno leitor, adaptando-as ao seu cotidiano, com reconhecimento do papel da escola no intercâmbio entre o aluno e a leitura. Também possibilita o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem ao utilizar novas possibilidades de utilização das histórias em quadrinhos no âmbito educacional, considerando diversas vozes e contextos socioculturais na escola.

Dessa forma, as HQ se aproximam do cotidiano dos nossos educandos, representando fatos corriqueiros por meio da imagem gráfica, e o professor como mediador, pode criar estratégias que promovam práticas diversificadas de leitura, num espaço de aprendizagem que leve ao desenvolvimento crítico dos educandos, em busca do protagonismo e respeito à heterogeneidade.

No mundo dos quadrinhos, o artista usa a imaginação para representar a história, pois apresentam uma estética artística que engloba formas, cores, cenário, imagens, diálogos, trazendo significação e estabelecendo comunicação com o leitor.

O potencial didático-pedagógico das Histórias em Quadrinhos na formação do aluno leitor

No contexto atual, com o avanço da tecnologia, os professores necessitam reinventar as aulas, tornando-as mais atraentes e significativas. As HQ, sendo uma arte sequencial, podem colaborar com o profissional da educação, pois combinam o verbal e não verbal, instigam a compreensão leitora e articulam conteúdos com o cotidiano do educando.

As HQ podem ser utilizadas de forma eficaz na transmissão dos saberes, com uma função educativa que vai além do entretenimento, podendo trazer enredos sobre personagens famosos, figuras da literatura e fatos históricos. (VERGUEIRO, 2005)

As artes sequenciais, como ferramenta pedagógica, proporcionam ao professor os meios para estimular a leitura, já que, com a união do visual e verbal, os conteúdos se tornam mais atrativos e fáceis de serem compreendidos. Como cita Luyten (1985, p.08), “os quadrinhos exercitam a criatividade e a imaginação da criança, quando bem utilizados. Auxilia no reforço à leitura e constitui uma linguagem altamente dinâmica”.

Nesta perspectiva, os quadrinhos podem mediar um bom diálogo entre professor e aluno, sendo necessário um processo de alfabetização da linguagem utilizada neste gênero, para que tais recursos sejam bem aproveitados no âmbito educacional.

Segundo Cirne (1970, p. 65), “os quadrinhos, como o cinema e a televisão, a música e o poema, são fundamentais, ideologicamente falando, para a formação de uma cultura brasileira”.

Neste contexto, as narrativas gráficas permitem o desenvolvimento do senso crítico e promovem a reflexão de diversos temas a serem trabalhados em sala de aula. Cabe ao professor selecionar a HQ que deseja utilizar para desenvolver os conteúdos, sempre instigando os alunos a refletirem coletiva e individualmente sobre o assunto, pela interpretação de textos.

Em sala de aula, as HQ propiciam um aprendizado inovador, pela utilização de uma nova linguagem, assim o educando consegue manter o foco no enredo e interpretar com mais autonomia, também pode identificar-se com os personagens e adquirir noção de tempo e espaço. (LUYTEN, 1985).

Os quadrinhos envolvem a linguagem verbal e a não verbal, assim, associa a linguagem explícita e imagética, com uma variedade semântica que leva o leitor a atentar ao que está lendo. Ademais, permitem trabalhar estratégias de interação com as cores, formato dos balões, expressões fisionômicas, onomatopeias, entre outros.

As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico. A forte identificação dos estudantes com os ícones da cultura de massa – entre os quais se destacam vários personagens dos quadrinhos –, é também um elemento que reforça a utilização das histórias em quadrinhos no processo didático. (VERGUEIRO, 2005, p. 21).

Por meio da interação das múltiplas linguagens, as HQ relacionam os discursos que possibilitam a comunicação dinâmica, expressiva e significativa e, ainda, propiciam o uso da imaginação e do raciocínio lógico. A partir delas, a leitura se torna mais dinâmica com uma linguagem de fácil acesso e bastante agradável. Segundo Eisner (1989, p.08), “a configuração geral da revista em quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais”.

O educador necessita estar familiarizado com a linguagem das HQ, explorando o verbal e não verbal, conhecendo os tipos de balões que expressam sentimentos e falas, indicando as onomatopeias utilizadas. Nesta utilização dos elementos gráficos, os educandos podem adquirir uma consciência crítica e ativa.

Para Mendonça (2007, p.207), “reconhecer e utilizar histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica parece ser fundamental, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, as associam para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos”.

Uma imagem num simples quadrinho é como se fosse uma palavra, isolada tem um determinado significado, mas, numa sequência, com outros elementos gráficos, adquire outro significado. Conforme Eisner (1989, p. 39), “a representação dos elementos dentro do quadrinho, a disposição das imagens dentro deles e a sua relação e associação com as outras imagens das sequências são a gramática”.

Entre um quadro e outro há um espaço em branco, que permite ao leitor fazer suas inferências ao que está lendo, é um momento de transformar o espaço em uma ideia. McCloud (2005, p. 66) ressalta que “a sarjeta é responsável por grande parte da magia e mistério que existem na essência dos quadrinhos”.

McCloud (2005) cita, ainda, que o processo de transição de um quadro para outro, passa pela sarjeta e pode acontecer de seis formas diferentes: 1 Momento a momento, utilizada para

retardar a ação e aumentar o suspense, principalmente em trechos que necessita de mais atenção. 2 Ação a ação, cada quadrinho revela uma ação. 3 Sujeito a sujeito, há alternância de diálogos entre os personagens, buscando a atenção do leitor. 4 Cena a cena, permite diversos intervalos de tempo e lugar. 5 Aspecto a aspecto, busca a criação de uma sensação de estado de espírito, com diferentes possibilidades. 6 *Non sequitur*, proporciona piadas absurdas de histórias reais.

Tais elementos compõem as narrativas gráficas que, interligadas, determinam uma ação ou acontecimento, com isso, a utilização de texto e imagem facilita a compreensão de mundo, num trabalho em conjunto, educador e educando, realizam a leitura e a compreensão dos elementos que formam os quadrinhos.

Com a interligação do texto e da imagem das HQ, há a compreensão mais dinâmica, um código complementa o outro num nível de comunicação que permite um avanço no processo de ensino e aprendizagem. (VERGUEIRO, 2005).

As HQ estimulam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, por meio de criações literárias e artísticas do educando (LUYTEN, 1985). Dessa forma, os quadrinhos podem ser utilizados como tema central de uma discussão, exercícios que trabalham a análise de um conteúdo (fatos familiares, tipos de profissões, problemas sociais e ambientais, fatores sociais e culturais) e, ainda, realizar *quadrinização* com roteiros próprios.

Conforme Vergueiro (2005, p. 22), “existe um alto nível de informações nos quadrinhos”, podendo ser trabalhadas de forma interdisciplinar no campo da física, química, engenharia, como uma metodologia flexível e acessível aos estudantes.

Vários objetivos podem ser atingidos com a utilização da arte sequencial, especialmente o incentivo à leitura, com informações acessíveis que permitem o desenvolvimento do imaginário e o interesse pelo assunto.

Assim, entendemos que as HQ trazem benefícios para a prática pedagógica, enriquecem o vocabulário dos educandos, estimulam a criatividade e a imaginação. Conforme Vergueiro (2005, p. 22), cada história em quadrinhos oferece um variado leque de informações passíveis de serem discutidas em sala de aula, dependendo apenas do interesse do professor e dos alunos.

As histórias em quadrinhos, segundo Cagnin (1975), podem ser classificadas em: Literárias – representando um fenômeno paralelo aos estudos tradicionais e como continuação do folhetim e do cordel. Históricas – acompanhando a evolução do homem. Sociológicas - influência social e ideológica da sociedade. Psicológicas – trabalhada como higiene mental e distração. Didáticas - adequação aos conteúdos. Estético-psicológicas - destinada à emoção intensa e passageira. De valores - produção para o consumo das massas. Publicitárias – venda

de produtos.

Por esses fatores e, ainda, pelo caráter globalizado, as HQ podem ser utilizadas e exploradas em qualquer nível escolar, basta escolher o tema, conforme a faixa etária, e aproveitar os elementos discursivos para desenvolver a aula.

A utilização dos quadrinhos promove a motivação do educando para desenvolver hábitos de leitura de forma lúdica, pois, com a representação visual do conhecimento, consegue evidenciar a ideia central e compreender a história, por meio de conexões entre o visual e o verbal. (LUYTEN, 1985).

Por estabelecer uma continuidade com elementos verbais e visuais, Eisner (1989, p. 5) considera os quadrinhos como uma “forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar ou dramatizar uma ideia”. Com isso, propiciam ao educando a oportunidade de expandir o campo de leitura, já que, com a familiaridade pelos quadrinhos, motiva o ato de ler e pode desenvolver o interesse para outros gêneros.

A ampliação da familiaridade com a leitura de histórias em quadrinhos, propiciada por sua aplicação em sala de aula, possibilita que muitos estudantes se abram para os benefícios da leitura, encontrando menor dificuldade para concentrar-se nas leituras com finalidade de estudo. (VERGUEIRO, 2005, p. 23.)

A linguagem icônica apresenta um nível de codificação que lhe é próprio, sendo interpretada por códigos perceptivos e de reconhecimento. (ALMEIDA, 1997). Assim, nos quadrinhos, a união de elementos verbais e icônicos, permite dupla articulação da linguagem, com possibilidades de encaminhamento da mensagem e ampliação das perspectivas de recepção pelo destinatário.

Entendemos que os quadrinhos podem ser utilizados para introduzir um tema, que, depois, será aprofundado por outros meios, pois se aproximam do cotidiano dos estudantes, ampliando o leque de informações e a compreensão de diversos conceitos.

O icônico traz características do local representado, como portas, janelas, telhado, cores, e o verbal evidencia uma representação mais abstrata (ALMEIDA, 1997). Com isso, abre-se um leque de oportunidades para o desenvolvimento do hábito de leitura em nossos alunos. A utilização de HQs nas escolas tornam o ensino mais dinâmico e motivador, pois trabalham com a imaginação e favorecem o desenvolvimento do senso crítico.

Conforme Candido (1995, p. 243), a literatura “tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da

própria realidade”. Candido afirma, ainda, que:

[...] a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 1995, p.256)

Partindo do fato de que algumas HQ tem perfil literário, conforme Mendonça (2015), percebe-se que os quadrinhos permitem ao educando a oportunidade de ter experiências narrativas significativas, com a compreensão do enredo, o conhecimento sobre o tempo e o espaço, o contato com personagens, ou seja, aproxima o leitor do texto, à medida que há um envolvimento e identificação com o que estão lendo.

As HQ podem ser utilizadas em sala de aula de duas formas, como ferramenta paradidática, em forma de exercícios, e como trabalho multidisciplinar, criação de novas histórias. (CARVALHO, 2006).

As artes sequenciais conseguem estimular o hábito de leitura pela representação visual e verbal e a forma lúdica, com que é apresentada, colabora com o desenvolvimento pleno do educando e estimula o processo cognitivo.

Uma das características mais conhecidas das histórias em quadrinhos é o seu aspecto ficcional. Pelas características de sua linguagem e talvez pelo caráter de sua produção que, em sua essência, é de baixo custo, as histórias em quadrinhos sempre foram um campo fértil para a criação dos mais diversos, fantasiosos e criativos personagens e histórias. (MENDONÇA, 2015, p.43).

É preciso realizar a identificação dos tipos de balões, metáforas visuais e onomatopeias, reconhecendo que as histórias em quadrinhos incentivam o educando a ter hábitos de leitura e a refletir sobre nossa sociedade, por meio das temáticas trabalhadas e os propósitos de comunicação, conforme a faixa etária e o interesse dos mesmos.

As HQ utilizam uma linguagem acessível, o que pode desenvolver a criticidade do estudante, dependendo da maneira como são apresentadas, proporcionam a assimilação significativa dos conteúdos trabalhados, trazendo benefícios à prática educativa.

As HQ apresentam vários assuntos e temas de forma atraente, abordando lugares, épocas, conceitos, com elementos que permitem aos educandos a associação e comparação com o que viram antes. (VERGUEIRO; RAMOS, 2015).

Conforme Vergueiro e Ramos (2015, p. 79), “a leitura compartilhada de quadrinhos na sala de aula pode ser uma forma de abrir uma janela para o mundo despertar o interesse dos alunos por coisas novas”.

Calazans aponta alguns critérios que podem ser utilizados antes de adotar uma HQ:

1. Um requisito importante na HQ didática é a existência de drama, verbo, ação e movimento, além de um colorido rico em todas as páginas. Os personagens devem prender a atenção do leitor, e o livro deve contar com uma linguagem acessível.
2. No caso de existirem longos discursos e ilustrações detalhadas de processos – descritivas, no entanto sem narrativa – ao longo de duas ou três páginas, ou então balões de fala com mais de sete linhas, o material pode ser entediante, afastando e desmotivando o aluno.
3. É necessário que o livro capte o interesse dos leitores, reproduza a imagem, o visual, a estética e o ritmo narrativo ao qual os alunos estão habituados em sua leitura espontânea.
4. Em caso de dúvida, o professor poderá testar o livro, mostrando-o aos alunos e pedindo que o avaliem. O educador deve estar disposto a ouvir e aceitar uma avaliação negativa. (CALAZANS, 2004, p. 21).

Portanto, ao utilizar as histórias em quadrinhos como metodologia inovadora, o educador deve estar atento aos objetivos que deseja alcançar, selecionando as HQ que sejam adaptáveis à turma e ao conteúdo trabalhado, com foco na interação de um conjunto de fatores reais, por meio do imaginário, de forma reflexiva e abrangente sobre esses conceitos e da associação com o cotidiano escolar.

Considerações Finais

As histórias em quadrinhos envolvem a linguagem verbal e a não verbal, assim associa a linguagem explícita e imagética, com uma variedade semântica que leva o leitor a ter atenção ao que está lendo, além disso, permitem trabalhar estratégias de interação com as cores, formato dos balões, expressões fisionômicas, onomatopeias, entre outros.

A arte sequencial, por meio da interação das múltiplas linguagens, relacionam os discursos verbal e não verbal, possibilita a comunicação dinâmica, expressiva e significativa, e, ainda, propicia o uso da imaginação e do raciocínio lógico. Por isso, a leitura se torna mais dinâmica com uma linguagem de fácil acesso e bastante agradável.

Assim, nos quadrinhos, a união de elementos verbais e icônicos permite dupla articulação da linguagem, com possibilidades de encaminhamento da mensagem e as perspectivas de recepção pelo destinatário.

Com isso, abre-se um leque de oportunidades para o desenvolvimento do hábito de leitura em nossos alunos. A utilização de HQs nas escolas torna o ensino mais dinâmico e motivador, pois estimula a imaginação e favorece o desenvolvimento do senso crítico.

Com isso, os quadrinhos permitem ao educando a oportunidade de ter experiências narrativas significativas, pela compreensão do enredo, conhecimento sobre o tempo e o espaço, contato com personagens, ou seja, aproxima o leitor do texto, à medida que há um envolvimento e identificação com o que estão lendo.

A História em Quadrinhos consegue estimular o hábito de leitura pela representação visual e verbal e a forma lúdica com que é apresentada, colabora com o desenvolvimento pleno do educando e estimula o processo cognitivo.

Referências

ALMEIDA, Fernando A. de. **História em Quadrinhos**: analogia e codificação na linguagem icônica. Anais do VI Congresso da ASSEL-Rio. Rio de Janeiro: 1997.

CAGNIN, Antonio Luis. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CALAZANS, Flávio. **História em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2004.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, DJota. **A educação está no gibi**. Campinas/ SP: Papyrus, 2006.

CIRNE, Moacyr. **BUM! A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1970.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LUYTEN, Sonia Maria Bibe. **O que é história em quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2005.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



Auxiliadora (Org). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Ângela. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). **Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2015.



ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE) PELO VIÉS DA FRASEOLOGIA

Eduardo Henrique Ferreira¹

Arelis Felipe Ortigoza Guidotti²

Resumo

O ensino de línguas estrangeiras, doravante LEs, tem suscitado nos últimos anos um número considerável de pesquisas, uma vez que o ensino-aprendizagem de LEs passou a ser visto como parte constituinte da formação integral dos alunos. No nível da educação formal, isso é, que ocorre dentro dos muros escolares, o ensino de LEs busca desenvolver no aluno a competência comunicativa intercultural. Tal competência reflete-se na capacidade do aluno em empregar a linguagem nos mais variados contextos socioculturais de forma adequada e assertiva. Em diversos sistemas linguísticos podemos observar um fenômeno conhecido na literatura da área como unidades fraseológicas (UFs), expressões fixas ou ainda como expressões idiomáticas (EIs). Essas construções fazem parte do cotidiano dos falantes da língua e, portanto, o ensino de LEs deve fornecer subsídios para que aluno entre em contato com as mesmas a fim de empregá-las em suas produções orais e/ou escritas. O objetivo geral deste trabalho foi analisar um material didático de francês a fim de verificar como as UFs, nesse caso, as colocações, são abordadas, buscando, dessa forma, fazer algumas pontuações à luz da fraseologia e da fraseodidática. Para atingir o objetivo geral empregou-se como ferramenta de pesquisa a revisão de literatura assim como a análise documental, tendo como aporte a metodologia qualitativa. As considerações finais apontam que ao buscar concatenar aspectos teóricos da fraseologia e da fraseodidática com a análise de um material didático voltado para o ensino de francês como LE, verifica-se pouca diversidade de atividades, além de demonstrar que as UFs podem ser tidas como meras curiosidades da língua sem o seu devido reconhecimento.

Palavras-chave: fraseologia; unidades fraseológicas; ensino de francês língua estrangeira (FLE).

Abstract

¹ Mestrando do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual Londrina. E-mail: <eduardo-henrique-ferreira@hotmail.com>.

² Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina e docente do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas dessa universidade. E-mail: <arelis.felipeortigoza@gmail.com>.

The teaching of foreign languages, also referred to as FLs, has raised a considerable number of research in recent years, since teaching / learning of FLs has come to be seen as a constituent part of the integral formation of students. At the level of formal education, this is what happens inside school walls, the teaching of FLs aims to develop intercultural communicative competence in the students. Such competence is reflected in the student's ability to use language in the most varied socio-cultural contexts in an appropriate and assertive way. In the most varied linguistic systems we can observe a phenomenon known in the literature of the area as phraseological units (PUs), fixed expressions or even as idiomatic expressions (IEs). These constructions are part of the everyday life of the language speakers and therefore the teaching of FLs must provide subsidies for the student to contact them in order to utilize them in their oral and / or written productions. The general objective of this work was to analyze a didactic material of French in order to verify how the PUs, in this case, the collocations, are shown, trying, in this way, to bring some light to the phraseology and the phrase didactics. In order to reach the general objective, a literature review was used as a research tool, as well as a documentary analysis, contributing with the qualitative methodology. The final considerations point out that in seeking to concatenate theoretical aspects of phraseology and phrase didactics with the analysis of a didactic material developed for teaching French as a foreign language, there is little diversity of activities, as well as showing that PUs can be considered barely as curiosities of the language without their owed recognition.

Keywords: Phraseology; Phraseological Units; Teaching French as Foreign Language (TFFL)

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras, doravante LEs, tem suscitado nos últimos anos um número considerável de pesquisas uma vez que o ensino/aprendizagem de LEs passou a ser visto como parte constituinte da formação integral dos alunos (MALVEZZI, 2013).

Cabe questionar nesse cenário qual a finalidade do ensino de LEs. Na legislação vigente vários são os objetivos elencados para a inclusão das LEs nos currículos escolares. Dentre eles merecem destaque a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Fundamental (MEC, 1998) e os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (MEC, 2000). Na LDB consta a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma LE a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Os objetivos do ensino de LEs no Ensino Fundamental e no Ensino Médio diferem entre si. Enquanto o primeiro objetiva levar o aluno a refletir sobre o papel formativo da língua, bem

como a refletir sobre a função social das LEs (MEC, 1998), o segundo apregoa que o domínio de uma LE possibilita uma ampliação da visão de mundo, assim como das diferenças culturais inerentes aos mais variados grupos sociais, além de permitir acesso à informação, contribuindo para o desenvolvimento holístico do aluno (MEC, 2000).

As pontuações anteriores demonstram a importância do ensino das LEs no contexto formal, isso é escolar, visando à formação plena do alunado que resulta na expressão, seja oral ou escrita, em LE. Rios (2010) reitera que o ensino de LEs deve buscar desenvolver no aluno a competência comunicativa intercultural. Tal competência reflete-se na capacidade do aluno em empregar a linguagem nos mais variados contextos socioculturais de forma adequada e assertiva (TEIXEIRA, 2013).

Dentre os mais diversos sistemas linguísticos, podemos observar um fenômeno conhecido na literatura da área como unidades fraseológicas (UFs) (CORPAS PASTOR, 1996), expressões fixas (GONZÁLEZ REY, 2015), unidade léxica complexa (XATARA, 1998).

Para Corpas Pastor (1996), as línguas se formam, funcionam e se desenvolvem de duas maneiras: pelas regras livres do sistema, isso é, pela possibilidade de criação de diferentes enunciados baseados em pressupostos da própria língua, bem como por estruturas pré-fabricadas que são empregadas hodiernamente pelos falantes. Essas estruturas pré-fabricadas são o que a autora chama de UFs, um fenômeno inserido no campo da Fraseologia.

Dessa forma, num contexto artificial como a sala de aula, se o ensino de LEs deve fornecer subsídios para que aluno entre em contato com a realidade de outrem e tenha, portanto, acesso à outras culturas a aprendizagem das UFs tornam-se impreterível, pois fazem parte comunicação cotidiana dos falantes nativos de um idioma. Sobre esse ponto Rios (2010, p. 41) afirma: “Entre tantos outros aspectos para se chegar à fluência no idioma estrangeiro, existe a necessidade de que o aprendiz conheça seu sistema fraseológico, tendo em vista seu amplo uso, por ser uma parte significativa do léxico”. É exatamente a importância das UFs no ensino de LEs que justifica o presente trabalho, pois é sabido que as mesmas se antepõem como uma dificuldade tanto por parte do aluno em seu processo de aquisição como o professor no processo de transmissão (RIOS, 2010)

O objetivo geral desse trabalho foi analisar um material didático para o ensino de FLE a fim de verificar como as UFs, nesse caso, as colocações, são abordadas, buscando, dessa forma, fazer algumas pontuações à luz da fraseologia e da fraseodidática. Para atingir o objetivo geral empregou-se como ferramenta de pesquisa a revisão de literatura bem como a análise documental, tendo como aporte a metodologia qualitativa.

A fraseologia e a fraseodidática

A fraseologia é considerada uma ramificação da Lexicologia (CORPAS PASTOR, 1996). Enquanto que a Lexicologia é uma subdivisão da Linguística que calca seus estudos no léxico (XAVIER, 2011), a Fraseologia estuda as UFs. Não há consenso sobre o que são ou como poderiam ser classificadas as UFs, havendo, dessa forma, uma profusão de conceitos e definições (TERMIGNONI, 2015). Para este trabalho usamos como referência principal as concepções da linguista espanhola Corpas Pastor (1996). A escolha da referida autora se dá devido à sua importância no campo da Fraseologia e pela mesma ser uma referência tanto nos estudos fraseológicos brasileiros como estrangeiros.

Corpas Pastor (1996) define as UFs da seguinte forma: “são unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 20, tradução nossa)³. Além dessa definição geral, Corpas Pastor (1996) afirma que as UFs apresentam alta frequência de uso, coaparição de seus elementos constituintes, institucionalização, idiomatidade e variações potenciais e polilexicalidade. Tais aspectos podem aparecer em graus mais ou menos elevados (CORPAS PASTOR, 1996).

Em seu construto teórico Corpas Pastor (1996), dividiu as UFs em três níveis, a saber: colocações, locuções e enunciados fraseológicos. A divisão tem por base o conceito de enunciado. Por enunciação compreende-se: “uma unidade de comunicação mínima, produto do ato de fala, que corresponde geralmente a uma oração simples ou composta, mas que também pode consistir em um sintagma ou palavra”⁴ (CORPAS PASTOR, 1996, p. 51, tradução nossa). Nesse trabalho interessa-nos, especificamente, as locuções. Sabemos que tanto as colocações quanto os enunciados fraseológicos são importantes no ensino de LEs, todavia, restringimos nosso campo de pesquisa às locuções, pois no livro didático que nos propomos a analisar constam exemplos de locuções.

Nas locuções, a decomposição dos elementos constitutivos da UFs não é capaz de elucidar seu sentido semântico, por exemplo, a expressão idiomática “advogado do diabo”, ao se decompor os seus elementos em unidades menores, obtemos “advogado”, substantivo, aquele que exerce atividades laborais no âmbito do direito, e “diabo”, enquanto personagem bíblico

³Son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta.

⁴Una unidad de comunicación mínima, produto de um acto de habla, que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta, pero que también puede constar de um sintagma o uma palabra.

que representa o mal. Entretanto, na referida expressão não se trata de um advogado que presta serviços de assistência jurídica ao diabo, mas sim de alguém que tem uma tese ou opinião contestada por todos, geralmente pelo prazer da argumentação.

Enquanto a Fraseologia se dedica ao estudo das UFs, a Fraseodidática, uma ramificação da Fraseologia, se debruça sobre os aspectos inerentes ao ensino da UFs no campo das LEs (MATIAS, 2005; BRUNET, 2015).

As UFs são consideradas de difícil assimilação e, por conseguinte, de difícil emprego por parte dos alunos, pois, além dos seus aspectos morfológicos, sintáticos, fonéticos etc. estão impregnadas de aspectos culturais e históricos, além de apresentarem características metafóricas ou metonímicas (CORPAS PASTOR, 1996). Sobre a dificuldade que permeia o ensino de UFs nas aulas de LEs, Mafra e Cunha (2012, n. p.) destacam: “A dificuldade em ensinar estruturas fraseológicas reside, portanto, na menor ou maior complexidade de seus componentes estruturais, de seu significado e de suas condições de uso”. Essa dificuldade não implica que as UFs devam ser banidas da sala de aula ou apenas apresentadas aos alunos nos níveis mais avançados como apregoa o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (CEFR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001), entretanto devem ser objeto de reflexão por parte do docente.

Partilhamos da concepção de Rios (2010) de que as UFs devem ser apresentadas aos alunos desde os níveis iniciais, entretanto, cabe ao professor selecionar como e quais expressões irão ensinar partindo daquelas que são mais próximas da língua materna do aluno e aumentando o nível de dificuldade. A justificativa para o ensino das UFs na aula de LEs dá-se devido à alta frequência de ocorrência desse fenômeno na língua (BUDNY, 2017).

Devido à importância das UFs no âmbito das LEs, apresentaremos o encaminhamento metodológico desta pesquisa e, posteriormente, faremos a análise de um material didático, apontando como este aborda a questão do ensino e a aprendizagem das UFs. Devido à estrutura do próprio manual, as UFs abordadas restringem-se às locuções no sistema de classificação de Corpas Pastor (1996) que é por nós adotado.

Encaminhamento metodológico

Para a presente pesquisa, utilizamos a revisão de literatura por meio da pesquisa bibliográfica, bem como da pesquisa documental como ferramentas metodológicas. Enquanto a primeira constituiu-se da consulta de obras publicadas, seja em meio impresso ou digital, a

segunda foi feita por meio da análise de documentos de cunho legal. Gil (2002) pontua que essas duas formas de pesquisa são geralmente empregadas em conjunto, a fim de compreender o fenômeno estudado de maneira mais ampla. Dado a forma como os dados são aqui expostos e analisados, a pesquisa apresenta-se como eminentemente qualitativa.

Análise do material didático

O material utilizado nesta análise é a coleção de livros *Saison Méthode de Français* (COCTON, 2014a, 2016), doravante SMF. A coleção é composta por quatro livros e segue a classificação proposta pelo CEFR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), indo do nível A1 ao B2. A obra destina-se ao ensino de jovens e adultos e tem como bastião a abordagem comunicativa e ativa (COCTON, 2014b).

A escolha dessa coleção em específico deve-se ao fato de um dos autores da pesquisa, que exerce a atividade laboral de professor de língua francesa em uma cidade do norte do Paraná, empregá-los em suas aulas e, dessa forma, estar familiarizado com a coleção.

Neste artigo, analisamos apenas os volumes 1 e 2, pois ambos têm a mesma estrutura, sendo que os livros 3 e 4 apresentam estrutura semelhante entre si, mas divergente dos dois primeiros.

Anteriormente, foi afirmado que as UFs possuem uma carga cultural considerável. Dessa forma, nada mais justo que elas sejam inseridas exatamente em atividades que tratem de cultura. No caso da coleção SMF há apenas uma atividade que aborda UFs em cada unidade. Tal atividade incluída no quadro “drôle d’expression” em francês o termo “drôle” refere-se a algo engraçado, portanto, ao pé da letra teríamos “expressão engraçada”.

A forma como a atividade é apresentada aos alunos no volume 1 é sempre a mesma. Trata-se de uma locução nominal ou verbal apresentada na sua forma infinitiva e a seguir uma frase exemplificadora do uso da referida expressão. É solicitado ao aluno que desenhe a expressão (no seu sentido denotativo). A próxima atividade pede para o aluno que, a partir da frase de contextualização, selecione a melhor definição para a expressão a partir de duas opções e finalmente questiona se o aluno conhece alguma expressão similar na sua língua mãe.

Algumas diferenças são observadas no volume 2 em relação a como são apresentadas as UFs, bem como às atividades que são solicitadas a partir delas. Das nove unidades analisadas, em sete é solicitado ao aluno que explique o significado figurado da UF a partir do contexto; em seis unidades os autores questionam o aluno se existe uma UF similar em sua língua

materna; em cinco unidades é demandado ao aluno que empregue a UF em uma outra frase ou em um pequeno diálogo e em outras quatro unidades se pede que o aluno desenhe a UF (a partir do seu sentido denotativo); em apenas uma unidade é solicitado que os alunos trabalhem em grupo, tendo a UF como base.

Tanto no volume 1 quanto no 2 as UFs são tratadas de forma secundária e por meio de atividades que não despertam o interesse do aluno. Outra crítica que pode ser feita é que as atividades no volume 1 não culminam em nenhuma produção linguística assim como acontece em algumas unidades do livro 2.

A dificuldade de UFs não apresentarem, muitas vezes, transparência, para níveis iniciais como os das obras aqui analisadas podem criar no aluno resistência à aprendizagem das UFs, pois os aprendizes de FLE passam a ver as UFs como algo extremamente complexo da língua e que não é passível de ser empregado nas suas produções orais ou escritas.

A forma como as UFs são abordadas no conjunto da obra pode levar a que sejam vistas como secundárias, pois são introduzidas após uma sequência de atividades voltadas para aspectos culturais, podendo ser consideradas apenas como curiosidades da língua, além de não manterem relação alguma com o conteúdo estudado na unidade ou no ponto cultural. Outro aspecto que fica evidente é que as UFs são tratadas de forma superficial, aparecendo no mesmo tipo de atividade solicitada ao aluno, o que pode causar desinteresse tanto nele, quanto no professor.

Não há uma fórmula pronta de como se devem abordar as UFs em sala de aula. Rios (2010) faz algumas pontuações sobre como o professor pode inseri-las em suas aulas e dentre os apontamentos de Rios (2010, p. 48) podemos destacar: “não se restringir a uma explicação sobre os significados das UFs, proporcionando também informações sobre o registro e a frequência dos fraseologismos, para que os alunos possam aprendê-las”. Na citação anterior, evidencia-se a importância do professor na mediação do processo de aprendizagem das UFs, demonstrando que as UFs são parte importante da língua e que são recorrentes nas produções orais e escritas nos falantes nativos de uma língua.

Considerações finais

O Brasil, ao propor a obrigatoriedade das LEs no currículo escolar (BRASIL, 1996), buscava formar um cidadão de maneira plena. Na legislação vigente consta a afirmativa que o domínio de uma LE além de ser um diferencial no currículo profissional é capaz de aproximar o cidadão de outras culturas (MEC, 2000). Fala-se atualmente de desenvolver no aluno a

competência comunicativa intercultural (RIOS, 2010), já que essa competência se sintetiza na capacidade do aluno de se comunicar nos mais variados contextos culturais, todavia, para que isso ocorra, é necessário que o aluno conheça e consiga empregar em seu discurso as UFs.

Sendo as UFs o objeto de pesquisa da Fraseologia, vê-se a importância de aprofundamentos nessa área, pois os conhecimentos dela advindos devem reverberar na prática pedagógica dos docentes e, por conseguinte, no processo de ensino/aprendizagem.

O presente trabalho ao buscar concatenar aspectos teóricos da Fraseologia e da Fraseodidática com a análise de um material didático voltado para o ensino de FLE verificou a pouca diversidade de atividades presentes nele, além de mostrar que as UFs podem ser tidas como curiosidades da língua sem o seu devido reconhecimento, além de serem pouco frequentes no material analisado.

Referências

BRASIL, Lei Nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 25 maio 2018.

BRUNET, C. G. **As fórmula de rotina em correspondência pessoal**: proposta de sequência didática para o ensino de FLE. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BUDNY, R. O benefício do dicionário para a aprendizagem das unidades fraseológicas com zoônimos (UFZ). **Revista de letras**, Fortaleza, v. 01, n. 36, p. 79-88, jan./jun., 2017.

COCTON, M. N. (coord.). **Saison Méthode de Français** – guide pédagogique niveau A2. Paris: Didier, 2014b.

_____. **Saison Méthode de Français** – niveau A1. Paris: Didier, 2016.

_____. **Saison Méthode de Français** – niveau A2. Paris: Didier, 2014a.

CONSELHO DA EUROPA. **Marco Comum Europeu de Referência para as línguas** – Aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: ASA Editores, 2001.



CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GONZÁLEZ REY, I. **La phraséologie du français**. Toulouse : Presses Universitaires du Midi, 2015.

MAFRA, L. M. G; CUNHA, B. T. F. Estudo de unidades fraseológicas e seus sentidos metafóricos: Análise contrastiva. *In*: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012, Palmas. **Anais [...]**. IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2012, p. 491-495.

MALVEZZI, K. F. O ensino de língua estrangeira na educação básica brasileira: novos caminhos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 16287-16300.

MATIAS, G. R. **Tratamento didático de expressões idiomáticas de língua portuguesa no ensino fundamental II**: fundamentos e propostas. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC), **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Estrangeira). 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 25 maio 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 25 maio 2018.

RIOS, T. H. C. **A descrição de idiomatismos nominais**: proposta fraseográfica português-espanhol. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2010.



TEIXEIRA, A. P. G. A. 1. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: representações e práticas (inter)culturais.** Um estudo de caso. 2013. Tese (doutorado em didática de línguas estrangeiras) – Universidade do Porto, Porto, 2013.

TERMIGNONI, S. **Bases teórico-metodológicas para um hiperdicionário semibilíngue de expressões idiomáticas italiano-português em meio a um AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem.** 2015. Tese (Doutorado em Lexicologia, Terminologia e Tradução) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

XATARA, C. M. O Resgate das Expressões Idiomáticas. *In: Alfa*. São Paulo: v. 39, p. 169-176, 1998.

XAVIER, V. R. D. Lexicologia, lexicografia e filologia: intersecções e especificidades epistemológicas. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA*. 8., 2011, Uberlândia. *Anais [...]*. Universidade Federal de Uberlândia, 2011, n.p.

MODELIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL *FANFICTION*

Rafaela Zenovello¹

Marilucia dos Santos Domingos Striquer²

Resumo

Fanfiction são histórias de ficção escritas por fãs de obras vinculadas ao universo da cultura pop, nas quais tais obras são, de alguma forma, expandidas. Interessados em conhecer as características sociocomunicativas, discursivas e linguística desse gênero textual, neste artigo, buscamos construir um modelo teórico do gênero. Para tanto, partimos dos princípios teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, utilizando como aporte analítico o Dispositivo Didático de Gêneros elaborado por Barros (2012), a partir de um conjunto de exemplares do gênero. Os resultados colocaram em evidência as regularidades existentes na constituição dos elementos que formam as condições de produção e da infraestrutura textual do gênero textual *Fanfiction*.

Palavras-chave: *Fanfiction*, Gênero textual, Dispositivo Didático.

Abstract

Fanfiction are fictional stories written by fans of works linked to the pop culture universe, in which such works are somehow expanded. Interested in knowing the sociocommunicative, discursive and linguistic characteristics of this textual genre, in this article, we seek to construct a theoretical model of the genre. For that, we start with the theoretical-methodological principles of Sociodiscursive Interactionism, using as an analytical contribution the Didactic Device of Genres elaborated by Barros (2012) and analyzed a set of copies of the genre. The results showed the regularities in the constitution of the elements that form the production conditions and the textual infrastructure of the textual genre *Fanfiction*.

Keywords: *Fanfiction*, Textual genre, Didactic Device.

Introdução

Com a popularização cada vez maior no mundo digital e no universo da cultura pop³, as *Fanfiction*, chamadas também de *Fanfics*, são histórias de ficção, criadas a partir de livros, séries, filmes, bandas, desenhos animados, histórias em quadrinhos, de autoria de fãs, que mais

¹ Graduanda do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho. rafaela.zenovello@outlook.com.br.

² Doutora em Estudos da Linguagem. Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná. marilucia@uenp.edu.br.

³ De acordo com Abreu (2003), cultura popular, de um modo geral, é algo que vem do povo, porém a definição do termo é algo complexo. “Para uns, a cultura popular equivale ao folclore, entendido como o conjunto das tradições culturais de um país ou região; para outros, inversamente, o popular desapareceu na irresistível pressão da cultura de massa (sempre associada à expansão do rádio, televisão e cinema) [...]. Para muitos, com certeza, o conceito ainda consegue expressar um certo sentido de diferença, alteridade e estranhamento cultural em relação a outras práticas culturais (ditas eruditas, oficiais ou mais refinadas) em uma mesma sociedade, [...]” (ABREU, 2003, p. 1).

comumente pertencem a clubes de fãs, dessas obras. Por sermos leitores assíduos de *Fanfiction* e professores em processo de formação, interessamo-nos em conhecer mais sobre essas histórias, sobre o processo de criação, de produção textual, de textualização, visando a possibilidade de elas poderem ser ferramentas auxiliares no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na educação básica.

Assim, em um primeiro momento, realizamos uma pesquisa, Zenovello e Striquer (2017), a fim de compreender como a *Fanfiction* se constitui como um gênero discursivo, tendo, portanto, como preceitos teóricos os estudos do Círculo de Bakhtin. Neste artigo, nosso interesse é o de conhecer um pouco mais da organização textual, isto é, como a *Fanfiction* se configura como uma espécie de texto, um gênero textual. Para tanto, nosso aporte teórico-metodológicos se pauta nos estudiosos de pesquisadores da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo. No objetivo é construir um modelo teórico do gênero textual *Fanfiction*.

Fundamentação teórica

A linguagem, compreendida como produto e processo da interação verbal, é moldada a partir de diferentes fenômenos, entre eles, o campo da atividade humana na qual está inserida, assim como explica Bakhtin (2003). Tais campos são inúmeros, e se transformam, complexificam ao longo da história da humanidade, o que, em decorrência, é refletido nos gêneros do discurso formados por três elementos definidos por Bakhtin (2003) como: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Nessa perspectiva, Rojo e Barbosa (2015) destacam o aparecimento de novas tecnologias digitais da informação, o que deu origem a novas situações comunicativas e para delas participar, novos gêneros e a modificação de outros. Como é o caso da *fanfiction*. Logo, interessados em compreender como se configura esse gênero textual, utilizamos como ferramenta facilitadora de análise o Dispositivo didático de gêneros, elaborado por Barros (2012). O dispositivo se constitui de um conjunto de perguntas-chaves que dão condição ao analista observar os elementos que formam o gênero em estudo.

Em um primeiro momento, o dispositivo teve como propósito auxiliar Barros na análise da carta de reclamação em sua pesquisa de doutoramento, contudo,

O dispositivo didático em questão parte da tripartição das capacidades de linguagem – de ação, discursivas e linguístico-discursivas –, respeitando as categorias de análise textual do ISD, mas também incorporando outras características linguísticas/discursivas consideradas pertinentes para a abordagem de um gênero. Ele

não visa apenas à construção do modelo da carta de reclamação, mas possibilita a elaboração de qualquer modelo teórico/didático, pois direciona o processo de modelização a partir de perguntas-chave, proporcionando uma visão mais pontual sobre o objeto de ensino analisado. (BARROS, 2012, p. 9)

O dispositivo, então, é uma ferramenta facilitadora à compreensão das características descritivas e regulares de um determinado gênero textual. A seguir, transcrevemos o dispositivo, o qual tomamos como ferramenta para a elaboração de nosso modelo teórico.

1: Tabela do Dispositivo Didático de Barros (2012)

Elementos que formam o contexto de produção do gênero

A qual prática social o gênero está vinculado?

É um gênero oral ou escrito?

Aqualesferadecomunicaçãoopertence(jornalística,religiosa,publicitária, etc.)?

Quem produz esse gênero (emissor)?

Para quem se dirige (destinatário)?

Qual o *papel discursivo* do emissor?

Qual o *papel discursivo* do destinatário?

Com que finalidade/objetivo produz o texto?

Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Comercial? Afetiva?

Qual o valor desse gênero na sociedade?

Qual o suporte?

Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?

Elementos discursivos que formam o gênero

Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar?

É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espço da produção)?

É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)?

É um narrar ficcional?

É um narrar acontecimentos vividos (relato)?

Como é a estrutura geral do texto? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada?

Acompanha fotos/figuras?

Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa?

Qual o tipo de sequência predominante? Sequencia narrativa? Descritiva? Explicativa?

Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?

Elementos linguístico-discursivo que formam o gênero

Como são feitas as retomadas textuais?

Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado?

Quais os tipos de conectivos usados: Lógico (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)?

Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada?

Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe?

Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade?

Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens? De que instâncias advêm essas vozes? Do poder público? Do senso comum? De autoridades científicas?

Há a mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulos, sublinhados...)? Como eles agem na construção dos sentidos do texto? Observe, caso o

texto possibilite, a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.

Fonte: Barros (2012), com adaptações das pesquisadoras.

Modelização *Fanfiction*

O procedimento de análise orientado pelo dispositivo didático de gêneros de Barros (2012) consiste em reunir um conjunto de textos exemplares do gênero que se quer ou precisa conhecer e aplicar a eles a grade de perguntas direcionadoras. O resultado demonstra as regularidades, isto é, os elementos característicos do contexto de produção e da infraestrutura geral dos textos em investigação.

Nosso corpus é formado por uma coletânea de três *Fanfiction* publicadas em dois sítios especialistas no referido gênero, a saber: Nyah! *Fanfiction* (<https://Fanfiction.com.br/>) e Wattpad (<https://www.wattpad.com/>). Os três exemplares são *one-shots*, isto é, *Fanfictions* compostas de apenas um capítulo, consideradas, portanto, de curta extensão. Todas elas são histórias baseadas em livros.

A primeira *Fanfiction* selecionada para análise é intitulada “Neville & Luna⁴”, de autoria de Paz (2016), sob o nome fictício de *MoonyPeace*, publicada na plataforma Nyah! *Fanfiction*, pertencente ao universo do livro/filme *Harry Potter*. A segunda pertence ao universo de *Star Wars* tem como título “O Império em Perigo – A noite mais longa da galáxia⁵”, de autoria de Felacio (2015), sob o nome fictício de *Kori Hime*, também publicada na plataforma Nyah! *Fanfiction*. O terceiro exemplar, pertence ao universo do seriado *Supernatural*, intitulada “Destiel⁶”, de uma autora identificada apenas pelo nome de *Miss Jace Oliver* (2017), da plataforma Wattpad.

O primeiro passo, segundo Barros (2012), antes de cotejar os exemplares à luz da tabela, é trazer as definições sobre o gênero apresentadas por especialistas. Nesse sentido, em consulta a Cavalcanti (2010), o conceito de *Fanfictions* que trazemos é o de que são textos produzidos por fãs de determinada obra, filme, livro, séries de televisão, etc. Esses fãs são chamados de *fandoms*, mas se transformando em autores dos textos passam a ser denominados de *ficwriters*.

⁴ Disponível em: https://Fanfiction.com.br/historia/360086/Colecao_De_One-shots/capitulo/15/ Acesso em 17 de agosto de 2017.

⁵ Disponível em: https://Fanfiction.com.br/historia/668610/O_Imperio_em_Perigo/capitulo/1/ Acesso em: 17 de agosto de 2017.

⁶ Disponível em: <https://www.wattpad.com/459336938-contos-hist%C3%B3rias-de-supernatural-oneshot-destiel> Acesso em: 22 de agosto de 2017.

O propósito comunicativo é apresentar uma expansão da história original, como acontece em nossos exemplos, o universo expandido é o das obras *Harry Potter*, *Star Wars* e *Supernatural*. que pretende é dar uma continuação, propor transformação, modificação, adaptação à história original. Nesse sentido, Oliveira e Manzano (2015) definem o gênero como sendo,

[...] constituem um gênero discursivo circulante preferencialmente em meio digital, como blogs, sites e redes sociais da WEB 2.0. São definidas como produções textuais baseadas em uma obra de ficção consagrada, em que fãs, leitores dessas ficções, por meio de uma escrita colaborativa, tornam-se coautores de infinitas possibilidades de continuação da obra original. (OLIVEIRA, MANZANO, 2015, p. 1)

Em consonância, Adati et al (2017) relatam que,

O advento da internet tem transformado constantemente as relações discursivas, dando origem a novos gêneros textuais. As *Fanfictions* são exemplo dessa transformação: narrativas criadas por fãs de determinado ícone midiático, elas circulam em meios digitais de maneira quase irrestrita, dando origem a espaços de afinidade no ciberespaço. Esses textos, não obstante, possuem também carga artística; ou seja, são uma expressão catártica de sentimentos dos autores (Adati, et al, 2017, p. 2)

Seguindo as perguntas-chave que formam o dispositivo de Barros (2012), a prática social da qual o gênero proposto está vinculado é a de expandir narrativas ficcionais, no sentido de mudança de enredo, enriquecimento de cenário, ou novas propostas para as ações dos personagens, é, em geral, uma contribuição dos fãs da obra original. Assim sendo, a esfera social de linguagem da qual o gênero participa é a literária.

A modalidade de linguagem que o texto é produzido, no caso de nossos exemplares de *Fanfictions*, são textos escritos. Sobre os autores e os papéis sociais que eles assumem na enunciação, no caso de “Neville & Luna”, a autora Ana Paz assume o pseudônimo de MoonyPeace, o que é uma ação característica da prática social da produção de *Fanfictions*, ou seja, a maioria dos escritos desse gênero assumem um nome fictício. “O Império em Perigo”: A noite mais longa da galáxia, é de Milla Felacio, de pseudônimo Kori Hime; e “Destiel”, é de Miss Jace Oliver, o qual não revela seu nome original. O papel discursivo desses autores é o de serem fãs das obras originais que são ampliadas, transformadas e mudadas de acordo com uma perspectiva pessoal dos autores das *Fanfictions*. Os destinatários previstos são sempre outros fãs das obras originais. Nesse sentido, a relação entre os autores e seus destinatários é afetiva, no sentido que os que os une são o interesse, o gosto pelas obras de origem.

A respeito da temática tratada no gênero, cada texto é formado por um tema específico, o qual está ligado de forma direta a obra que lhe deu origem. A *Fanfiction* “Neville & Luna” tem como tema central um *ship*, expressão derivada de *relationship*, que significa

relacionamento, dentro do universo das *Fanfictions*. O *ship* geralmente envolve um casal que não se relaciona na trama original. No texto em questão o relacionamento se dá entre o personagem Neville Long Bottom e Luna Lovegood, que existem na história original de *Harry Potter*. Na saga *Harry Potter* esse casal são apenas amigos, mas nessa *Fanfiction* eles se declaram de forma amorosa um para outro, após a grande guerra que encerra a história original. Após a declaração, o enredo tem um salto temporal, pulando para sete anos após a cena que acontece a declaração, onde o casal está observando travessuras de seus dois filhos, Alfred e Algar, que não existem na história original. Logo, o tema de “Neville & Luna” é o relacionamento amoroso e familiar entre esses dois personagens.

Em “O Império em Perigo”: a noite mais longa da galáxia, a temática é a relação afetiva familiar entre os personagens gêmeos da história de *Star Wars*, Luke e Leia. Na história de origem os gêmeos são separados ainda quando criança, mas nessa *Fanfiction* eles se encontram quando têm idade entre 5 a 6 anos. A cena que ganha mais ênfase na construção do enredo é quando os dois irmãos estão brincando de conquistar a galáxia e seu pai, o poderoso Lorde Darth Vader, os interrompe, mandando-os dormir.

A terceira *Fanfiction*, “Destiel” que envolve o universo do seriado *Supernatural*, o enredo trata do *ship* Dean + Castiel = Destiel, que deu, portanto, nome a história. A expansão da história ocorre no momento em que o personagem Dean Winchester se vê arrependido em não ter expressado seu amor ao anjo Castiel, que no texto de origem faleceu. Sendo assim, Dean liga para Castiel, acreditando que ele possa atender e ouvi-lo, mas não é o que acontece. Na trama original, o personagem Castiel, que é um anjo, não morre em momento algum, e o amor romântico que é citado na *Fanfiction* não existe.

Os elementos que envolvem a estrutura formal dos textos são organizados da seguinte forma em nossos exemplares: o tipo de discurso predominante é o da narração, marcado pelo emprego de pronomes e verbos na terceira pessoa do singular. Exemplo:

Neville acompanhou Harry com o olhar, **ele** foi caminhando até se encontrar com Gina murmurou alguma coisa com ela, que logo em seguida encaminhou seu olhar para o casal sentado longe da bagunça em que o salão se encontrava. Gina sorriu para Neville e fez sinal para que **ele** conversasse com a loira ao seu lado, **ele** devolveu o sorriso.

Exemplo em “O Império em Perigo”: a noite mais longa da galáxia:

Não demorou muito para Lorde Vader vitoriar o que estava acontecendo no quarto das crianças. Já fazia mais de uma hora que **ele** havia mandado seus soldados levarem as crianças para escovar os dentes e dormir. Uma tarefa árdua, que um soldado imperial deveria conseguir concluir, ou não. Foi o que pensou, quando encontrou os

Stormtroopers caídos em cima de uma pilha de almofadas vermelhas, enquanto Luke e Leia duelavam em cima da mesa.

E em “Destiel”:

Levantou da cama e sentou na beirada dela pousando os pés no piso de madeira frio, massageando os ombros levemente. Estava cansado demais, porém mesmo assim não conseguia pregar os olhos. Não queria visualizar o corpo de Cas de novo. Naquele chão estúpido. **Ele** demorou horas para sequer ter coragem de tocá-lo. E foram toques tão leves... Os dedos buscando o cabelo escuro dele trêmulos e sua voz na mesma medida. Dean parou de massagear os ombros tensos.

O narrador é onisciente, possui conhecimento dos sentimentos dos personagens, contudo, isso é mais evidente quando do relato do que ocorre com os personagens principais, apenas em “O Império em Perigo”: a noite mais longa da galáxia, o narrador tem conhecimento dos sentimentos de todos os personagens que formam a história, exemplo: “O soldado imperial aproximou-se cautelosamente, quase que na ponta dos pés revestido de plastóide, para atingir o objetivo final. Com um salto desengonçado, ele caiu em cima de almofadas vermelhas, vendo sua armadura derreter com a lava vulcânica” (FELÁCIO, 2015). No trecho em questão, o narrador relata os sentimentos de um personagem secundário, o soldado imperial.

Destacamos ainda a presença nos textos do discurso interativo, em “Neville & Luna” e em “O Império em Perigo”: a noite mais longa da galáxia, os autores conversam de forma direta com seus leitores, por meio da apresentação de notas iniciais e finais, exemplos: Em Neville & Luna: “Este cap. é dedicado a Aryalie. Espero que gostem e desculpe a demora”; em “O Império em Perigo”, “Imagina essa família no comercial de margarinas”.

O tempo e o espaço, características elementares das estruturas narrativas, são explícitos, em Neville & Luna, o local onde se passa a história é o castelo de Hogwarts, durante um dia de manhã, exemplo:

- Não sei... Acho que reformar as coisas aqui em Hogwarts seria um bom começo. – os três amigos olharam em volta, para os destroços do salão comunal”; “Neville ainda tomava nota de quantos conhecidos haviam falecido na noite anterior, foi quando sentiu uma mão em seu ombro”.

Em “O Império em Perigo”: a noite mais longa da galáxia, tudo acontece em uma nave que navega pelo espaço e o tempo é durante uma noite, explícitos no título e no início do capítulo: “Era noite — ou sempre é noite — no espaço, a nave do Comandante das Forças Armadas do Império estava silenciosa e tranquila”.

Em “Destiel”, Dean encontra-se em um quarto, provavelmente de um motel, como é o comum no enredo original, em uma noite de um dia qualquer:

O quarto estava escuro e de certa forma úmido demais para o gosto de Dean. O relógio na cômoda mexendo os ponteiros quase de forma dolorosa. Ele não conseguia dormir” e “E ali de noite murmurando para as sombras do quarto, era como se pulassem em seu estômago como se fosse um trampolim.

Sobre o plano geral, as três *Fanfictions* possuem título, o texto propriamente dito e a identificação dos autores; a extensão é de até 2 folhas, ou, mais ou menos, 60 linhas; não acompanham figuras ou ilustrações, mas os capítulos publicados on-line, classificados como *One-shots*, por sua curta extensão, diferente das *longfics*, que possuem uma história com longa duração, possuem capas nos perfis dos autores.

Dos elementos linguísticos que organizam e dão progressão ao conteúdo temático dos textos, em “Neville & Luna”, as retomadas textuais são feitas a partir de pronomes, em operações referenciais anafóricas e catafóricas, bem como de coesão lexical com o uso de sinônimos e hiperonímia. Exemplo: o “ele” para o personagem Neville e também “menino”; com a personagem Luna, retomam a partir de “ela” e também de “menina loira”, ou apenas “loira”. Em “O Império em Perigo”: “irmãozinho” e “irmãzinha”, “crianças” e “filho”; o trato com Lorde Vader como “Comandante das Forças Armadas do Império” e “pai”. Em “Destiel”: “Não ter ele ali era como se tivessem batido nele até dizer chega”.

O tempo verbal que organiza o enredo das três histórias é o pretérito perfeito: “acompanhou”; “apontou”; “murmurou”; e imperfeito do indicativo: “tratava”, “tomava”, “encontrava”, conciliados ao fato de que o tipo de discurso em predominância é o da narração, assim como sequência tipológica.

Quanto ao uso de conectivos, conforme Dispositivo de Barros (2012), os encontrados nos exemplares são as conjunções de lógica, de indicação de tempo e de espaço. E, a variedade linguística empregada é a de uma modalidade de linguagem mais informal, pois o contexto das histórias originais já assim se constitui. Além disso, o veículo de circulação desses textos também permite uma descontração no tom dado ao texto. Exemplos, “Neville & Luna”: “- Sim, tudo acabado! Agora está tudo bem Nev. Agora a gente vai ser mais do que feliz, sem mais mortes, sem mais torturas, sem sair de casa com o coração na boca, sem medo de cada passo, agora só felicidade, só risadas, só amor...”. Destacamos ainda que na *Fanfiction* “Destiel” existe um emprego bastante grande de gírias e uso de palavras mais chulas: “babaca”.

Nos três exemplares, conforme a configuração clássica da narração, a organização dos diálogos entre os personagens é marcada pelo uso do travessão, na construção dos discursos diretos, exemplos: “Destiel”: “ - Eu fui um idiota. – lamentou. – Eu tinha tudo. Eu estava com

tudo que eu sempre quis perto de mim. Eu realmente sou um babaca. Girou o corpo olhando para os ponteiros do relógio”.

Considerações Finais

Com o objetivo de conhecer os elementos que constituem a *Fanfiction* como um gênero textual, tomamos o dispositivo didático de gêneros elaborado por Barros (2012) e analisamos um conjunto de *fanfics* produzidas a partir de três diferentes livros consagrados na cultura pop. Os resultados demonstraram os elementos que formam a regularidade do gênero, em síntese: a esfera da qual participam o gênero é a literária; são textos da modalidade escrita da língua; os autores possuem papel social de serem fãs das obras originais que se tornam os responsáveis pelas histórias que ampliam, transformam; logo, tem uma relação afetiva sentimental com o destinatário, sendo fãs também das obras originais; os temas propostos nos exemplares analisados estão relacionados ao universo de *Harry Potter*, de *Star Wars*, e da série *Supernatural*; a estrutura formal se organiza a partir do uso do discurso da narração e da presença do discurso interativo, em alguns casos, com o emprego de pronomes e verbos da 3ª pessoa do singular; o narrador é onisciente; o tempo e o espaço estão definidos nos enredos; como plano geral: apresentação de título, texto e nome do autor, com uso comum de pseudônimos; extensão de até 2 folhas, no caso de nossos exemplares que são textos curtos; predominância no uso de pronomes para retomadas textuais, assim como conectivos lógicos de tempo e espaço; linguagem informal; escritos no pretérito perfeito; organização de diálogos dos personagens com o uso de travessões.

Conhecidos tais elementos, nossa intenção é dar continuidade aos nossos, estudos buscando agora compreender como ele poderia ser ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na educação básica.

Referências

ABREU, Martha. Cultura popular, um conceito e várias histórias. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003, p. 1-18.

ADATI, Felipe Sousa et al. As *Fanfictions* e as relações discursivas no ciberespaço: participação social por meio da língua inglesa. **The Specialist**, v. 38, n. 1, p.1-17, jul. 2017.



BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados (MS), v. 6, n. 11, p. 11 - 35, jan./jun., 2012.

CAVALCANTI, Larissa. Leitura nos gêneros digitais: abordando as fanfics. **Anais Simpósio Hipertexto e tecnologias na educação, redes sociais e aprendizagem**. Recife, 2010, p. 1-15. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/LarissaCavalcanti.pdf>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2017.

FELACIO, Milla. **A noite mais longa da galáxia**. (2015). Disponível em: https://Fanfiction.com.br/historia/668610/O_Imperio_em_Perigo/capitulo/1/. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

OLIVER, Miss Jace. **Destiel**. (2017). Disponível em: <https://www.wattpad.com/459336938-contos-hist%C3%B3rias-de-supernatural-oneshot-destiel>. Acesso em: 22 de agosto de 2017.

PAZ, Ana. **Neville e Luna**. (2017). Disponível em: https://Fanfiction.com.br/historia/360086/Colecao_De_One-shots/capitulo/15/. Acesso em 17 de agosto de 2017.

OLIVEIRA, Adriana Figueiredo de; MANZANO, Luciana Carmona Garcia. *Fanfiction: nova ferramenta de leitura e escrita para o ensino de língua materna no ensino básico*. **Calidoscópio**, São Leopoldo - Rs, v. 13, n. 2, p.210-2017, maio 2015.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo. Parábola, 2015.

ZENOVELLO, Rafaela; STRIQUER, Marilucia dos Santos Domingos. A *Fanfiction* sob a perspectiva dos gêneros discursivos. **Anais Congresso Internacional de Ensino**. Cornélio Procópio, 2017. v. 1, p. 45-59. Disponível em: <http://eventos.uenp.edu.br/conien/wp-content/uploads/2017/06/AnaisConien2017_EnsinoLetrasLinguistica.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

RELATO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PRODUCTO EDUCACIONAL: GÉNERO TEXTUAL / DISCURSIVO ENTREVISTA DE SELECCIÓN

Juliana Moratto¹

Letícia Jovelina Storto²

Resumen

Este artículo trae el relato de la implementación del producto educativo desarrollado como requisito parcial de aprobación en el Máster Profesional en Enseñanza. Este consiste en una secuencia de actividades delineada para trabajar el género textual / discursivo entrevista de selección, con subsidios en la creación de un modelo didáctico, enfocando en especial al proceso de evaluación implementado. Se enfatizó la entrevista como género oral con práctica social comunicativa y se buscó desarrollar la oralidad de los estudiantes por medio de actividades orientadas por el Análisis de la Conversación. La propuesta nació de la problematización traída por la investigación que investiga si es posible desarrollar / potenciar / optimizar la oralidad por medio de la enseñanza / trabajo con géneros textuales / discursivos en la Enseñanza Media, propiamente pensado para alumnos concluyentes de la enseñanza técnica profesional, que objetivan ingresar al mercado la mano de obra. A partir de la problemática de la investigación, el producto educativo desarrollado involucra una situación en común a los trabajadores, cuya preparación carecía de una organización orientada al candidato. La enseñanza del portugués a través de los géneros se ha establecido de forma efectiva y esto requiere una planificación estratégica, con el apoyo de los documentos de la educación brasileña. A partir de las experiencias obtenidas a lo largo de la implementación, se constató que es posible trabajar la oralidad en la enseñanza media, junto con elementos del lenguaje, por medio de géneros textuales / discursivos con resultados satisfactorios de aprehensión de los contenidos.

Palabras clave: Géneros Textuales / Discursivos; oralidad; Entrevista de selección; Producto Educativo.

Abstract

The present article brings the implementation report of an educational product developed as partial requirement for the Professional Masters in Teaching. This consists of a sequence of activities designed to work on job interviews as a textual/ discursive genre, bringing resources for the creation of a didactic model, focusing in particular on the evaluation process which was implemented. The study emphasized the interview as an oral genre with a communicative social practice and its aim was to develop the students' orality through activities guided by the Conversation Analysis approach. The proposal derived from the research problem that investigates whether it is possible to develop /enhance/ optimize orality by means of teaching / working with textual / discursive genres in High School, purposely designed for students who finish technical vocational training who aim to enter the labor market. From the research problem, the educational product developed involves a common situation for workers, whose

¹ Mestre em Ensino pelo PPGEN/UENP. Docente no IFPR Campus Ivaiporã. E-mail: juliana.moratto@ifpr.edu.br

² Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Realiza estágio de pós-doutoramento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: leticia.storto@uenp.edu.br

training lacked structured orientation directed to the candidate. Portuguese language teaching through the genres has been consolidated in an effective way and this requires strategic planning, supported by Brazilian educational system documents. Starting from the experiences obtained throughout the implementation, it was found that it is possible to work orality in High School, along with elements of language, through textual / discursive genres with satisfactory results in content learning.

Keywords: Textual / Discursive Genres; Orality; Job Interview; Educational Product.

Introducción

El uso de texto / géneros discursivos es una práctica cada vez más común en las clases de portugués en la escuela secundaria, debido a la planificación que los profesores articulan sus objetivos educativos a las prácticas sociales, dando más significado al aprendizaje. De modo especial, en este estudio, se destaca el trabajo con la oralidad por medio de géneros "orales" en la enseñanza media. El objetivo propuesto para este relato es discutir los resultados de la aplicación del producto educativo "Entrevista de Selección", resultado de investigaciones y modelización teórica y elaboración de secuencias de actividades.

Dicha implementación ocurrió en los meses de agosto y septiembre de 2018, en una institución federal de enseñanza de Paraná, con alumnos del último año del curso profesionalizante integrado en Agroecología. Los encuentros eran semanales, con una duración de 90 minutos, utilizando los recursos materiales de la propia institución.

Fue posible evaluar el proceso de enseñanza, acompañando los objetivos propuestos por los 6 talleres ofrecidos en ese período al mismo tiempo que el aprendizaje ocurre. Los datos obtenidos a partir de autoevaluación y vídeos comparativos entre las producciones iniciales y finales comprueban la veracidad de la información.

Referencial teórico

La integración del elemento oral involucrado en una producción de texto requiere, primero, una práctica social que se construye en un contexto colectivo, el texto se produce al interactuar. En cuanto al texto oral, "lo que hace un texto ser un texto es la discursividad, inteligibilidad y articulación que él pone en marcha" (MARCUSCHI, 2017, p.89), aliado al objetivo comunicativo ya su forma de expresión, mensaje más completo. La entrevista de selección circula por la sociedad como: entrevista de trabajo, entrevista de trabajo, entrevista para pasantías, entre otros. En consecuencia de los criterios para su realización, se buscó llamarla de entrevista de selección por ser utilizada en procesos selectivos, en que apenas

algunos tienen el privilegio de pleitear una vacante de trabajo/etapa por haber cumplido exigencias de los editales y/o pasado en pruebas anteriores.

La implementación de los talleres y actividades involucradas en el género trabajado buscó propiciar a los alumnos del curso técnico profesional y participantes de la investigación una preparación para el trabajo, es decir, orientaciones de cómo prepararse para el momento de la entrevista y, en consecuencia, siguió el cronograma escolar de las clases de Redacción Técnica en el IV año del curso medio integrado a la Agroecología, en el Instituto Federal de Paraná, Campus Ivaiporã (IFPR).

Inicialmente, el levantamiento bibliográfico y análisis de libros didácticos sirvió como soporte para la creación de un modelo teórico del género, apoyado por el dispositivo didáctico de Barros (2012). El modelo presenta dos características que se destacan entre las demás, primero constituye una síntesis con objetivo práctico, destinada a orientar las intervenciones de los profesores; y evidencia las dimensiones enseñables a partir de las cuales diversas secuencias didácticas pueden ser concebidas (DOLZ; SCHNEUWLI, 1997, p.9).

Seguramente la creación del modelo inspiró una secuencia de actividades que cumplía el objetivo de enseñar el funcionamiento del lenguaje a partir de una práctica social tan importante para la esfera del trabajo como parte de la vida común. En fin, corrobora con Dolz y Schneuwly (1997, p.6) al afirmar que "Estudiar el funcionamiento del lenguaje como prácticas sociales significa entonces analizar las diferenciaciones y variaciones, en función de sistemas de categorizaciones sociales a disposición de los sujetos observados".

La unión entre género textual / discursivo y práctica social, sugiere un aprendizaje con más significados, repleto de reflexiones y críticas necesarias para la adecuación del lenguaje al evento. En el caso de este relato, las situaciones-problemas explotadas en sala fueron proporcionadas inquietudes reales, proyecciones para el futuro y autoevaluación.

El proceso de búsqueda, de investigación para solucionar cuestiones en estudio, es el camino que predispone el espíritu del educando para el aprendizaje significativo, ya que se plantean situaciones-problema que estimulan el razonamiento (GASPARIN, 2007, p.35).

A partir de un modelo teórico con elementos enseñables de una entrevista de selección, se usaron conceptos dados por Hoffnagel (2010) para proseguir en la complementación de elementos fundamentados para la realización de la práctica e inclusión de elementos del lenguaje.

[...], podemos decir que el modelo canónico de la entrevista está compuesto de al menos dos individuos, cada uno con su papel específico: el entrevistador, responsable de las preguntas, y el entrevistado, responsable de las respuestas (HOFFNAGEL, 2010, p. 196).

El perfil debe ser analizado para saber cuál candidato más adecuado a las necesidades de la institución. La preparación, la búsqueda de informaciones, las actitudes que modelan el comportamiento, la responsabilidad y, principalmente el lenguaje, son los puntos principales de cada taller de la secuencia implementada.

Metodología

La metodología utilizada en la creación del producto educativo, implementación y análisis partió de una demanda puntual. Por eso, la investigación-acción, con sus especificidades, ciertamente aportó contribuciones valiosas para el análisis de la implementación. "La investigación-acción promueve la participación de los usuarios del sistema escolar en la búsqueda de soluciones a sus problemas" (THIOLLENT, 2008, p.85).

En este caso, el producto educativo está dirigido a problemas futuros para los jóvenes participantes en la aplicación. En la ocasión, se percibió que ellos no consideraban inicialmente la entrevista como un problema y al final, los conocimientos adquiridos generaron sentido de responsabilidad por considerar que éste es un momento de evaluación.

La elección por la utilización de la evaluación formativa permitió acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje durante todo el desarrollo de implementación. Por eso, el análisis se centró tanto en el objeto de aprendizaje, el género textual / discursivo entrevista de selección, como en el avance de los alumnos a través de las comparaciones entre las producciones prácticas, autoevaluación y actividades escritas y orales hechas en clase.

Los talleres contaron con recursos materiales ya disponibles en el aula, como el proyector multimedia y la estructura de la sala, mesitas de estudio y sillas. Complementado por notebook, caja de sonido y fotocopias de las actividades organizadas por talleres y una presentación en diapositivas para proyección durante el desarrollo de la implementación.

Resultados

A continuación, se presentan los instrumentos de evaluación utilizados durante la implementación del producto educativo y cuantificados los datos para una mejor interpretación.

El cuadro 1 muestra el resultado de la autoevaluación por los alumnos, en un total de 13 evaluados, de los cuales el 57,26% de las respuestas indican que el aprendizaje fue excelente, el 40,17% fue suficiente y sólo el 2,57% fue insuficiente. Por medio de los datos del cuadro que sigue es posible percibir que la Oficina 5 fue la más destacada con 10 votos excelentes (76,92% de los participantes) y 3 votos suficientes (23,08% de los participantes).

Cuadro 1: Resultados de la autoevaluación

Autoevaluación	E	S	I	Total
Producción Inicial	9	4		13
Oficina 1	6	7		13
Oficina 2	7	6		13
Oficina 3	9	4		13
Oficina 4		10	3	13
Oficina 5	10	3		13
Oficina 6	9	4		13
Producción final	6	7		13
Aprendizaje	11	2		13
Total	67	47	3	117
%	57,26%	40,17%	2,57%	100%

Leyenda: E (excelente), S (Suficiente), I (Insuficiente).

Fuente: las autoras.

Los resultados de la autoevaluación fueron positivos en esta fase final de implementación, los ítems evaluados situaron a los alumnos frente a situaciones de aprendizaje como miembros integrantes y responsables en el proceso, los cuales tuvieron la experiencia real de uso del lenguaje para comunicación con sentido.

En el cuadro 1, la Oficina 4 fue la que presentó un menor desempeño de aprendizaje con 10 votos suficientes (76,92% de los participantes) y 3 votos insuficientes (23,08% de los participantes). Este análisis es muy provechoso para dar inicio al plan de acción y reanudar contenidos que no han sido satisfactoriamente aprendidos.

Al analizar la cuestión "¿Usted considera que aprendió algo importante en relación al conocimiento inicial sobre entrevistas de selección / empleo / trabajo?", 11 participantes votan en excelente (84,62%) y 2 votaron en suficiente (15,38%). En el caso de que se produzca un breve contrapunto con los objetos evaluados, se puede afirmar que el 97,43% de la clase consideró su aprendizaje excelente o suficiente, lo que se puede suponer que los objetivos propuestos por el producto educativo para el proceso de enseñanza/ aprendizaje se alcanzaron.

Cuadro 2: Rejilla comparativa de las evaluaciones inicial y final

Rejilla de Evaluación	Puntuación Inicial	Puntuación final	Puntuación
Alumno 1	45	46	91
Alumno 2	39	39	78
Alumno 3	29	29	58
Alumno 4	45	33	78
Alumno 5	35	35	70
Alumno 6	39	35	74
Alumno 7	38	38	76
Alumno 8	35	42	77
Alumno 9	29	35	64
Alumno 10	41	41	82
Alumno 11	32	32	64
Alumno 12	44	45	89
Alumno 13	40	34	74

Fuente: las autoras.

Para analizar el cuadro 2, se seleccionaron dos actividades de producción de vídeo. La primera fue solicitada en el proceso que antecede a la presentación de los talleres y la otra, después de su cierre junto con un concurso creado para la ocasión. Fueron dos momentos específicos necesarios para la evaluación del estudiante, siendo que el último es el que trae más datos a ser analizados.

Para el "Concurso alumno destaque de la clase 2018", todos los estudiantes fueron entrevistados en un espacio reservado para estudios dentro de la biblioteca de la institución en que estudian. Después de respondidas las preguntas, se sumaron las notas dadas por la entrevistadora de 0 a 5 para cada pregunta contestada, totalizando 100 puntos. Los participantes en su mayoría tuvieron notas por encima de los 60, específicamente 12 de ellos, sólo 1 presentó media inferior y atribuyó el resultado malo al nerviosismo (Alumno 9). En la sala estaban presentes, la entrevistadora invitada (alumna del curso de Servicio Social), la profesora de la disciplina (yo) y el entrevistado, que se dirigía al local para mantener la privacidad y su individualidad.

Fue posible notar que todos los alumnos quedaron intimidados frente a la entrevistadora ya la cámara, demostrando preocupación en hacer una buena entrevista. En general, presentaron buena postura, vestimenta adecuada, cuidados con la apariencia, tono de voz adecuado, rapidez al responder a las preguntas, lenguaje apropiado, respeto al paso de los turnos, escucha atenta, codos sobre la mesa y gestos comedidos con la mano.

El candidato con mayor puntuación (Alumno 1) fue el ganador del concurso con 84 puntos y algunas características llamaron la atención en su comportamiento: voz firme, sinceridad al admitir que participa del lío de la sala, humildad al decir que le gusta ayudar a los compañeros de clase, sentido de colaboración. El estudiante apuntó como cualidades suyas: puntualidad, honestidad y alegría; el cual demostró sentido de responsabilidad al imponerse como vicepresidente de la clase, buena memoria al recordar que el último libro que leyó fue "El árbol que daba dinero" en 2014 y usó argumentación para explicar su elección por el perro como animal que quisiera es debido a su fidelidad.

El análisis atestiguó que el proceso en un todo fue muy satisfactorio y que es posible sí recuperar a ese alumno con instrumentos alternativos pensados a partir de la elaboración de un plan de acción con efectiva adaptación de los contenidos, dialogando con los objetivos trazados para el taller.

La puntuación que aparece en el gráfico 2 confirma el progreso individual durante la realización de los talleres. Los alumnos fueron provocados a conocer su situación social, su relación consigo mismos y la relación con los demás. Tienen orientación para establecer metas accesibles de empleo, para comprender mejor cómo impactan los éxitos y las frustraciones que la búsqueda por el "empleo ideal" le proporciona. Zabala (1998) complementa diciendo que "el recurso de la provocación mediante comparación sólo es útil cuando las metas están a su alcance, además de ser una solución parcial que origina otros problemas".

El cuadro de evaluación sumativa para comparación fue inspirado en Zani (2017) que, pensando en una forma para evaluar géneros orales, específicamente la comunicación oral, lo elaboró como parte de su tesis de doctorado. Se realizaron adaptaciones para ajustar al género analizado. Por lo tanto, para llenarla es necesario analizar las producciones de la secuencia de actividades, inicial y final, establecer una puntuación para cada segundo los valores presentados como parámetros. Cada producción totaliza 50 puntos, concluyendo la parte sumativa de la evaluación formativa, pues la suma de la puntuación de las dos producciones llega a 100 puntos.

Coincidentemente, el alumno ganador del concurso fue también el que obtuvo la mayor puntuación en sus producciones, confirmando su desempeño relacionado a su aprendizaje.

Para finalizar, hay que resaltar que todos los participantes, el 100% de ellos, motivan sus estudios con foco en un futuro mejor, o sea, en sus palabras, tener una mejor condición de vida, tener un buen empleo, ser alguien en la vida. Esto refleja, la insatisfacción con la condición actual y la búsqueda de crecimiento a través de la educación.

Consideraciones finales

Las impresiones sobre el producto educativo son positivas, demostradas por el gran aprovechamiento de la clase donde hubo la implementación. A lo largo de la construcción del modelo del género y de la secuencia de actividades, se pudo notar la conexión entre teoría y práctica, lo que llevó a los alumnos a la participación y la dedicación en cada taller aplicado.

El género textual / discursivo entrevista de selección mostró ser un contenido temático interesante y de fácil adaptación. A partir de la primera producción, se observó que todos los alumnos pudieron ampliar sus conocimientos sobre entrevista, pues, al principio, los vídeos presentaron un contenido más relajado basado en una abstracción sobre el género.

Los vídeos de la producción final permitieron a los alumnos tener su primera experiencia en una situación análoga al género entrevista de selección, partieron del estudio de las características de acción, lingüísticas y lingüístico-discursivas del género, para asumir su papel en una performance real.

El análisis de los vídeos y la autoevaluación permitieron que ese laboratorio resignificara sus comportamientos lingüísticos sociales y la forma como se dio todo el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Durante los talleres, se aplicaron actividades que exigían de ellos, saber antes percibidos y que permitieron evolucionar en contenido.

El proceso de evaluación y análisis vino al encuentro de las palabras de Zabala (1998, p.201), "el perfeccionamiento de la práctica educativa es el objetivo básico de todo educador". Dado que la evolución del desarrollo del producto educativo se mostró válida y atractiva, las actividades ganaron sentido cuando se practicaron y con las reflexiones propuestas.

La experiencia con la oralidad demostró haber ganado credibilidad a cada taller finalizado, verificándose el impacto en las vidas de los participantes, ya que están en un curso medio profesionalizante y pretenden ingresar en el mercado de trabajo, pues pudieron desarrollar habilidades comunicativas fundamentales para incorporar en su trabajo formación profesional.

La evaluación final proporcionó al profesor hacer más visibles las fallas del proceso, repensar la secuencia de actividades, además de observar el avance individual de los alumnos en el aprendizaje. A los alumnos, hizo más visibles sus potencialidades y dificultades con relación a su lenguaje verbal, no verbal y suprasegmental.

Pero a lo largo de la enseñanza nuestra obligación profesional consiste en incentivar, animar y potenciar la autoestima, estimular a aprender cada día más. Y esto no significa que debamos esconder lo que cada niño o niña consiga

conocer profundamente sus posibilidades y sus limitaciones (ZABALA, 1998, p. 213).

En el transcurso de la construcción del producto educativo pude repensar sobre la práctica docente. ¿Percibimos que nuestros alumnos son personas reales, que viven en mundos reales y tienen sus problemas reales, y cómo los profesores reales podemos colaborar para su aprendizaje? He encontrado en los géneros textuales / discursivos un medio de aprovechar el interés por el lenguaje. Nuestra comunicación se vuelve más coherente para hacer frente a los portugueses por este sesgo.

Es ese enfoque que vengo a defender al finalizar el análisis de la implementación del producto educativo, que se mostró eficaz en la aprehensión del contenido y también en la formación personal del alumno.

Estimular el uso del lenguaje formal fue uno de los objetivos propuestos por la secuencia de actividades y se observó que, al crear momentos que los alumnos sean capaces de adaptar su lenguaje a un evento social, crece en ellos el gusto por el aprendizaje y se fortalece la autoestima. Ante este hecho, es necesario que cada uno conozca sus habilidades y sus limitaciones. Por último, se puede afirmar que es posible desarrollar la oralidad por medio de géneros textuales / discursivos en la enseñanza media de modo integrado a las prácticas sociales.

Esta idea partió de una demanda local, se convirtió en una reflexión, después vinieron las lecturas, el estudio y la investigación; de ese conjunto dio origen al producto educativo. Y su implementación culmina en el perfeccionamiento de mi práctica docente.

Referencias

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem os objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. Trad. de Glaís Sales Cordeiro. Genebra: Universidade de Genebra, 1997.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 3.ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma Conversa Controlada. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.195-208.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. 10.reimpressão. São Paulo: Parábola, 2017.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



THIOLLENT, M. São Paulo: Cortez, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. São Paulo: Artmed, 1998.

ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos:** uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. 2017. 303f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco. Itatiba, 2018.

TRABALHO PEDAGÓGICO VOLTADO PARA A ORALIDADE: CAMINHO POSSÍVEL PARA DAR SENTIDO AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Luciane Cristina Benites Pereira¹

Resumo

O presente texto compõe-se de uma proposta pedagógica a ser aplicada aos estudantes do curso de Pedagogia da UENP (Universidade Estadual do Paraná) com objetivo de ampliar capacidades de linguagem para a contação de causos, por ser considerado um método eficaz ao ensino do eixo oralidade. O caso é um gênero textual da esfera literária com características temático-discursivas próprias e apresenta similaridade com as narrativas infantis com aspectos da fantasia ou sobrenatural. O trabalho será realizado predominantemente na modalidade oral da língua, por meio da exposição dos participantes. A análise dos dados será realizada com base nos Parâmetros de Melo e Cavalcante (2007): extralinguísticos, paralinguísticos e linguísticos-discursivos. Como aporte teórico, o texto aborda sobre o perfil do “bom” professor; como os documentos curriculares tratam a modalidade oral da língua e aspectos históricos da educação no Brasil, como aquela que iria moralizar o povo, na sequência passa a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico, e hoje cumpre função de formar cidadãos críticos, cientes de seus direitos e deveres, com objetivo de tornar a sociedade mais justa e solidária. Espera-se, por meio deste trabalho ampliar capacidades de linguagem, bem como entender a modalidade oral da língua ligada às práticas pedagógicas em sala de aula, contribuindo assim, para os processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Palavras-chave: Oralidade e prática educativa; Oralidade; Educação.

Abstract

The present text is composed of a pedagogical proposal to be applied to the students of the Pedagogy course of the UENP (Paraná State University) with the aim of increasing language skills for the counting of causes, since it is considered an effective method to teach the axis orality. The causation is a textual genre of the literary sphere with its own thematic-discursive characteristics and presents similarity with the infantile narratives with aspects of the fantasy or supernatural. The work will be carried out predominantly in the oral modality of the language, through the exposition of the participants. Data analysis will be performed based on the parameters of Melo and Cavalcante (2007): extralinguistic, paralinguistic and linguistic-discursive. As a theoretical contribution, the text addresses the profile of the "good" teacher; as the curricular documents deal with the oral modality of the language and historical aspects of education in Brazil, as the one that would moralize the people, in the sequence it is considered in the perspective of economic development, and today it fulfills the function of forming critical citizens, aware of their rights and duties, in order to make society more just and united. It is hoped, through this work, to expand language skills, as well as to understand the oral modality

¹ Aluna do Mestrado Profissional em Ensino da UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Email: ticacpereira@hotmail.com.

of the language linked to pedagogical practices in the classroom, thus contributing to the teaching and learning processes of the Portuguese language.

Keywords: Orality and educational practice; Orality; Education.

Introdução

O presente trabalho se compõe de uma proposta pedagógica direcionada aos estudantes do terceiro ano do curso de Pedagogia da UENP (Universidade do Norte do Paraná), com a temática “causo oral”, gênero textual da esfera literária do domínio cotidiano. Por meio do evento da oralidade espera-se ampliar capacidades de linguagem dos participantes por meio da contação de causos.

Também serão abordados neste texto, aspectos históricos da educação no Brasil; perfil do “bom” professor; saberes necessários para a docência; tratamento da oralidade nos documentos curriculares; e condições de produção e dimensões características do causo.

Para isso se utilizará da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa ação-participante. Espera-se por meio deste trabalho, contribuir com os processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e ampliar conhecimentos referentes à linguagem.

Aspectos históricos da educação

Até meados do século XVIII, ser alfabetizado era sinônimo de ser letrado e ler e escrever restringia-se a ser alfabetizado, “[...] aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, basicamente, da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética” (SOARES, 2001, p. 01 *apud* NANTES, 2014, p. 82).

Segundo os documentos curriculares oficiais, o ensino da Língua Portuguesa, em seu início, no Brasil, foi permeado pelos ideais jesuíticos, postulando que a escrita era a reprodução da fala “[...] pensava-se, segundo uma concepção filosófica intelectualista, que a linguagem se constituía no interior da mente e sua materialização fônica revelava o pensamento” (PARANÁ, 2008, p. 39). Nesse período a escola não era para todos, nem obrigatória.

A Constituição de 1934 foi a primeira lei a tornar o ensino primário obrigatório, com 4 anos de duração. A Carta Constitucional de 1967 ampliou para 8 anos essa obrigatoriedade e, a

partir da Lei 5.692/71 as duas etapas de escolarização se fundiram, tornando único o curso de primeiro grau, e o ensino de 2º grau tornou-se profissionalizante (BRASIL, 2013).

Assim, até a década de 1950, a escola primária cumpriu a função de alfabetizar e transmitir conhecimentos, como instituição que iria “moralizar o povo pela educação” (CHARLOT, 2013). “O Ensino Fundamental foi, durante a maior parte do século XX, o único grau de ensino a que teve acesso a grande maioria da população” (BRASIL, 2013, p. 108). “Essa configuração histórica muda por inteiro a partir dos anos 60 e 70 do século XX. Na maioria dos países do mundo, a escola passa a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social” (CHARLOT, 2013, p. 95).

Posteriormente, em 1971, o ensino da Língua Portuguesa se pautou na “[...] na concepção de linguagem como meio de comunicação (língua vista como código²) com um viés mais pragmático e utilitário em detrimento do aprimoramento das capacidades linguísticas do falante” (PARANÁ, 2008, p. 44). A partir dos anos 1980, várias foram as críticas quanto ao ensino normativo, desencadeando um esforço de revisão dessas práticas, na direção da ressignificação do erro, e admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos.

Importantes mudanças ocorreram na primeira década dos anos 2000, com a implementação do ensino fundamental de nove anos³, quando se propôs a elaboração de um currículo que pudesse atender as exigências atuais da educação.

O currículo⁴ passou a vislumbrar os resultados das conquistas impulsionadas pelas lutas sociais referentes à garantia de direitos para todos independente de raça/etnia, cor, ou classe econômica inclusive das minorias marginalizadas (BRASIL, 2013).

A partir disso as escolas e os sistemas de ensino passaram a adotar, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os princípios éticos, políticos e estéticos.

² Saussure (2006) concebe a língua como portadora de algo que existe na coletividade, que se institui socialmente, e isso o leva a afirmar que o falante não é senhor da língua, porque existe um componente histórico, herdado, convencionado, que não lhe permite fazer com a língua o que quiser; é necessário atentar para o princípio de ordenação que regula determinado sistema linguístico, ou seja, algo foge ao domínio do falante (LEITE; OLIVEIRA, 2012, p. 06).

³ Abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo (BRASIL, 2010, p. 03).

⁴ Experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 114).

Essas mudanças apresentam um marco na história da educação brasileira no caminho da construção de uma sociedade mais justa e solidária, da erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais e regionais, na tentativa de promover o bem de todos.

A prática na sala de aula

A escola é o espaço, por excelência, para transmissão da cultura. Charlot (2013) discorre sobre o excesso dos discursos à pobreza das práticas evidenciando que a escola é um espaço de tensão e contradição, que no discurso é lugar de cidadania, mas na prática o que ocorre é o vínculo social⁵ moldado por relações de poder e dominação.

[...] as pesquisas em Psicologia, Sociologia, Epistemologia, Educação propõem ao professor uma solução, amplamente difundida pelos centros de formação. Contudo, a proposta “construtivista”, por valiosa que seja em si, implica formas de organização e de avaliação escolares diferentes das que estruturam a escola atual. Resta o construtivismo como injunção endereçada ao professor, vara mágica que poderia resolver os problemas atuais da escola, dos professores e dos alunos (CHARLOT, 2013, p. 101).

Percebe-se, diante disso, que muitas vezes o professor se vê diante de um paradoxo entre discurso e realidade e, por si mesmo, precisa lidar com as tensões e contradições presentes na realidade da sala de aula. Pensando na prática em sala de aula, é pertinente refletir sobre os saberes necessários à docência, bem como as características de um professor.

Estudos mostram que o ‘bom’ professor é aquele que se utiliza da pluralidade metodológica para poder alcançar a maioria dos alunos frente ao contexto heterogêneo dos estudantes que compõem a escola de hoje. Aquele que dá as suas aulas sempre de um mesmo modo já não se ajusta ao ambiente escolar atual (LUCAS, 2015).

Na atribuição de Pimenta (2006), o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e divergentes. A autora conceitua a profissão docente como prática social: forma de se intervir na realidade social, por meio da educação que ocorre essencialmente nas instituições de ensino. Critica as atividades realizadas em cursos de formação inicial que priorizam a imitação de modelos e a instrumentalização técnica.

⁵ Conjunto de relações que estabelecemos com pessoas com quem compartilhamos um espaço de vida: conversas, interesses comuns, ações coletivas, respeito mútuo etc (CHARLOT, 2013, p. 122). Para o autor, para que a escola seja espaço de cidadania, é preciso que nela se façam valer os direitos e deveres para todos na escola, incluindo alunos, funcionários e professores, o que não ocorre na prática.

Schulman (2014) trata sobre a base de conhecimento necessária à função docente: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educacionais; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Para Vygotsky (1934 *apud* DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 44), “a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças acedem à vida intelectual daqueles que as cercam”. Portanto, a aprendizagem é uma construção social. No que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação se inicia no ambiente familiar, e irá se desenvolver com formalidade em situação escolar com intervenção sistemática do professor.

Pensar o ensino da língua portuguesa

Faz-se imprescindível refletir sobre a realidade que permeia os atos do cotidiano sob a influência da linguagem, pois é nela que o indivíduo se constitui como sujeito. O documento Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (CBEPP) afirma que o estudo da língua deve tomar o caráter interacionista, considerando a dualidade ensino da língua e ensino da gramática, como polos diferenciados (PARANÁ, 2003).

Na Suíça, a fórmula geral do ensino é: “aprender uma língua é aprender a comunicar” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 49). A concepção interacionista consiste em dar prioridade ao processo comunicativo dos alunos, para que possam: “dominar a língua em situações variadas; desenvolver uma relação com o comportamento discursivo consciente; e construir representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 49).

Ademais, Nantes (2014) discorre sobre a importância da “arte de narrar histórias” (p. 22) que provavelmente tenha surgido junto à linguagem verbal humana. Nas palavras de Bajard (2005, p. 13) o “Homo sapiens é um primata que conta histórias” (*apud* NANTES, 2014, p. 22). Infere-se, portanto, que ao ouvir histórias na escola, a criança estará desenvolvendo capacidades de linguagem.

Tendo em vista a concepção de linguagem como discurso que se efetiva nos diferentes campos de atividade humana, o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de língua, busca: “empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto

e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles” (PARANÁ, 2008, p. 54).

Um dos grandes problemas que se coloca na escola é o domínio da língua padrão, em decorrência da democratização do ensino e o recebimento da massa da população no ambiente escolar. Se pensarmos em estratégias adequadas para resolver esse impasse, a escola será levada a refletir sobre alguns pontos: “as variedades linguísticas revelam a história, as práticas culturais, as experiências de grupos sociais e não a incapacidade de se falar corretamente; o fato de se dominar as formas da língua padrão não significa, necessariamente, possuir uma boa expressão oral” (PARANÁ, 2003, p. 48).

Um trabalho pedagógico voltado para a oralidade pode ser um caminho possível para dar sentido a essa modalidade da língua de forma sistemática e ao mesmo tempo “valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil” (SILVA e STRIQUER, 2018). A Imagem 1 mostra a sistematização dos conteúdos para o trabalho com a oralidade, de acordo com o CBEPP (2003).

Imagem 1: conteúdos do domínio da língua oral.

CONTEÚDOS	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
DOMÍNIO DA LÍNGUA ORAL						
Objetivo Geral: Desenvolver a expressão oral no sentido da adequação da linguagem ao assunto, ao objetivo e aos interlocutores.						
• Relatos (experiências pessoais, histórias familiares, brincadeiras, acontecimentos, eventos, textos lidos (literários ou informativos, programas de TV, filmes, entrevistas, etc);						
• Debates (assuntos lidos, acontecimentos, situações polêmicas contemporâneas, filmes, programas, etc).						
• Criação (histórias, quadrinhas, piadas, charadas, adivinhações, etc);						
a) No que se refere às atividades da fala:						
• clareza na exposição de idéias;						
• seqüência na exposição de idéias;						
• objetividade na exposição de idéias;						
• consistência argumentativa na exposição de idéias;						
• adequação vocabular						
b) No que se refere a fala do outro:						
• reconhecer as intenções e objetivos;						
• julgar a fala do outro na perspectiva da adequação às circunstâncias, da clareza e consistência argumentativa.						
c) No que se refere ao domínio da língua padrão:						
• concordância verbal e nominal;						
• regência verbal e nominal;						
• conjugação verbal;						
• emprego de pronomes, advérbios e conjunções.						

Fonte: Paraná (2003, p. 51).

O causo oral, objeto do presente estudo, se enquadra no eixo ‘relatos’. Por meio de um trabalho sistemático de escuta, reprodução e análise por parte dos participantes da proposta, presume-se que seja possível desenvolver capacidades de linguagem referentes à atividade da própria fala, da fala do outro e capacidades referentes ao domínio da língua padrão, elencar a importância das variantes linguísticas e valorização da cultura local.

O Documento recente denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ao tratar das práticas de linguagem, traz uma importante contribuição ao abordar os campos de atuação, quando: “[...] aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 82).

O documento traz a síntese para o tratamento das práticas pedagógicas orais, como mostra a Imagem 2:

Imagem 2: Tratamento das práticas orais.

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose.• Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none">• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none">• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none">• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.

Fonte: Brasil/BNCC, 2017, pp. 79-80.

Ao considerar sobre as condições de produção do caso oral (imagem 3), o mesmo situa-se na esfera cotidiana; representa o contexto social e histórico de um povo. Para a reprodução/exposição do caso, será necessário o estudante proceder uma escuta ativa – no contexto familiar ou de amigos, para que possa mentalizar o “relato” e apresentar aos demais participantes.

Ao analisar a relação entre fala e escrita será evidenciado que são duas modalidades distintas da língua, com características próprias. Ao tratar o caso como prática social oral serão levados em consideração os marcadores⁶ conversacionais.

Imagem 3: Condições de produção e dimensões características do caso.

⁶ Organizadores textuais da fala: e, aí, daí, então, etc. (KOCH e ELIAS, 2015, p. 23).

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	Quem conta o caso.
Provável destinatário	Qualquer pessoa disposta a escutar.
Local e época de circulação	Os casos estão presentes em todos os povos, raças e culturas.
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que viveram, ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
Os casos podem apresentar assuntos variados. De acordo com Oliveira (2006), os assuntos podem se enquadrar em temas construídos avaliativa e interativamente, junto ao interlocutor, e podem ser voltados ao lúdico, à crítica, ao revide e à aterrorização.	

Fonte: Nantes (2014).

Encaminhamentos metodológicos

Caracterizada como pesquisa-ação participante junto aos estudantes do terceiro ano do curso de Pedagogia da UENP (Universidade do Norte do Paraná). Serão abordados aspectos teóricos referente ao objeto caso oral, e os participantes serão convidados a realizar a contação de casos captados junto aos seus familiares, para posterior registro (gravação) e análise por parte da pesquisadora.

Para o aporte teórico foi realizada a pesquisa bibliográfica, considerada como “uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos” (OLIVEIRA, 2007, p.69). Dentre os autores pesquisados estão: Melo e Cavalcante (2007; Nantes (2014); Charlot (2013); Schulman (2014); Leite e Oliveira (2012); Lucas (2015); Pimenta (2006); Dolz e Schneuwly (2004); Silva e Striquer (2018) etc.

Para a pesquisa documental foram utilizados os documentos: Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008); Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013); Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 2003); Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais (PARANÁ, 2010); Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) etc.

Quanto à abordagem, o trabalho tem caráter qualitativo, que de acordo com André (2001), engloba “um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante [...] até

análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral” (p. 04).

A coleta de dados será realizada por meio de gravações em vídeo e anotações em diário de bordo e posterior análise. Os recursos linguísticos utilizados para a análise serão os Parâmetros de Melo e Cavalcante (2007): (1) extralinguísticos - grau de publicidade, intimidade dos participantes, grau de cooperação, participação emocional, proximidade física dos parceiros da comunicação; (2) paralinguísticos e cinésicos - qualidade da voz, elocução e pausas, atitudes corporais, gestos, troca de olhares, mímicas faciais; e (3) linguístico-discursivos - marcadores conversacionais, repetições e paráfrases, correções, hesitações, expressões formulaicas, atos de fala/estratégias de polidez.

Considerações finais

Por meio desse estudo foi possível entender como a educação foi pensada nos diferentes tempos históricos; como acontece a prática em sala de aula, bem como as habilidades necessárias de um bom professor. Também foi possível compreender como os documentos curriculares abordam o ensino da modalidade oral da língua.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Texto baseado na Conferência apresentada no III Seminário de pesquisa em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1. Edição. São Paulo: Cortez, 2013.
- CURRÍCULO Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba, 2003.
- DIRETRIZES Curriculares da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.
- ENSINO fundamental de nove anos: **orientações pedagógicas para os anos iniciais** / autores: Angela Mari Gusso / organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek. -Curitiba, PR :Secretaria de Estado da Educação 2010. 176 p. 30 cm. ISBN 978-85-85380-93-9.



KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2015

LEITE, Thiago André Rodrigues. OLIVEIRA, Karine Rios. **Ferdinand de Saussure: o pai do estruturalismo?** Revista InterXto / ISSN: 1981-0601.

LUCAS, Lucken Bueno. **Da didática geral aos procedimentos de ensino: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente.** In: ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia (Org.). *Propostas didáticas inovadoras: produtos educacionais para o ensino de ciências e humanidades.* Maringá, PR: Gráfica Editora Almeida, 2015. Cap. 1, p. 7-26. ISBN: 978-85-7014-144-6.

MELO, C. T. V.; CAVALCANTE, M. B. **Superando os obstáculos de avaliar a oralidade.** In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINISTÉRIO da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasil, 2017.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Valdirene Rover de Jesus. STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **O gênero textual causa como instrumento semiótico para o trabalho com a oralidade em sala de aula.** *Travessias interativas – Artigos.* ISSN 2236-7403. Vol. 15, n. 1, 2018.

SCHULMAN, Lee S. “*Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform*”, *a Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987. Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

A DIRETRIZ DO ESTADO DO PARANÁ, A BNCC E A PERSPECTIVA DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Franciele Andriane da Costa¹
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer²

Resumo

O objetivo deste artigo é investigar quais são as propostas teórico-metodológicas para o ensino da língua portuguesa para a educação básica. Para tanto, analisamos o prescrito na Diretriz Curricular da Educação Básica do Estado do Paraná de Língua Portuguesa e na Base Nacional Comum Curricular. Diante do fato de que os documentos centralizam suas orientações para uma abordagem voltada para análise linguística no que se refere aos momentos do trabalho com os elementos linguísticos que auxiliam na construção dos sentidos dos textos, realizamos um breve estudo sobre a definição do que é análise linguística.

Palavras-chave: Documentos prescritivos; Ensino da Língua Portuguesa; Gramática e análise linguística.

Abstract

The objective of this article is to research the theoretical-methodological propositions of Portuguese language teaching for primary education. Therefore, we will analyze the prescriptions in the curricular guideline of basic education in the state of Paraná, and in the National Common Curricular Base. Due to the fact that the documents center their orientations to an approach that focus on the linguistic analysis, regarding the work made with the linguistic elements that help to build meaning into the texts, we will perform a short-term study on the definition of what linguistic analysis actually is.

Keywords: prescribed documents; Portuguese language teaching; grammar and linguistic analysis.

Introdução

Tendo como foco, em nosso projeto de iniciação científica³, conhecer as propostas teórico-metodológicas para o ensino da língua portuguesa na educação básica e o que se realiza atualmente nas salas de aula nesse nível de escolarização, realizamos em um primeiro momento, visando à questão teórica, um levantamento sobre o que orientam os documentos prescritivos da ação docente, centrando-nos na Diretriz Curricular da Educação Básica - do Estado do Paraná – Língua Portuguesa (DCE) (PARANÁ, 2008), uma vez que nossa formação docente se realiza em uma universidade localizada neste estado, e na Base Nacional Comum Curricular

¹ UENP/CLCA/ CJ – Bolsista de Iniciação Científica CNPq/UENP. franciele.costa98@hotmail.com..

² UENP/CLCA – Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná. marilucia@uenp.edu.br.

³ Nosso projeto de Iniciação Científica está vinculado a uma pesquisa maior desenvolvida e subsidiada pela Fundação Araucária do Paraná, pela bolsa de produtividade de pesquisa, projeto “Gêneros discursivos/textuais: dos documentos prescritivos à sala de aula” (Prot. 49372).

(BNCC) (BRASÍLIA, 2017) para o ensino da língua portuguesa na educação básica, documento mais recente instituído pelo Ministério da Educação do país. Para tanto, respaldamo-nos nos preceitos de Travaglia (2002) e Geraldi (2008) sobre concepções de linguagem e o ensino da língua.

A partir dos resultados das análises sobre os referidos documentos, realizamos ainda uma pesquisa bibliográfica sobre o que é análise linguística, tendo como fonte basilar Mendonça (2006).

As concepções de linguagem e os tipos de gramática

Segundo Geraldi (2008), toda e qualquer metodologia de ensino se articula a partir de uma opção política do docente, que é construída sob a concepção de linguagem que o professor tem. Por exemplo, quando a linguagem é vista como meio de interação social pelo docente, sua ação pedagógica se encaminhará para levar o aluno a dominar as habilidades de uso da língua, na interpretação e na produção de textos, mediante situações concretas de interação. Quando a língua é vista como aquilo que reflete o pensamento, a ação será a de ensinar as normas e regras gramaticais, e quando é vista apenas como um instrumento de comunicação entre as pessoas, o posicionamento docente é o de levar o aluno a se comunicar.

Estudioso dos preceitos do Círculo de Bakhtin (2003), Geraldi (2008), explica que são três as concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; e a linguagem como forma de interação. Cada uma delas é influenciada pelos estudos linguísticos que foram realizados e evoluindo ao longo do tempo, assim, a primeira encontra respaldo nos preceitos da gramática tradicional; a segunda no estruturalismo; e a terceira na linguística da enunciação.

Essas três concepções são abordadas por Travaglia (2002) da seguinte forma, pensar a linguagem como expressão do pensamento é compreender que as pessoas que não se expressam, não pensam. O pensamento é a capacidade do homem de organizar as ideias de maneira lógica e para exteriorizar os pensamentos só é possível articulando e organizando a linguagem a partir das normas gramaticais da língua. Por isso, é preciso que o indivíduo conheça a gramática de uma língua para pensar e se expressar de forma correta. Já quando a linguagem é vista como instrumento de comunicação, a língua é tida como um código que é capaz de transmitir uma mensagem de uma pessoa para outra. A comunicação, portanto, se estabelece quando existem no mínimo duas pessoas, as quais devem conhecer o código, condição fundamental para a

comunicação. A terceira concepção é a de linguagem como um processo de interação humana, que se origina e se faz em uma dada situação comunicativa, em um contexto sócio-histórico no qual os usuários dessa língua interagem por meio da mesma.

Para cada uma dessas concepções, um tipo diferente de gramática é tomado como conteúdo de ensino e aprendizagem, conforme explica Travaglia (2002). Quando a língua é entendida como expressão do pensamento, “a gramática é, portanto, um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (Travaglia 2002 p.24). Nessa concepção gramática abordada é a gramática normativa, a qual tem como referência a língua padrão e todas as outras formas que apresentem desvios, que fujam do padrão, são consideradas erradas. Os bons usuários são os escritores da literatura clássica e a modalidade oral não é abordada. O autor afirma que nessa concepção estão embutidos argumentos de natureza estética, que se referem a elegância, a finura, ou a beleza da língua, na qual se evita vícios como a cacofonia, colisão, eco ou o pleonismo. Da mesma forma a natureza elitista se consagra nessa concepção, uma vez que a língua padrão e a culta são utilizadas, sobretudo pela classe econômica de prestígio, desprivilegiando assim o uso da linguagem popular.

Para Travaglia (2002), essa visão se configura na preocupação com a ameaça à nacionalidade, pois se uma nação não mantém sua língua, ela poderá ser facilmente dominada, a gramática, portanto, é algo definitivo e absoluto. Na visão de Possenti (2008), a adoção desse tipo de gramática expõe um posicionamento arcaico e distante da vida dos alunos.

A segunda concepção, é a linguagem como instrumento de comunicação, e está envolvida com o conceito de gramática descritiva. Conforme Travaglia (2002), essa gramática tem como objetivo realizar descrições da estrutura e do funcionamento de uma língua, é “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método” (TRAVAGLIA, 2002, p. 27). Tanto a modalidade escrita como a oral são consideradas para os estudos, bem como outras variantes não só a padrão e a culta, pois a função é descrever e registrar as variedades de uma língua em um momento de sua existência, partindo, então, de uma abordagem sincrônica da língua.

Já na terceira concepção, a afirmativa de Travaglia (2002 p. 28, 29) é a de que a linguagem vista como meio de interação se ocupa da gramática internalizada, a qual considera a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade, de acordo com as exigências de cada situação de interação comunicativa. Nessa concepção, então, a gramática exerce a função de estudar, refletir e compreender as regras que o falante aprende no decorrer

de sua vida e as utiliza no momento que produz um discurso, ao falar e ao escrever. Esse tipo de abordagem não aceita o conceito de certo ou errado, se apropria do termo adequado ou inadequado para analisar cada situação de uso da língua. Essa perspectiva envolve o desenvolvimento da competência gramatical, da textual e da discursiva dos usuários da língua.

Segundo Travaglia (2002), a competência gramatical é a capacidade do homem de gerar sequências linguísticas, a competência textual é a capacidade de produzir e compreender textos em situações de interação comunicativa, baseado em três capacidades, a formativa, a transformativa e a qualificativa. A capacidade formativa trata de dar competências aos usuários da língua de produzir e compreender um número infinito de textos, além de ser capaz de criticar se um texto está bom ou ruim; já a capacidade transformativa é aquela que possibilita transformar, reformular, parafrasear, resumir, ou fazer diferentes tipos de transformações dentro de um texto, além de julgar se as modificações são adequadas ou inadequadas; a capacidade qualificativa é aquela que permite distinguir ou dizer se determinado texto pertence a tipologia apontada, dizer se um determinado texto é uma receita ou um romance. De acordo com Travaglia (2002), para atingir a competência discursiva é preciso que se propicie o contato com a maior variedade possível de situações comunicativas por meio da análise e produção de enunciados de vários tipos, pois os enunciados são frutos das situações de comunicação.

Travaglia (2002) expõe ainda um entrelaçamento entre as concepções de linguagem, os tipos de gramática e os tipos de ensino que se concretizam a partir das concepções e das gramáticas em decorrência. Quando a linguagem é concebida como expressão do pensamento, a gramática normativa é a privilegiada, a abordagem docente é prescritiva, a qual leva o aluno a substituir os padrões considerados errados ou inaceitáveis, aqueles que ele já traz de casa, por outro que seja considerado correto, o padrão culto.

O ensino chamado de descritivo se orienta pela segunda concepção e promove o estudo do funcionamento da língua nas variantes existentes, considerando também a modalidade oral da língua. O ensino chamado de produtivo tem o intuito de ajudar o aluno a usar a língua de maneira mais eficiente e objetiva, aumentar os recursos que possui e fazer isso de maneira adequada para o desenvolvimento da competência comunicativa. Esses três tipos de ensino, conforme Travaglia (2002), não são excludentes, os professores de língua portuguesa podem utilizar todos, dependendo dos objetivos que queiram atingir em cada aula.

Tais conceitos é o que vão direcionar o trabalho docente, conforme expõem Travaglia (2002), Possenti (2008) e Geraldi (2008), mas o que orientam os documentos prescritivos sobre isso? A próxima seção tratará exatamente de responder a essa questão.

O ensino da língua portuguesa na DCE e na BNCC

A DCE (PARANÁ, 2008) norteia o trabalho do professor da rede pública de ensino do estado do Paraná. Para cada área de conhecimento existe uma diretriz específica, no caso, investigamos a diretriz para o ensino da língua portuguesa.

Em uma explanação sobre como aconteceu o ensino da língua portuguesa no Brasil desde sua origem até o século XXI, a DCE (PARANÁ, 2008) inicia sua apresentação pelo período jesuítico. Naquele período, a língua portuguesa, no Brasil, era usada apenas para transações comerciais e produção de documentos legais entre os portugueses que estavam no Brasil e os que estavam na Europa. Já a língua utilizada nas conversas entre os portugueses e os índios era o Tupi-Guarani. Língua que foi proibida, em 1758, pelo Marquês de Pombal, passando a língua portuguesa a ser a oficialmente falada e escrita no Brasil.

A partir do século XVIII, a língua portuguesa passou a integrar os currículos escolares brasileiros, que se centravam no ensino da gramática, da arte de argumentar e da poética, ou seja, o ensino se pautava sobre a concepção de linguagem como expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 2001; GERALDI, 2008). Somente com a chegada de um grande público no ensino primário, nos anos de 1960, as prioridades do ensino da língua portuguesa começaram a se modificar, o que fez incluir novas práticas pedagógicas, pois com a multiplicação dos alunos era preciso procurar novos métodos de ensino. O ensino da língua portuguesa deveria então adotar propostas de acordo com as necessidades dos novos alunos, aqueles que pertenciam a camada mais pobre da sociedade, que até então não tinha como frequentar a escola e vinham com os registros linguísticos e padrões de cultura diferentes, dos exclusivamente vistos na escola até aquele momento. Logo, o que pretendia era um ensino descritivo, na consideração das muitas variantes não só a culta (TRAVAGLIA, 2002).

No fim de 1970, início de 1980, os estudos do Círculo de Bakhtin começaram a influenciar os estudos da linguagem no mundo todo, e a abrir espaços para novos objetivos, sobretudo, para a valorização do texto como unidade fundamental de análise e de ensino e aprendizagem da língua. Contudo, conforme expõe a DCE (PARANÁ, 2008) no Brasil, o que se viu foi o uso de textos literários como pretexto para se ensinar gramática e como modelo para o trabalho com a leitura dos alunos. O único avanço foi o trabalho de produção de texto que começou a ser construído nesse período.

Exatamente contra estas questões que se moldam as orientações da DCE (PARANÁ, 2008) para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, na proposta de que a escola deve dar vez para uma língua viva, dialógica e em constante movimento; que a linguagem seja estudada e compreendida de forma reflexiva e produtiva; que o professor trabalhe com o ensino de diferentes gêneros discursivos, promovendo a prática da escrita, oralidade e leitura, dando ao aluno autoridade para participar de diferentes contextos por meio da linguagem. Segundo a DCE “é preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assume a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo” (PARANÁ, 2009, p. 56).

O documento ainda cita as concepções sintetizadas por Geraldi (2008), defensor do uso do texto na sala de aula como objeto de ensino, em especial, do ensino da reflexão linguística a partir de textos utilizados na vida diária das pessoas, que inclui um trabalho com a morfologia, sintaxe, semântica estilística, variedades linguísticas, relações e diferenças entre a língua oral e escrita. Nesse sentido, o aluno constrói conhecimentos sobre os sistemas linguísticos utilizando a língua viva. A afirmativa é a de que os discentes trazem de casa uma bagagem social e são ativos na sociedade da qual participam por meio do uso da língua portuguesa, por isso devem vir para a escola e aprender a língua em outros usos, sobretudo, os mais formais do que nas situações que já conhecem, onde, possivelmente, as variantes sejam diferentes das que eles já utilizam.

Conforme a DCE (PARANÁ, 2009, p.60), “o mais importante é criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instância em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual”. O que pode ser realizado, de acordo com o documento, tendo o professor como metodologia do trabalho a proposta de ensino dos gêneros discursivos, em que o texto deixa de ser pretexto para se ensinar gramática da forma tradicional, com exercícios repetitivos. O aluno começa a aprender como um texto pode ser organizado, reflete sobre o discurso implicado no texto e considera o seu destinatário no momento da construção de sentidos do texto.

Para que o professor possa compreender porque se propõe essa metodologia, qual a diferença dessa concepção da concepção tradicionalista, a DCE apresenta uma tabela, produzida por Mendonça (2006), em que as diferenças do ensino da gramática normativa e a prática da análise linguística são sistematizadas, pautadas na concepção de língua como meio de interação social. Em síntese, o documento propõe que o professor saia da concepção do ensino

da gramática tradicional, centrado em uma concepção de linguagem como expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 2002; GERALDI, 2008) e parta para o trabalho com discursos orais e escritos, fazendo com que a língua seja trabalhada na sala de aula pela linguagem em uso, considerando os gêneros discursivos que circulam socialmente, dando mais atenção aos gêneros que tenham uma elaboração mais formal. Ou seja, em uma visão de linguagem interacionista (GERALDI, 2008).

O documento ainda frisa a importância, de que o professor escolha um determinado gênero e explore o seu valor ideológico, selecionando conteúdos para a prática de leitura ou de produção, que analise discursivamente o texto, tais como os modalizadores, operadores argumentativos, aspectos de coesão e coerência, modos verbais pontuações entre outros recursos. E, para escolher um gênero, o professor pode observar seus alunos e reconhecer as suas fragilidades linguísticas para assim trabalhar de acordo com as necessidades e objetivos, bem como pode selecionar o gênero de acordo com a faixa etária e os conteúdos que o abrange, utilizando para a prática da oralidade, da escrita e da leitura (PARANÁ, 2008).

Já em âmbito de documentos de abrangência nacional, tomamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) como objeto de estudo. A BNCC é um documento bastante recente, construído por objetivos estabelecidos no Plano Nacional de Educação, e tem o objetivo de apresentar os conhecimentos essenciais que todos os alunos da educação básica precisam ter ao concluírem esse nível de ensino. Logo, é a partir da base que os estados e municípios devem formular os currículos das redes de ensino público e privado.

A BNCC da língua portuguesa contempla, não diferente da DCE, quatro competências que devem ser exploradas nas séries do ensino fundamental II: leitura, análise linguística/semiótica, produção de texto e oralidade. O documento subdivide diferentes campos de atuação docente e propõe elaboração de atividades para o trabalho do professor em sala de aula. Por exemplo, para o desenvolvimento da prática discursiva da leitura, da análise linguística/semiótica, da produção de texto e da oralidade dos alunos do 6º ano da educação básica, o trabalho pode se centrar nos gêneros da esfera jornalística. A orientação é para atividades de exploração das características que formam o campo jornalístico e sua relação com os gêneros que lá circulam e são veiculados por diversas mídias. O objetivo é o desenvolvimento da criticidade do aluno, frente às características da situação comunicativa em específico e dos textos que estão lá estabilizados. Assim, os gêneros organizadores podem ser: a notícia, a charge, a reportagem, o artigo de opinião, a carta ao leitor etc.

O trabalho para a prática com a análise linguística/semiótica, que envolve a escolha e o emprego do léxico, dos aspectos da morfologia e da sintaxe, deve ser realizado também a partir do gênero em abordagem. Assim, para a produção de textos, uma notícia, por exemplo, o aluno passaria a compreender esse gênero em relação ao meio de circulação, ao ponto de vista de quem seriam os leitores, os objetivos dos autores do texto, o veículo de circulação, o tema a ser tratado etc. A prática da oralidade seria envolvida no momento da realização de entrevistas, de construção de notícias para divulgação em vídeo.

Diante das orientações da DCE e da BNCC para o trabalho com a análise linguística, na próxima seção buscamos apresentar o conceito do que vem a ser análise linguística.

O que é análise linguística

Segundo Mendonça (2006), a análise linguística (AL) surge como alternativa complementar às práticas de leitura e de produção de texto, possibilitando ao aluno realizar um processo de reflexão sobre os fenômenos gramaticais e textuais-discursivos, que percorrem os usos linguísticos quando o aluno lê, escuta, produz textos ou reflete sobre o uso da língua.

Explica a autora que o termo análise linguística surgiu com Geraldi, em 1984, no artigo “Unidades Básicas do Ensino de Português”, parte da coletânea “O texto na sala de aula”. A proposta de Geraldi (1984) foi a de delinear um contraponto entre o ensino tradicional da gramática e uma nova prática pedagógica que poderia promover que os alunos, usuários da língua, realizassem uma reflexão sobre o sistema linguísticos no momento e para o uso da língua. A AL engloba, portanto, conforme define Mendonça (2006), a partir dos estudos de Geraldi (1984), uma perspectiva sociointeracionista na concepção do que é a língua/linguagem, uma vez que propõe que sejam realizadas reflexões sobre os fenômenos linguísticos como estratégias discursivas.

De acordo com Geraldi (1997, p.74 apud MEDONÇA, 2006) a análise linguística, inclui tanto o trabalho com a gramática tradicional, quanto com as questões que englobam as condições de produção, a coesão, a coerência, os aspectos internos que organizam a textualidade, quanto adequação aos objetivos da interação, análises de recursos expressivos como metáforas, metonímias, paráfrases, adequação do discurso utilizado em cada situação comunicativa. A AL, portanto, prima por um trabalho pedagógico que leve o aluno atingir seus objetivos frente a sua intenção comunicativa, seus destinatários, etc. O aluno, portanto, deixa de identificar e classificar elementos gramaticais e passa a realizar associações a partir das

reflexões linguísticas que realiza, por meio dos processos de leitura, escuta, produção oral e escrita. Isto é, realiza atividades epilinguísticas, comparar, transformar, reinventar e refletir sobre construções linguísticas e discursivas.

De acordo com Mendonça (2006), na prática de sala de aula, a proposta da AL é mostrar aos alunos que a linguagem não é uma estrutura finalizada, mas uma forma de (inter)ação social que se transforma a cada dia e apresenta diversas circunstâncias para a produção e para a circulação dos gêneros discursivos/textuais, e em cada uma das situações pode ser utilizada uma linguagem diferente, organizada de forma diferente linguisticamente, dependendo de quem e para quem e com qual objetivo o texto é produzido. Vale ressaltar, segundo a autora, que o texto não deve ser pretexto para ensinar gramática na mesma perspectiva tradicional, deve-se observar a função do texto como materialização de um gênero discursivo/textual.

Considerações finais

Em vistas de responder a uma série de questionamentos, analisamos as orientações instituídas na DCE e na BNCC de língua portuguesa, sobretudo, a fim de compreender quais são encaminhamentos para o ensino da língua portuguesa na educação básica. Os resultados revelaram que a DCE propõe um ensino de uma língua viva e dinâmica, visto que a concepção de linguagem que fundamenta o documento é a da linguagem como meio de interação social. Assim, o objeto de ensino são as práticas sociais de linguagem materializadas em gêneros discursivos. Para o trabalho com os gêneros a orientação é a de que sejam realizadas atividades de desenvolvimento das práticas de leitura, produção textual e análise linguística.

A questão que enfatizamos sobre a BNCC é que em nenhuma das seções ou subseções do documento encontramos a palavra “gramática”, e sim a expressão análise linguística/semiótica que propõe o aprendizado dos termos gramaticais através da língua em uso, por meio de gêneros discursivos que movimentam a participação do aluno em diversas situações comunicativas.

Diante dos dois documentos que destacam a importância do trabalho em sala de aula com a análise linguística, realizamos uma pesquisa sobre o que vem a ser a análise linguística e a compreendendo como uma proposta metodológica que visa levar os usuários da língua a uma reflexão sobre os elementos linguísticos e discursivos que organizam a textualidade, os quais podem contribuir para a construção dos sentidos do textos a partir da intenção

comunicativa dos envolvidos na interação, da situação comunicativa, entre outros pontos que envolvem a constituição dos gêneros discursivos/textuais.

Diante desses resultados, essa questão é ponto de partida para nova etapa da nossa pesquisa maior, a do projeto PIBIC, que é a de verificar nos livros didáticos, material utilizados nas escolas da rede pública de ensino, como a orientação dos documentos prescritivos está sendo abordada.

Referências

BRASÍLIA. **Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa**. Ministério da Educação: Brasília, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo; Ática, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. Ed. São Paulo, 2006, p. 199-226.

_____. **Análise Linguística**: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. SEED: Paraná: 2009.

POSSENTI, Sírio Possenti. **Gramática e Política**. São Paulo: Ática, 2008.

SILVA, Nádia. Dissertação: Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con) tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. [Online]. 2010, vol.10, n.4, p.949-973. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000400007>. Acesso em: 02-03-2018.

SOUZA, Isaac. Artigo: **A Gramática no Ensino Básico e na Universidade**: um Breve Estudo Sobre as Diferentes Abordagens. 2013. 16f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras)- Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA EM DICIONÁRIOS GERAIS MONOLÍNGUES

Camila Maria Corrêa Rocha¹

Resumo

As expressões idiomáticas (EIs), unidades lexicais recorrentes na linguagem cotidiana, têm recebido cada vez mais a atenção dos linguistas, especialmente daqueles que têm o léxico como objeto de estudo. Entretanto, apesar da sua recorrência na variante coloquial e do crescente interesse nelas por estudiosos da linguagem, estudos anteriores mostraram que os dicionários gerais não as apresentam e, quando o fazem, a inclusão é assistemática, não condizente com suas especificidades léxico-semânticas. Nesta linha, tem-se como objetivo, neste estudo, apresentar os resultados da observação do *corpus* de Elsemestudo em três dicionários gerais monolíngües impressos do português. Pretende-se reafirmar a necessidade de que elas sejam dicionarizadas e recebam um tratamento lexicográfico que condiga com suas especificidades.

Palavras-chave: Dicionário geral monolíngue; Expressão idiomática; Léxico; Tratamento lexicográfico.

Abstract

Idiomatic expressions (IEs), recurrent lexical units in everyday language, have received increasing attention from linguists, especially those who have the lexicon as an object of study. However, despite their recurrence in the colloquial variant of the language and the growing interest by scholars, previous studies have shown that general dictionaries usually do not present them, and when they do, inclusion is unsystematic and inconsistent with their lexical-semantic specificities. Therefore, the objective of this study is to present the results of the observation of a corpus of IEs analysed in three monolingual general printed dictionaries in Portuguese. It is aimed at reaffirming the need for them to become dictionary entries and receive a lexicographic treatment that matches their specificities.

Keywords: Monolingual general dictionary; Idiomatic expression; Lexicon; Lexicographic treatment.

Introdução

As expressões idiomáticas (EIs) são unidades lexicais recorrentes na linguagem cotidiana, motivo pelo qual têm recebido cada vez mais a atenção dos linguistas, especialmente daqueles que têm o léxico como objeto de estudo. Elas consistem em unidades lexicais pluriverbais, presentes na linguagem figurada e são criadas e difundidas pelo imaginário popular. Embora sejam recorrentes na variedade coloquial do português, estudos anteriores mostraram que elas

¹ Docente do Instituto Federal Catarinense- campus Brusque. camila.rocha@ifc.edu.br

nem sempre são incluídas nos dicionários gerais de língua e quando o são, a inclusão não é uniforme, ou seja, não condiz com suas especificidades léxico-semânticas, quer dizer, não leva em consideração o fato de elas serem estruturas complexas, conotativas e indecomponíveis em seu sentido.

Nesta linha, tem-se como objetivo principal, neste estudo, apresentar os resultados da observação de um pequeno *corpus* de EIs em três dicionários gerais monolíngües impressos do português, objetivando comprovar a assistematicidade com a qual elas figuram neles. Antes, porém, apresentamos algumas definições de expressões idiomáticas, discutimos, de forma breve, questões que envolvem a sua inclusão nos dicionários gerais monolíngües e mostramos a importância social do dicionário, como revelador da cultura de um povo.

Expressões idiomáticas: definições

As expressões idiomáticas (EIs) são unidades lexicais recorrentes na linguagem do cotidiano, motivo pelo qual refletem a cultura de um povo. Xatara (1998, p. 149) define expressão idiomática como uma “lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural” e Noble (2002, p. 173), nesta mesma linha, concebe-a como uma criação linguística de origem popular que se vulgariza e cristaliza em um idioma.

Roncolatto (2004, p. 47) enfatiza, em sua definição, o aspecto estrutural da EI, ao concebê-la como uma “construção pluriverbal, estável, fruto de um processo metafórico de formação, que pode funcionar como uma parte da oração ou como uma oração completa”, assim como Rivas González (2005, p. 727), para quem ela é uma combinação de, no mínimo, dois elementos cujo significado reside no bloco linguístico e que se tornou membro do sistema linguístico devido ao seu uso comum no discurso.

Xatara (1995, p. 195) define as EIs, do ponto de vista pragmático, como criações dos falantes, quando eles não encontram no repertório lexical de que dispõem as unidades lexicais capazes de significar, com realce e originalidade, a mensagem que desejam transmitir. Porém, a autora destaca que, para que tais criações sejam intituladas EIs, elas devem cristalizar-se e expandir-se na linguagem cotidiana como um registro informal, oral ou escrito. Ortíz Álvarez (2000, p. 199) concebe-as sob as perspectivas estrutural e semântica. Estruturalmente, elas são unidades lexicais indecomponíveis, constituídas por mais de uma palavra, ao passo que, do ponto de vista semântico, consistem em sintagmas cujo sentido global não corresponde ao significado isolado dos elementos que as compõem.

Com base nas definições acima explicitadas, concebemos as EIs, neste estudo, como unidades lexicais: a) complexas, pluriverbais e indecomponíveis em seu significado; b) construídas com base figurada e, portanto, conotativas; c) criadas pelo imaginário popular, o qual pode cristalizá-las ou excluí-las; d) construídas da necessidade que o falante tem de comunicar uma ideia com mais expressividade que a que a linguagem denotativa oferece.

As expressões idiomáticas em dicionários gerais monolíngues

Nos últimos anos, às disciplinas da fala, tem sido dada mais atenção nos estudos linguísticos, uma vez que a oralidade, até então considerada inferior à escrita, nivelou-se a ela. Diante disto, o léxico (especialmente as unidades lexicais simples), que se enquadra no âmbito da oralidade, está despertando, de forma crescente, a atenção dos linguistas. Entretanto, as EIs, que são um recorte deste léxico, não têm recebido, em dicionários gerais, um tratamento lexicográfico que condiga com suas especificidades léxico-semânticas.

O que se observa é que sua inclusão na microestrutura de dicionários gerais de língua é, em geral, feita sem embasamento teórico, ou seja, não são adotados critérios que embasem a forma como elas comumente são lematizadas. Como consequência desta assistemática, os lexicógrafos evitam incluí-las em suas obras de referência devido à dificuldade em organizá-las e, quando o fazem, apresentam-nas a partir de um verbete base, eleito de forma aleatória (LAPA, 1998, p. 73).

A tradução das EIs na definição lexicográfica também é alvo de debates entre os lexicógrafos. Noble (2002, p. 181) constatou, em seus estudos, que ela é, em geral, deficiente, posto que as transferências semânticas que comumente são feitas não abarcam o significado conceitual da EI em sua totalidade. Assim, para Xatara, Riva e Rios (2001, p. 188), não basta que elas sejam definidas por uma paráfrase; é necessária a proposição de outra EI que lhes corresponda conotativamente, para que não se percam seus valores conotativos; fazendo dessa forma, o tradutor deixa de simplesmente transferir significados e passa a construí-los, sob a influência do contexto cultural ao qual está inserido. Em concordância com os autores citados, apresentamos, como exemplo, a EI “nas costas dos outros”, cuja compreensão se dará de forma completa se, além de ter seu significado explicitado na paráfrase “sem trabalhar, às custas de outra pessoa”, também for definida por um sinônimo (“na jugular”), de forma que seja preservada a sua essência conotativa.

O dicionário

O dicionário é a mais importante referência cultural da civilização moderna, o lugar onde devem estar registradas as normas sociais da época, assim como as marcas de uso dos falantes, as quais englobam as EIs, nosso objeto do estudo.

Biderman (1998, p. 165) define o dicionário como o porta voz da sociedade, como aquele que deve registrar o uso da língua consagrada pelos escritores bem como os usos linguísticos correntes. Segundo a autora, ainda que o dicionário privilegie a língua escrita socialmente valorizada,

[...] ele deve descrever também os diferentes níveis de linguagem, os registros sociais e, assim, não só identificar o vocabulário e os usos marcados como típicos da linguagem coloquial, apontando os itens lexicais característicos de um uso popular, vulgar, chulo, as gírias e palavras e expressões obscenas (BIDERMAN, 1998, p. 166).

Lara (2004, p. 143), assim como Biderman (1998, p. 165), define-o como um fenômeno verbal complexo no qual está depositada a memória do léxico e destaca algumas de suas funções, podendo servir

[...] como instrumento de tradução e entendimento entre os falantes de duas ou mais línguas, quando se trata dos dicionários bi- e multilíngues; como horizonte normativo dos falantes de uma língua e de seus diferentes dialetos; como discurso culto, referido ao estado em que se encontra uma comunidade linguística particular, e situado em seu caráter político e cultural (LARA, 2004, p. 143).

Para Krieger (2006, p. 5), o dicionário é o único lugar onde o léxico de um idioma aparece delimitado e organizado. No entanto, a autora ressalta que este instrumento não abarca todo o vocabulário (que está em constante expansão, recebe criações neológicas e perde outras, que caem em desuso tornando-se arcaísmos). Em virtude da impossibilidade de enquadrar todo o léxico de uma língua, Correia (2008, p. 10) defende que os bons dicionários são aqueles que o delimitam utilizando como critérios a frequência de uso das lexias e o público-alvo para o qual eles estão sendo elaborados.

Na linguística Moderna, o dicionário foi concebido sob perspectivas diversas. No entanto, foi somente na década de 70 que ele começou a ser tratado do ponto de vista científico. Reconheceu-se, nessa década, segundo Azorín Fernandez (2003, p. 33), sua importância como instrumento do bem falar e passaram a ser priorizados os procedimentos metodológicos utilizados em sua constituição. Nos anos 90, a importância dos estudos metalexográficos foi incontestável entre os linguistas, os quais abordaram os dicionários em seus diversos aspectos: sua história, contexto de produção e seu papel na didática das línguas, como explica Azorín Fernandez (2003, p. 47).

Diante da importância que atribuímos ao dicionário como instrumento portador dos usos correntes e consagrados da língua, pretendemos, neste estudo, averiguar se neles estão contidas as EIs pertencentes ao corpus e reafirmar a necessidade de que elas sejam dicionarizadas, dada a sua representatividade no registro oral do português e na memória coletiva dos falantes de português no registro informal.

Encaminhamentos metodológicos

Serão analisadas 10 EIs do português pertencentes ao campo semântico dos corpos humano e animal, as quais pertencem a um *corpus* maior trabalhado em tese de doutoramento. Elas são apresentadas abaixo a partir da lexia que identificamos como sua palavra-chave: BICO: no bico do urubu; BOCA: na boca do povo; CABEÇA: esquentar a cabeça; CARA: encher a cara; CINTURA: ter jogo de cintura; OLHO: de olhos bem abertos; PÉ: sem pé nem cabeça; RABO: de cabo a rabo; UNHA: com unhas e dentes.

Observamos sua presença/ausência em três dicionários monolíngues gerais impressos do português: o Ferreira (2009), o Houaiss e Villar (2004) e o Michaelis (2002) e analisamos o tratamento lexicográfico que estas obras de referência lhes deram, a partir da observação dos seguintes componentes da teoria lexicográfica: 1. A localização da EI (na macroestrutura ou na microestrutura) e a palavra-chave que a introduziu (no caso de estar localizada na microestrutura); 2. A definição lexicográfica que lhe foi atribuída, com base na tipologia de definições proposta por Porto Dapena (2002). O autor classifica a definição lexicográfica em: definição enciclopédica, a qual chamaremos de DE, definição linguística conceitual perifrástica (DLCP), definição linguística conceitual sinonímica (DLCS) e definição linguística explicativa (DLE); 3. A presença de abonações (se são criadas pelo autor ou retiradas de uma fonte).

A escolha de tais dicionários justifica-se pelo fato de eles serem considerados representativos da cultura lexicográfica brasileira. Sua análise permitiu inferir se houve homogeneidade no tratamento lexicográfico dado às EIs, se os critérios que nortearam sua inserção foram nítidos e coerentes e se foram levadas em consideração suas particularidades como unidades lexicais figuradas e indecomponíveis. O quadro abaixo representa a busca do *corpus* aos dicionários.

Quadro 1- O *corpus* nos dicionários

Expressão	Dicionário Aurélio (2009)	Dicionário Houaiss	Dicionário Michaelis
-----------	---------------------------	--------------------	----------------------

idiomática		(2004)	(2002)
No bico do urubu	-	-	-
Na boca do povo	<p>1. Na microestrutura de <u>boca</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP Cair na boca do povo: <i>Ser alvo de maledicência; tornar-se falado</i> (p.307).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>	-	-
Esquentar a cabeça	<p>1. Na microestrutura de <u>cabeça</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>Preocupar-se, inquietar-se, afligir-se [Tb. se diz apenas esquentar]</i> (p.345).</p> <p>3. Não há exemplo</p>	<p>1. Na microestrutura de <u>cabeça</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>Ficar preocupado; afligir-se</i> (p.541).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>	-
Encher a cara	<p>1. Na microestrutura de <u>cara</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>Ingerir em grande quantidade (bebida alcoólica): “o secreta enchera a cara de cachaça”</i> (Jorge Amado, <i>Dona Flor e seus dois maridos</i>, p.394)” (p.398).</p> <p>3. Exemplo retirado de fonte.</p>	<p>1. Na microestrutura de <u>cara</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>Beber muito, embriagar-se</i> (p.615).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>	<p>1. Na microestrutura de <u>cara</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>Abusar da ingestão de bebida alcoólica</i> (p.426).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>
Ter jogo de cintura	<p>1. Na microestrutura de <u>jogo</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>Ter muito jeito, muita habilidade, para sair de situações difíceis</i> (p.1158).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>	<p>1. Na microestrutura de <u>jogo</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>1. Ter maneabilidade para se desvencilhar do adversário; saber fintar. 2. Saber livrar-se de problemas, maçadas; saber contornar problemas</i> (p.1686).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>	-
De olhos bem abertos	-	-	-
Sem pé nem cabeça	-	-	<p>1. Na microestrutura de <u>pé</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP Sem pés nem cabeça: <i>Despropositado, disparatado</i> (p.1575).</p> <p>3. Não há exemplo.</p>
De cabo a rabo	<p>1. Na microestrutura de <u>cabo</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>De uma extremidade a outra</i></p>	<p>1. Na microestrutura de <u>cabo</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>De um extremo ao outro, do</i></p>	<p>1. Na microestrutura de <u>rabo</u>.</p> <p>2. Tipo de definição: DLCP <i>Do princípio ao fim</i> (p.1760).</p>

	(p.348). 3. Não há exemplo.	<i>início ao fim; em toda extensão ou duração; inteiramente, por completo</i> (p.544). 3. Não há exemplo.	3. Não há exemplo.
Puxar o saco	1. Na microestrutura de <u>saco</u> . 2. Tipo de definição: DLCP <i>Puxar o saco de: V. bajular</i> (p.1787). 3. Não há exemplo.	1. Na microestrutura de <u>saco</u> . 2. Tipo de definição: DLCP <i>Puxar o saco de: Adular, bajular (alguém) excessivamente</i> (p.2493). 3. Não há exemplo	-
Com unhas e dentes	1. Na microestrutura de <u>unha</u> . 2. Tipo de definição: DLCP <i>De todas as maneiras possíveis; com todas as forças</i> (p.2019). 3. Não há exemplo.	-	1. Na microestrutura de <u>unha</u> . 2. Tipo de definição: DLCP <i>A unhas e dentes ou com unhas e dentes: Ferozmente; de todas as formas possíveis, com todos os recursos, com todas as forças</i> (p.2156). 3. Não há exemplo.

Fonte: elaborado pelo autor.

Resultados

A análise demonstrou que, em geral, houve uma coincidência entre o dicionário Ferreira (2009) e o Houaiss e Villar (2004) na proposição das EIs e no modo de fazê-lo. O Michaelis (2002), por sua vez, divergiu deles na quantidade de EIs apresentadas e na maneira de dispô-las.

Quanto à sua localização (na micro ou na macroestrutura) e à palavra-chave a partir da qual elas foram incluídas, parece haver consenso entre os autores dos dicionários na forma de apresentá-las, visto que todas foram incluídas como subentradas de um de seus itens lexicais: o substantivo, como propõe Castillo Carballo (2003, p. 94). Para a autora, as EIs que contêm, em sua estrutura, um substantivo, devem elegê-lo como palavra-chave; na ausência dele, devem ser empregados os verbos (quando forem principais, não auxiliares), os adjetivos, os pronomes e os advérbios, respectivamente. Observamos, no *corpus* em análise, que todas elas foram incluídas como subentradas do primeiro substantivo que apresentam (no caso das que possuem mais de um); por este motivo, a EI “de cabo a rabo”, para a qual atribuímos o substantivo rabo como palavra-chave, apresentou-se como subentrada do substantivo cabo, em Ferreira (2009) e em Houaiss e Villar (2004).

No tocante ao tipo de definição lexicográfica que lhes foi atribuída, com base na tipologia de Porto Dapena (2002), observa-se que todas elas foram conceituadas a partir da definição linguística conceitual perifrástica (DLCP), que é a tipologia priorizada na tradição lexicográfica monolíngue. Seu uso justifica-se porque ela é analítica, define a unidade lexical minuciosamente. Como exemplo, citamos a DLCP empregada para definir a EI “encher a cara”, definida como “beber muito, embriagar-se”. Apesar disto, advogamos pela combinação das definições perifrástica (DLCP) e sinonímica (DLCS) na definição das EIs; isso porque seu sentido não pode ser depreendido mediante a observação do significado isolado dos vocábulos que as constituem; o que resulta em uma significação complexa, cuja dificuldade na compreensão poder ser minimizada pela proposição de uma definição conceitual que apresente uma perífrase, de forma analítica, e que seja complementada por, ao menos, uma equivalência semântica (quando houver). A combinação das duas definições ocorreu somente em duas EIs apresentadas no dicionário Aurélio (2009): em “na boca do povo”, definida pela perífrase “ser alvo de maledicência”, seguida do sinônimo “tornar-se falado” e em “esquentar a cabeça”, perifrásticamente definida como “preocupar-se, inquietar-se, afligir-se” e acompanhada pela definição sinonímica “esquentar”.

Por fim, quanto à proposição de abonações, verificamos a ausência de preocupação dos dicionaristas na elucidação das EIs com o auxílio delas, posto que somente a EI “encher a cara” foi exemplificada em Ferreira (2009) e com um exemplo retirada de fonte. Sobre esta questão, ressaltamos que, ainda que o exemplo apresentado tenha sido claro, apesar de retirado de um texto literário, advogamos pela proposição de abonações retiradas da linguagem coloquial, que é o espaço onde as EIs estabelecem-se e circulam.

Considerações finais

Procuramos, com o presente estudo, destacar a importância das EIs como unidades lexicais cristalizadas na memória coletiva dos falantes de português. Elas refletem a cultura do país onde são usadas, as crenças e valores de seu povo, motivo pelo qual reafirmamos a importância de que constem nos dicionários gerais monolíngues e recebam um tratamento lexicográfico adequado às suas especificidades.

Ainda que o português e o espanhol sejam línguas tipologicamente próximas, o contexto no qual se desenvolveram e solidificaram é distinto, o que resultou, especialmente no campo do léxico, na existência de lexias transparentes, coincidentes entre si, mas também opacas, como o são as expressões idiomáticas. Diante disto, chamamos a atenção para a necessidade de

que sejam apresentadas de forma coerente nos dicionários e também nas aulas de língua estrangeira.

Referências

ALCARAZ, Rafael Camorlinga. Dicionário: alcance e limites. **Fragmentos**, Florianópolis, n. 30, p. 121-127, 2006.

AZORÍN FERNANDEZ, Dolores. La lexicografía como disciplina lingüística. In: MEDINA GUERRA, Antonio M. (Coord.). **Lexicografía española**. Espanha: Ariel Linguística, 2003. p. 33-52.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. O dicionário como norma na sociedade. In: CARVALHO, Nelly Medeiros de; SILVA, Maria Emília Barcellos. **Lexicologia, lexicografia e terminologia**: questões gerais do GT de lexicologia, lexicografia e terminologia da ANPOLL. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 161-180.

CASTILLO CARBALLO, María Auxiliadora. La macroestructura del diccionario. In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (Coord.). **Lexicografía española**. Espanha: Ariel, 2003. p. 79-100.

CORREIA, Margarita. Lexicografia no início do século XXI: novas perspectivas, novos recursos e suas consequências. In: ALEXANDRE JÚNIOR, Manuel (Coord.). **Actas do colóquio**. Lisboa: Centro de estudos Clássicos, 2008. p. 1-13.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KRIEGER, Maria da Graça et al. O século XX, cenário dos dicionários fundadores da lexicografia brasileira: relações com a identidade do português do Brasil. **Alfa**, São José do Rio Preto, v. 50, n. 2, p. 173-187, 2006.

LAPA, Manuel Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LARA, Luis Fernando. O dicionário e suas disciplinas. In: ISQUIERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça (Org.). **As ciências do léxico**: lexicología, lexicografía, terminología. Campo Grande: UFMS, 2004. v. 2, p. 133-152.

MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2002.

NOBLE, Glades Dilelio. Comparación de las expresiones idiomáticas del portugués al español. **Cadernos do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 21/22, 2002.

ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba**: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua



estrangeira. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. 2000.

PORTO DAPENA, José- Álvaro. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arco Libros, 2002.

RIVAS GONZÁLEZ, Manuel. Tratamiento de las expresiones fraseológicas en los principales diccionarios de español: propuesta para el aprendizaje de español como lengua extranjera. In: **CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE**, 16., 2005, Sevilla. *Anales...* Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2005.

RONCOLATTO, Eliane. Critérios para a organização de dicionários fraseológicos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 43-52, 2004.

XATARA, Claudia Maria. O resgate das expressões idiomáticas. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 195-210, 1995.

_____. O campo minado das expressões idiomáticas. **Alfa**, São Paulo, v. 42, p. 147-159, 1998.

XATARA, Claudia Maria; RIVA, Huelinton Cassiano; RIOS, Tatiana Helena Carvalho. As dificuldades na tradução de idiomatismos. **Cadernos de Tradução, Florianópolis**, v. 2, n. 8, p. 183-194, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5892/5572>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

O GÊNERO TEXTUAL “COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK”

Daniele Conde Peres Resende¹

Rodrigo de Souza Poletto²

Resumo

Este artigo tem como objetivo principal apresentar a descrição do gênero textual “comentário argumentativo do Facebook”, que foi resultado do processo de modelização didática, que envolveu duas etapas: a) uma análise bibliográfica, no qual foram encontrados principalmente aportes teóricos no que diz respeito ao gênero “comentário” (MELO, 1985; COELHO, 1992) e ao discurso em ambientes virtuais (RECUERO, 2016; COSCARELLI, 2016; KÖCHE et. al, 2017); e b) uma análise documental, a partir da qual foi possível identificar basicamente dois tipos do gênero “comentário do Facebook”: 1) “comentário descritivo do Facebook”, que envolve mais postagens pessoais (fotos, relatos, etc.) e, conseqüentemente, implicam em comentários opinativos de teor descritivo e 2) “comentário argumentativo do Facebook”, que envolve postagens de assuntos polêmicos que implicam a opinião e a justificativa do comentarista. Neste estudo, tomamos como foco o segundo tipo do gênero, o argumentativo, por proporcionar mais oportunidades de debater assuntos polêmicos com alunos e, assim, aproximar a necessidade comunicativa da realidade deste público, visto ser um gênero de texto de teor argumentativo que circula em ambiente social de grande proximidade dos jovens e que, na maioria das vezes, não é tomado como objeto de ensino, nem mesmo no âmbito da língua portuguesa. Espera-se, então, dar suporte à elaboração de materiais didáticos que tomem o gênero como objeto/instrumento de ensino tanto da língua materna quanto da estrangeira moderna.

Palavras-chave: Ensino. Gêneros textuais. Gênero “comentário argumentativo do Facebook”.

Abstract

This article has as main objective to present the description of the text genre "Facebook argumentative comment", which was the result of the didactic modeling process, which involved two steps: a) a bibliographical analysis, in which mainly theoretical contributions were found regarding the genre "comment "(MELO, 1985, COELHO, 1992) and the discourse in virtual environments (Recuero, 2016, COSCARELLI, 2016, KÖCHE et al, 2017), and b) a documentary analysis, from which it was possible to basically identify two genre types of "Facebook comment": 1) "descriptive comment of Facebook", which involves more personal posts (photos, reports, etc.) and therefore implies descriptive comments and 2) "Facebook argumentative comment", which involves posts of controversial subjects that imply the opinion and justification of the commentator. In this study, we focus on the second type of the genre, the argumentative one, for providing more opportunities to discuss controversial issues with

¹ Aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN) – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Brasil. E-mail: dani.moreto@bol.com.br;

² Professor do Departamento de Biologia – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Brasil do Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN). E-mail: rodrigopoletto@uenp.edu.br.

students and, thus, to approximate the communicative need of the reality of this public, since it is a type of argumentative text that circulates in a social environment that is very close to young people and which, for the most part, is not taken as an object of education, not even in the Portuguese language. It is hoped, therefore, to support the elaboration of didactic materials that take the genre as object / instrument of teaching of both the mother tongue and the modern foreign language.

Keywords: Teaching; Text Genres; “Facebook argumentative comment” text genre.

Introdução

Essa pesquisa é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no programa de mestrado profissional em ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Foi realizada em um colégio particular de Bandeirantes/PR, com uma turma seriada contendo alunos do 1º e 2º anos do ensino médio e a própria pesquisadora, que atua como professora de Língua Inglesa (LI) neste local, que teve como foco central o desenvolvimento de capacidades de linguagem do aluno, a partir da apropriação de práticas linguageiras (re)configuradas em modelos textuais tipificados, ou seja, em gêneros textuais. Para a realização da pesquisa, foi tomado como objeto de estudo e de ensino o gênero textual “comentário argumentativo do Facebook”, pelo fato deste ser de teor argumentativo e circular em ambiente social de grande proximidade dos jovens e que, na maioria das vezes, não é tomado como objeto de ensino, nem mesmo no âmbito da língua portuguesa.

A partir dessa problematização inicial, foi realizado o processo de modelização didática do gênero “comentário argumentativo do Facebook”, que compreende uma pesquisa bibliográfica e uma análise de um *corpus* textual representativo do gênero. O resultado deste processo resultou na descrição do gênero para fins de didatização, que poderá ser tomado como objeto/instrumento de ensino, o qual trazemos, de forma resumida, neste artigo.

Primeiramente, é importante ressaltar que nossa concepção de gênero textual pauta-se nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que considera que o desenvolvimento humano esteja intrinsecamente ligado às interações sociais de uso das linguagens, dentro de um contexto sócio-histórico. Assim, para que os objetivos de ensino-aprendizagem de gêneros possam ser atingidos, as práticas escolares de produção textual devem ser norteadas pelo que chamam de modelo didático do gênero, isto é, por “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO et al., 1996, p. 108).

Para Bronckart (1999), a construção do modelo didático implica: elementos como as características da situação de produção; os conteúdos típicos do gênero, bem como as diferentes formas de mobilizá-los; o plano global mais comum que organiza seus conteúdos; e seu estilo particular.

Deste modo, para a realização da modelização didática do gênero “comentário argumentativo do Facebook” buscou-se, com profundidade, bases epistemológicas de vários autores para fundamentar este trabalho, pois segundo os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o primeiro passo na construção de um modelo didático é a busca por especialistas desse tipo, pesquisadores que já estudaram ou por um ponto de vista teórico e metodológico, ou a prática da linguagem para a modelização do gênero no que diz respeito à transposição didática - passagem dos saberes científicos aos saberes disciplinares (CHEVALLARD, 1991), como é apresentado a seguir.

1 Descrição do gênero textual “comentário argumentativo do Facebook”

O “comentário argumentativo do Facebook” orienta-se pelo mundo do argumentar, por discutir assuntos sociais controversos que implicam sustentação, refutação e negociação de tomada de posição; o argumento expõe seu ponto de vista e, ao fazê-lo, elabora justificações em favor de uma posição tomada (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 – grifo nosso). A situação argumentativa criada caracteriza-se, segundo Souza (2009), pelos seguintes elementos: a) o início dá-se por meio de uma controvérsia ou desacordo; b) o argumentador busca convencer o interlocutor a mudar de opinião, para isto, ele procura apresentar fatos para embasar sua posição e, às vezes, até apela para seus sentimentos; c) o argumentador deve conhecer e antecipar a posição do destinatário e, com base nele, fazer sua argumentação.

Além da situação de comunicação, o discurso argumentativo também depende do objetivo que o argumentador pretende alcançar. Para isso, ele realiza as seguintes operações: a) de apoio argumentativo, que utiliza uma parte do discurso para justificar sua posição; b) de refutação, que consiste em rebater globalmente a opinião do receptor; c) de negociação, que faz uso das próprias razões do adversário para chegar a uma conclusão oposta (DOLZ, 1995).

Visto que a argumentação se desenvolve na interação, é difícil planejar uma organização, pois os argumentos vão depender do objetivo da situação apresentada, das características do destinatário e da tese que se quer defender.

Além da tese e da justificativa, da contraposição e da contra-argumentação, que são elementos fundamentais em um comentário, os operadores argumentativos também são essenciais na produção de textos argumentativos, pois, para Köche (2017, p. 103), eles “estabelecem relações entre os segmentos do texto: orações de um mesmo período, períodos, sequências textuais, parágrafos ou parte de um texto”. São as preposições, os advérbios, as conjunções, as locuções prepositivas, adverbiais e conjuntivas, além dos denotadores de inclusão e de exclusão. Os operadores argumentativos servem para orientar a sequência do discurso, ou seja, para determinar os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes de continuá-lo. Em inglês, esses operadores argumentativos são as *conjunctions* (conjunções), também denominados por *linking words*, como consta no Cambridge Online Dictionary³: “conjunctions are linking words like *and, or, but, then and because*”.

No *corpus* coletado (Figura 1) para o processo de modelização, foi verificado que os modelos de “comentário argumentativo do Facebook” disponíveis apresentam uma estrutura argumentativa, uma vez que discutem problemas sociais controversos, e solicitam a contraposição e a contra-argumentação para sustentar a opinião. Desse modo, o gênero analisado é posto como algo controverso, passível de várias opiniões, pontos de vistas, tendo a necessidade de levantar argumentos em sua negociação, além de fazer uso de alguns operadores argumentativos para orientar o discurso.

A seguir, a título de exemplo, alguns dos comentários de uma postagem do Facebook serão apresentados, cuja função inicial é defender um ponto de vista a respeito de um assunto polêmico, por meio de um cartaz.

Figura 1. Postagem do Facebook e alguns comentários

³ Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/gramatica/gramatica-britanica/linking-words-and-expressions/conjunctions>>. Acesso em: 25 set. de 2018.



Here's an idea...
Let's worry about these wars and the killing of innocent people, how about we talk about the brain washing there, and how an animals life is more important than yours or mine.
Wtf is wrong with you people

Curtir · Responder · 2 a

Actually james, we don't kill and eat humans either.

Curtir · Responder · 2 a

We don't think animals are more important than people. We think animals are more important than animal products.

Curtir · Responder · 2 a

And several maior news outlets just reported that a vegan shift would prevent over 8 million human deaths by 2050 and slash global emissions.
<http://www.nbcnews.com/.../vegan-eating-would-slash-cut...>

NBCNEWS.COM
8 Million Fewer Would Die if the World Went Vegan

Curtir · Responder · 2 a

And per World Wildlife Fund, "Extensive cattle ranching is the number one culprit of deforestation in virtually every Amazon country, and it accounts for 80% of current deforestation." You may be aware that humans need forests to breathe oxygen.
http://wwf.panda.org/.../unsustainable_cattle_ranching/

There's also that pesky human starvation thing. Multiple world hunger experts show that a vegan shift would feed an additional 4 billion people, yet 20,000 human being a day die of hung or hunger-related causes - because steak for some is more important, right?
<https://www.facebook.com/notes/truth-or-drought/veganism-world-hunger-experts-weigh-in/759354100865379>

Curtir · Responder · 2 a · Editado

Tese do comentarista (opinião adotada frente à questão polêmica).

Contraposição, ou seja, comentários contrários ao anterior (sublinhados de azul) com justificativa (argumentos e referência de notícias, sublinhados de vermelho).

Fonte: www.facebook.com

No primeiro comentário, é possível observar a tese do comentarista, ou seja, sua posição adotada frente à questão polêmica (grifo azul). Nos comentários seguintes, a argumentação passa a contar com contraposição: para justificar sua posição contrária a do primeiro comentário, os comentaristas fazem uso da justificativa por meio de argumentos (grifo vermelho) e até trazem notícias para justificar sua posição na tentativa de persuadir o interlocutor que se opõe a sua opinião.

Além das sequências textuais básicas apresentadas no discurso argumentativo, é possível notar a presença dos operadores argumentativos (grifo verde) de modo a indicar a argumentatividade dos enunciados nos comentários analisados.

Outro fator relevante em relação ao gênero “comentário” é a questão do papel do comentarista, que além da busca por justificativas (argumentos), também emite opiniões e valores, e devem ser capaz de credibilidade. Sendo assim, o respeito e a ética são vertentes fundamentais para uma boa relação de comunicação nas redes sociais.

A seguir, será apresentado um quadro-resumo do processo de modelização teórica do gênero “comentário argumentativo do Facebook”.

Quadro 1. Modelo teórico do “comentário argumentativo do Facebook”: características contextuais

Características contextuais do “comentário argumentativo do Facebook”
<p>Prática social: refere-se à prática de emitir opiniões na rede social, para tentar defender um posicionamento em relação a uma questão polêmica, a partir de postagens de terceiros ou postagens próprias.</p> <ul style="list-style-type: none">• Gênero escrito, de caráter público, pertencente ao mundo virtual.• Escrito por um cidadão virtual, mas não anônimo, que deve se responsabilizar pelo dito.• Dirigido à sua rede de amigos do Facebook, interessado no tema, “aberto” a uma opinião tanto para aceitá-la quanto para contrapô-la.• Texto produzido com o objetivo de emitir uma opinião e convencer o leitor a aderi-la.• Estabelece com o leitor uma relação argumentativo-persuasiva.• O conteúdo temático está relacionado ao problema-alvo da postagem.• Busca despertar a reflexão sobre o tema e conduzir à tomada de consciência/decisão/opinião.• Trata de temas polêmicos, de interesse da comunidade virtual do qual o emissor faz parte.• A relação entre comentarista e destinatário pode variar, dependendo do nível de intimidade que tenham e da discussão. Geralmente é de ordem informal, por se tratar de um veículo em circulação via internet dentro de uma rede de amigos.• Promove um diálogo rápido e, deste modo, torna-se um gênero dinâmico.• Essa relação entre o comentarista e o destinatário deve seguir as regras da netiqueta (etiqueta na internet), de modo a manter a polidez e o respeito no ambiente virtual, mesmo se tratando de temas polêmicos.

Fonte: A autora.

Quadro 2. Modelo teórico do “comentário argumentativo do Facebook”: características discursivas

Características discursivas
<ul style="list-style-type: none">• Gênero da ordem do expor argumentativo.• Escrito em primeira pessoa do singular.• A linguagem é comum, com vocabulário fácil e sintaxe simples.

- O enunciador se dirige ao destinatário de maneira formalizada ou informalizada, isso depende do nível de intimidade entre eles e da discussão.
- Por veicular em uma rede social, sempre haverá identificação do emissor e da sua procedência.
- Caracteriza-se, normalmente, por ser um texto de curta extensão, por isso, a argumentação não é complexa como num artigo de opinião, por exemplo.
- Esquemáticamente, o plano textual geral apresenta a tese (opinião adotada frente à questão polêmica), que pode vir ou não acompanhada da justificativa (argumentos); quando mais complexo, o texto pode apresentar contraposição e contra-argumentos.

Fonte: A autora.

Quadro 3. Modelo teórico do “comentário argumentativo do Facebook”: características linguístico-discursivas

Características linguístico-discursivas
<ul style="list-style-type: none">• Por ser um gênero argumentativo, são utilizadas muitas retomadas nominais, assim como operadores argumentativos, que são as conjunções (em inglês são as <i>linking words</i>).• O tempo verbal de referência é o presente, uma vez que se deseja expor algo da ordem do aqui-agora, porém é comum utilizar o pretérito perfeito para relatar o problema-alvo e o imperfeito para descrevê-lo (ora são estratégias conjugadas, ora são estratégias tomadas separadamente).• Os substantivos e adjetivos são abundantes e são escolhidos a partir dos padrões de afetividade do comentário.• O tom do texto tem caráter opinativo (Se por um lado..., por outro há também que se considerar...), mostrando que quem está expondo seu ponto de vista busca refutar o adversário para persuadi-lo.• Realizam-se retomadas anafóricas por pronomes, outros nomes, hiperônimo, sinônimo, elipse, repetições do mesmo nome.• Utilizam-se conectivos lógicos devido à argumentação/convencimento.• Emprega-se a variedade linguística padrão, porém a linguagem coloquial e gírias são muito comuns em redes sociais.• Pontuação: por se tratar de um ambiente informal, a pontuação não segue a norma padrão. Há presença, também, de emojis para expressar sua posição frente ao contexto.• Por vezes podem aparecer as aspas não como marca de discurso direto, mas de ênfase em uma palavra (eufemismo ou não).• Tom objetivo e até de poder, devido ao convencimento.• A presença de ironia depende do texto e do articulista.

Fonte: A autora.

A seguir, é apresentado um plano visual do “comentário do Facebook” que traz, esquematicamente, a síntese do *modelo didático* construído por esta pesquisa.

Figura 2. Síntese do modelo didático do “comentário argumentativo do Facebook”

Contexto da postagem, de caráter público que trata de um tema polêmico

Tese do comentarista

Justificativa (argumentos)

Operadores argumentativos

Escrito na 1ª pessoa do singular

Identificação do emissor

Relação argumentativo-persuasiva

Texto de curta extensão, com linguagem comum e informal

Fonte: www.facebook.com

Esse modelo didático teve como norte os princípios de *legitimidade*, *pertinência* e *solidarização* postulados por Schneuwly e Dolz (2004).

No que diz respeito à *legitimidade*, procurou-se pautar nos modelos disponíveis nas redes sociais, da forma como foi exposto em seção anterior, seguindo os princípios de *pertinência*, ou seja, relacionar o modelo didático ao contexto de intervenção deste projeto.

Nesse sentido, a modelização pautou-se principalmente no que diz respeito à sequência argumentativa, com foco na contraposição e contra-argumentação, por entender que a prioridade seria que os alunos internalizassem o processo argumentativo mais complexo, bem

como compreendessem o papel do comentarista no mundo virtual e a questão na netiqueta.

Quanto ao princípio de *solidarização*, ou seja, à articulação entre teor didático e teórico do gênero, é preciso pontuar que, embora no neste modelo apareçam conceitos semelhantes trabalhados pelo ISD, como “artigo de opinião”, em nenhum momento a intenção foi trabalhá-los teoricamente com os alunos. Eles servem apenas para direcionar o olhar do professor para uma *dimensão ensinável do gênero* que precisa ser colocada em evidência no processo de ensino, mas não necessariamente conceituada teoricamente, explorada por si mesmo, uma vez que o contexto de intervenção e os objetos propostos apontam para outra direção.

Como pontua Bronckart e Dolz (2004, p. 39), os *modelos didáticos* são modelos “provisórios capazes de evoluir, e não prejulgam as formas efetivas do ensino, apenas abrem um leque de possibilidades”. Na verdade, eles contribuem para esclarecer as *dimensões ensináveis* do gênero, para um determinado contexto de ensino, levando-se em conta objetivos específicos para uma dada intervenção didática.

Considerações finais

No processo de descrição do gênero textual “comentário argumentativo do Facebook” foi possível verificar que este gênero orienta-se pelo mundo do argumentar, por discutir assuntos sociais controversos que implicam sustentação, refutação e negociação de tomada de posição; o argumento expõe seu ponto de vista e, ao fazê-lo, elabora justificações em favor de uma posição tomada (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Sobre as capacidades de linguagem que este gênero aborda, foi possível observar os seguintes fatores: nas capacidades de ações, tem-se a questão de manter a ética na internet (netiqueta), que envolve o papel do comentarista (sua polidez e seu respeito frente à opinião alheia), além da pertinência e coerência dos comentários de acordo com o contexto em que as postagens estão inseridas. Quanto às capacidades discursivas, há o plano textual global do gênero em foco, que envolve, principalmente, a opinião (tese) do comentarista, seguida de uma justificativa (argumentos). Nas capacidades linguístico-discursivas, abordam-se operadores argumentativos que são essenciais na produção deste tipo de texto, que em inglês também são conhecidos como *linking words*; além dos mecanismos de textualização, como coesão nominal e verbal em LI.

De modo geral, a presente pesquisa revelou que a modelização didática do gênero



“comentário argumentativo do Facebook” pode ser uma oportunidade, no processo de ensino tanto da LI quanto da língua materna, para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e tomada de consciência sobre questões ligadas à cidadania.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, J. C.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem? *In*: Dolz, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COELHO, M. F. S. Comentário. *In*: **Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo**. Colaboradores. São Paulo: FTD, 1992.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DOLZ, J. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. **Comunicación, Lenguaje Y Educación**. 25, (s.l.): 65-75, 1995.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KÖCHE, V. S; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis, Vozes, 1985.

RECUERO, R. Discursos mediados por computadores nas redes sociais. *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LÍNGUAS EM CONTATO, LÍNGUAS EM CONFRONTO: CONTRASTAR É PRECISO!

Priscila Handa Suzuki¹

Cláudia Cristina Ferreira²

Resumo

Ao aprendermos uma língua estrangeira/adicional (LEA), o contraste é natural e inevitável, tal como os erros durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira/adicional). Nesta seara, conseqüentemente, entendemos que a Linguística Contrastiva (LC) é uma teoria válida e suas vertentes (Análise Contrastiva, Análise de Erros, Análise de Interlíngua) muito contribuem para o professor e o aprendiz, pois, ao contrastar, o aluno evidencia aspectos linguísticos, culturais e pragmáticos que são equivalentes e divergentes, acarretando reflexões e otimização da aprendizagem tanto da língua materna (LM) como da LEA. Por conseguinte, este estudo tem por objetivo fazer uma revisão da literatura sobre as origens, definições, contribuições e críticas acerca da LC e de um de seus modelos, Análise de Erros (AE). Como resultado, podemos constatar que os preceitos teóricos em tela são uma ferramenta útil para que o professor possa adaptar o currículo (aulas, atividades, materiais didáticos) e os alunos possam aprender de maneira customizada e mais ajustada às suas necessidades, uma vez que os erros no modelo AE são interpretados como termômetro, pois diagnosticam o que o aprendiz já assimilou e em quais aspectos ainda possui dificuldade. Em suma, advogamos pela implementação do contraste nas aulas de línguas, posto que os benefícios são reais e a aprendizagem é significativa e potencializada.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de inglês; Linguística Contrastiva; Análise de Erros.

Abstract

When we learn a foreign / additional language (FAL), the contrast is natural and inevitable, as are errors during the process of teaching and learning languages (maternal or foreign / additional). In this article, therefore, we understand that Contrastive Linguistics (CL) is a valid theory and its aspects (Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlingua Analysis) greatly contribute to the teacher and the learner, because, when we contrast, the student evidences linguistic, cultural and pragmatic aspects that are equivalent and divergent, leading to reflection and optimization of the learning of both the mother tongue (MT) and the FAL. Therefore, this study aims to review the literature on the origins, definitions, contributions and critiques about CL and one of its models, Error Analysis (EA). As a result, we can see that the theoretical

¹ Estudante do programa de pós-graduação em Letras Estrangeiras Modernas (Mestrado) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: priscilasuzuki@hotmail.com.

² Filiação. Email. Professora Associada do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pós-doutoranda no Programa de Estudos da Tradução (UFSC). E-mail: claucrisfer@sercomtel.com.br.

precepts on screen are a useful tool so that the teacher can adapt the curriculum (classes, activities, didactic material) and the students can learn in a customized way and more adjusted to their needs, since the errors in the EA model are interpreted as a thermometer because they diagnose what the learner has already assimilated and in what aspects still has difficulty. In short, we advocate the implementation of contrast in language classes, since the benefits are real and there is significant and empowered learning.

Keywords: Teaching and learning English; Contrastive Linguistics; Error Analysis

Palavras preliminares

O ensino tem mudado muito no decorrer das décadas. Teorias, recursos didáticos, metodológicos, objetivos propostos e as necessidades dos aprendizes modificam-se e se inovam na intenção de potencializar o ensino e a aprendizagem. Convém informar que esta pesquisa tem por objetivo retomar as origens, definições, contribuições e críticas acerca da LC e de um de seus modelos, Análise de Erros (AE).

Apesar da Linguística Contrastiva (LC) ter sido duramente criticada, por alguns entenderem, erroneamente, se tratar de uma teoria ultrapassada, podemos constatar que suas contribuições ao longo dos anos são efetivas e, portanto, continua sendo uma teoria válida. Cabe lembrar que a LC possui três vertentes, a saber, respectivamente: Análise Contrastiva (AC), Análise de Erros (AE), Análise de Interlíngua (AI). Cada parte deste tripé teórico possui particularidades e contribuições inegáveis. A seguir, apresentamos um quadro sinótico com alguns elementos para facilitar a compreensão de cada vertente da LC.

Quadro 1 – Tripé teórico da Linguística Contrastiva

Tripé teórico da LC	AC	AE	AI
Cronologia	1945 – 1967	1967 – 1972	1972 – 1993
Exponentes	Fries (1945) e Lado (1967)	Corder (1967)	Selinker (1969, 1972)
Base teórica	Linguística estrutural e comportamentalista	Linguística gerativo-transformacional e cognitivismo	Teoria da aquisição linguística mentalista (Chomsky) com contribuições da sociolinguística, antropologia linguística, teoria sócio-interacional etc
Interesse	Descrição das línguas e previsão do(s) erro(s)	Aquisição da L2/LEA mediante diagnóstico, catalogação e análise do(s) erro(s).	Desenvolvimento da LEA, identificação e desfossilização do(s) erro(s)

Fundamento	Comparação sistemática e sincrônica entre dois sistemas linguísticos (L1 e L2), determinará as diferenças e semelhanças, predizendo as áreas de dificuldade.	Estudo empírico e sistemático dos erros produzidos por estudantes de uma L2, com base nos trabalhos de Corder (1967, 1971, 1973, 1981)	Estudo empírico da produção global do estudante de uma L2, com o fim de caracterizar o sistema linguístico utilizado.
Conceitos	ERRO Desvio da norma da L2, originado por interferência da estrutura da L1. INTERFERÊNCIA Fenômeno da L1 que aparece ao empregar a L2	ERRO Desvio sistemático que afeta a L2. É positivo e inevitável. Evidencia o processo de aprendizagem. DIALETO TRANSITÓRIO Sistema linguístico empregado pelo aprendiz de uma L2 (características da L1 L2 e idiossincrásicas)	FOSILIZAÇÃO DO ERRO Fenômeno linguístico que caracteriza a interlíngua e que mantém traços da gramática da LM. INTERLÍNGUA Sistema linguístico empregado pelo aprendiz de uma L2 que se encontra entre a L1 e a L2. É autônomo e estável em sua variabilidade.
Concepção de erro	Prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, por isso devem ser erradicados ou evitados.	Indicadores de dificuldades dos aprendizes, por isso são valorizados.	Característicos e/ou indicadores dos níveis de conhecimento do aprendiz acerca da língua objeto de estudo, por isso são relevantes para pesquisas no campo do ensino e aprendizagem de LE.
Possíveis causas do erro	Interferência da LM	Interferência da LM, LE.	Interferência da LM, LE, estratégias de aprendizagem, técnicas, metodologias e material didático utilizados.
Ensino	Método de tradução Método audio-oral	Enfoque comunicativo	Enfoque humanístico

Fonte: baseado em Santos Gargallo (1993) e Ferreira (2007)

No intuito de didatizar a leitura deste artigo, esclarecemos que o organizamos da seguinte forma: introdução (*Palavras preliminares*); construto teórico (*Apontamentos sobre a Linguística Contrastiva; Errar é intrínseco à aprendizagem: apontamentos sobre a Análise de Erros*) e considerações finais (*À guisa de conclusão*).

Apontamentos sobre a Linguística Contrastiva (LC)

Definição

Segundo Santos (2018), a LC configura-se como um ramo híbrido da Linguística Aplicada envolvida com o processo de ensino da LEA, abrangendo estudos da área da Linguística, da Linguística Aplicada, da Psicolinguística e da Sociolinguística. Durão (2004)

complementa essa definição ao ressaltar o interesse da LC pelos efeitos que as diferenças e semelhanças entre a língua materna (LM) e a língua alvo produzem no processo de ensino.

O modelo de *Análise Contrastiva* (AC) foi o responsável pelos primeiros estudos da LC (ANDRADE, 2011). Desenvolveu-se com base na teoria psicológica behaviorista³ e no estruturalismo linguístico⁴, que buscavam demonstrar a conduta humana como resultado de condicionamento, exemplificado pelo binômio estímulo-resposta (FERREIRA, 2005, 2007).

Origem

Como herança do legado de Fries, a obra *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*, editado em 1957 por Robert Lado, discípulo de Charles, foi o marco da LC, que, de acordo com Andrade e Gaia

[...] assentou a base teórico-metodológica para diferentes tipos de pesquisa no âmbito da referida área de conhecimento, a qual, por sua vez, por ser considerada como um ramo da Linguística Aplicada [...]. (ANDRADE; GAIA, 2015, p. 04).

Surge o modelo de AC, cujo sustentáculo incide no conceito de transferência linguística⁵ vista sob a perspectiva estruturalista da linguagem e comportamentalista da aprendizagem (ANDRADE, 2011).

Contribuições

Em sua obra, Lado assinala ter observado inúmeros casos de transferência da estrutura gramatical da língua nativa para a língua estrangeira durante o processo de aprendizado. Segundo o autor, a transferência “[...] ocorre de forma muito sutil, de modo que o aprendiz nem sequer está ciente disso, a menos que seja chamado a sua atenção em casos específicos” (LADO, 1957, p. 58).

³ [...] teoria que explica a conduta humana como resultado de um condicionamento, que tem em Skinner um de seus principais nomes (DURÃO, 2004).

⁴ Corrente intelectual que tem como ponto de partida as ideias de Ferdinand de Saussure, no qual se estabelece o conceito de língua como sistema de signos (DURÃO, 2004).

⁵ [...] circunstância segundo a qual um traço alheio a um sistema linguístico se introduz em outro ou no uso que se faz desse sistema quando tal traço não é pertinente, portanto haveria transferência negativa quando os conhecimentos anteriormente existentes entorpecem o desenvolvimento de uma nova aprendizagem, dando lugar a confusões e / ou equívocos. (DURÃO, 2008, p. 73).

A utilização consciente de aspectos da LM para explicar o funcionamento da língua-alvo é um dos benefícios da AC. Ao reconhecer que um determinado conhecimento em língua materna facilita o aprendizado de outro idioma, percebe-se que a relação entre ambas não é apenas estreita, mas inevitável.

Críticas

Em sua obra, *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, Lado apregoa que

As estruturas semelhantes serão fáceis de aprender, porque serão transferidas e poderão funcionar satisfatoriamente na língua estrangeira. As estruturas que são diferentes serão difíceis porque, quando transferidas, não funcionarão satisfatoriamente na língua estrangeira e terão, portanto, de ser alteradas.⁶ (LADO, 1957, p. 59).

Contrária a essa premissa, Durão (2004) aponta que as semelhanças podem nem sempre culminar na facilidade do aprendiz, podendo inclusive resultar num obstáculo, fazendo com que não sejam investidos esforços suficientes para o aprendizado do idioma. Logo, os alunos poderiam se deixar enganar pela proximidade tipológica, assumindo que o estudo está limitado à verificação de coincidências e registro de divergências, o que não é verdade.

Apesar das críticas, “[...] não podemos ignorar que os alunos têm dificuldade em dominar algumas estruturas de linguagem que são diferentes da sua língua nativa”. (PAIVA, 2014, p. 114). Percebe-se, portanto, que a AC não é totalmente descartável, pois seus princípios reaparecem, apesar de modificados, em outros modelos de análise da LC, que segue viva e prosperando (DURÃO, 2004) e os erros, antes vistos como algo a ser evitado, passaram gradativamente a ser considerados evidências do progresso do aluno. (ANDRADE, 2011).

Erro é intrínseco à aprendizagem: apontamentos sobre a Análise de Erros (AE)

Origem

⁶ Original: Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed.

Originalmente elaborada para ser aplicada à didática da LM, a AE teve início nos Estados Unidos, entre os anos de 1915 e 1933. No entanto, só a partir de 1967 ela passou a ser também utilizada na didática de LE. Tal incorporação serviu para mostrar “que muitos dos erros cometidos se referiam ao uso de estratégias universais de aprendizagem, entre as quais se incluem a transferência linguística” (DURÃO, 2007, p. 15) e para superar as limitações detectadas no desenvolvimento do modelo de Análise Contrastiva (AC) (QUÍÑONES, 2009), como por exemplo, provar as hipóteses prévias através de estatísticas objetivas.

Em sua crítica aos pressupostos da obra *Verbal Behavior*, de Skinner (1959), Chomsky descredibiliza “qualquer tentativa de explicar a aquisição de L2 exclusivamente pela interferência da L1” (KRAMSCH, 2007, p. 244). Durão (2007) destaca a importância do autor nessa nova etapa da LC ao afirmar que pertence a Chomsky o pilar fundamental do modelo de AE, que é o princípio da aquisição linguística⁷.

Influenciado pelos pressupostos de Chomsky, Corder constatou que os princípios da Teoria Behaviorista eram mal concebidos, pois não abrangiam a fonte do erro (DURÃO, 2004), e que “À luz das novas hipóteses, eles não são mais considerados como a persistência de velhos hábitos, mas como sinais de que o aprendiz está investigando os sistemas da nova língua⁸” (CORDER, 1967, p. 168). Seu artigo *The significance of Learner's Errors*, de 1967, forneceu subsídios para educadores “mais preocupados em como lidar com as áreas de dificuldade do que com a simples identificação delas⁹” (CORDER, 1967, p. 162) no que os estudos anteriores tiveram relativamente pouco a oferecer.

Definição

Para Canato & Durão (2003,) o modelo de AE analisa e busca explicar os erros dentro do processo de ensino e aprendizagem, no intuito de conceber métodos que permitam o desenvolvimento da L2; e auxiliem na abordagem do como e quando corrigir. Dentre as teorias que embasaram a AE, estão a sociocognitivista de Vygotsky, na qual a língua se desenvolve

⁷ O diferencial da teoria de Chomsky com relação a outras vigentes até então é que o ser humano traz consigo a possibilidade geneticamente determinada de desenvolver qualquer língua natural, independentemente do local no qual nasça ou do ambiente no qual cresça, posto que os dados da experiência linguística servem apenas de gatilho para o desenvolvimento linguístico [...] (ANDRADE, 2011, p. 28).

⁸ Original: In the light of the new hypotheses they are best not regarded as the persistence of old habits, but rather as signs that the learner is investigating the systems of the new language.

⁹ Original: [...] more concerned with how to deal with these areas of difficulty than with the simple identification of them [...].

mediante o processo de interação entre os membros de uma comunidade linguística; e a proposta de Hymes, que ressalta a necessidade da habilidade de atuar sócio-linguístico-pragmaticamente segundo a situação de fala (DURÃO, 2004a).

O erro, antes tido como fator a ser execrado, passar a ser considerado “um importante indicador do nível de conhecimento dos alunos.” (DURÃO; GOMES, 2004, p. 139) e também um “instrumento de diagnóstico para se compreender como o aluno aprende e se ele realmente aprende por meio dos métodos adotados pelo professor” (LEDESMA, 2001, p. 91).

Contribuições

O modelo de AE, diferentemente do modelo de AC, preocupa-se em analisar produções reais dos alunos “para, então refletir sobre o conhecimento do aprendiz acerca da LE, encontrando, muitas vezes, respostas no conhecimento linguístico anterior do aluno, ou seja, a LM” (DURÃO; GOMES, 2004, p. 139). O erro passa a ser visto como indício do desencadeamento do processo de aprendizagem (DURÃO; SCHARDOSIM, 2011) e não simplesmente como marcas de conhecimento deficiente dos estudantes (ANDRADE, 2011). Os erros fornecem evidência do como a língua é adquirida, quais estratégias ou procedimentos o aluno está empregando na descoberta do idioma¹⁰ (CORDER, 1967).

Acerca da relevância da AE, Otonello (2009) manifesta-se da seguinte maneira:

Já estamos falando de meio século de pesquisa teórica e aplicada, que pode ser revista em vários trabalhos coletivos e em diferentes revistas científicas sobre estudos de aquisição de segundas línguas. Em praticamente todos esses estudos, a análise dos erros daqueles que aprendem tem sido a ferramenta indispensável observar o processo e os resultados de acordo com a incidência de diferentes variáveis individuais ou sociais, cognitivas ou afetivas, maturação ou desenvolvimento¹¹. (OTONELLO, 2009, p. 28).

Além da LM, existem outros fatores que influenciam no processo de aprendizado. Piedehierro (2009) relata em seu trabalho que os contextos de aprendizagem, a metodologia de ensino, as habilidades naturais do aluno e suas experiências prévias acabam interferindo na aquisição de LE. Para Durão, Pereira e Perini (2004), a LM é o solo sobre o qual os aprendizes

¹⁰ Original: Learner’s errors can also provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in the discovery of the language.

¹¹ Original: Estamos hablando ya de medio siglo de investigación teórica y aplicada, que se puede revisar en varias obras colectivas y en diferentes revistas científicas sobre estudios de adquisición de segundas lenguas. En prácticamente la totalidad de estos estudios, el análisis de los errores de los que aprenden ha sido la herramienta indispensable de observación del proceso y de los resultados según la incidencia de diferentes variables individuales o sociales, cognitivas o afectivas, de maduración o de desarrollo.

constroem qualquer LE; ou seja, é natural que o aluno utilize o conhecimento da língua materna para a melhor compreensão da língua estrangeira que esteja estudando (GLENDA Y, 2004). Tal transferência configura-se como um fenômeno de caráter cognitivo, exigindo do professor uma preparação adequada para ser capaz de mediar o processo de ensino e aprendizagem (DURÃO, 2005).

Críticas

Apesar de suas bases sólidas, como toda teoria, não é perfeita e nem imune a críticas. Por centrar-se nos erros, a AE acabou por apresentar uma versão incompleta da linguagem, negligenciando os acertos na produção dos alunos (QUIÑONES, 2009). Outra questão levantada por Burt, Dulay e Krashen (1982) é o problema conceitual frequente entre a explicação e a descrição dos erros, uma vez que eles são misturados nos estudos, causando confusão na diferenciação dos dois termos.

De acordo com os autores “Esta situação poderia ser evitada se em cada taxonomia houvesse uma breve explicação para cada uma das seções classificadas, das regras que foram transgredidas [...] antes de abranger as explicações desses conflitos [...] ¹²”. (BURT; DULAY; KRASHEN, 2009, p. 12-13).

À guisa de conclusão

No processo de ensino e aprendizagem, o aluno testa hipóteses na tentativa de buscar o acerto e a potencialização dos conhecimentos. Por sua vez, o professor busca teorias e metodologias para motivar e otimizar a aprendizagem. Neste âmbito, constatamos a validade e eficácia da LC em todos as suas vertentes, neste artigo, apresentamos a AE como norteadora e auxiliadora da aprendizagem. Esperamos ter contribuído para despertar o interesse pela temática em pauta e que leitores sigam buscando aprofundar seus conhecimentos e utilizar os preceitos da LC e da AE em seu labor profissional e acadêmico.

Referências

¹² Original: Se podría evitar esta situación si en cada taxonomía existiera una breve explicación, por cada una de los apartados en los que se ha dividido la clasificación, de las reglas que han sido trasgredidas [...] antes de abarcar las explicaciones de estos conflictos [...].



ANDRADE, Otávio Goes de. **Interlândia oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol**. Londrina: EDUEL, 2011.

ANDRADE, Otávio Goes de; GAIA, André L. C. Dos direitos linguísticos e da ética em pesquisa no contexto da linguística contrastiva: aproximações necessárias entre o direito e a linguística aplicada crítica. In. XXIV EAIC - Encontro Anual de Iniciação Científica. **Anais...** set. 2015. Maringá, PR.

BURT, N.; DULAY, H.; KRASHEN, S. **Language two**. Oxford: Oxford University Press, 1982.

CANATO, Ana Paula Marques Beato; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. O traço da língua materna na interlândia de aprendizes de inglês como língua estrangeira. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 6, p. 109–122, 2003.

CORDER, S. P. **The Significance of Learners' Errors**. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5. 1967. 161-170.

DURÃO, A. B. **Análisis de errores en la interlândia de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2 ed. Londrina: Editora UEL, 2004a.

DURÃO, A. B. **A influência do português como língua materna no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira: a questão do sujeito gramatical**. *Revista Investigações*, v. 18, n. 2, jul. 2005.

DURÃO, A. B. **La interlândia**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

DURÃO, A. B; GOMES, E. J. A regência verbal do português como língua materna (PML) e do francês como língua estrangeira (FLE) sob a perspectiva do modelo de análise de erros. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (Org.) **Linguística contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004b.

DURÃO, A. B; PEREIRA, L.; PERINI, V. M. Fazendo amizade com um falso amigo. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (Org.) **Linguística contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

DURÃO, A. B; SCHARDOSIM, C. R. Análise de erros na interlândia escrita observada em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira. **Anais do SILEL**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FERREIRA, Cláudia Cristina. *La Linguística Contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*. 2005. p. 191-201.

FERREIRA, Cláudia Cristina. **O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros**. 2007. 561f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.



FRIES, Charles C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1945.

GLENDAY, Candice. Análise Contrastiva entre o português brasileiro padrão e o inglês britânico padrão. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (Org.) **Linguística contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

KRAMSCH, Claire. Re-reading Robert Lado, 1957, *Linguistics across Cultures*. Applied linguistics for language teacher. **International Journal of Applied Linguistics**. Vol. 17. No. 2. 2007. p. 241 – 247.

LADO, Robert. **Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers**. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1957.

LEDESMA I. B. Errores y aprendizaje. In: **Forma 2: Interferencias, cruces y errores**. Madrid: SGEL, 2001, p. 85-100.

OTTONELLO, Marta Baralo. **A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas**. Número 5/Año 2009, p. 27, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Main second language acquisition theories: from structuralism to complexity. **Revista Contexturas**, n. 23, p. 112 - 124, 2014.

PIEDEHIERRO, C. La transferencia de instrucción. Un rasgo de la interlengua de aprendices francófonos de ELE. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, 5 (3), 2009. p. 55-86

QUIÑONES, Alba, V. de. El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, 5 (3) 2009, 1-16

SANTOS, Cecília Gusson. **A Linguística Contrastiva como aliada nas aulas de língua estrangeira/adicional da Educação Básica**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Síntesis, 1993.