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

I CONIEN 2017

ÁREA:

Ensino/Letras Linguística

Cornélio Procópio, Paraná, Brasil

O GÊNERO TEXTUAL SEMINÁRIO SOB A ÓTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Felipe da Silva Mendonça [1]
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer[2]

Resumo

Este artigo tem como objetivo conhecer os elementos que formam o gênero textual seminário. Para tanto, tomamos como aporte teórico-metodológico os preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo e utilizamos como categoria o procedimento de análise de textos elaborado pela referida corrente teórica, a fim de identificar, conhecer e contabilizar todas as características específicas e relativamente estáveis do gênero em questão. Para isso, analisamos três exemplares do gênero seminário, disponíveis na *web*, no *site* YouTube; seminários produzidos por alunos de dois cursos, o de Letras e o de Direito, de duas instituições de ensino superior. Os resultados apontaram quais as especificidades sócio-comunicativas, discursivas e linguísticas que caracterizam o gênero.

Palavras-chave: Seminário; Gêneros textuais; Interacionismo Sociodiscursivo.

Introdução

O seminário é um gênero textual frequentemente utilizado na esfera escolar/acadêmica, uma vez que sua função sócio-comunicativa é de ser uma ferramenta pedagógica que possibilite a abordagem a um conteúdo específico a ser tratado em uma disciplina escolar/acadêmica (ANDRADE, 2010), abordagem essa que caracteriza-se em um formato diferenciado do padrão em que o professor cumpre o papel de mediador entre os alunos e os conhecimentos teóricos/científicos. Logo, o seminário pode ser considerado uma metodologia de ensino e aprendizagem que promove outros modos de estudos que vão além dos marcados pela tradição de sala de aula. Assim, o seminário envolve procedimentos de estudo em grupo, planejamento de oratória, organização de debate regrado, sendo,

[1] Graduando do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho. Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID Letras/Português, campus Jacarezinho. felipeh_mendonca@hotmail.com.
[2] Doutora em Estudos da Linguagem. Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná. marilucia@uenp.edu.br.

segundo Goulart (2005), um importante instrumento de internalizarão de conhecimento para o discente. Ao mesmo tempo é uma ferramenta de avaliação para o professor a respeito da aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos estudados para o e na apresentação do seminário.

Nesse sentido, conhecer os elementos que envolvem o funcionamento sócio-comunicativo e a estrutura discursiva e linguística do referido gênero pode possibilitar que os docentes tenham uma melhor dimensão de como esse gênero pode ser trabalhado em sala de aula, e para que os discentes tenham a oportunidade de estruturar melhor seus seminários, diminuindo as inseguranças que geralmente envolvem o ato da exposição oral em sala de aula por parte dos alunos.

Assim, em busca de conhecer os elementos que formam o gênero textual seminário, tomamos como aporte teórico-metodológico os preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo e analisamos três exemplares do gênero seminário, disponíveis na *web*, no *site* YouTube; seminários produzidos por alunos de dois cursos, o de Letras e o de Direito, de duas instituições de ensino superior.

A proposta de análise de textos

Em 1980, pesquisadores do Grupo de Genebra[3] elaboraram a corrente teórica denominada Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a qual tem entre seus objetivos estudar "os processos que envolvem a organização estrutural e o funcionamento de textos" (STRIQUER, 2014, p. 314). Após análises de diversos textos e inúmeras pesquisas, o grupo elaborou uma grade de análise que são procedimentos que permitem um pesquisador identificar, conhecer e contabilizar características específicas e regulares de um gênero, o que Bakhtin (2003) denomina de elementos relativamente

[3] Trata-se de um grupo de pesquisa liderado por Jean-Paul Bronckart e com integrantes de várias áreas do conhecimento, como linguística, filologia, ciências da educação, filosofia e psicologia, vinculados à Unidade de Didática e Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça (STRIQUER, 2014).

estáveis que formam um gênero. Tais características, de acordo com Bronckart ([1999] 2009 apud Striquer, 2014), variam de acordo com fatores como: a situação imediata de comunicação da qual participa cada gênero; os agentes participantes; o objetivo da interação, a formação discursiva ou campo na qual está inserido o gênero, entre outros aspectos. É nesse sentido que, de acordo com o autor, todo texto é concebido como um correspondente empírico que "pode assumir diferentes formas, também chamadas de diferentes espécies de texto, os quais passam a receber a denominação de gêneros textuais" (BRONCKART, [1999] 2009 apud Striquer, 2014, p. 215).

Sob essas concepções, o procedimento de análise de textos, elaborado por Bronckart ([1999] 2009), sugere que as análises partam sempre das considerações das atividades sociais às atividades de linguagem, promovendo que o pesquisador conheça tanto o contexto de produção quanto a forma, o funcionamento e a organização de um texto, levando em conta que as unidades linguísticas fazem parte da conduta humana (STRIQUER, 2014). Por isso, o procedimento de análise acontece em duas etapas, primeiro o pesquisador analisa as condições de produção de um texto e só depois os elementos que formam a arquitetura interna.

As condições de produção devem ser analisadas em três aspectos: os parâmetros do mundo físico, os parâmetros do mundo sociossubjetivo e o conteúdo temático do texto. De acordo com Striquer (2014), os parâmetros do mundo físico envolvem o emissor do texto, o receptor, o espaço físico em que o texto é produzido e o momento de produção. Já os parâmetros do mundo sociossubjetivo envolvem a seguintes questões: qual a posição social do emissor? Qual o papel social do receptor? A interação ocorre em qual esfera social? Qual o objetivo da interação? (STRIQUER, 2014). O conteúdo temático, como é proposto por Bakhtin (2003), é o elemento constituinte dos gêneros discursivos que vai orientar como a construção composicional e o estilo se articulam, para que o tema possa ecoar.

A arquitetura interna do texto é formada pelo que Bronckart (2003 *apud* Barros, 2012) denomina de folhado textual: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Segundo Striquer (2014), a infraestrutural geral possui: a) Plano geral do texto: consiste na organização geral do conteúdo temático, ou seja, é a estrutura em que o texto se apresenta; b) Tipo de discurso: os discursos se organizam por meio das formas linguísticas específicas que participam da composição de cada gênero, assim como, do contexto em que estão inseridos. São quatro tipos de discurso: 1) Narração: ocorre quando o tema de um texto está associado a um momento do passado ou do futuro, seja ele histórico ou imaginário, nesse sentido, Striquer (2014) completa que "a organização do discurso acontece a partir de marcas de uma disjunção entre o mundo discursivo e as coordenadas que envolvem o emissor, o receptor, ao lugar e ao momento físico da produção do texto" (STRIQUER, 2014, p. 317), por exemplo: ontem, um dia, naquele tempo, uma vez, etc.; 2) Discurso interativo: ocorre quando o tema está associado ao emissor, ao receptor e ao lugar ou momento de produção, seja de forma direta ou indireta, e, nesse caso, há uma conjunção entre o conteúdo temático e as coordenadas. Para isso, o emissor utiliza recursos para interagir diretamente com seu receptor, a saber: nesse momento, posto isso, para tanto, etc.; 3) Relato interativo: ocorre quando o tema não está relacionado ao emissor e, nesse caso, há conjunção entre o mundo discursivo e o mundo das personagens do texto, ou seja, "é o discurso das personagens participantes da interação que é apresentado" (STRIQUER, 2014, p. 318); 4) Discurso teórico: ocorre quando há conjunção entre o mundo discursivo e o emissor, porém o tema pode ser compreendido sem referenciarmos o emissor durante o texto.

Outro elemento da infraestrutura é a sequencialidade que consiste na organização sucessiva ou linear do conteúdo temático. De acordo com Adam (1990 *apud* Striquer, 2014) existem cinco sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. No entanto, Bronckart ([1999]

2009 *apud* Striquer, 2014) apresenta também a sequência de textos institucionais ou procedimentais e Baltar (2007 *apud* Striquer, 2014) posteriormente elenca a sequência do poetizar.

De acordo com Striquer (2014), os mecanismos de textualização configuram articulações hierárquicas, lógicas e temporais que ajudam na construção do conteúdo temático, desse modo, os recursos linguísticos que fazem parte desses mecanismos variam de acordo com os tipos de discursos presentes em um texto. Os principais mecanismos são: a) conexão: organiza o plano geral do texto, os tipos de discurso e as frases de uma sequência; b) coesão nominal: "introduz temas, personagens e asseguram a referenciação e a progressão textual" (STRIQUER, 2014, p. 320); c) coesão verbal: organiza o tempo e a hierarquia dos acontecimentos por meio dos tempos verbais.

Os mecanismos enunciativos, conforme Bronckart ([1999] 2009 *apud* Striquer, 2014), auxiliam na coerência pragmática do texto e, para isso, expõem os julgamentos, as opiniões e os sentimentos que podem ser levantados sobre um conteúdo temático, assim como, as fontes dessas avaliações. Segundo Striquer (2014), os mecanismos se apresentam por meio de instâncias enunciativas: a) Vozes expressas no texto: são responsáveis pelo que é enunciado e dividas em três conjuntos: 1) voz do autor empírico: se apresenta na origem da produção textual e manifesta comentários e avaliações sobre o conteúdo temático; 2) vozes sociais: estão ligadas as vozes "de pessoas ou instituições sociais que não são agentes dos acontecimentos, mas são mencionadas por realizarem avaliações sobre o conteúdo temático." (STRIQUER, 2014, p.321); 3) vozes de personagens, pessoas ou instituições: são consideradas agentes dos acontecimentos; b) Modalizadores: são responsáveis pela tradução dos comentários e avaliações manifestados pelas vozes sobre o conteúdo temático. Dividem-se em quatro funções: 1) modalizações lógicas ou epistêmicas: o conteúdo temático é apresentado pelo emissor como verdadeiro, certo, provável e, desse modo, estão relacionadas ao julgamento humano e situadas no eixo do conhecimento (HOFFMANN; SELLA, 2009 *apud* Striquer, 2014); 2) modalizações

deônticas: quando as avaliações sobre o conteúdo temático estão pautadas em valores sociais e regras do mundo social, sendo vistas como aceitáveis, desejáveis, etc. (STRIQUER, 2014); 3) modalizações apreciativas: quando as avaliações ocorrem de forma subjetiva, pelo ponto de vista do avaliador; 4) modalizações pragmáticas: segundo Striquer (2014), ocorrem "quando as avaliações contribuem para a responsabilização de um agente, sobre o poder-fazer do agente, de sua intencionalidade, suas razões e capacidades de ação. Explica as intenções do agente" (p. 322).

O gênero textual seminário e o procedimento de análise de textos

Para realizarmos o procedimento de análise de textos proposto pelo ISD, selecionamos três exemplares do gênero seminário, disponíveis na *web*, no *site* YouTube. Seminários produzidos por alunos de duas instituições de ensino superior: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Faculdade Reges de Dracena. Dois grupos são formados por alunos do curso de Letras da UFSC que, durante a aula de Literatura Ocidental I, realizam suas apresentações tendo como tema os períodos literários Romantismo e Realismo, dando ênfase à análise do conto *A Cartomante*, de Machado de Assis. Já os alunos da Faculdade Reges Dracena cursam Direito e, durante a aula de Direito Civil, abordam o tema coação[4].

Primeiramente, ao analisarmos as condições de produção dos três exemplares, constatamos que os emissores físicos do gênero (STRIQUER, 2014) são alunos de cursos de graduação que, no momento do seminário assumem o papel social de especialistas no assunto/conteúdo em questão (DOLZ et al., 2004 apud ANDRADE, 2010), tendo a intenção de apresentar e promover debate sobre

[4] Os seminários foram divulgados por meio de vídeos no site de compartilhamento de vídeos YouTube. Disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=N6ar_sxu2uE&t=39s Acesso em: 03 de mar. 2017; https://www.youtube.com/watch?v=OIAXNCJkeeg Acesso em: 03 de mar. 2017; https://www.youtube.com/watch?v=LZpn6OdRzr8&t=1s Acesso em: 03 de mar. 2017.

um determinado conteúdo da disciplina. Em decorrência da execução do seminário, o que geralmente ocorre, o objetivo do aluno é também obter uma nota na disciplina da qual participa o seminário. Já o receptor físico (STRIQUER, 2014), o destinatário do seminário se configura por um conjunto: são os alunos presentes em sala de aula, os quais Chaves (2008) denomina de plateia, e além deles o professor que continua sendo o responsável pelo conteúdo do que está sendo exposto pelo aluno, tendo assim, a responsabilidade de interferir na apresentação, caso seja necessário. Logo, no seminário, o professor da disciplina transfere a regência de um conteúdo aos alunos, assumindo assim o papel de avaliador da apresentação/seminário (CHAVES, 2008).

O espaço físico (STRIQUER, 2014) em que o seminário é produzido é a sala de aula de uma instituição de ensino e, devido a isso, o momento de produção (STRIQUER, 2014) se dá durante a aula de alguma disciplina, sendo que as apresentações devem se encaixar, não apenas no período de duração da aula, mas também, no tempo estipulado pelo professor para cada apresentação. Os participantes do seminário devem planejar dentro desses aspectos as suas apresentações.

Tais configurações do emissor e receptor físico e seus papeis sociais, o lugar e o espaço em que ocorre o seminário, portanto, refletem a esfera social (BAKHTIN, 2003) da qual participa o gênero: a esfera escolar/acadêmica; por consequência configuram o objetivo do gênero: abordar um novo conteúdo ou aprofundar um conteúdo em trabalho, bem como, conforme defende Andrade (2010), ser uma ferramenta para a obtenção de nota em uma disciplina, por parte do aluno e de avaliação da aprendizagem por parte do professor. Sendo ainda uma metodologia em que é possível promover estudos em grupos, debates, e internalizarão de conteúdos (GOURLART, 2005).

Vale ressaltar que, o conteúdo temático (STRIQUER, 2014) do seminário, como posto, está diretamente ligado a um assunto da disciplina, ou seja, trata um tema que faz parte do conteúdo programático da disciplina (CHAVES, 2008). Nos exemplares analisados, os alunos do curso de

Letras, durante uma aula de Literatura Ocidental, abordam dois períodos literários; já os alunos de Direito abordam o tema coação, um assunto relacionado aos direitos civis. Então, como o seminário acontece na disciplina de Direito Civil, o tema do seminário é um tópico relacionado ao conteúdo programático da disciplina.

Acerca da arquitetura interna do gênero, para conhecer o plano geral (STRIQUER, 2014) pautando-nos nos preceitos de Chaves (2008) que defende que o seminário se caracteriza por ser dividido em três etapas: a) a etapa pré-expositiva; b) a etapa expositiva; c) a pós-expositiva. Em nosso *corpus* constatamos a existência da etapa a) pré-expositiva: durante as apresentações os alunos além de se posicionarem como especialistas do assunto, se articulam de maneira organizada, dando oportunidade para que cada integrante do grupo tenha um momento de fala, bem como, todos os grupos realizam as exposições com o auxílio de materiais didáticos como *slides* e anotações/rascunhos em mãos. Isto é, fica explícito que os alunos realizaram pesquisas, estudos e organizaram as apresentações antes do momento propriamente dito do seminário.

Para que os alunos pudessem chegar a esse resultado, ou seja, para pôr em prática a etapa pré-expositiva, Chaves (2008) elenca algumas atividades importantes: pesquisar o tema em livros, artigos, *internet*, entre outros suportes de autoridade/legitimidade no assunto; fazer uma triagem das informações disponíveis; organizar as informações selecionadas de maneira coerente com o tempo de apresentação; produzir um texto, a partir das informações pesquisadas, resumindo o assunto; preparar um roteiro de exposição em forma de tópicos e/ou palavras-chave; ordenar as etapas de exposição; preparar o material de exposição (*slides*, vídeos, fotografias, gráficos, cartazes, etc.); determinar o tempo de fala de cada integrante do grupo; e, por fim, construir um texto em prosa para que seja estudado e possa ser oralizado no momento do seminário.

Já a etapa b) expositiva, ou seja, o momento de apresentação propriamente dita do seminário, segundo Chaves (2008), seguindo um modelo criado por Dolz (1998/2004), acontece do seguinte modo: o seminário deve ter um momento de (1) Abertura: o professor apresenta o aluno (ou grupo) como especialista no tema em questão. Nesse momento, o professor assume o papel de mestre de cerimônia, transferindo ao aluno o papel de especialista no assunto. O segundo momento é a Tomada da palavra (2): consiste no primeiro contato que o aluno tem com a plateia, o que ocorre por meio da saudação aos interlocutores; a Introdução ao tema (3) é feita quando o expositor informa sobre o tema do seminário à plateia, o enfoque que será dado e a importância do assunto - a finalidade é despertar o interesse da plateia; a Apresentação do plano de exposição (4) é quando o expositor esclarece à plateia como será organizada a apresentação; o Desenvolvimento do tema (5): o aluno faz a exposição seguindo o roteiro planejado; a Recapitulação e Síntese (6): momento de uma síntese dos principais pontos da apresentação; a Conclusão (7): o aluno pode encerrar dando o parecer de um perito/especialista no assunto ou a partir de suas próprias considerações sobre o conteúdo em trabalho ou, até mesmo, concluir de maneira que o assunto fique aberto para futuras discussões; o Encerramento (8): é o fim da apresentação, isso deve ficar claro ao público no momento em que o aluno agradece a atenção da plateia e se coloca à disposição para perguntas.

Dentro dos exemplares selecionados, observamos que todos os grupos estruturam suas exposições de maneira parecida com o que é proposto por Chaves (2008), uma vez que executaram as etapas de 2 a 8, embora não o tenham feito exatamente como a proposta de Chaves (2008) sugere, a saber: em nenhum dos três seminários foi apresentada a etapa de Abertura (1), ou seja nenhum dos professores apresentou os expositores, eles mesmo é que exerceram esse papel; apenas um grupo do curso de Letras, de maneira muito breve, deu espaço para a etapa da Recapitulação e Síntese (6), momento de realização de uma síntese dos principais pontos da apresentação; de forma geral, os alunos

de Letras abordam as etapas da Tomada da palavra (2), da Introdução (3) e da Apresentação do plano de exposição (4) de maneira quase que simultânea, sem um momento de atenção especial para cada uma dessas etapas. No entanto, a execução da saudação (2), da apresentação do tema (3) e da organização da apresentação (4) foram realizadas por todos os grupos; os momentos de Desenvolvimento do tema (5) e o da Conclusão (7) receberam a maior parte da atenção dos expositores; já o Encerramento (8) aconteceu de forma abrupta, apenas com a informação do término do seminário e com o agradecimento, nenhum dos grupos abriu espaço para perguntas e, por consequência, para a parte c) pós-expositiva (CHAVES, 2008).

Vale destacar que no caso dos alunos do curso de Direito, eles reservam uma atenção maior ao momento da Tomada da palavra (2), aproveitando-o para esclarecer que aceitariam questionamentos durante o momento de Desenvolvimento do tema (5). Também apresentaram uma breve Introdução ao tema (3) e logo deram início ao Desenvolvimento (5), sem mostrar a Apresentação do plano de exposição (4). A Conclusão (7) é executada de forma muito breve e o Encerramento (8) se dá apenas com a informação do término da exposição.

Lembrando que a interação com o professor e a plateia, de acordo com Chaves (2008), deveria acontecer na parte pós-expositiva, momento em que o expositor dá a palavra ao público, só que no seminário apresentado pelos alunos de Direito, isso aconteceu durante o Desenvolvimento do tema (5), com professor em muitos momentos tecendo comentários sobre os exemplos dados pelos alunos para elucidar os tipos de coação.

Sobre o tipo de discurso presente no gênero, observamos que nos três seminários analisados o discurso organizador do conteúdo temático não ocorreu de forma estanque, houve um entrelaçamento da predominância do discurso interativo e do discurso teórico (STRIQUER, 2014), uma vez que o conteúdo temático dos seminários está diretamente ligado aos interlocutores da interação e ao momento

de produção do texto, ou seja, no seminário os emissores, como posto, assumem o papel de especialistas no conteúdo que está sendo tratado, e a plateia é quem deve aprender o conteúdo em questão. Assim, as marcas linguísticas do discurso interativo empregadas no *corpus* são, por exemplo: "vamos falar", "acredito eu", "aqui demonstra", "aqui temos", "primeiro nós vamos ver", "a gente pode citar", "a gente vai falar", "introduziremos o assunto", "vou falar", "como a gente falou", etc. Marcas, portanto, que evidenciam a interação entre os interlocutores, isto é, o expositor se relaciona com o conteúdo em estudo relacionando também o público.

Já os recursos linguísticos que sinalizam o discurso teórico acontecem no momento que os expositores abordam a teoria/assunto tratado no seminário, por exemplo, no caso dos alunos de Letras, quando fazem referência à teoria literária; e quando os alunos de Direito apresentam o que é a coação e como ela se relaciona com os direitos civis. Nesses momentos, portanto, não existe a necessidade da referenciação aos interlocutores da interação, isto é, da interação entre os participantes do seminário, mas sim um discurso que referencie o conteúdo em abordagem, por esse motivo, o discurso empregado foi o teórico (STRIQUER, 2014).

Vale salientar que segundo Goffman (1987, p. 178 apud GOMES-SANTOS, 2012, p. 90), existem "três maneiras de animar as palavras: a memorização, a leitura oral e a fala espontânea", e, de acordo com Gomes-Santos (2012), é comum, nesse tipo de estruturação de um discurso oral, que é o seminário, que os alunos comecem uma exposição realizando leitura oral e, na medida que se familiarizam com o gênero, evoluam para a memorização, até, enfim, chegarem a fala espontânea. Nos exemplares analisados foi possível observar todos esses estágios. Contudo, em um dos grupos do curso de Letras, composto por cinco alunos, quatro dos acadêmicos realizam o seminário apenas por meio da leitura oral de suas anotações, apenas uma discente alternou entre a leitura oral das observações e a explanação das anotações diante da memorização do conteúdo estudado. Devido a isso, não foi possível

identificar qual o tipo de discurso predominante nessa referida apresentação, pois ao ler anotações os alunos fogem da função sócio-comunicativa do gênero.

Na organização sequencial que forma o conteúdo temático do seminário, a sequência explicativa (STRIQUER, 2014) é a que prevalece, pois ao longo das exposições os discentes explicam o conteúdo a partir suas interpretações. Desse modo, procuram explicar para a plateia o conteúdo teórico estudado na etapa pré-expositiva (CHAVES, 2008) e, para isso, utilizam exemplos de como o conceito é aplicado à realidade e fazem leitura de trechos de textos teóricos/literários seguido da explicação de um dos integrantes do grupo, que elucida de outra maneira, a fim de tornar o conteúdo mais claro à plateia. Por exemplo, os alunos do curso de Letras, por estarem utilizando como eixo organizador do conteúdo teórico um conto de Machado de Assis, articulam suas explicações a partir da leitura de trechos do conto, o que os auxilia na introdução da explicação que desejam realizar. Já os alunos do curso de Direito optam por exemplificar, por meio de situações hipotéticas, como os tipos de coação ocorrem na sociedade. Mais uma vez, não foi possível identificar o que predomina no grupo dos acadêmicos de Letras que realizam a leitura de textos durante quase toda a apresentação, afinal, não há como saber se esses textos foram escritos por eles a partir da leitura de textos teóricos, se são explicações construídas pelos alunos ou se são os próprios textos teóricos que utilizam para estruturar a exposição.

Os mecanismos de textualização (STRIQUER, 2014) são essenciais para a organização do plano geral do gênero. Chaves (2008) aponta que, a dimensão das características linguísticas é o que permite ao expositor realizar uma apresentação coerente, fluída e dentro do tempo estipulado pelo professor. Assim, a autora apresenta algumas marcas linguísticas frequentemente presentes no gênero seminário, a saber: a) Na organização temporal e espacial do discurso expressões como: primeiramente, em seguida, nesse momento, depois, por fim; b) No emprego dos tempos verbais são empregadas

expressões: antes do desenvolvimento: o tempo futuro: falaremos, vamos começar, vamos falar; durante o desenvolvimento do discurso: o verbo no modo imperativo: vejamos, falemos; depois do desenvolvimento: o pretérito: falamos, vimos, entendemos, conforme foi visto; c) Na passagem da fala para outro integrante do grupo são comuns marcas linguísticas como: agora o integrante vai abordar..., que vamos ver com o integrante...; d) Na introdução de recursos ilustrativos: o gráfico exemplifica, a imagem mostra, como, por exemplo, expomos na tabela; e) Na reformulação de algo que já foi dito: ou seja, isto é, melhor dizer, ou melhor.

Em nosso *corpus* de análise encontramos algumas dessas marcas linguísticas, exemplos: a) Na organização temporal e espacial do discurso: "naquela época", "nesse contexto"; b) No emprego dos tempos verbais: antes do desenvolvimento: o futuro: "nós vamos falar", "primeiro nós vamos ver", "introduziremos o assunto", "a gente vai falar"; depois do desenvolvimento: o pretérito: "como a gente falou", "como a Marilde falou"; c) Na reformulação de algo que já foi dito: "o Seu Irineu quis dizer que". Contudo, os alunos/grupos não usam mecanismos para especificar a passagem da fala para outro integrante e, como não apresentam recursos ilustrativos, também não utilizam essas marcas, apesar de introduzirem os trechos que leem para exemplificar com marcas como "eu vou ler", "vou ler um fragmento do livro", "por exemplo, na frase". É interessante destacar que, durante o desenvolvimento os alunos não utilizam o verbo no modo imperativo, como proposto por Chaves (2008), continuam usando os marcadores no futuro, por exemplo: "vou falar", "eu vou explicar".

Sobre os mecanismos enunciativos, a voz do autor empírico (STRIQUER, 2014) é assumida nos seminários. Como citamos, os alunos utilizam marcas linguísticas que assumem a responsabilidade da enunciação, empregando sempre a primeira pessoa do plural ou do singular. E, a respeito dos modalizadores, a modalização epistêmica (STRIQUER, 2014) prevalece nas exposições, afinal, os

autores, enquanto especialistas, procuram transmitir um conteúdo certo, verdadeiro, pautado em abordagens teóricas, ou seja, no eixo do conhecimento.

Considerações finais

Com objetivo de conhecer as características que compõem o seminário, analisamos alguns exemplares do referido gênero, tomando como aporte teórico-metodológico o procedimento de análise elaborado pelo ISD, e como resultados observamos que se trata de um gênero que nasce e circula na esfera escolar/acadêmica e pode ser uma adequada ferramenta para o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos que compõem a grade curricular, bem como instrumento de avaliação a ser utilizado como metodologia pelos docentes. O seminário é formado pela abordagem aos conteúdos relacionados às disciplinas escolares/acadêmicas, sendo que o discurso que organiza esse conteúdo apresenta um entrelaçamento da predominância do discurso interativo e do discurso teórico, além de se constituir de uma sequência explicativa. Os alunos se posicionam como especialistas no assunto e, por isso, assumem a voz de um autor empírico ao realizarem a exposição, assim como procuram transmitir um conteúdo verdadeiro e pautado no eixo do conhecimento.

Conhecidas essas características relativamente estáveis que formam o referido gênero, esperamos poder, como mencionado, colaborar com os sujeitos que fazem uso desse gênero em seus campos de utilização: o docente que pode de maneira mais objetiva avaliar a execução do gênero, levando em conta os elementos que o formam, e os discentes que mais conhecedores desses aspectos podem realizar suas apresentações de forma mais segura.

Referências

ANDRADE, João Paulo dos Santos de. **Os gêneros orais na escola:** uma abordagem do seminário nas aulas de língua portuguesa. 2010. 50 f. Monografia (Graduação) - Curso de Letras, Universidade Estadual do Paraíba, Guarapira, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-269.

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. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php?journal=Raido&page=article&op=view&path%5B%5D=1687&path%5B%5D=1145>. Acesso em: 09 fev. 2017.

CHAVES, Maria Helena Rodrigues. **O gênero seminário escolar como objeto de ensino:** instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A exposição oral:** nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2012.

GOULART, Cláudia. **As práticas orais na escola:** o seminário como objeto de ensino. 2005. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia,** Recife, PE, v. 1, n. 14, p.313-334, dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/523/567>. Acesso em: 09 fev. 2017.

O ENSINO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS*

***Artigo retirado a pedido dos autores**

Autora: Giselle Rodrigues de Oliveira Tebom[1]

Coautora: Letícia Jovelina Storto[2]

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: giselletebom@gmail.com
[2] Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuando no PPGEN e no ProfLetras. E-mail: leticiastorto@uenp.edu.br

ORALIDADE EM ENTREVISTAS DE TRABALHO COM ALUNOS DE CURSO TÉCNICO INTEGRADO: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Juliana Moratto[1]
Letícia Jovelina Storto[2]
João Coelho Neto[3]

Resumo

Para buscar desenvolver a oralidade formal de estudantes de cursos técnicos integrados, faz-se necessário investigar como é possível trabalhar os gêneros orais em sala de aula e como sua aprendizagem pode contribuir com as práticas sociais. Assim, inicialmente, foi realizada uma revisão sistemática de literatura, a fim de verificar a produção dos últimos dez anos sobre a discussão dos gêneros em sala de aula e a importância dada aos gêneros orais em diversos periódicos nacionais especializados em ensino/aprendizagem. Esta proposta parte da realidade dos Institutos Federais de Educação, que oferecem vários cursos técnicos e profissionalizantes integrados ao Ensino Médio, em que os estudantes têm a oportunidade de candidatar-se às vagas de estágios, monitorias e bolsas de projetos, visto que as disciplinas técnicas preparam-nos para o mercado de trabalho. Para isso, eles participam de entrevistas, as quais funcionam como um dos critérios de seleção dos candidatos. Porém, a inexperiência dos estudantes em situações de entrevista cria oportunidades para trabalhar o gênero entrevista na esfera profissional. Ressaltamos que não foi considerado o gênero entrevista na esfera jornalística por não se aproximar do contexto do objeto estudado.

Palavras-Chave: Gêneros Textuais; Oralidade; Entrevista.

Introdução

A realidade profissional de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio é uma constante nas instituições federais de ensino. Qual a preocupação dos professores do eixo comum que ministram tais cursos em preparar seus estudantes para o mercado de trabalho? Esta revisão sistemática de literatura preocupa-se em buscar pesquisas e trabalhos sobre o tema da entrevista pelo viés da teoria dos gêneros

[1] Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEN UENP
[2] Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEN UENP e PROFLETRAS
[3] Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEN UENP

textuais, com o objetivo de amparar professores a trabalhar o gênero entrevista de trabalho. Pensamos que aproximar o estudante de situações reais de forma estrutural leva-o a conhecer a prática social ligada à profissionalização, oferecida pelo curso ao qual está matriculado, e a construir um discurso próprio, pautado numa linguagem mais organizada, para responder satisfatoriamente às perguntas feitas pelo entrevistador, tendo o estudante o papel de entrevistado. Esse tipo de atividade propõe prepará-lo para o mercado laboral, permitindo-o situar-se no contexto, e refletir sobre seu futuro profissional, comportamento e linguagem. Contudo, é pertinente ao professor de língua portuguesa orientar e adequar o uso que o discente faz da língua por meio de sua oralidade, e não envolver-se em questões comportamentais e administrativas de outros contextos de uma entrevista de trabalho.

Assim, este trabalho tem o objetivo de realizar uma revisão sistemática de literatura a respeito de gêneros textuais, mais especificamente de gêneros orais.

Revisão bibliográfica

Por meio das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio é possível categorizar as situações comunicativas vivenciadas pelos estudantes. A funcionalidade do trabalho em sala de aula com gêneros textuais está vinculada à vida social e cultural, o ensino da língua articulado às práticas sociais contribui para o enriquecimento da aprendizagem. Dolz e Schnewly (1997, p.6) dizem que "Estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados".

Os gêneros orais incentivam a aproximação do cotidiano social à rotina escolar, seu trabalho pode ser proveitoso para a relação fala e escrita, pois como afirma Travaglia et al (2013) "... todos os gêneros orais terão como suporte a voz, seja ela mediada (por alguma tecnologia como telefone,

gravação, - fita, CD, cartão de memória, etc. – rádio, televisão, etc.)". As Diretrizes Curriculares Educacionais do Estado do Paraná (DCE) em seu Caderno de Língua Portuguesa instigam a valorização da oralidade dos estudantes, pois ela "é rica e permite muitas possibilidades de trabalho a serem pautadas em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo" (PARANÁ, 2008, p. 55).

Dentre os gêneros orais destaca-se a entrevista, uma relação de interação entre o entrevistador e o entrevistado. O professor pode usar mídias variadas de acordo com seu interesse, o assunto tratado depende da pessoa que se entrevista e o roteiro é elaborado segundo os objetivos do gênero. Esta revisão sistemática prioriza o sub-gênero "entrevista de trabalho", por meio dela os estudantes são capazes de aprender elementos da norma culta da língua portuguesa e aplicá-los em situações reais de entrevista.

> (...) na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. [...] nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base em informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica (LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p. 39).

Concentrando atenção aos jovens que optam por frequentar um curso integrado no Ensino Médio em instituições estaduais ou federais, percebe-se que eles passam pela experiência de escolher um curso profissionalizante pensando em seus futuros profissionais. Durante a permanência na instituição, estes têm a oportunidade de refletir sobre o mercado de trabalho.

Segundo a LDB, em seu Art. 35, Seção IV Do Ensino Médio, encontra-se uma alusão sobre a preparação para o trabalho: "II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...]" (BRASIL, 1996).

Sendo assim, torna-se muito oportuno refletir junto aos estudantes os caminhos que irão percorrer para se firmar como trabalhador. A entrevista de emprego, como sub-gênero a ser trabalhado sob as bases da teoria dos gêneros orais de Marcuschi (2008), tem as características necessárias para aprimorar a oralidade.

> Assim teríamos, por exemplo, entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego etc. [...] O que todos esses eventos parecem ter em comum é uma forma característica, que apresenta numa estrutura marcada por perguntas e respostas. (HOFFNAGEL *apud* DIONISIO, MACHADO e BEZERRA, 2010, p.196).

O sucesso da entrevista de trabalho depende da responsabilidade do entrevistado, o estudante percebe a seleção de emprego faz parte da vida profissional e isso poderá lhe trazer frustrações quando não estiver entre os melhores candidatos. Desta forma, o estudo do gênero contribui para a compreensão da norma padrão e, consequentemente, exercita a oralidade do aluno de modo satisfatório. Sobre o valor da norma, os PCNs revelam que:

> Cabe, entretanto, reconhecer que a norma padrão, além de variante de prestígio social e de uso das classes dominantes, é fator de agregação social e cultural e, portanto, é direito de todos os cidadãos, sendo função da escola possibilitar aos alunos o acesso a essa norma (PARANÁ, 2008, p. 66).

Dadas circunstâncias, os gêneros podem ser mais atrativos na aprendizagem quando relacionados com a atividade linguística do estudante em sua prática social, reforçando sua aprendizagem da língua portuguesa.

Abordagem metodológica

Para a realização deste trabalho consultamos como fonte de pesquisa três bancos de dados, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o Banco de Periódicos da CAPES e o da Plataforma Sucupira. O encaminhamento metodológico escolhido foi o da Revisão Sistemática de Literatura de Kitchenham (2004), pois, sendo uma forma de estudo secundária, contribui para consultar e selecionar as pesquisas recentemente publicadas sobre o assunto tratado na pesquisa primária.

Segundo o método desenvolvido por Kitchenham (2004), que o considera rigoroso, confiável e passível de audição, a revisão é conduzida por três etapas previamente definidas: planejamento da revisão, condução da revisão e publicação dos resultados. A primeira fase, "identificação e planejamento da pesquisa", consistiu em questionar o ensino de gêneros textuais nas escolas públicas brasileiras, em seguida definimos o objetivo a ser alcançado: elaborar uma sequência de atividades que permita o estudante de curso integrado ampliar sua oralidade e ao professor, contribuir para seu bom desempenho em face de uma prática social presente na realidade daqueles que frequentam cursos técnicos profissionalizantes. Como estratégia de busca, formulamos perguntas para nortear o refinamento da revisão: **Q1**: Como o professor do Ensino Médio tem explorado a questão dos gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa? **Q2**: Qual a importância dada à exploração da oralidade dos estudantes de Ensino Médio em sala de aula? **Q3**: Como o gênero entrevista é abordado na perspectiva educacional?

A segunda etapa consiste na execução manual de busca das publicações mais recentes sobre o assunto tratado na pesquisa, sendo teses, dissertações e artigos, validados pela comunidade científica. A definição dos termos de busca coincide com as palavras-chave da pesquisa em desenvolvimento (gêneros textuais, oralidade e entrevista), sua escolha permitirá selecionar os títulos mais interessantes por critérios de inclusão e exclusão. Não serão selecionados títulos em língua estrangeira, publicações com mais de 10 anos, assuntos relacionados aos gêneros textuais trabalhados no Ensino Fundamental I e II, que não apresentem evidências de relação com o assunto abordado e que, não apresentem relevância para o estudo.

Desta forma, com base nos resultados obtidos, pode-se refinar a busca e direcionar as publicações encontradas para compor as tabelas desta revisão sistemática de literatura. Por consequência, foi possível acessar o conteúdo dos resultados para leitura e filtro dos dados obtidos segundo sua

relevância, com o propósito de reunir os estudos mais importantes publicados sobre o assunto correlacionado.

A terceira etapa da revisão monitora os dados obtidos, analisa a extração dos resultados das buscas e faz uma síntese contendo os principais autores da área e seus trabalhos mais significativos, fazendo um exame sucinto de seus objetos de estudo.

Resultados e discussão

No que diz respeito à pesquisa quantitativa, iniciamos a discussão dos resultados por meio da busca feita de trabalhos filtrados pelos seus títulos. A primeira foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, retornando um total de 15.618 trabalhos publicados entre 2006 e 2016, para a palavra-chave "Gênero Textual". Já acrescido o critério de seleção definido pela Grande Área do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes, foram retornados 2.617. Para a palavra-chave "Oralidade", o sistema apresentou 1.949 trabalhos publicados nos últimos 10 anos. Para ampliar o resultado das buscas usamos o critério de filtro Oralidade+Ensino Médio e selecionamos a Grande Área do Conhecimento: Linguística, Letras e Arte e obtivemos como retorno 5.544 trabalhos publicados nos últimos 10 anos. Ainda foi buscado para a palavra-chave "Entrevista" e escolhida a "Grande Área do Conhecimento", o retorno foi de 2.217 trabalhos.

Apresentamos a seguir os resultados encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES dos últimos dez anos, como forma de contribuição a esta Revisão Sistemática de Literatura. Foram excluídos os trabalhos cujos títulos estavam língua estrangeira e também, os que não apresentavam referência ao ensino da oralidade no Ensino Médio, seguindo-se a leitura de seus resumos que permitiu analisar se o trabalho tratava do ensino de Gêneros textuais e oralidade. Delimitamos o assunto dos

resultados obtidos pela busca refinada de forma sucinta para apresentar seus objetos de estudo, o que caracteriza a extração e monitoração dos dados garantindo a qualidade da seleção.

A **Tabela 1** mapeia o conteúdo sistematizado pela busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que permite observar os resultados.

Tabela 1- Trabalhos – Teses e Dissertações da CAPES

N.	Título do trabalho de pesquisa	Autor / Ano	Assunto	Programa de Pesquisa
1	Elementos da Argumentação na Produção de Gêneros Textuais	Givan J. F. dos Santos (2013)	Gêneros Textuais	PPGEL - UEL
2	Análise de Propostas de Produção de Textos Orais em Livros Didáticos do Ensino Médio	Lorenna B. de Carvalho (2014)	Oralidade	UFMG
3	O Tratamento da Oralidade em Sala de Aula	Mariana S. B. Costa Furst (2014)	Oralidade	UFMG
4	Gêneros Orais e Ensino de Língua Portuguesa: Concepções e Práticas	Lais Maria de M. A. F. Rosal (2013)	Gêneros Orais e Ensino	UFPE
5	Gênero Oral em Sala de Aula: Entrevista	Heloísa da C. Miranda (2016)	Gêneros orais e Entrevista	UFRJ
6	Leitura e Escrita: os gêneros textuais em circulação entre os alunos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio	Juliano P. Martins (2016)	Gêneros Textuais, Entrevista e	UNISC

			Ensino Técnico Integrado	
7	A avaliação a oralidade em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio	Flávia B. de Santana (2014)	Oralidade e Ensino Médio	UFPE
8	Entre o Oral e o Escrito: uma proposta enunciativo-discursiva para o ensino gênero entrevista	Ana Marta de Santana (2013)	Oralidade e Entrevista	PUC-SP

Fonte: autores

É possível averiguar na Tabela 1 que, dos 15.618 trabalhos inicialmente selecionados, somente 8 deles tratam de Gêneros Textuais, com enfoque à oralidade no trabalho com entrevistas em sala de aula do Ensino Médio, correspondendo a menos de 1% dos dados obtidos. A seguir, apresentamos a síntese dos trabalhos que concluem a última etapa do encaminhamento metodológico proposto por Kitchnham (2004), uma curta exposição dos assuntos pelas palavras de seus autores.

Santos (2013) ancora três perspectivas teóricas para alcançar seu objetivo de analisar o alcance do material didático no Ensino Médio no avanço dada proficiência argumentativa dos alunos no gênero textual ensaio, a Linguística Textual, a Teoria dos Gêneros Textuais e a Semântica Argumentativa. Contribui para o docente aperfeiçoar sua capacidade de analisar o desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes.

Carvalho (2014) analisa propostas de produção oral e escrita em variados gêneros textuais contidas em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio, três coleções adotadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sua pesquisa tem caráter sociointeracionista, percebe a língua como atividade social, seus contextos históricos e socioculturais.

Furst (2014) traz um resumo histórico do ensino da linguagem oral e traça uma proposta de baseada em sequência didática, apoiada pelas informações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) . Analisa 9 volumes de livros didáticos de língua portuguesa com o intuito de contribuir para a preparação do aluno para a vida e para a cidadania.

Rosal (2013) analisa e discute as diversas formas de abordagens dos gêneros textuais em sala de aula para que sejam identificadas as concepções de oralidade dos professores. Aborda também, a articulação do trabalho com os gêneros orais e da variação linguística, as práticas de leitura e análise linguística. O trabalho verifica que a modalidade oral não é incentivada na formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa.

Miranda (2016) destaca as contribuições teóricas dos gêneros textuais e principalmente, na área da oralidade. Adota a abordagem sociointeracionista e as recomendações dos PCNs no incentivo do trabalho com os gêneros orais e a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem, para fornecer subsídios teórico-metodológicos para os docentes. Incentiva o trabalho com o gênero textual oral entrevista, de forma que ampliem as discussões sobre a oralidade e sua relação com a escrita.

Paines (2016) reflete sobre a metodologia do trabalho docente e a produção escrita dos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Explora a resenha, o relatório e a tabela de comando CSS em sequências didáticas, de forma interdisciplinar, para fundamentar-se na análise de discurso crítica (ADC) para saber se tais gêneros se adequavam à necessidade dos alunos na vida pessoal e profissional.

Santana (2014) reflete sobre a avaliação da oralidade durante as aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. Investiga as concepções de ensino e da avaliação da oralidade, identifica as metas de aprendizagem para a oralidade e analisa os procedimentos, critérios e instrumentos utilizados pelos

professores para avaliar a oralidade. Verifica que a teoria não condiz com a prática, pois as avaliações são tradicionais.

Santana (2013) discute as relações entre oralidade e escrita por meio de uma proposta para o ensino do gênero entrevista. Defende que fala e escrita não podem ter relações dicotômicas, mas sim relações contínuas. Explora a entrevista como prática educativa que se vale de atividades linguísticas no seu uso, possibilita a transposição do oral para o escrito permitindo ao aluno conceber sua competência linguística em situações de uso público da linguagem.

Em suma, é notório que os trabalhos analisados compartilham da mesma preocupação pelo ensino dos Gêneros Textuais em sala de aula, especificamente, com o trabalho dedicado aos Gêneros Orais que, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 38), afirmam que "É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente". Desta forma, percebe-se o gênero entrevista como uma ferramenta a ser explorada em sala de aula do Ensino Médio.

Para a segunda pesquisa, o estudo faz um mapeamento das produções científicas publicadas em algumas das principais revistas/periódicos qualificados como A1, A2 e B1 no Banco de Periódicos da CAPES, na área de Ensino, abrangendo o intervalo de buscas os 10 últimos anos; a busca foi feita nos meses de maio e junho de 2017.

Foi realizada análise somente em artigos de língua portuguesa, as quais foram escolhidas aquelas que passaram pela opção de busca avançada que continham em seus títulos as palavras-chave. Para Gêneros Textuais, a plataforma replicou 46 trabalhos sobre o assunto; para Oralidade, somente 1 e para Gênero Entrevista, 15 itens.

O **Quadro 1** traz a síntese do artigo pesquisado e selecionado pela relevância do título, que trata da temática do ensino dos Gêneros Textuais no Ensino Médio.

Quadro 1 – Artigos Periódicos da CAPES

N.	Base de dados	Qualis	Ano/ Ed.	Autor	Nome do trabalho	Assunto
1	Linha D'Água	B1	2010 v.23	Aline Segate	Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa	Ensino de Gêneros Textuais

Fonte: autores

Dos 62 trabalhos encontrados no Banco de Dados da CAPES, 3 corresponderam ao assunto buscado, porém apenas 1 deles foi escolhido por ser veiculado em uma revista Qualis B1 intitulada Linha d´Água, representando 6,2% dos resultados aproveitados. A seguir, pode-se apurar a síntese do mesmo, encerrando as busca neste banco de dados.

Segate (2010) discute a importância da inserção dos Gêneros Textuais no ensino e aprendizagem da língua portuguesa e, presume sua colaboração no desenvolvimento e funcionamento da linguagem, o que permite ao estudante maiores condições para receber e produzir diversos textos.

Para compor os dados da **Tabela 2**, foi realizada uma busca na WebQualis da Plataforma Sucupira e, assim, quantificamos as publicações de interesse nas principais revistas da área de Letras/Linguística. Para filtrar os resultados, a área de classificação está compreendida entre os anos 2000 e 2016 e os Qualis elencados são A1, A2 e B1.

Do total de artigos encontrados nos periódicos abaixo elencados, fizemos a leitura de seus resumos e averiguamos os que apresentam relação com o assunto da pesquisa primária e foram excluídos os que não indicaram coerência com o ensino dos Gêneros Textuais no Ensino Médio. Também foram descartados os títulos em língua estrangeira e os que foram publicados antes dos anos 2000.

Apresentamos na sequência, os resultados da busca de periódicos e a quantidade de artigos harmonizados com os conceitos pretendidos nesta revisão sistemática.

Tabela 2 – Periódicos WebQualis Plataforma Sucupira

ISSN	Periódico	Área	Qualis	Período	Total de artigos buscados	Art. que tratam do tema
2176-4573	Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso	Letras/ Linguística	A1	2000-2016	6	0
0102-5767	Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)	Letras/ Linguística	A1	2000-2016	8	0
1982-4017	Linguagem Em (Dis)Curso	Letras/ Linguística	A1	2000-2016	12	1
2079-312X	Linguística	Letras/ Linguística	A1	2000-2016	11	0
1983-2400	Revista Linguagem & Ensino	Letras/ Linguística	A1	2000-2016	7	2
2179-4790	Cadernos de Linguagem e Sociedade	Letras/ Linguística	A2	2000-2016	1	0
0104-9712	Cadernos de Linguagem e Sociedade	Letras/ Linguística	A2	2000-2016	1	1
1984-7726	Letras de Hoje - Revista Eletrônica	Letras/ Linguística	B1	2000-2016	14	1
2236-4242	Linha D' Água	Letras/ Linguística	B1	2000-2016	26	1

0104-0588	Revista de Estudos da Linguagem	Letras/ Linguística	B1	2000-2016	2	0
2317-3475	Revista (Con)Textos Linguísticos	Letras/ Linguística	B1	2000-2016	2	0
				Total	**90**	**6**

Fonte: autores

Segue o resumo dos principais artigos publicados nas revistas pesquisadas com a temática abordada na pesquisa primária, todos contribuem para o uso dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. Dos 90 artigos encontrados apenas 6 preencheram os critérios de seleção da busca, sendo assim, 93,33% dos resultados foram descartados.

Klöckner (2005) descreve a técnica da entrevista radiofônica a partir da Teoria da Relevância baseada no modelo de comunicação ostensivo-inferencial.

Silva (2009) apresenta uma análise do gênero entrevista pingue-pongue do jornalismo das revistas Carta Capital, ISTO É e Veja. A partir da teoria de gêneros do discurso, traça regularidades da dimensão social do gênero: horizontes temporal e espacial; participantes da interação discursiva e o projeto discursivo do gênero.

Silva (2012) investiga práticas de recontextualização de teorias de gêneros textuais em exercícios didáticos, propostos para aulas de língua portuguesa de escolas brasileiras de Ensino Médio. Revela exercícios atendidos pelo paradigma teórico e metodológico da tradição do ensino.

Silva & Greco (2010) discutem relações entre a oralidade e escrita, da oralidade na escrita e da escrita na oralidade. Oferecem evidências do português brasileiro para a retroalimentação da escrita sobre a fala. Afirmam que os fonemas têm papel importante na descrição dos fatos, porém não expressam conhecimento linguístico.

Prado (2008) explora procedimentos frequentes na comunicação humana que ocorrem na passagem da modalidade oral para a escrita. Discrimina algumas estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos jornalistas na transmissão da notícia. Analisa o percurso de uma entrevista, desde seu pronunciamento oral e até sua publicação no jornal.

Vargas (2009) aborda o papel que os procedimentos de oralidade e de escrita podem desempenhar nas atividades orais e escritas da língua portuguesa. Direciona algumas estratégias que ajudam o estudante a compreender os diferentes usos da língua como legítimas manifestações de linguagem dentro de seus contextos.

A partir desta revisão sistemática de literatura, foi possível apontar a insuficiência de trabalhos publicados nos últimos anos, com relação ao trabalho com a oralidade e mais especificamente sobre o gênero entrevista em sala de aula. Mas a busca foi além, o intuito era encontrar os últimos trabalhos relacionados ao ensino tendo a entrevista de trabalho como gênero a ser utilizado por professores do ensino médio integrado, do qual não encontramos nenhuma publicação.

Considerações finais

Para responder às questões propostas: Q1: Como o ensino tem tratado a questão dos gêneros orais? Q2: Qual a importância dada à oralidade em sala de aula? Q3: Como se aborda o gênero entrevista de trabalho?, separamos os trabalhos em duas tabelas. A Tabela 1 mostrou como a questão dos gêneros orais tem sido abordada no Ensino Médio brasileiro no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Quadro 1, no Banco de Periódicos da CAPES. Para responder à Q2, buscou-se por palavras-chave na Webqualis da Plataforma Sucupira e foram encontrados e selecionados que ressaltaram a importância da oralidade em situações práticas de uso da fala e da escrita, dando suporte ao ensino da

norma culta da Língua Portuguesa. Todavia, a Q3 não obteve resultados em nenhuma das duas bases que contemplam este trabalho, por ser um sub-gênero ainda não explorado.

Dessa forma, para conduzir trabalhos futuros, cogitamos desenvolver uma sequência de atividades com o objetivo de contribuir com o trabalho da oralidade em sala de aula, de modo que seja explorado o gênero oral entrevista de trabalho com estudantes de Ensino Médio Integrado.

Referências

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 15 Jun. 2017.

CARVALHO, Lorenna Bolsanello de. **Análise De Propostas De Produção De Textos Orais Em Livros Didáticos Do Ensino Médio. UFMG, 2**014. Dissertação de Mestrado.

DOLZ, J. SCHEWLY, B. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem os objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação. Trad. Glaís Sales Cordeiro. Genebra: Universidade de Genebra, 1997.

FURST, Mariana Samos Bicalho Costa. **O Tratamento Da Oralidade em Sala de Aula**. UFMG, 2014. Tese de Doutorado.

HOFFNAGEL, J. C. **Entrevista: uma Conversa Controlada.** In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KITCHENHAM, B. A. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. Tech. Report TR/SE-0401, Keele University, 2014.

KLÖCKNER, Luciano. A entrevista radiofônica: uma análise através da teoria da relevância. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Florianópolis, v. 5, p. p. 59-82, set. 2010.

MARTINS, Juliano Paines. **Leitura e Escrita: os gêneros textuais em circulação entre os alunos do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. UNISC,** 2016. Dissertação de Mestrado.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MIRANDA, Heloisa Da Costa. **Gênero Oral Em Sala De Aula: Entrevista**. UFRJ, 2016. Dissertação de Mestrado.

PRADO, Valéria Aparecida Galioti Silva. O Percurso de uma entrevista no Jornal: alguns procedimentos linguístico-discursivos na passagem do oral para o escrito e suas consequências para a interpretação da enunciação. **Revista Linha D'Água**, n.21, São Paulo, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação**. Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

ROSAL, Lais Maria De Melo Alvares Felix. **Gêneros Orais E Ensino De Língua Portuguesa: Concepções E Práticas. UFPE,** 2013. Dissertação de Mestrado.

SANTANA, Ana Marta de. **Entre o Oral e o Escrito: Uma Proposta Enunciativo-Discursiva Para o Ensino do Gênero Entrevista**. PUC-SP, 2013. Dissertação de Mestrado.

SANTANA, Flavia Barbosa de. **A avaliação da oralidade em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. UFPE, 2014. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Givan Jose Ferreira dos. **Elementos De Argumentação Na Produção De Gêneros Textuais No Ensino Médio**, UEL, 2013. Tese de Doutorado.

SEGATE, Aline. Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, n. 23, p. 13-24, sep. 2010.

SILVA, Nívea Rohling da. O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação e valoração do discurso do outro. **Revista Linguagem em Discurso**. Florianópolis, v.12 n.2. 2009.

SILVA, Wagner Rodrigues. Gêneros Textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.15, n. 2, 2012.

SILVA, Thaís Cristófaro-Silval; GRECO, Amana. Representações Fonológicas: contribuições da oralidade e da escrita. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.45, n. 1, 2010.

TRAVAGLIA et al, Luiz Carlos. **Gêneros orais – conceituação e caracterização**. Anais do SILEL. Vol. 3. N.1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VARGAS, Maria Valíria Aderson de Mello. Processos discursivos de oralidade e de escrita no ensino de língua portuguesa. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, n. 22, p. 39-47, dez. 2009.

A *FANFICTION* SOB A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Rafaela Zenovello [1]
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer[2]

Resumo

Com a popularidade de novos meios de comunicação, diversos gêneros passam a ser criados e ganham cada vez mais espaço na internet, entre eles, estão as *fanfictions*. Compreendendo, então, que os gêneros são entidades que promovem a interação entre as pessoas e ferramentas que permitem a participação dos indivíduos na sociedade, interessamo-nos em investigar o que são as *fanfictions* em sua constituição sócio-comunicativa e discursiva. Para tanto, tomamos como pressupostos teóricos a definição bakhtiniana de gêneros discursivos. Os resultados demonstraram as especificidades dos elementos que caracterizam as *fanfictions* como um gênero discursivo.

Palavras-chave: *Fanfiction*; Gêneros discursivos; Gêneros da internet.

Introdução

Conforme Rojo e Barbosa (2015), os gêneros discursivos são "entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas" (p.16). Assim, os gêneros se encontram em todos os lugares e são ferramentas para interagimos com as pessoas, tanto em ações simples como nas mais complexas, pois "tudo o que ouvimos e falamos diariamente se acomoda a gêneros discursivos" (ROJO, BARBOSA. 2015, p. 18).

Logo, compreendemos a importância de tomarmos os gêneros como objeto de estudo, a fim de que com eles possamos participar da sociedade de uma forma mais ativa. Sobretudo porque a afirmativa de Rojo e Barbosa (2015) é a de que os gêneros são criados conforme necessidades sócio-

[1] Graduanda do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho. Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID Letras/Português, 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.

comunicativas e pelo mesmo motivo podem sofrer adaptações, modificações, e (re)criações refletindo a situação comunicativa e a prática social da qual participam (BAKHTIN, 2003).

Nesse sentido, interessamo-nos em estudar, de forma mais específica, os gêneros que surgiram das novas tecnologias da informação. Com o advento da internet, no século XX, os meios de comunicação que antes eram limitados se tornaram mais acessíveis e práticos, por exemplo, se comunicar com editores de jornais tornou-se mais fácil, com um simples clique mandamos uma carta do leitor por e-mail a uma revista ou jornal, podendo participar de discussões a respeito de diferentes assuntos; participar de debates sobre temas polêmicos em redes sociais está ao alcance de um grande número de pessoas. Surgiram, assim, com a ampliação de meios de comunicação pela *web*, diversos gêneros textuais, ou também denominados de gêneros digitais. Fato que ganhou ainda mais expressividade no início do século XXI. Esses gêneros, de acordo com Cavalcanti (2010), se configuram,

> A medida em que há inserção de tecnologias nas práticas sociais e como mediação da comunicação, pode-se esperar que a materialização dessas práticas/interações seja diferente daquilo gerado sem estes recursos. Essas materializações podem implicar não somente em gêneros inéditos, modificações em gêneros já existentes, mas, também, a mescla de gêneros. (CAVALCANTI, 2010, p.2)

Assim, diante das novas interações na internet, surgem as *fanfictions,* mais popularmente chamadas de *fanfics* e com a abreviatura para *fics*. Segundo Cavalcanti (2010), as *fanfictions* são famosas entre *fandons* (clubes de fãs) e se resumem em histórias fictícias, escritas, em páginas na internet, por fãs de livros, séries, filmes, bandas, desenhos animados, histórias em quadrinhos inseridos dentro do universo da cultura pop. Ou seja, os fãs de uma determinada obra (filme, série de televisão, banda, etc.) produzem histórias que podem ser desde continuação do enredo ou até mesmo uma nova

perspectiva dada ao original, com novas situações para os personagens, por exemplo. A criação da história se faz, sobretudo, a partir da imaginação do fã.

Essas histórias, antes publicadas em *fanzines,* revistas de fãs que geralmente eram produzidas pelos próprios fãs, ganharam com a evolução da internet, um novo espaço e uma grande popularidade na *web*. Nesse sentido, nosso objetivo neste trabalho é investigar como se constituem as *fanfics*, na perspectiva bakhtiniana da definição de gêneros discursivos, a fim de que a partir da compreensão das especificidades sócio-comunicativas, discursivas e linguísticas que caracterizam o referido gênero, possamos elaborar propostas de trabalho em sala de aula na educação básica tomando as *fanfics* como eixo organizador do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa.

Para alcançarmos nosso objetivo, apoiamo-nos sobre as definições teóricas de Bakhtin (2003) e de seus estudiosos (ROJO, BARBOSA, 2015) e nos conceitos que caracterizam o referido gênero apresentados por estudiosos como Cavalcanti (2010), Toledo et al (2013) e Pinheiro (2014).

Fundamentação teórica

Em cada uma das situações comunicativas existentes, as quais Bakhtin (2003) chama de esferas sociais ou campos da atividade humana, a interação entre os indivíduos acontece de maneira diferente. Por exemplo, não conversamos pessoalmente com um amigo da mesma forma que o fazemos por e-mail com o chefe da empresa onde trabalhamos, pois cada gênero tem características específicas, que refletem a situação comunicativa da qual participa e da atividade humana realizável dentro de cada situação (BAKHTIN, 2003). São esses aspectos que dividem, inicialmente, os gêneros em dois grandes grupos, os gêneros são primários ou secundários.

> **Gêneros primários** aqueles que ocorrem em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas, geralmente – mas não necessariamente – na modalidade oral do discurso.

> São ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes, bilhetes, cartas, interações no Skype, torpedos e *posts* em certos tipos de *blog*. Por outro lado, há os **gêneros secundários,** que servem a finalidades públicas de vários tipos, em diversas esferas ou campos de atividade humana e de comunicação. Esses são mais complexos, regularmente se valem da escrita de uma ou de outra maneira (e, hoje, também de outras linguagens) e têm função mais formal e oficial. São relatórios, atas, formulários, notícias, anúncios, artigos, romances, telenovelas, noticiários televisivos ou radiofônicos, entre outros. Os gêneros secundários podem absorver e transformar os primários em sua composição, assim como a telenovela inclui conversas cotidianas entre seus personagens na trama (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 18-19 -grifos das autoras).

Portanto, os gêneros primários nascem e circulam em situações mais cotidianas, menos formais, que se realizam dentro de atividades simples; por sua vez, os gêneros secundários são elaborados e circulam em situações mais complexas, que exigem planejamento, mais formalidade na organização da linguagem. Assim, para que um indivíduo participe de uma situação comunicativa ou esfera social, é preciso que ele o faça a partir de gêneros específicos. Conforme Rojo e Barbosa (2015),

> Todas as **esferas de atividade humana** se caracterizam como **esferas de comunicação verbal,** o que lhes confere sua qualidade propriamente humana. Cada uma dessas esferas de comunicação elabora seus "*tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*" (Bakhtin, 2003[1952-1953/1979], p. 262, apud ROJO, BARBOSA, 2015, p. 64- grifos das autoras).

Como são, conforme Bakhtin (2003), inúmeras esferas existentes na sociedade, consequentemente existem um número ilimitado de gêneros discursivos que podem auxiliar os sujeitos a interagirem socialmente. Com destaque para o fato de que um gênero sempre está vinculado a uma (ou mais) esfera(s), e por esse motivo, o gênero acaba por caracterizar-se a partir da esfera da qual está inserido. Segundo Bakhtin (2003), todo gênero reflete as especificidades da esfera da qual participa. É nesse sentido que, de acordo com Rojo e Barbosa (2015), o aparecimento de novas tecnologias digitais da informação, ou seja, de novas esferas sociais, provocou (e ainda provoca) a criação de novos gêneros, bem como a modificação de alguns que incorporaram gêneros existentes. Por exemplo, o diário é um gênero em que o sujeito relata seu dia a dia, suas experiências e pensamentos, escritos em

papel, lugar físico, empregando uma linguagem mais informal e íntima. Com o surgimento da internet, o diário transformou-se no gênero blog, o qual, por sua vez, modificou-se, na evolução dos gêneros da internet, passando a ser compreendido como um suporte de outros muitos gêneros discursivos. Outro exemplo são as cartas pessoas que passaram por grande modificação a partir da internet transformando-se, inicialmente, em *e-mail*, sendo este, mensagens praticamente instantâneas. Ao longo do tempo, também o e-mail se transformou, chegando a ser considerado mais recentemente como um suporte e não mais apenas um gênero.

Compreendemos, então, que os gêneros são criados e se moldam a partir de uma esfera, da prática social realizada, de posições sociais das quais os sujeitos se colocam e ocupam em uma interação, da finalidade ou intenção comunicativa de um sujeito. Assim, se um sujeito tem a intenção de relatar um acontecimento de interesse social produz uma notícia; se um professor em sala de aula necessita registrar as presenças e ausências de seus alunos, um diário de classe é produzido; se uma pessoa intenciona falar sobre seu dia, pode produzir *posts* em um *blog* ou nas redes sociais como o *whatsapp* e o *facebook.* Por todos esses motivos, Rojo e Barbosa (2015) explicam que "gêneros são como cachorros: sabemos reconhecer quando topamos com um, embora por vezes não saibamos o nome de sua raça" (p. 27).

Em sua definição de gêneros, Bakhtin (2003) explica também que todo e qualquer gênero é formado por três elementos que não se separam: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. O tema é o assunto principal, é o conteúdo tratado em um texto, sendo este, o elemento mais importante da tríade. A construção composicional é a forma, é como reconhecemos um texto, a sua organização textual. E o estilo é basicamente as escolhas linguísticas: o léxico, a linguagem (formal ou informal; norma culta ou variante), a sintaxe, organização das ideias, envolvendo todos os aspectos da gramática.

Com base nesses preceitos teóricos, analisamos a *fanfic* como um gênero discursivo.

Definindo o gênero textual fanfics

De acordo com Black (2006 apud CAVALCANTI, 2010), em síntese, a *fanfiction* pode ser definida como,

> Escrita na qual os fãs usam narrativas midiáticas ou ícones culturais como inspiração para criar seus próprios textos. Em tais textos, os fãs autores imaginativamente estendem o enredo ou a cronologia original (...), criam novos personagens (...), e/ou desenvolvem novos relacionamentos entre personagens já presentes na fonte original. (p. 6)

Por assim se constituírem, compreendemos que, segundo o conceito de Bakhtin (2003), a *fanfiction* é um gênero secundário, uma vez que se encontra presente em uma situação comunicativa mais formal e complexa e está inserida na esfera (BAKHTIN, 2003) a literária, sendo veiculada pela internet. Pertence a esfera literária, pois a intenção comunicativa do referido gênero é de produzir histórias, no sentido de complementar, ampliar, dar nova perspectiva para obras literárias já existente, como filmes, séries ficcionais.Histórias essas, as *fanfictions* publicado na *web*, e veiculado pelas redes sociais, por sítios e grupos on-line. Nesse sentido, a *fanfiction* é um gênero escrito, o que, por vezes, também é o caracteriza o gênero secundário.

O conteúdo temático tratado no gênero (BAKHTIN, 2003) é composto, como já posto, por histórias originárias de obras publicadas: um livro, um filme, uma série de TV, banda, música, desenho, etc. Histórias que recebem adaptações segundo o desejo e intenção do autor da *fanfiction*. Com o objetivo de exemplificar essa característica, reproduzimos uma *fanfics* publicada no *site* Wattpad, por Lopes (2016), intitulada Dramione[3], que se relaciona a obra Harry Potter:

[3] Disponível em: https://www.wattpad.com/325268249-fanfics-curtas-de-hp-dramione> Acesso em: 13 de Abril de 2017

Dramione

"-O que você está fazendo aqui Granger? - disse Draco.

-Eu vim ver você Draco. - a voz dela soou doce e espectral.

-H-Hermione? - Gaguejou. -Que foi Draco? Está com medo de uma sangue-ruim? - disse ela lentamente.

-E-Eu já pedi desculpa Granger, eu reconheci meus erros, eu, eu não quero mais chamá-la assim, eu não aceito que a chamem assim, eu, eu...

A visão de Draco foi sumindo, como quando estamos prestes a desmaiar, ele não conseguia falar, não conseguia se mexer, estava suando, respirava forte, ardia em seu peito milhões de palavras mas nada saía.

-H-Hermione... -Sussurrou Draco, despertando de seu sonho."Era um sonho" Pensou "Mas parecia tão real, ela estava ali, ela estava. Por quê eu fui tão burro? Por quê?"

Draco Malfoy, da nobre família Malfoy, sangue-puro, sonserino, estava apaixonado por uma sangue-ruim. Uma nascida trouxa. Mas ela era tão inteligente, tão cheia de si. Um gênio forte. Era isso que o encantava. Era o jeito de ela ser uma intragável sabe-tudo. Mas ela não sabia de tudo, ela não sabia que Draco a amava.

Para a família de Draco as aparências são o que contam, se é de família nobre, sangue-puro e do alto escalão, então são dignos de sua companhia, pelo contrário, aqueles que não são, são taxados de ralé. Como Draco poderia driblar sua família? Teria ele coragem suficiente pra dizer a verdade à Hermione?

"É incrível como aquela fedelha sabe de tudo. É como se ela tivesse engolido a biblioteca inteira. O jeito como ela ama os livros e o conhecimento... Não, por quê estou pensando nela? Por quê ela não sai da minha cabeça? Aquele Potter e aquele Weasley, andando pra lá e pra cá com ela. O potinho e a fuinha, amigos inseparáveis, sempre com ela, conversando e rindo." Pensou Draco. "Eu preciso dizer a ela, mas mesmo que eu diga, ela não irá corresponder. E não há ninguém com quem eu possa falar. Eu teria o Dobby se aquele santo Potter não tivesse contribuído para libertá-lo. Dobby era o único a quem eu podia contar tudo, o único que não contaria nada a ninguém. Ah Hermione..."Draco sentou-se em sua cama. O suor já estava seco, já não arfava mais, não sentia dor, porém, se achava totalmente doente. Não podia contar à ninguém, tinha que guardar algo tão puro bem no fundo da alma, e se não bastasse, tinha que agir com Hermione como se tivesse nojo, não podia decepcionar seus pais, não poderia estragar a longa linhagem de sangues-puro dos Malfoy. "E se eu seqüestrasse ela e fugisse? Não, eles me encontrariam, se meus pais não me encontrassem com certeza o Potter e o Weasley me encontrariam. Talvez eu possa trancafiar o Weasley ou o Potter em algum lugar e fazer a poção polissuco! Então eu precisaria saber de quem ela gosta, e me transformar na pessoa. Mas ela é tão inteligente, com certeza saberia a diferença. Eu fui tão burro com a Hermione,

sempre tão burro, sempre tão grosseiro. Talvez se eu tivesse tentado ser amigo deles hoje eu poderia estar com ela, poderíamos ser amigos, poderíamos fazer as coisas juntos, e com certeza eles se esforçariam pra me ajudar. Por que eu nasci nessa família? De que adianta todo esse luxo se não há o amor e carinho da pessoa que mais amo nessa vida?" Draco sentiu as lágrimas descerem sem controle e contornarem seu belo rosto, sentiu-se envergonhado. Sentiu-se triste. Sentiu-se só, desolado. Chorou como se fosse criança. Tudo deu tão errado, ele não estava mais certo de nada. Nada. Passado algum tempo, Draco sentiu que deveria dormir e fingir que não sentia nada, deveria esquecer seus sonhos e devaneios, sua mãe certamente perceberia e seu pai também. Ele não queria nem pensar no que aconteceria caso soubessem da Hermione. Pro próprio bem dela, ele, Draco, deveria continuar no seu papel, guardando pra si seu amor e todo seu desejo.

"Talvez você nunca chegue a saber Granger, mas quando tudo isso acabar, talvez possamos ficar juntos, talvez você estará segura para saber do que eu sinto. Eu te amo como nunca amei alguém Hermione, e assim como te amo, quero te ver segura, por mais que me doa te xingar, te desprezar, isso é para o seu bem, não há retorno agora, já está feito, espero que um dia possa entender..." E então Draco adormeceu, pensando que mais uma vez, teria que se prestar à um papel que odiava, teria que fazer o que não queria, pela segurança de quem amava. *{sic}*

Nos livros escritos por J.K Rowling, da série Harry Potter, de onde origina-se “Dramione”, não existe o romance entre os dois personagens Draco Malfoy e Hermione Granger, o sentimento no romance entre eles é o de raiva e desprezo. Contudo, os fãs desejando que esse romance existisse, ou apenas para aguçar a história, passaram a escrever histórias intituladas de “Dramione”, como a que apresentamos. O título “Dramione” é a aglutinação dos nomes dos personagens Draco com Hermione. Esse tipo de *fanfic* se tornou uma das mais conhecidas e procuradas entre os fãs de Harry Potter.

Para Pinheiro (2014), as *fanfics* teriam duas vertentes de origem no Brasil. A primeira apregoa que as *fanfics* surgiram junto com o romance ficcional, o qual teve como ponto de inspiração o romance francês ficcional. A segunda vertente, entende que a origem das *fanfics*, por exemplo, segundo Pinheiro (2014), aconteceu a partir do grande desenvolvimento da Internet, com o surgimento das *web*novelas, novelas publicadas na *web*, geralmente, em redes sociais. Logo, os fãs das *web*novelas passaram a publicar comentários sobre as histórias e a dividir suas opiniões e desejos sobre os acontecimentos,

gerando uma grande visibilidade e popularidade às *web*novelas, dando, assim, origem aos *sites* voltados somente à publicação de *fanfics*. Explica Pinheiro (2014) que,

> Desse modo, jovens e adolescentes fãs de determinada novela, filme, banda ou livro passaram a reunir-se online e compartilhar experiências, impressões e informações. E dentro desse cenário, o desejo de escrever ao seu próprio modo, uma ficção sobre a figura admirada ganhava forças (p.30).

Com o crescimento e a popularização das *fanfics*, não demorou muito para que os autores dessas histórias ganhassem uma denominação própria, são os *ficwriters* (PINHEIRO, 2014), os quais possuem o papel social de ser um fã de um filme, banda, livro, etc, e sobre eles produzir *fanfiction*. Segundo Jenkins (2009 apud TOLEDO et al.,2013), o objetivo de um autor ao produzir uma *fanfic* é o de,

> Explorar vertentes e dimensões da história que não são explorados ou não foram explorados de determinado modo no meio original, seja filme, série de TV, etc. Esse tipo de fãs escritores encontrou uma forma de prática de atingir outros fãs e pessoas com os mesmos interesses. (JENKINS, 2009, apud TOLEDO, et al, 2013, p.4)

Buscando exemplificar essa definição, Toledo et al. (2013) recorre ao acontecimento do lançamento da série televisiva *Star Trek,* em 1960. Quando daquela ocasião*,* os fãs procuravam por mais conteúdos e informações sobre a série de sucesso, e muitos não satisfeitos com o pouco conteúdo encontrado em revistas e outros meios, passaram a interagir com outros fãs da série, dando início a produção de *fanfics* específicas sobre *Star Trek.* A série foi considerada, desse modo, como um dos grandes marcos para a popularidade das *fanfics*, tendo sido publicadas em *fanzines* (revista de fãs). O principal conteúdo dessas *fanfics* consistia em fatos que os fãs desejavam que acontecesse na série, casais inusitados, guerras diversificadas, novos personagens que, geralmente, possuíam características próximas as dos fãs/autores.

Então, foi a partir do sucesso com as *fics* de *Star Trek,* e com a ascensão da internet, que muitas outras histórias foram produzidas. No Brasil, de acordo com Pinheiro (2014), as *fanfics* começaram a ter sucesso a partir do lançamento de Harry Potter.

Atualmente, a expansão desse gênero é tamanha que existem sítios que auxiliam os *ficwriters* na organização textual de suas *fanfictions*, como, por exemplo, o sítio https://fanfiction.com.br/ que tem como objetivo oferecer suporte para a produção escrita.

Um dos sites com mais acessos de fãs para leitura e escrita de *fanfics* atualmente, é o https://www.wattpad.com/. Importante destacar que ao publicar uma *fanfic*, assim como acontece com textos físicos, o texto pode receber modificações, correções adaptações, realizadas pela editora responsável pela publicação. Por exemplo, a mudança de nomes de personagens, principalmente em razão de questões de direitos autorais. É o que aconteceu com a *fanfic* produzida por Reis (2016), publicada no https://www.wattpad.com/ que recebe o título de Burn Bright[4], depois, quando publicada em livro físico pela editora Infinito Editorial o título da *fanfic* mudou para Bright (2016). No livro físico, o nome dos personagens principais que antes: Gerard Way e Frank Iero, da banda My Chemical Romance (que são pessoas reais), foram modificados para, respectivamente, Alexander Lockhart e Theodore Montgomery (nomes fictícios).

A questão sobre direitos autorais ocorre, principalmente, pela popularização alcançada pelas *fanfics*. Muitos autores de filmes, séries, músicas apoiam seus fãs em produzirem *fanfics*, mas outros já processaram diversos *ficwriters* por criarem histórias sem devida autorização. Por exemplo, Anne Rice, autora das Crônicas Vampirescas, deixou claro em diversos avisos públicos que não autoriza o uso de seus personagens em *fanfics*, chegando a processar muitos escritores. Já a autora de Harry Potter,

[4] Disponível em: https://www.wattpad.com/story/60555246-burn-bright-frerard-version Acesso em: 26 de Março de 2017.

J.K. Rowling, apoia os *ficwriters* que usam os personagens de Harry Potter em suas histórias, dizendo se sentir lisonjeada por seus personagens inspirarem novas histórias, apenas não aprova que as *fanfics* de Harry Potter tenham conteúdo direcionado para o público adulto que não é o pretendido pela saga original.

Uma notável característica ainda em relação ao conteúdo temático (BAKHTIN, 2003) das *fanfics* atuais é que muitas das histórias se relacionam com a realidade do *ficwriter* que são, muitas vezes, do gênero feminino. Para Pinheiro (2014), grande parte das *fanfics* que possuem seu tema centrado nos componentes de bandas e em personagens de livros, misturam o universo do personagem da obra original com o do autor. O fato de imaginar-se próximo ao ídolo ou do personagem de um obra é um dos motivos que levam os fãs a escreverem *fanfics.*

De acordo com Pinheiro (2014)

> Não é incomum, por exemplo, uma autora que apresente problemas de relacionamento com os pais optar por um dos seguintes caminhos ao criar sua protagonista: 1) fazer dela alguém que também apresente problemas com os pais; 2) fazer dela alguém que se relacione extremamente bem com eles. Ambas são opções que exprimem desejos de escape, resolução, idealização e identificação, ações espontâneas e frequentes em produções literárias feitas por jovens e adolescentes. (p. 39)

Como exemplo, a *fanfic* Living on the Edge[5], de Sodré (2014), publicada no Wattpad, com o user (nome da escrita no sítio) "A*llmylifeofrock",* a história se relaciona com a vida de Sodré*,* são diversos encaminhamentos que fazem o leitor compreender o desejo do autor de estar perto da figura admirada, que é Dean Ambrose (um lutador de WWE – luta livre) que na *fanfic* assume o nome de Jon Moxley. Outras questões: 1) Quando a *fanfic* foi escrita, a autora estava cursando o ensino médio,

[5] Disponível em: https://www.wattpad.com/story/5529002-living-on-the-edge-editando Acesso em: 26 de Março de 2017

assim como a personagem; 2) Seus amigos da escola, reais, são retratados na *fanfic;* 3) O sonho de lutar WWE da autora caracteriza a personagem.

Sobre os elementos que formam a construção composicional do gênero (BAKHTIN, 2003), a estrutura de uma *fanfiction* depende muito do estilo individual do autor, pode ter a estrutura do romance, poema, seguindo o texto de origem, ou possuir apenas um capítulo da obra de referência. Tendo origem em uma letra de música, por exemplo, pode ser uma história mais longa que o texto original. E sobre os elementos linguísticos que foram o gênero em estudo, ou seja, o etilo (BAKHTIN, 2003), uma das características que marcam as *fanfics* é o emprego de uma modalidade de linguagem mais coloquial, com uso de gírias específicas do filme, série, música de origem. Nesse sentido, é comum encontrar histórias com variantes linguísticas muito diversas.

Vale destacar que existe uma classificação para cada estilo de *fanfic*, por exemplo, algumas são classificadas como *fanfics one shot* - compostas de apenas um capítulo, longo ou curta extensão, seguem a trama original da obra mantendo os mesmos personagens e a ordem de acontecimentos; a *crossover* - o autor mistura universos de diferentes histórias em apenas uma, um exemplo seria uma *fanfic* onde os personagens de Harry Potter e Percy Jackson se encontram; *drabble*, *fanfic* - de até 100 palavras; *double drabble* - com um máximo de 200 palavras; - *longfic,* uma história com longa duração, muitas vezes dividida em capítulos; *fanfic saga* - com muitos capítulos (geralmente com mais de 20); *songfic* - história em que o enredo se baseia em uma música ou que possui uma música em sua narração; *o ship* (derivado de relationship) - a história é romântica e envolve um casal ficcional, geralmente esse casal possui um nome que identifique a relação, por exemplo: "Harrione" – romance entre Harry Potter e" Hermione; a *darkfic* - com cenas depressivas e obscuras; a *fluffly* - com romance exagerado (RUSSEL, 2004 apud LUIZ, 2009).

Segundo Russel (2004 apud LUIZ, 2009), as *fanfics*, na maioria dos sítios, estão classificadas também de acordo com a faixa etária dos destinatários, oferecendo assim marcas da indicação de conteúdo, que se diferenciam pelas denominações: *hentai* - *fanfics* com cenas de sexo explícito; *citrus* - história com romance adulto, sem necessariamente possuir cenas de sexo; *slash* - histórias com o romance principal focado na relação amorosa de dois homens; *femmeslash* – com apresentação de relação amorosa entre duas mulheres; etc.

No caso da *fanfic* "Dramione" que apresentamos como exemplar do gênero neste artigo é classificada como *one-shot* por manter os mesmos personagens da série Harry Potter, Draco Malfoy e Hermione Granger e possuir apenas um capítulo. E, por narrar uma perspectiva diferente dos pensamentos de Draco e de seus sentimentos em relação a Hermione é classificada também como *ship*.

Contudo, o universo dos fãs não se limita somente às histórias fictícias produzidas em *fanfic*, existem também outros gêneros com essas funções, como as *fanarts e as fanfilms*, os quais não têm a mesma repercussão como as *fanfics.* As *fanarts* são artes, desenhos feitos por fãs de livros, séries, filmes, etc. que ilustram as personagens de *fanfics*. Geralmente, quando a *fic* é baseada em algum livro ou quadrinho, os fãs criam desenhos para que ajude na ampliação das características dos personagens. Existem muitas *fanarts,* atualmente, que são mais famosas até mesmo do que os desenhos oficiais. Podemos citar como exemplo, as *fanarts* publicadas no site http://viria.tumblr.com, consideradas as mais famosas da atualidade, por representarem os personagens dos livros de forma mais original do que os desenhos criados nos próprios livros ou filmes.

Não diferente das *fics,* os *fanfilms*, conforme Russel (2004 apud LUIZ, 2009), utilizam de filmes e séries já lançados em vídeo, para criar uma nova perspectiva e uma nova história em forma de filme amador. Portanto, não são textos escritos, mas filmes, vídeos que formam as *fanfilms.* Existem

muitas *fanfilms* famosas que são exibidas em convenções de quadrinhos e até mesmo recebendo elogios dos autores dos vídeos originais.

Considerações finais

Considerando a evolução dos meios de comunicação a partir da ascendência da Internet, os gêneros se adaptaram atendendo as novas formas de comunicação e novos gêneros surgiram e ganharam seu espaço no mundo digital. Como exemplo, as *fanfiction,* as quais são caracterizadas como um gênero discursivo, na perspectiva bakhtiniana do termo, e por esse motivo são formadas por elementos específicos, os quais apresentamos neste artigo.

Logo, conhecidos as principais características do gênero discursivo *fanfiction* esperamos ter colaborado com a sociedade, de um modo geral, no que se refere à proporcional que mais esse gênero possa ser tomado como instrumento de interação entre as pessoas. Contudo, nosso interesse com os resultados alcançados é poder, a partir de conhecidas as especificidades sócio-comunicativas, discursivas e linguísticas da *fanfiction* elaborar propostas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa tomando esse gênero como eixo organizar do trabalho pedagógico.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-269.

CAPARO, Antonio; RIORDAN, Rick. **Percy Jackson e os Olimpianos: o**s arquivos do Semideus. Rio de Janeiro: Intrínseca. 2009.

CAVALCANTI, Larissa. **Leitura nos gêneros digitais:** abordando as *fanfics*. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO – REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM, 3. Recife, 2010. Anais Eletrônicos. 2010. P. 1 – 15. Disponível em:

http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Larissa-Cavalcanti.pdf Acesso em: 26 de fevereiro de 2017.

LOPES, Caroline Alves. Dramione. 2016. Disponível em: https://www.wattpad.com/325268249-fanfics-curtas-de-hp-dramione Acesso em: 13 de abril de 2017.

LUIZ, Lucio. ***Fan films* e cultura participatória.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. XXXII. 2009. Curitiba. Anais Eletrônicos. 2009. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0106-1.pdf Acesso em: 26 de fevereiro de 2017

PINHEIRO, Nicolle Lemos de Almeida. **Do sonho à publicação:** O alcance literário das *fanfics*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

REIS, Maria Carolina. Burn Bright. 2016. Disponível em: https://www.wattpad.com/story/60555246-burn-bright-frerard-version. Acesso em: 26 de março de 2017.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015

SODRÉ, Larissa. ***Living on the Edge.*** 2014. Disponível em: https://www.wattpad.com/story/5529002-living-on-the-edge-editando>. Acesso em: 26 de março de 2017

TOLEDO, Ana Clara. et al. **A relação do fã e a mídia:** participatividade e influência. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE – IJ 5 – RÁDIO, TV E INTERNET. XVIII. Bauru, 2013. Anais Eletrônicos. 2013. Disponível em: http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-1219-1.pdf .Acesso em: 26 de fevereiro de 2017

ENTRE O CERTO E O ERRADO NA LÍNGUA: A CRENÇA QUE PODE PROMOVER O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA SALA DE AULA

Autor: Reinaldo César Zanardi[1]

Coautora: Dra. Letícia Jovelina Storto[2]

Resumo

No ensino da língua portuguesa ainda prevalece, em muitos contextos, o viés da gramática que cristaliza a norma culta e, muitas vezes, da padrão, como sistema ideal da língua. Nesta perspectiva, são desprezadas as variantes linguísticas das diferentes normas do português, principalmente, as apresentadas pelo aluno. A variação linguística, aliada ao ensino da língua, pode ser um instrumento para melhorar seu desempenho, aumentando seu repertório e sua competência linguística. Isso ocorre no momento em que a variedade linguística do aluno não é desprezada e, no processo de ensino, ele é instigado a adquirir novas variedades. Essa preocupação não pode ficar restrita ao professor de língua portuguesa, visto que docentes de outras disciplinas também interferem neste processo, quando estigmatizam o aluno, desprezando o seu conhecimento e valorizando apenas o que considera certo. Afinal, professores de quaisquer disciplinas usam a língua e a linguagem para transmitir seus conteúdos específicos. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é avaliar e discutir a crença linguística do estudante do Profop da UTFPR, *campus* Londrina, e se essa crença pode promover o preconceito linguístico em sala de aula. A metodologia deste trabalho consiste em uma pesquisa quantitativa-descritiva, com análise qualitativa dos dados, subclassificada em estudo de verificação de hipótese. O formulário da pesquisa (desenvolvido on-line via *Google Forms*) foi aplicado em quatro turmas do programa, com um total de 108 estudantes. Destes, responderam ao questionário, 74 pessoas (68,5%). Destacam-se entre os principais resultados, deste trabalho, primeiro: o estudante do Profop da UTFPR, *campus* Londrina, baseia suas crenças linguísticas na noção de certo e errado na língua portuguesa; segundo, a noção de certo e errado na língua pode promover o preconceito linguístico em sala de aula, estigmatizando o aluno e suas variantes, podendo inibi-lo em seu aprendizado. Neste sentido, este estudo oferece uma discussão pertinente sobre o ensino da língua portuguesa na perspectiva da variação linguística e como essa associação pode contribuir para melhorar o desempenho linguístico do aluno.

Palavras-chave: Ensino. Crença Linguística. Preconceito Linguístico. Variação linguística.

Introdução

O ensino da língua portuguesa ainda se constitui um desafio, assim como o ensino de outras disciplinas tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. A perspectiva tradicional do ensino

[1] Jornalista, cronista. Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e professor colaborador nessa instituição. E-mail: rczanardi@gmail.com

[2] Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuando no PPGEN e no ProfLetras. E-mail: leticiastorto@uenp.edu.br

da língua materna segue os preceitos da gramática normativa que estabelece a noção de certo e de errado tanto para o texto escrito quanto para o texto falado.

O certo e o errado estão centrados no preconceito linguístico, consolidado e disseminado em manuais de falar bem, programas e colunas de veículos de comunicação. O preconceito linguístico também é responsável pela baixa autoestima do estudante em relação ao aprendizado da sua própria língua. Afinal, se ele escreve e fala "errado" é porque não sabe o português.

A linguagem – entendida como a língua em uso – é viva e dinâmica. As transformações linguísticas da fala ocorrem mais rapidamente que as da escrita. Muitas situações que nascem da fala são incorporadas pela língua, enquanto sistema, muito tempo depois. Esse descompasso pode ajudar a afastar o estudante do aprendizado da língua, interferindo no seu repertório e no seu desempenho linguístico.

Pessoas, grupos e regiões de um país não falam de forma homogênea. As diferenças linguísticas chegam a se refletir em uma mesma família, ou seja, as gerações não falam da mesma forma, mesmo a língua sendo única, enquanto código ou sistema. A variação linguística, portanto, revela a riqueza existente a partir das variantes que são usadas por diferentes públicos e sofrem influência conforme a região, a escolaridade, o sexo e a idade do falante.

É preciso pensar o ensino da língua portuguesa considerando as variantes linguísticas que o estudante domina e apresentando as que ele precisa dominar para o exercício da sua própria cidadania. O repertório do estudante em sala de aula deve ser respeitado e valorizado para que ele tenha vontade de adquirir novas variantes e, com isso, ter maior eficiência em seu desempenho linguístico.

Neste sentido, o estudante aprende somente com o professor de língua portuguesa? Professores de outras disciplinas interferem no processo de aprendizado da língua? Qual a base desses professores com o ensino do português: a gramática normativa ou o ensino baseado nas variações linguísticas?

Neste contexto, o objeto deste estudo é o ensino da língua portuguesa na perspectiva da sociolinguística educacional (variação linguística e ensino), tendo como foco futuros professores de português e de outras disciplinas. Este artigo tem como objetivo apresentar e analisar as crenças linguísticas dos estudantes do Programa Especial de Formação Pedagógica (Profop), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Londrina. Como objetivo específico, este artigo avalia se a crença linguística do estudante (futuro professor) pode levar ao preconceito linguístico.

O Profop habilita bacharéis e tecnólogos para os ensinos fundamental e médio em disciplinas, entre outras, nas áreas de Matemática, Física, Biologia, Química, Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol ou uma das disciplinas profissionalizantes da Educação Profissional.

Variação Linguística e Ensino

Vários estudiosos realizaram – e realizam – trabalhos e reflexões sobre língua, linguagem e sociedade, influenciados pelas correntes científicas de suas épocas. Com diferentes vieses, as relações entre a sociedade e a língua foram estudadas por nomes como Ferdinand de Saussure (1974), Noam Chomsky (1975), Mikhail Bakhtin (2004), Roman Jakobson (1973).

Calvet (2002, p.108) lembra que o objeto da linguística não é somente a língua e suas estruturas, "mas a comunidade social sob seu aspecto linguístico. Desse modo, as diversas abordagens que vez por outra foram tentadas pelas variantes da sociolinguística podem se hierarquizar de maneira lógica". Ele afirma que em diferentes grupos sociais,

> há falantes, códigos, variedades de códigos, relações dos falantes com esses códigos e situações de comunicação. A tarefa do linguista é, portanto, descrever cada um desses elementos, bem como suas mútuas relações. (CALVET, 2002, p.108).

Neste contexto, Elia (1987, p. 21) afirma que se pode "dizer que a Sociolingüística estuda as relações entre língua e sociedade (...)". O autor lembra que a "fala humana está permanentemente sujeita à atuação de duas forças em sentido contrário: a da *variedade* e a da *unidade*" (ELIA, 1987, p. 92). Mollica (2004) reforça que a sociolinguística estuda a linguagem dentro das comunidades, correlacionando fenômenos linguísticos a aspectos sociais. "Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos lingüísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo" (MOLLICA, 2004, p. 9).

Um dos objetos de estudo da sociolinguística é a variação linguística, que – segundo Mollica (2004, p. 10-11) – "constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas lingüísticas alternativas denominadas variantes." Para o autor, a variação linguística é um fenômeno que implica a existência de formas alternativas que são chamadas de variantes.

> Entendemos então por variantes as diversas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente. A concordância entre o verbo e o sujeito, por exemplo, é uma variável lingüística (ou um fenômeno variável), pois se realiza através de duas variantes, duas alternativas possíveis e semanticamente equivalentes: a marca de concordância no verbo ou a ausência da marca de concordância. (MOLLICA, 2004, p. 10-11).

E qual a relação entre a sociolinguística com o ensino da língua portuguesa? A resposta é complexa e precisa ser contextualizada a partir do desenvolvimento da própria escola, do currículo escolar e as relações com o sucesso e o fracasso do estudante. Neste contexto, Soares (1992, p. 8-17) questiona se a escola é feita para o povo ou contra ele. Para explicar o fracasso da e na escola, a autora elenca três ideologias/teorias: a do dom, a da deficiência cultural e a das diferenças culturais.

> A *ideologia do dom* oculta-se sob um discurso que se pretende científico: a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais vem sendo legitimada pela Psicologia, desde sua já distante constituição como ciência autônoma. (SOARES, 1992, p. 10 – grifos da autora).

A partir da ideologia do dom, Soares afirma que a escola não é responsável pelo fracasso do estudante. "A causa estaria na ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem, condições que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece" (SOARES, 1992, p. 10). Na perspectiva da ideologia da deficiência cultural, a autora afirma que muitos pesquisadores defendem "a idéia de que as deficiências sociais teriam sua origem em diferenças de aptidão, de inteligência: a posição dos indivíduos na hierarquia social estaria determinada por suas características pessoais" (SOARES, 1992, p. 12). No entanto, Soares afirma que tal perspectiva não sobrevive "à mais elementar análise social, política ou econômica. Nas sociedades capitalistas, a divisão de classes é resultado não das características dos indivíduos, mas da divisão do trabalho" (SOARES, 1992, p. 12).

A terceira explicação para o fracasso da e na escola – a que se baseia na ideologia das diferenças culturais – pretende imputar ao fracasso do aluno a sua deficiência cultural, ou seja, o estudante carente não teria cultura suficiente para acompanhar o conteúdo proposto pela escola. Soares (1992) afirma que o argumento da falta ou ausência de cultura é indefensável cientificamente.

> Não há grupo social a que possa faltar *cultura*, já que este termo, em seu sentido antropológico, significa precisamente a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes, tradições, comuns e partilhados. Negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo. (SOARES, 1992, p. 14 – grifos da autora).

Neste contexto, a autora completa que as escolas estão a serviço da sociedade capitalista, assumindo e valorizando a cultura dominante. Ao fazer isso, a escola funciona como aparelho reprodutor dos valores

culturais da elite. Isso significa afirmar que o aluno – oriundo das classes populares, ou seja, dominadas – tem a sua cultura desprezada e rotulada como errada (SOARES, 1992).

O que as ideologias apresentadas e discutidas por Soares (1992) têm a ver com a linguagem e o ensino da língua portuguesa? Tudo, na medida em que a ideologia da deficiência cultural atesta que a criança de classes populares apresenta deficiências na linguagem,

> que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem: seu vocabulário é pobre – não sabem o nome de objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem "erros" de concordância, de regência, de pronúncia [...] (SOARES, 1992, p. 20).

É neste contexto – o da educação e o do ensino da língua portuguesa – que se busca a resposta para o questionamento feito anteriormente à apresentação das ideologias debatidas por Soares (1992). Qual a relação entre a sociolinguística com o ensino da língua portuguesa? O ensino tradicional do português ignora o saber linguístico, principalmente oral, dos estudantes, estigmatizando o seu falar e o seu repertório linguístico. As diretrizes nacionais do Ministério da Educação, no período pós-redemocratização na segunda metade dos anos 1980, priorizam o que chamavam, à época, de "língua de cultura",

> Através da leitura e da escrita, sem atentar para o fato de que o caminho natural da oralidade, certamente será mais apropriado, não só para não excluir tantos, mas também como forma de, sem deixar de trabalhar com os usos reais dos estudantes, e sim a partir deles, alcançar o objetivo central que defendiam que era a implementação do que, ao meu ver, impropriamente denominam de "língua de cultura". (MATTOS E SILVA, 2003, p. 37 – grifos da autora).

O termo "língua de cultura", presente nas diretrizes do Ministério da Educação, naquele período, pode ser associado à expressão norma culta, mais atual e usada pelos pesquisadores da área. Mattos e Silva (2003, p. 14) lembra que o ensino da língua portuguesa na escola brasileira – permeado pela tradição normativo-

prescritiva – funciona como uma diretriz para controlar a representação escrita da língua, distanciando-se dos usos reais na linguagem cotidiana.

> [...] a conseqüência disso para quem tenha verniz de formação lingüística é óbvia: muitas e variadas falas, muitas e variadas normas chegam à escola e essa persegue ainda um ideal normativo tradicional. A grande maioria cala e tem que deixar a escola para lutar pela sobrevivência quotidiana e continuará subalterno, na sociedade que se reproduz de geração em geração, deixando o poder e a voz com aqueles que, por herança, já os adquiriram. (MATTOS E SILVA, 2003, p. 33).

Bortoni-Ricardo (2009, p. 37) reconhece que os professores de português "não sabem como agir diante dos chamados 'erros de português'". A autora afirma grafar o sintagma "erros de português" entre aspas porque considera esse conceito inadequado e preconceituoso.

> "Erros de português" são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade (...) e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 37 – grifos da autora).

Uma pedagogia culturalmente sensível, apontada por Bortoni-Ricardo (2005), passa pela interseção da sociolinguística no ensino da língua portuguesa, valorizando o repertório do estudante e incentivando-o a adquirir outras formas, desenvolvendo suas competências linguísticas. No entanto, esse viés para o ensino da língua sofre críticas de vários setores.

> A proposta educacional da sociolingüística sofre críticas externas, principalmente de sociólogos e analistas do discurso, que a vêem dissociada de uma proposta mais ampla. Outra fonte de crítica advém do ceticismo dos próprios sociolingüistas, que tendem hoje a subestimar a importância das diferenças dialetais no aprendizado da língua. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 127).

Bortoni-Ricardo (2005, p. 133) aborda a educação bidialetal, ou seja, o ensino da linguagem baseado nas "diferenças entre a norma culta do português brasileiro, cuja difusão é o principal objetivo dos currículos escolares de língua portuguesa, e a linguagem usada pelos educandos – e até mesmo pelos professores". Conforme a autora,

> A julgar pelo comprovado êxito dos currículos bilíngües de ensino, nos quais se inspira, a proposta de um currículo bidialetal poderá constituir uma contribuição efetiva na solução de graves problemas que a escola brasileira enfrenta: baixo rendimento, repetência, evasão, etc. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 133-134).

Se por um lado, a sociolinguística, como vertente para o ensino da língua portuguesa, ajuda os estudantes a valorizar o seu repertório linguístico, ampliando a sua competência na área, com a aquisição de outras variantes; por outro, pode ajudar a combater o preconceito linguístico, tão presente nas relações sociais. Bagno (2009) lembra que

> não existe nenhuma variedade nacional, regional ou social, que seja intrinsecamente "melhor", "mais pura", "mais bonita", "mais correta" que outra. Toda variedade lingüística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades. (BAGNO, 2009, p. 64 – grifos do autor).

Faraco (2008, p. 166) concorda que "não há em língua, um padrão absoluto de correção (válido para todas as circunstâncias), mas apenas padrões relativos às diferentes circunstâncias". No entanto, o preconceito linguístico vem da concepção de que existe uma norma melhor, uma variante linguística mais bonita, um modo

de falar mais correto. Esses aspectos estão vinculados diretamente às crenças linguísticas do falante que confere um status de prestígio a uma forma, estigmatizando outras.

Nesse contexto, o ensino da língua portuguesa a partir da sociolinguística educacional pode contribuir grandemente com estudantes e professores. Primeiro, por valorizar o conhecimento do estudante quando este chega à escola. Segundo, por estimular o educando a ampliar suas competências linguísticas para aumentar seu repertório. Terceiro, por combater o preconceito social a partir dos usos da língua em suas diferentes formas.

Metodologia

A metodologia deste estudo segue a divisão conceitual proposta e apresentada por Marconi e Lakatos (2003, p.187), caracterizando-se, assim, como quantitativa-descritiva, com análise qualitativa dos dados, subclassificada em estudo de verificação de hipótese. Para tanto, este artigo considera duas hipóteses: a) o estudante do Profop, da UTFPR (campus Londrina), baseia suas crenças linguísticas na noção de certo e errado na língua portuguesa; b) as crenças linguísticas do estudante do Profop, da UTFPR (campus Londrina), podem gerar preconceito linguístico.

O estigma às variantes linguísticas apresentadas pelo estudante é um fator de bloqueio para o aprendizado da língua portuguesa e o ensino da língua materna. Esse processo sofre influência de todos os professores no ambiente escolar. Não é somente o professor de português que trata do tema. Professores de outras disciplinas interferem no ensino a partir do momento em que perpetuam, em sala, a noção de certo e errado na língua portuguesa, estigmatizando os que não dominam a norma culta.

Neste, sentido este trabalho justifica-se pela necessidade de entender a percepção de futuros professores de português e de outras disciplinas com a língua portuguesa, a partir de suas crenças e atitudes

linguísticas que podem levar ao preconceito linguístico. Somam-se, a esta justificativa, outros três aspectos importantes.

A) A sociolinguística educacional é uma área nova. As pesquisas sobre o tema se intensificaram somente nas últimas duas décadas e há muitos aspectos – crença linguística de professores de português e outras disciplinas – que oferecem um campo vasto para a investigação científica.

B) Este artigo pode oferecer subsídios importantes – a partir do viés língua e sociedade – para a formação de professores de diferentes áreas, na própria UTFPR. A crença linguística também se funda em aspectos ideológicos e o relacionamento do professor com o estudante pode perpetuar as relações de poder a partir da linguagem.

C) Além de fornecer subsídios para a formação do professor de diferentes áreas, na relação com a língua e a linguagem, este trabalho levanta elementos importantes sobre o ensino do português, suscitando questionamentos sobre o papel que a UTFPR pode desempenhar neste processo.

O corpus que constitui este estudo são os alunos do Programa Especial de Formação Pedagógica (Profop), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Londrina. O curso é reconhecido pelo Ministério da Educação e habilita profissionais graduados (bacharéis e tecnólogos) para a docência em disciplinas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e ensino médio, como Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Espanhol e Inglês; e ensino profissionalizante, em disciplinas como Administração, Enfermagem, Direito, Artes Visuais, Engenharias, Contabilidade, entre outras. A coleta de dados foi realizada junto às turmas 8 (formada em 2016), 9, 10 e 11 (iniciadas em 2016).

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário aplicado por meio de formulário on-line, durante o período de 9 a 31 de março de 2017, enviado ao endereço eletrônico do estudante do Profop. O formulário foi criado na plataforma Google Forms, a partir da URL: **https://docs.google.com/forms/**. O

questionário foi baseado, adaptado e expandido de uma pesquisa realizada pelo autor deste trabalho – em coautoria – com Hauly e Oliveira (2016).

Dividido em duas partes, o questionário traça, na primeira etapa, um perfil do estudante do Profop: licenciatura, idade, sexo e tempo de experiência docente. A segunda parte, composta por 11 perguntas, levanta informações sobre crenças, atutudes linguísticas do estudante do Profop e sua percepção sobre variação linguística e ensino.

Resultados e Discussões

As quatro turmas do Profop da UTFPR, campus Londrina, que compõem o corpus deste trabalho, somam 108 estudantes, dos quais responderam ao questionário 74 pessoas, o que equivale a 68,5% do público alvo. Do total de respostas, 44,26% são da turma 10; 24,3% da turma 11; 18,9% da turma 8 e 12,5% da turma 9. A titulação dos entrevistados é composta por 44,6% de especialistas; 35,1% de graduados; 16,2% de mestres e 4,1% de doutores. A maioria dos entrevistados é do sexo feminino, com 67,1%. O sexo masculino soma 32,9%. Quanto à idade, em primeiro lugar está a faixa etária entre 30 a 39 anos, com 41,1%; seguida de 20 a 29 anos (31,5%); 40 a 49 anos (15,1%) e 50 a 59 anos (12,3%). Não houve registro na faixa etária acima de 60 anos.

Entre os entrevistados, a habilitação que aparece em primeiro lugar são as disciplinas profissionalizantes do Eixo Tecnológico, com 40,3% do total; seguida da disciplina de Matemática (18,1%); Biologia (12,5%); Química (9,7%); Língua Portuguesa (8,3%); Física (5,5%) e Artes (5,5%). A maioria dos entrevistados - 63,5% - tem experiência em sala de aula: 33,8% atuam como professor

e 29,7% já atuaram em outro momento da vida profissional. Os que não têm experiência como professor somam 36,5%.

A maioria dos entrevistados, entre os que atuam e os que atuaram, tem experiência docente "de um a três anos", com 61,5% do total. Em segundo lugar, a experiência de sala de aula soma "de quatro a seis anos", com 21,2%; seguida de "dez anos ou mais", com 15,4%. Apenas 1,9% tem experiência "de sete a nove anos" em sala de aula.

O formulário para a coleta de dados deste estudo para avaliar a relação variação linguística e ensino na perspectiva do estudante do Profop da UTFPR, campus Londrina, contemplou 11 perguntas. Destas, seis questões têm o objetivo de verificar a crença linguística do entrevistado com base naquilo que considera "certo", "errado", "adequado ou inadequado, dependendo do contexto". Outras três perguntas levantaram a atitude linguística do professor, em sala de aula, diante das variantes usadas pelo estudante. Por fim, duas perguntas avaliam o conhecimento e a importância das variedades linguísticas do português e sua relação com o ensino.

As seis questões do formulário da coleta de dados desta pesquisa, que avaliam a crença linguística, solicitam ao entrevistado classificar a frase, com base no que acredita ser "certo", "errado", "adequado ou inadequado, dependendo do contexto". Não houve no questionário nenhuma orientação ou conceito que pudesse levar o estudante a refletir, antecipadamente, sobre o tema para depois assinalar uma alternativa.

Na questão 1 *("Minha mãe tinha pedido para mim comprar um bolo, mas eu esqueci do aniversário da minha avó"*), a grande maioria – 87% – classifica a frase como "errada"; 12% consideram seu uso "adequado ou inadequado, dependendo do contexto" e 1% considera "certo".

Na pergunta 2 (*"O pobrema tá nos políticos"),* o percentual de estudantes que considera "errado" continua em primeiro lugar, com uma frequência de 76%. Já o percentual de quem afirma ser

"adequado ou inadequado, dependendo do contexto" sobe para 21% e os que consideram seu uso "certo", 3%.

A frase da questão 3 *("João e Maria foram no cinema e assistiram o filme Titanic"*) é considerada "errada" por 69% dos entrevistados. Nesta questão, aumenta o número de entrevistados que a consideram "certa" (24%). Apenas 7% consideram que seu uso está "adequado ou inadequado, dependendo do contexto".

A afirmação da questão 4 *("O governo construiu menas casas no ano passado"*) é considerada "errada" por 89% dos entrevistados; os que consideram seu uso "adequado ou inadequado, dependendo do contexto" somam 7% e "certo", 4%.

A frase da questão 5 *("Eu prefiro comida italiana do que a cozinha mexicana"*) é considerada "errada" por 52% dos entrevistados; ou seja, pouco acima dos 48% restantes que consideram seu uso "certo" (29%) e "adequado ou inadequado, dependendo do contexto" (19%).

Por fim, a afirmação da questão 6 *("Eram meio dia e meio quando ela chegou para almoçar"*) é considerada "errada" por 67% dos entrevistados, seguidos dos que consideram seu uso "certo", com 22%, e "adequado e inadequado, dependendo do contexto", com 11%.

O levantamento de dados confirma a primeira hipótese deste trabalho: o estudante do Profop, da UTFPR (campus Londrina), baseia suas crenças linguísticas no conceito de certo e errado. Do ponto de vista gramatical (sob o viés da norma padrão), todas as variantes linguísticas, apresentadas nas seis perguntas desta seção, são consideradas erradas ("para mim comprar", "esqueci do aniversário", "O pobrema tá", "foram no cinema e assistiram o filme ", "construiu menas casas", "prefiro comida italiana do que", "Eram meio dia e meio"). Já do ponto de vista da variação linguística, não há uso certo nem errado, mas adequado ou inadequado conforme o contexto e a situação de interação.

Conforme Faraco (2004, p. 42), essa norma, a partir da realidade lexical e gramatical, "é um fenômeno relativamente abstrato: há, em sua codificação, um processo de relativo apagamento das marcas dialetais salientes. É por aí que a norma-padrão se torna uma referência supra-regional e transtemporal". A norma padrão é o sistema linguístico ideal, preconizado pela língua e suas regras, que se distancia da realidade dos falantes, afetados pelas variações linguísticas e pelas características dialetais não consideradas pelo padrão. Neste sentido, Faraco (2004) afirma que a norma padrão não pode ser confundida com a norma culta, utilizada pelos falantes com alto grau de escolaridade. Futuros professores (graduados, especialistas, mestres e doutores) – que compõem o alunado do Profop da UTFPR são usuários da norma culta da língua.

> Embora o padrão não se confunda com a norma culta, está mais próximo dela do que das demais normas, porque os codificadores e os que assumem o papel de seus guardiões e cultores saem dos extratos sociais usuários da norma culta. (FARACO, 2004, p. 42).

Entre os codificadores e disseminadores da norma culta, apontados por Faraco (2004), estão os veículos de comunicação, os formadores de opinião e a própria escola, ou seja, os atores do aparelho de ensino e aprendizagem. Esses acabam por disseminar um ideal de língua que não se configura em sua totalidade com a realidade linguística do próprio país.

> Enraizou-se na nossa cultura, uma atitude purista e normativista que vê erros em toda parte e condena qualquer uso – mesmo aqueles amplamente correntes na norma culta e em textos de nossos autores mais importantes – de qualquer fenômeno que fuja ao estipulado pelos compêndios gramaticais mais conservadores. (FARACO, 2004, p. 43).

Se do ponto de vista gramatical, todas as variantes apresentadas neste estudo são consideradas erradas pela norma padrão, por que um número expressivo de entrevistados considera essas variantes certas? São duas as possibilidades que permitem responder a esta pergunta. A) Os entrevistados não

dominam 100% a gramática, ou seja, a norma padrão, o sistema da língua e suas prescrições normativas. B) O uso da variante da norma culta pode ser considerado mais correto – por ser mais próxima da norma padrão – do que as variantes da norma popular.

Essa percepção pode ser verificada a partir do confronto das próprias variantes apresentadas neste estudo. Falantes da norma culta, geralmente, não usam "menas" nem "pobrema", mas "preferem comida italiana do que a cozinha mexicana", quando a gramática prescreve que o falante deve usar "prefiro comida italiana a cozinha mexicana". Também é comum, entre os usuários da norma culta "ir no cinema assistir o filme Titanic", em vez de "ir ao cinema assistir ao filme Titanic". Ainda entre os falantes da norma culta é possível encontrar muitos usuários que dizem "eram meio dia e meio", em vez de "era meio dia e meia". Pode-se afirmar, portanto, que os falantes cultos, que também usam variantes erradas do ponto de vista gramatical, consideram as variações da norma popular "mais erradas" que as da norma culta, por essas terem menos prestígio, ou seja, serem mais estigmatizadas.

As atitudes linguísticas do professor diante das variantes apresentadas pelos estudantes em sala de aula foram analisadas nas questões 7, 8 e 9. Para 55% dos estudantes do Profop, o professor deve corrigir o aluno quando ele não utiliza as variantes da norma culta "porque precisa aprende a falar e escrever corretamente"; 28% afirmam que a correção deve ser feita "porque a situação da sala de aula é formal e o aluno deve saber adequar sua fala ao contexto de interação"; 14% afirmam que o professor não deve corrigir o aluno porque precisa "respeitar o contexto do estudante" e 3% afirmam que "a correção vai inibir o aprendizado do estudante".

Quando questionados "como o professor deve corrigir o aluno, quando este não utiliza a norma culta?", a maioria dos entrevistados (93%) diz que o professor deve contextualizar "as normas popular e culta, potencializando o ensino e a aprendizagem". Já para 7%, o professor deve mostrar "que a norma usada pelo aluno é errada e ele deve falar corretamente".

Percebe-se que para uma minoria, o professor deve corrigir porque o aluno fala errado e precisa usar as variantes corretas, ou seja, a base da correção é o viés da gramática cristalizado nas normas prescritivas de "falar e escrever bem". No entanto, não é a minoria que tem essa crença. Pouco mais da metade dos entrevistados (55%) reforça a ideia de que a correção do professor deve ser feita para que o aluno aprenda a falar e a escrever corretamente.

E "quando o professor deve corrigir o aluno se este não utiliza a norma culta?", para a maioria (85%), "cada caso deve ser avaliado, levando em consideração a relação professor/aluno e as características de cada grupo".

Isso significa que a correção poderá ser feita de forma particular sem expor o aluno, ou diante da própria turma, conforme o estudante a ser corrigido, o objeto da correção e a forma como o professor abordará a situação. Vale destacar que a correção diante da turma, ou mesmo de forma individual, não pode ser instrumento de humilhação.

> Ao contrário, uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 38).

O levantamento de dados deste estudo permite considerar que a maioria dos entrevistados (alunos do Profop, futuros professores) baseia suas crenças linguísticas na ideia de certo e errado; que o estudante precisa ser corrigido para "aprender a falar e escrever corretamente" (55%); que "a norma usada pelo aluno é errada e ele deve falar corretamente" (7%).

Esses dados confirmam a segunda hipótese deste trabalho que atesta: as crenças linguísticas do estudante do Profop, da UTFPR (campus Londrina), podem gerar preconceito linguístico. De que forma isso

pode ocorrer? A partir do momento em que o professor, de língua portuguesa e de outras disciplinas, estigmatizam as variantes do estudante depreciando-as e, ao mesmo tempo, valorizando as da norma culta.

A crença no melhor, no mais bonito, no mais correto é preconizada por quem tem status social e estigmatiza as formas que considera ruins, feias e incorretas. O preconceito linguístico está associado diretamente ao preconceito social e de classe. Quem domina estabelece o que é de prestígio e o que deve ser estigmatizado. É a linguagem usada como elemento de opressão, coerção. Essa perspectiva é contemplada pela escola e também disseminada pelos veículos de comunicação, os quais consolidam – e perpetuam – a noção de certo e errado.

> O preconceito lingüístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é "invisível", no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele, com exceção de raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo. Pouquíssimas pessoas reconhecem a existência do preconceito lingüístico que dirá a sua gravidade como um problema social. E quando não se reconhece sequer a existência de um problema, nada se faz para resolvê-lo. (BAGNO, 2009, p. 23-24 – grifos do autor).

Portanto, o professor deve na relação com a língua portuguesa, quando corrigir seus alunos, contextualizar "as normas popular e culta, potencializando o ensino e a aprendizagem" (93%). Para isso, o docente deve ter conhecimento de variação linguística e estar capacitado para fazer as relações necessárias entre as diferentes normas.

A maioria (73%) dos estudantes do Profop da UTFPR, campus Londrina, considera a variação linguística "importante porque revela a riqueza da língua no país"; 24% não têm "opinião sobre o tema por não dominar o assunto" e apenas 3% dizem que o tema é indiferente "porque a língua é elemento de unidade e identidade nacional".

27% não têm opinião sobre a variação linguística e consideram o tema indiferente, o que revela que a maioria dos entrevistados (60%) tem "poucas informações" sobre o tema; outros 8%

admitem não "conhecer o assunto"; 28% têm "informações em quantidade razoável" e apenas 4% têm "bastante informação" sobre variação linguística.

Esses dados permitem afirmar que o estudante do Profop da UTFPR (campus Londrina) considera importante a variação linguística, mas não tem informações suficientes, principalmente, associadas ao ensino do português. Por isso, é necessário refletir sobre o tema na formação docente e como isso pode ser potencializado no processo de ensino e de aprendizagem.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho – apresentar e analisar as crenças linguísticas dos estudantes do Profop da UTFPR, campus Londrina, e a possibilidade de promoção do preconceito linguístico em sala de aula – foi atingido. O levantamento de dados permite afirmar: a) o estudante do Profop baseia suas crenças linguísticas na noção de certo e errado na língua portuguesa; b) o aluno quando usa variação linguística que difere da norma culta deve ser corrigido; c) a correção do aluno deve ser avaliada conforme cada caso; d) a correção do aluno deve ser feita para que ele aprenda falar e escrever corretamente; e) a noção de certo e errado na língua pode promover o preconceito linguístico em sala de aula, estigmatizando o aluno, podendo inibi-lo em seu aprendizado.

O aluno quando usa variantes linguísticas da norma popular, em sala de aula, deve ser corrigido e essa correção deve ter um sabor pedagógico. Em vez de estigmatizar a variedade popular apresentada, o professor – tanto de Português quanto de outras disciplinas – deve estimular o estudante a adquirir as variantes da língua. O professor deve contextualizar as diferentes normas, seus usos e funções para que o aluno sinta vontade de adquirir novos conhecimentos e, assim, melhorar seu

repertório e desempenho linguístico. Isso vale para os docentes de todos os níveis de ensino: fundamental I e II, médio e superior. No entanto, é na educação básica que esse processo deve ser implementado e intensificado.

A partir deste levantamento – crenças linguísticas de alunos –, os cursos de formação de professores podem propor ações que debatam o tema (simpósios, mesas-redondas) e discutir a melhor abordagem para o trabalho com a linguagem em sala de aula mediante as diversas normas linguísticas do português brasileiro.

Espera-se também que este trabalho possa, a partir dos seus resultados, sensibilizar futuros professores e professores da instituição para o tema e atuem de forma crítica em sala de aula, potencializando o processo de ensino e aprendizagem em língua portuguesa.

Referências

BAGNO, Marcos**. Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 51.ed. São Paulo, Edições Loyola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo : Hucitec, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolingüística na sala de aula. 6.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Nós cheguemu na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. 2.ed. Lisboa: Edições 70, 1975.

ELIA, Sílvio. **Sociolingüística:** uma introdução. Rio de Janeiro: Padrão, Niterói: UFF/EDUFF/PROED, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO: Marcos. (ORG). **Lingüística da Norma**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 37-61.

HAULY, Cláudia Gomes de Albuquerque; OLIVEIRA, Lívia Sprizão; ZANARDI, Reinaldo César. A sociolinguística e o ensino da língua portuguesa: Um retrato do estudante do PPGEL da UEL. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA 2., CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 20., 2016. Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos: Cadernos do CNLF, vol. XX, nº 12**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xx_cnlf/cnlf/cnlf_12/002.pdf >. Acesso em: 20 dez. 2016.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e Jose Paulo Paes. 6.ed. São Paulo : Cultrix, 1973.

MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. **Contradições no ensino de português:** uma língua, diversos falares; o papel da escola diante da norma; norma padrão e normas sociais. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

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

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à sociolinguística:** o tratamento da variação. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 9-14.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Tradução de Antonio Chelini. 6.ed. São Paulo : Cultrix, 1974.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 9.ed. São Paulo: Ática, 1992.

HIPERGÊNERO TEXTUAL SEMINÁRIO E ENSINO: SEMEANDO IDEIAS E REALIZANDO PRÁTICAS DE ORALIDADE[1]

Autora: Vanessa Santos Fonteque[2]

Coautora: Letícia Jovelina Storto[3]

Resumo

Esta pesquisa, que é parte de uma dissertação de mestrado na área de Ensino, justifica-se devido à importância do desenvolvimento de atividades voltadas para o âmbito da oralidade no contexto escolar e sua relevância para a formação docente. O objetivo do estudo é elaborar um produto educacional voltado ao ensino de língua portuguesa, mais especificamente à apresentação de seminários. Para tanto, construímos e implementamos uma sequência de atividades sobre o gênero textual oral seminário, a qual foi instrumentalizada por meio de um modelo teórico do gênero e baseada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)[4]. Para a construção do modelo teórico, foram observadas e analisadas oito apresentações de seminários de estudantes de um curso de licenciatura de uma universidade pública paranaense. Esperamos com a produção desse produto educacional contribuir para ampliação dos conhecimentos e práticas orais em sala de aula, de modo que os alunos possam produzir seminários de forma estruturada e organizada, fazendo uso de recursos e estratégias que contribuam para o enriquecimento do trabalho e, consequentemente, para uma melhor apresentação. Além disso, esperamos também colaborar com o processo de ensino/aprendizagem no que diz respeito ao uso dos gêneros orais dos futuros professores nos mais diversos contextos do cotidiano.
Palavras-Chave: Gênero Textual Oral; Seminário; Formação de Professores.

Introdução

A reflexão acerca das práticas de ensino se faz presente em nosso cotidiano, considerando que inúmeras discussões, debates, pesquisas e produção de materiais são constantemente realizados,

[1] Bonini (2011, p.681) explica que o HIPERGÊNERO é "o agrupamento de gêneros para compor uma unidade maior", ou seja, em um seminário estão presentes os gêneros apresentação oral, debate, arguição, slides, roteiro e/ou outros. O seminário é MULTIMODAL porque se realiza por meio da modalidade falada da língua por meio do apoio a textos escritos, imagéticos, sonoros, gestuais ou outros. Além disso, o a apresentação de um seminário apoia-se em textos escritos estudados anteriormente e, muitas vezes, em um roteiro. Registramos, aqui, nosso **agradecimento à professora Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros**, por ter nos iluminado acerca dessas questões.

[2] UENP-CP/PG, Mestranda em Ensino PPGEN/UENP. vanessafonteque@hotmail.com

[3] Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuando no PPGEN e no ProfLetras. Email: leticiastorto@uenp.edu.br

[4] Apesar de não nos filiarmos teoricamente ao ISD, mas à Análise da Conversação, à Linguística Aplicada e Textual, empregamos os aportes teóricos daquela área por considerarmos necessários e coerentes à nossa pesquisa.

visando sempre à contribuição para a melhoria do ensino.

Sendo assim, a presente pesquisa busca contribuir com a reflexão a respeito de práticas de ensino por meio da produção de um produto educacional a ser implementado em contexto escolar, a fim de colaborar com a formação de profissionais docentes. Apesar de o produto educacional apresentado aqui ter sido pensado e elaborado para alunos de cursos de licenciatura, isso não quer dizer que ele não possa ser utilizado em outros contextos, como na educação básica.

Para a constituição deste trabalho, foram realizadas diversas pesquisas voltadas ao âmbito da língua portuguesa, por meio das quais se constatou que cursos de formação docente, em sua maioria, fazem uso constante de gêneros orais em práticas de sala de aula, por meio de exposição oral, apresentação de seminários, debates, discussões orais, júri simulado, dentre outros gêneros orais da esfera acadêmico-escolar. Contudo, percebeu-se que não se realizam estudos ou reflexões sobre tais usos sob a perspectiva da oralidade, considerando as particularidades e características da língua falada. Assim, optamos por escolher o hipergênero seminário para estudo, pois ele perpassa o âmbito acadêmico-escolar e porque nele há a utilização da modalidade oral da língua, ademais seu emprego em sala de aula é indicado por documentos nacionais da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e o Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: Língua Portuguesa (BRASIL, 2015). Documento estaduais de educação também defendem e orientam o desenvolvimento de atividades fazendo uso da oralidade em sala, como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008).

Assim, o presente trabalho almeja refletir acerca das práticas de seminários realizados em contextos educacionais, mais especificamente os acadêmicos, pois são nesses locais que os seminários são frequentemente realizados.

Hipergênero textual seminário

O seminário consiste em um hipergênero textual que faz parte da esfera acadêmico-escolar de praticamente todos os níveis de ensino, principalmente no superior, no qual o professor pede para que os alunos realizem pesquisas acerca de um determinado assunto e/ou conteúdo e apresente-as para os demais colegas de classe, a fim de serem avaliados. De acordo com Fonteque e Storto (2016, p. 498), o seminário "(...) é um [hiper]gênero utilizado frequentemente na esfera escolar e acadêmica, além de ser considerado uma prática de apresentação formal". Segundo Bezerra (2003 apud VIEIRA, 2007, p. 32),

> [...] o seminário é mais que um gênero discursivo, pois sua composição (discussão oral, apoiada em textos escritos, estruturada em apresentação do tema, discussão e avaliação final, ou seja, envolvendo sequências textuais expositivas, descritivas, argumentativas e/ou narrativas) estrutura-se de acordo com as necessidades comunicativas dos membros do grupo social (no caso, alunos e professores), usando estruturas linguísticas semiformais, com o objetivo de estudar e refletir sobre um certo tema. Em um evento comunicativo de sala de aula, cujo propósito é o ensino aprendizagem, o seminário vai-se configurar como um gênero discursivo, elaborado coletivamente, entre alunos e professor, e situado no continuum fala-escrita.

Mais que um gênero textual/ discursivo, o seminário apresenta-se como um hipergênero (BONINI, 2011, p. 691), pois, segundo o autor, os gêneros não se constituem sozinhos e únicos, mas de maneira composta, sendo realizados por meio de diversas relações contextualizadas, as quais contribuem para a constituição do gênero como um todo. Logo, o hipergênero é constituído de vários gêneros agrupados coerentemente, de modo a formar uma unidade de sentido.

> [...] o gênero, como unidade da interação linguageira, está sempre imerso em uma série de relações contextualizadoras que lhe são constitutivas. As primeiras, em uma perspectiva ascendente, são as relações genéricas que correspondem a interfaces estruturais no nível da própria interação, uma vez que incidem diretamente sobre o gênero e, portanto, sobre a dinâmica dialógica. Tais relações dizem respeito a quatro componentes: a) o hipergênero – os gêneros, por vezes, são produzidos em agrupamento, compondo uma unidade de interação maior (um grande enunciado).

Assim, podemos verificar que o seminário se trata de um hipergênero textual com particularidades e características próprias, levando em consideração o contexto no qual ele é realizado, o público a que se destina e também o tipo de linguagem utilizada para sua apresentação. Tal hipergênero é produzido em âmbito coletivo, envolvendo a presença de ao menos um professor e de demais alunos da turma.

Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004, p. 218) definem a exposição oral, aqui entendida como um gênero inserido no hipergênero seminário, "como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual o expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira estruturada (explicitamente), para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicitar alguma coisa". Corroborando essa perspectiva, Morais (2005, p. 81) ressalta que "o seminário deve promover aspectos importantes: divulgação clara e objetiva dos conhecimentos pretendidos, de forma a mobilizar a criatividade de que produz e o interesse de quem assiste", tais como despertar no aluno expositor a preocupação com a plateia, com a seleção das fontes de pesquisa e com a escolha das estratégias de apresentação de seminário.

Consoante as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE (PARANÁ, 2008), na proposição de um seminário em sala de aula, é necessário fazer com que o aluno compreenda que há outros aspectos além da apresentação propriamente dita e que para o sucesso de sua apresentação eles precisam realizar tal prática:

> [...] na proposição de um seminário, além de explorar o tema a ser apresentado, é preciso orientar os alunos sobre o **contexto social de uso** desse gênero; definir a **postura** diante dos colegas; refletir a respeito das **características textuais** (composição do gênero, as marcas linguístico-enunciativas); organizar a **sequência da apresentação**. (PARANÁ, 2008, p. 66 – grifos nossos).

Além desses elementos apresentados pela DCE, podemos citar outros meios não linguísticos da comunicação verbal que dizem respeito a apresentações de seminários, tais como: **meios**

paralinguísticos (compreendendo aspectos da voz, melodia, pausas, respiração etc.); **meios cinésicos** (expressões corporais, gestos, olhares, mímica etc.); **posição dos interlocutores** (ocupação de lugares, espaço pessoal, distância etc.); **aspectos externos** (roupas, aparência etc.); **espaço físico** (luz, ventilação, temperatura etc.) (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO; ZAHND, 2004).

Podemos acrescentar a esse rol de elementos apresentados pelos autores, direcionado mais especificamente ao trabalho com o hipergênero textual seminário, coerência no que tange à vestimenta do(s) apresentador(es) de um seminário e a utilização de **recursos audiovisuais**, que se fazem muito presentes na constituição desse hipergênero, não que seu emprego seja obrigatório, mas tais recursos enriquecem a apresentação e tornam o seminário mais atraente e interessante. Mesmo fazendo uso intenso de tal hipergênero no âmbito acadêmico, não encontramos, na maioria dos ambientes de ensino, ações que desenvolvam práticas de ensino, estudo e pesquisa que visam a apresentar reflexões acerca da oralidade sob a perspectiva da própria oralidade, considerando as particularidades e características que cada um dos seus gêneros apresenta.

É o que podemos verificar a partir dos estudos realizados por Lousada, Rocha e Guimarães-Santos (2015, p. 322), para as quais a oralidade não é amplamente trabalhada no contexto escolar, sobretudo na perspectiva acerca das características do próprio gênero em si:

> [...] se observarmos o tratamento da oralidade nas mais recentes metodologias, veremos que ele é raramente ensinado a partir das reais características dos textos orais, ou seja, levando-se em conta que possui elementos distintos dos textos escritos e, portanto, não deveriam ser ensinados como se fossem textos escritos.

O próprio Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: Língua Portuguesa (BRASIL, 2015, p.14) tece considerações acerca disso, afirmando que, mesmo diante de estudos e pesquisas relevantes de atividades voltadas para o oral, ainda há carência de trabalho com a oralidade:

> As pesquisas no campo da Linguística, da Linguística Aplicada e da Didática de Línguas têm demonstrado que, apesar de um expressivo conjunto de estudos e reflexões sobre a relevância da oralidade nos últimos 20 anos, o espaço para um trabalho efetivo com a oralidade, em sala de aula, ainda é reduzido.

Considerando que os gêneros orais não são amplamente trabalhados em sala de aula e que é relevante realizarem-se pesquisas acerca dessa temática, produzimos uma revisão sistemática de literatura, a qual visou a apresentar o levantamento de informações sobre as produções científicas voltadas a o trabalho o seminário.

O resultado da revisão sistemática de literatura mostrou, segundo Fonteque e Storto (2016, p. 502), que

> [...] não foi encontrado nenhum trabalho que apresentasse uma experiência de sequência didática com o gênero textual seminário e instrumentalizada com o modelo didático de gênero, a partir disso podemos inferir que a produção de um trabalho sobre esse assunto contribuirá para o processo de ensino/aprendizagem da oralidade em sala de aula.

Também foram realizadas pesquisas sobre atividades com a oralidade em livros didáticos de língua portuguesa, inclusive há orientações sobre o trabalho com oralidade no Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2015). Contatamos que há pouquíssimas atividades direcionadas às práticas orais e que há necessidade e aprimoramento das existentes, de modo que valorizem de fato as características e particularidades das práticas orais.

Sabemos que há infinitas possibilidades para o desenvolvimento de trabalhos e atividades voltadas à oralidade principalmente aquelas direcionadas para as mais variadas situações do cotidiano e que fazem parte da constituição do sujeito durante o processo interativo (PARANÁ, 2008), mas que infelizmente ainda é deixada de lado no contexto de ensino nacional, no qual se privilegia sempre ações voltadas ao trabalho com a escrita.

Não estamos negando a relevância acerca da escrita no ambiente de sala de aula, porém cabe ressaltar a necessidade de oportunizar uma sólida formação discente por meio de reconhecimento e uso

de práticas de oralidade, de maneira especial, aquelas que são produzidas em situações formais de interação, em gêneros como entrevista, apresentação de palestras, seminários e outros.

Sendo assim, o trabalho com a oralidade tem que considerar todos os elementos atrelados à oralidade em si, seja por meio de aspectos linguístico-discursivos e não linguísticos relacionados à oralidade. Logo, o trabalho com a oralidade deve ser diferenciado das ações que voltadas para o trabalho com a escrita, considerando que seu contexto de produção e recepção, sua construção composicional, seu estilo, sua linguagem e outros são distintos.

A partir das leituras, pesquisas e estudos sobre o hipergênero seminário foi possível produzir uma sequência de atividades, essa instrumentalizada por um modelo teórico de gênero, o qual visa a contribuir para a formação pessoal e profissional dos alunos de curso de formação docente.

A produção de um modelo teórico do hipergênero seminário como instrumento para produção de sequência de atividades

Antes de produzir a sequência de atividades direcionada ao trabalho com o hipergênero textual seminário, fez-se necessária a realização de pesquisas e estudos de como se constitui esse gênero no âmbito acadêmico, e a partir disso produzir um modelo teórico do gênero.

A intenção inicial deste trabalho era construir um modelo didático do hipergênero seminário a ser implementado em um contexto específico, contudo, com aprofundamento dos estudos e pesquisas, optamos por produzir um modelo teórico, já que esse abrange não apenas um único contexto, mas qualquer outro que faça uso do referido hipergênero.

Cristovão (2007, p.3) destaca que a construção dos modelos didáticos de gênero tem por finalidade orientar a produção de material didático como alternativa de ação ensino/aprendizagem.

Para a elaboração do modelo teórico desse hipergênero, foram escolhidos como instrumento de análise os seminários apresentados em uma turma de um curso de licenciatura da Universidade Estadual do Norte do Paraná, já que é por meio da própria apresentação do gênero e a construção do modelo teórico de gênero que podemos elaborar atividades que contribuam para a aprendizagem discente.

Todos os seminários realizados por essa turma foram filmados, de modo que pudéssemos analisar posteriormente todas as atividades realizadas e também observar a utilização do gênero em sua prática.

Durante as filmagens, foram verificados diversos elementos, dentre os quais podemos destacar os elementos relacionados a: postura, linguagem, vestimenta, organização e elaboração do roteiro de apresentação, dentre outros.

Além dos seminários gravados, para construção do modelo teórico, foram utilizados aportes teóricos pautados em estudos e pesquisas acerca do seminário como um gênero e como um hipergênero textual.

Mediante esse material, produziu-se um modelo teórico de gênero, neste caso modelo teórico do hipergênero seminário, o qual contempla a análise das capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas, considerando as características do (hiper)gênero em si, além de reflexão do seu emprego como prática social.O modelo teórico construído está baseado no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) apresentado pelo grupo de Genebra, que se fundamenta na perspectiva social de linguagem, a qual privilegia o social, por meio de ações humanas e dimensões sociais e discursivas sob a perspectiva dialética e histórica (CRISTOVÃO, 2007).

Não podemos discorrer acerca de práticas de ensino voltadas ao âmbito da oralidade sem falar acerca da formação de professores, pois é de extrema importância e necessidade apresentarmos

discussões sobre a formação de professores para o trabalho com gêneros orais em sala de aula, pois se os futuros professores tiverem, durante seus cursos de graduação e especialização, a consciência acerca da necessidade de trabalhos com gêneros orais, sob a perspectiva da própria oralidade, considerando as particularidades de seus gêneros e suas respectivas características, com certeza eles, quando estiverem em sala de aula, desenvolverão trabalhos eficazes e coerentes que levem a um ensino global da língua.

Por meio do desenvolvimento de trabalhos e ações voltados aos gêneros orais e multimodais, almeja-se, de acordo com Fonteque e Storto (2016, p.6), "que o espaço destinado ao trabalho com gêneros orais seja ampliado de forma significativa em livros didáticos e que as reais contribuições para a vivência dos alunos sejam salientadas de forma a conscientizá-los sobre a importância da oralidade nos mais diversos contextos". E ainda consoante as autoras,

> [...] é necessário o desenvolvimento de um trabalho mais aprofundado e que permita a reflexão crítica acerca dos diversos gêneros orais existentes e a importância destes nas mais variadas situações do cotidiano. Além disso, é preciso explorar mais a oralidade e aumentar o número de gêneros orais apresentados.

A produção do modelo teórico do hipergênero seminário permitiu a elaboração de uma sequência de atividades.

Sequência de atividades sobre seminário: práticas a semear

Com base nas pesquisas realizadas, produzimos um material que consiste numa sequência de atividades que visa à ampliação dos conhecimentos dos alunos acerca ações realizadas em uma apresentação de seminário, o qual é considerado um hipergênero. Embora fundamentada nas sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) propostas por pesquisadores do

ISD, nossa sequência não segue à risca a metodologia daquela. Isso porque o hipergênero trabalhado apresenta particularidades que não se enquadrariam em uma sequência didática e, por isso, optou-se, então, por uma sequência de atividades.

O material foi elaborado com base no modelo teórico produzido e está em fase de implementação em uma turma de primeiro ano de um curso de licenciatura. Até o momento, percebemos que as atividades elaboradas tem sido coerentes com as pesquisas e tem atraído a atenção dos estudantes.

A sequência é composta por: exposição da pesquisa (objetivos, assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, pesquisadoras etc.) e avaliação diagnóstica; primeira produção (apresentação de um seminário de temática livre); oficinas sobre vestimenta, configuração dos slides, recursos audiovisuais, aspectos não linguísticos de uma apresentação, construção composicional do seminário, contexto de produção de seminários, estilo etc.; produção final (nova apresentação de seminário de temática escolhida pela docente); *feedback* das apresentações. Neste momento, estamos nas últimas etapas (nova apresentação de seminários).

Cremos que, até aqui, o trabalho tem colaborado com a formação desses alunos e das pesquisadoras.

Considerações Finais

A pesquisa realizada a respeito das reflexões acerca do trabalho com gêneros orais em sala de aula, mais especificamente o hipergênero seminário, contribuiu, de maneira significativa, para compreensão da importância do conhecimento desse hipergênero e também sobre sua utilização nos mais diversos contextos educacionais.

Além disso, permitiu compreender a importância do desenvolvimento de trabalhos direcionados ao ensino, de modo que o desenvolvimento de atividades pedagógicas visa a contribuir para a melhoria do ensino como um todo.

Referências

BONINI, Adair. Mídia/ suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/05.pdf>. Acesso em: maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

FONTEQUE, Vanessa Santos; STORTO, Letícia Jovelina. Análise do gênero textual seminário presente no livro didático de português do ensino médio a partir das diretrizes curriculares nacionais. In: SIMPÓSIO DE ENSINO, LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS, 3, 2016, Londrina. **Anais...** Londrina: Unopar, 2016. v. 3. p. 97-97.

FONTEQUE, Vanessa Santos; STORTO, Letícia Jovelina. Pesquisas sobre oralidade e gênero textual seminário: uma revisão sistemática da literatura. In: SEA - SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ATUALIDADES, PROSPECTIVAS E DESAFIOS, 3, 2016, Londrina. **Anais**... Londrina: UTFPR, 2016. p. 1-8.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; ROCHA, Suélen Maria; GUIMARÃES-SANTOS, Luiza. Gêneros orais, projetos didáticos de gênero e mobilidade estudantil: perspectivas para ensinar a agir em francês como

língua estrangeira. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p. 321-355.

MORAIS, Claudia Goulart. *As práticas orais na escola:* o seminário como objeto de ensino. 2005. 210f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**: língua portuguesa. Paraná: SEED, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **Seminários escolares**: gêneros, interações e letramentos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

.