



MULTILETRAMENTOS NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS RESIDENTES NO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR GONÇALO ROLLEMBERG LEITE

MULTI-LITERACIES IN REMOTE EDUCATION: REPORT OF THE RESIDENTS' EXPERIENCE AT THE COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR GONÇALO ROLLEMBERG LEITE

Alexandre Silva da Paixão¹, Elislane de Goes Nascimento²

Franciele Vieira Francisco³, Wesley Cleiton Aquino Almeida⁴

Guaraci de Santana Marques Andrade⁵, Antônio Félix de Souza Neto⁶

RESUMO

O presente texto relata as experiências obtidas no Programa Institucional Residência Pedagógica (RP), implantado em 2012 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de sequências didáticas ministradas no Colégio Estadual Professor Gonçalo Rollemberg Leite, cujas atividades foram elaboradas com supervisão do docente coordenador Antônio Félix de Souza Neto e da professora preceptora Guaraci de Santana Marques Andrade, embasando-se em teóricos como Miani (2012), Pianaro (2010), Ramos (2007), Teixeira e Zabala (1988), entre outros. Além disso, o texto mostra uma breve explanação acerca do projeto “1, 2, 3 textando”, cujo título remete à expressão comumente mencionada ao iniciar as gravações cinematográficas ou testes em aparelhos eletrônicos, aludindo exatamente ao anseio de tornar os alunos protagonistas no processo de produção de gêneros textuais para englobar as práticas sociais e digitais no âmbito escolar e lhes exercitar o senso crítico no tocante a assuntos contemporâneos em debate. Ademais, há uma súmula sobre o passo a passo da aplicação, quais e como as discussões foram suscitadas e os resultados alcançados. Verificou-se que o trabalho possibilitou diagnosticar dificuldades concernentes à interpretação e melhorá-la; instigar a reflexão e a formulação de argumentos acerca das temáticas abordadas e compreender como funciona a interação dos alunos entre si, aperfeiçoando as competências linguísticas e discursivas, contribuindo para a formação cidadã tendo em vista que as práticas sociais são fundamentais para a construção de sentidos e ressaltando a comprovação de que a prática e a teoria são indissociáveis na formação de licenciandos.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais; Formação cidadã; Relato de experiências; Residência pedagógica; Sequências didáticas.

1 Mestrando do programa de pós-graduação em Estudos Literários – PPGL- pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. E-mail: alexandrepaixao8991@gmail.com.

2 Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. E-mail: elislanego-esnci@gmail.com.

3 Licenciada em Letras vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. E-mail: vfranciele12@yahoo.com.br.

4 Graduando do Curso de Letras Português e Francês pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. E-mail: wesleycleiltonmj@gmail.com.

5 Professora Mestre do Colégio Estadual Professor Gonçalo Rollemberg Leite. E-mail: guaraci.marques@yahoo.com.br.

6 Coordenador de área do subprojeto de Língua Portuguesa do Residência Pedagógica vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe – UFS. E-mail: antfelixsouza@gmail.com.

ABSTRACT

The present text reports the experiences obtained in the Pedagogical Residency Institutional Program (RP), implemented in 2012 by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), through didactic sequences taught in the State College Professor Gonçalo Rollemberg Leite, whose activities were developed under the supervision of the coordinating teacher Antônio Félix de Souza Neto and the preceptor teacher Guaraci de Santana Marques Andrade, based on theorists such as Miani (2012), Pianaro (2010), Ramos (2007), Teixeira and Zabala (1988), among others. Moreover, the text shows a brief explanation about the project “1, 2, 3 textando”, whose title refers to the expression commonly mentioned when starting the movie recordings or tests on electronic devices, alluding exactly to the desire to make students protagonists in the process of production of textual genres to encompass the social and digital practices in the school environment and exercise them the critical sense regarding contemporary issues under debate. Moreover, there is a summary of the step-by-step application, which and how the discussions were raised, and the results achieved. It was verified that the work made it possible to diagnose difficulties concerning interpretation and improve it; to instigate reflection and the formulation of arguments about the themes addressed and to understand how the interaction of students among themselves works, improving linguistic and discursive skills, contributing to the formation of citizenship in view of the fact that social practices are fundamental to the construction of meanings and highlighting the proof that practice and theory are inseparable in the formation of undergraduates.

KEYWORDS: Textual genres; Citizen education; Experience reports; Pedagogical Residency; Didactic sequences.

Introdução

O Programa Residência Pedagógica (RP), implantado em 2012 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), faz parte da “Política Nacional de Formação de Professores” e almeja fomentar e aperfeiçoar a profissionalização de licenciandos, quando atingem a segunda metade do curso (50% ou 5º período da graduação), a partir da imersão em uma escola da educação básica (EB), contemplando a regência de sala de aula supervisionada por um professor da escola-campo e orientada por um docente da instituição de ensino superior (IES), promovendo uma relação achegada entre a EB e ES, cujo objetivo principal é oportunizar que os residentes coloquem em ação o conhecimento teórico aprendido na IES no âmbito escolar, unindo teoria e prática e seguindo as orientações teórico-metodológicas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Dentre as instituições selecionadas por meio do edital da UFS (2020), o Colégio Estadual Professor Gonçalo Rollemberg Leite, localizado na avenida Mário Jorge Menezes de Vieira, nº 3172, bairro Coroa do meio, Aracaju - SE, recebeu 8 residentes dos 48 que compuseram o núcleo de Língua Portuguesa.

Nessa escola, o grupo de residentes, juntamente com a professora preceptora, começou a idealizar, em janeiro de 2021, um projeto totalmente autoral que tivesse como centro o trabalho com gêneros textuais que pudessem englobar as práticas sociais e digitais, com o objetivo de exercitar o senso crítico e a cidadania, tendo em vista que as práticas sociais são fundamentais para a construção de sentidos. Assim nasceu o projeto “1,2,3 textando”, cujas experiências objetivamos relatar, pois foi uma prática pensada no Residência e possibilitada por ele, além de ter contribuído para a formação dos participantes – tanto do Ensino Básico quanto do Ensino Superior – e ter grande potencial de adaptação a contextos múltiplos e até a conteúdos educacionais diversos.

Inicialmente, produziu-se um vídeo para convidar os alunos a se engajarem nas práticas do projeto. O convite consistia em uma sequência de fotos dos residentes e da preceptora com pequenas frases em balões que simulavam uma mini história em quadrinhos, o qual foi divulgado nas redes sociais como o *Instagram* (@cegoncalointegraloficial) do colégio. Em seguida, divulgou-se um concurso sobre a possível logomarca do projeto com premiação à proposta selecionada. Abaixo consta a logomarca angariada:



Logomarca do projeto produzida pela aluna Alinne Menezes - 1ºD

O projeto “1,2,3 textando”, cujo nome remete à expressão comumente mencionada ao iniciar as gravações cinematográficas ou testes em aparelhos eletrônicos, alude exatamente ao anseio de tornar os alunos protagonistas no processo de produção dos gêneros textuais tais como tiras e charge, produzindo-os com autenticidade e autonomia para “Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges [...], o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc” (BRASIL, 2018, p. 141), que são suportes importantes para a produção de sentidos.

Depois de escolhidos os gêneros textuais a serem trabalhados no projeto, tomamos como base a visão de Zabala (1998) sobre a sequência didática (SD) enquanto atividade estruturada, com início e término especificados, para o alcance de determinadas finalidades educacionais e de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) acerca de sequência didática como um bloco de atividades sistemáticas organizadas com o fito de ensinar como fazer um gênero textual, dividindo a sequenciação de exercícios da seguinte maneira:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento

da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98, 99, grifos dos autores).

Assim, planejamos iniciar com duas oficinas para cada gênero e finalizar com a produção textual dos alunos, levando em consideração o tema do projeto, que foi “Liberdade de opinião e intolerância nas redes sociais”. Esse tema foi abordado em duas palestras via *Google Meet*, realizadas com a participação de duas convidadas, a jornalista Ana Paula Machado e a advogada Renata Prado Menighin, a fim de que os alunos tivessem um maior domínio sobre o tema na hora de criar.

Tal trabalho intentou aperfeiçoar a compreensão leitora e a expressão escrita dos discentes dos 1º anos (A, B, C, D e E) no que tange à multiplicidade de linguagens contemporâneas do meio virtual, a fim de que possam “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (BRASIL, 2018, p. 475). Além do mais, instigaram-se a reflexão crítica de gêneros multimodais e o respeito à variedade linguística, explorando as características verbais e não verbais. O projeto se embasou em autores como Antoni Zabala (1988), Rozinaldo Antonio Miani (2012), Maria Cláudia Teixeira e Cristiane Malinoski Pianaro Ângelo (2010), Paulo Eduardo Ramos (2007), Valéria Rodrigues Hora Silveira (2003), entre outros.

Desenvolvimento: tira: contextualização, discussão e resultados

Conforme defende Aldir (2021), as primeiras histórias em quadrinhos do mundo nasceram na ponta da pena de um suíço, o artista gráfico e escritor Rudolf Töpffer, considerado o pioneiro do gênero por ter publicado, em 1837, *Les Amours de monsieur Vieux Bois*, um suplemento que vinha encartado dentro do jornal dominical e que consistia em 30 páginas, cada uma delas dividida em seis quadros desenhados e com textos sob as imagens.

Já as “tiras” de jornal, em uma única faixa horizontal, ao que tudo indica, tiveram origem em 1894 no *New York World*. No ano seguinte, também em Nova York, o *The Morning Journal* veiculou o primeiro personagem de tiras a ter continuidade. Seu nome, *Yellow Kid*, seu criador, o cartunista Richard Outcault.

Nos EUA, as histórias em quadrinhos passaram a ser conhecidas como *comics*, pois as histórias originais eram sempre engraçadas (cômicas). Na França, foram chamadas de *bandes-dessinées* por serem publicadas em tiras (bandes) diárias nos jornais. Em Portugal, ganharam o nome de “histórias aos quadrinhos” ou “banda desenhada”. Na Itália, foram popularmente batizadas de *fummet*, que indicam as “fumacinhas” ou falas dos personagens. Na Espanha, até hoje são conhecidas como *tebeo*, nome de uma revista infantil (TBO). No Brasil, durante muito

tempo – e hoje ainda – elas foram simplesmente chamadas de “gibi”, também nome de uma revista. Na década de 60, surgiu a história em quadrinhos mais conhecida do Brasil, a *Turma da Mônica*, criada pelo paulista Maurício de Sousa. A revistinha fez tanto sucesso que hoje é publicada em mais de 40 países e traduzida em 14 idiomas.

Silveira destaca que “os quadrinhos têm personagens e elenco fixos, narrativa em quadros numa ordem de tempo em que um fato se desenrola por meio de legendas e balões com texto pertinente à imagem de cada quadrinho” (2003, p. 122); já Ramos (2007) adverte que o próprio nome, “tiras”, advém da percepção do formato. Ele também informa que o modelo horizontal das tiras foi o padrão adotado pelos jornais para adaptar a história ao tamanho da página, pois facilitaria as vendas, fazendo com que os *syndicates*, as primeiras empresas especializadas em quadrinhos, distribuíssem seus produtos para diversos países.

Utilizar as tiras nas sequências didáticas do projeto “1,2,3 textando” foi proveitoso para sensibilizar os alunos acerca das diversas interpretações que podem ocasionar. Em virtude de sua estrutura pequena e dinâmica, repletas de linhas cinéticas, balões, rabichos e também por serem detentoras de multilinguagens, as tiras proporcionam o diálogo entre o texto verbal e o não verbal.

Por conta da popularização que as tiras ganharam nas redes sociais nos últimos anos, principalmente por tocarem em temas polêmicos, sejam eles humorísticos, sociais ou políticos, veremos que o contato com esse gênero também contribui para a formação de leitores multiletrados, críticos, capazes de interpretar e de produzir diversas linguagens.

Acerca das características supracitadas, Ramos (2007) cita que os diálogos dos quadrinhos são apresentados em balões que exercem a função de recipientes do texto-diálogo proferido pelas personagens, podendo indicar a fala direta, interior ou até mesmo a ausência de vozes. Os balões possuem dois elementos básicos: o conteúdo (linguagem escrita e visual) e o rabicho.

Tipos recorrentes de balões: *balão-pensamento* – possui contorno ondulado e apêndice formado por bolhas, indicando o pensamento das personagens; *balão-fala* – possui contorno com traçado contínuo, reto ou curvilíneo, indicando falas comuns; *balão-cochicho* – possui linha pontilhada, sugerindo tom de voz baixo; *balão-berro* – possui extremidades para fora como uma explosão, promovendo tom de voz alto; *balão-trêmulo* – possui linhas tortas, suscitando a ideia de medo; *balão-de-linhas-quebradas* – expõe a voz oriunda de aparelhos eletrônicos; *balão-zero* – não possui contorno em volta da fala, sendo utilizado também para falas comuns; *balão-glacial* – aborda choro, por isso parece gelo derretendo; *balão-vibrado* – mostra voz trêmula geralmente por causa do frio; *balão-unísono* – reúne a fala de várias personagens; *balões-duplos ou compostos* – representam dois momentos de fala da mesma personagem; *balão-mudo* – não contém fala, aparecendo um sinal de acentuação no lugar da lacuna; *balão-sonho* – mostra o sonho da personagem dormindo; *balão de apêndice cortado* – expressa a voz da personagem que não aparece no quadrinho, *balões-especiais* – têm o formato

do sentido expreso visualmente nas expressões e gestos faciais das personagens e *balões-intercalados* – significam o revezamento da fala das personagens (RAMOS, 2007).

Por conseguinte, as linhas cinéticas são riscos que descrevem o movimento das personagens ou dos objetos expressos, sendo recursos visuais que dão uma estética mais realística à tira. Por sua vez, as metáforas visuais são recursos gráficos responsáveis por expressar as emoções das personagens dentro ou fora dos balões (RAMOS, 2007).

A sequência didática foi ministrada em duas aulas via *Google Meet*, cuja aula inicial ocorreu no dia 18 de maio de 2021, em que foi exposto um panorama acerca do surgimento das histórias em quadrinhos (HQs), mostrando os criadores, as versões e o meio de divulgação iniciais e explicando como surgiu o gênero “tira” proveniente do gênero HQs que, devido ao seu tamanho menor, foi mais apropriado para a SD.

Após esse processo de conhecimento sobre o gênero, foram lidas várias tiras, visando fazer uma reflexão crítica de temas atuais e causar humor, tornando as aulas mais divertidas e menos maçantes. Destacamos as tiras de personagens mais famosos mundialmente, a exemplo de “Mafalda”, do argentino Quino, “A turma da Mônica”, do brasileiro Maurício de Sousa, e “Garfield”, do norte-americano James Garfield Davis.

Na sequência, abordamos a diferença entre linguagem verbal e não verbal, dualidade imprescindível para a construção do gênero. Por fim, apresentamos algumas figuras de linguagem comumente usadas no gênero, tais como onomatopeias, comparação, metáfora, hipérbole, eufemismo e ironia.

Na segunda aula, ministrada no dia 15 de junho de 2021, elencamos outros recursos estilísticos e visuais, a saber, os balões, que são os recipientes das falas proferidas pelas personagens, enfatizando seus aspectos básicos: conteúdo (linguagem escrita e visual), o rabicho ou apêndice e os tipos mais recorrentes nesse gênero, como balão-fala, balão-pensamento, balão-cochicho, balão-berro, balão-trêmulo, balão-de-linhas-quebradas, balão-zero, balão-glacial, balão-vibrado, balão-unísono, balões-duplos ou compostos, balão-mudo, balão-sonho, balão de apêndice cortado, balões-especiais e balões-intercalados. Em seguida, apontamos as linhas cinéticas, que são riscos que descrevem o movimento das personagens ou dos objetos expressos. Depois, verificamos as metáforas visuais, que são recursos gráficos responsáveis por expressar as emoções das personagens dentro ou fora dos balões (RAMOS, 2007).

Vale ressaltar que todos esses suportes linguísticos foram exemplificados com tiras para analisar como cada autor os aplicou. Finalizando, solicitamos que os alunos seguissem as instruções discutidas, a fim de elaborar sua própria tira, a partir do tema “Liberdade de opinião e intolerância nas redes sociais”. Para ajudá-los nesse processo de produção autoral, houve um período de orientação via *whatsapp* de 16 de maio de 2021 a 30 de junho de 2021. Após o período de submissão dos trabalhos, notamos que a maioria dos alunos se adequaram à

proposta temática, retratando várias situações intolerantes comuns no meio virtual, tais como comentários racistas e homofóbicos.

Observamos excelentes tiras desenhadas à mão ou digitalizadas, sequenciamento de ideias coesas, uso dos suportes estilísticos ensinados e exatidão temática. Dessa forma, podemos afirmar que realizar uma produção escrita voltada para o gênero tira tornou-se interessante e importante porque “é uma forma concreta de uso da leitura/escrita como função social, que permite a ampliação das competências linguísticas e discursivas dos alunos” (SOUZA; SOUZA, 2013, p. 735). Abaixo constam as tiras premiadas:



Alinne Menezes - 1º D



Liliam Letícia - 1º C

Desenvolvimento: charge: contextualização, discussão e resultados

A charge é um gênero textual originalmente jornalístico, publicado geralmente em associação a notícias ou a artigos de opinião, e faz, por meio de recursos verbais e visuais, fortes críticas à realidade social e política. Por esse motivo, apesar de ser um gênero humorístico, o seu maior mérito reside em provocar o senso crítico dos leitores e lhes possibilitar a contrapalavra, a formação de opinião e a reflexão sobre sua realidade. Os recursos para a construção desse gênero englobam as cores, o conteúdo linguístico, as expressões faciais e corporais das personagens retratadas, os símbolos etc. Estes, associados ao contexto de produção, são fundamentais para a construção dos sentidos. Assim,

[...] podemos afirmar que a charge é uma representação humorística de caráter eminentemente político que satiriza um fato ou indivíduo específicos; ela é a revelação e defesa de uma ideia, portanto, de natureza dissertativa, traduzida a partir dos recursos e da técnica da ilustração. Outro elemento importante a destacar é a efemeridade da charge, que geralmente é esquecida quando o acontecimento a que se refere se apaga de nossa memória individual ou social (porém, ela permanece viva enquanto memória histórica) (MIANI, 2012, p. 39, parêntesis do autor).

De modo geral, diz-se que a charge tem relação com os acontecimentos da atualidade e que é necessário conhecê-los para que se chegue à completude da crítica que carrega; apesar de

assim ser, vê-se, em Miani (2012), que esses acontecimentos podem ser retomados na história e, nesse sentido, não há charge completamente ultrapassada. Em uma das aulas do projeto “1, 2, 3 textando”, por exemplo, utilizamos um recorte feito do jornal impresso *Gazeta de notícias* – de uma edição publicada em 1904 – no qual havia uma notícia acerca da Revolta da vacina e, ao lado, uma charge que “conversava” com ela. Apesar de não ser um acontecimento ocorrido em 2021, a compreensão da charge foi possível porque a História foi retomada. Percebe-se, então, que o trabalho com esse gênero não necessariamente deve se prender apenas a temas imediatos.

Tendo em vista todos os aspectos elencados, consideramos de grande importância levar o gênero charge para a sala de aula, por possibilitar o aperfeiçoamento da competência de leitura e interpretação não só verbal e visual, mas também social e política; por funcionar como ferramenta para a argumentação, já que exige de seu leitor a tomada de posição, seja para concordar seja para refutar o posicionamento veiculado na charge; e por possibilitar a formação de jovens cidadãos atuantes socialmente, uma vez que é exigência estar inteirado acerca dos acontecimentos de sua época ou de ter conhecimentos sobre os fatos históricos aos quais se relaciona.

Na primeira oficina, realizada no dia 01 de julho de 2021 nas turmas C e D do 1º ano, buscamos expor uma conceituação sobre a charge, mostrar sua diferenciação com relação ao cartum e à caricatura – a partir da qual foi originada –, evidenciar brevemente a sua relação com o gênero notícia, bem como analisar e discutir sobre produções chargísticas de temas diversos, como a consciência ambiental, a atual pandemia de Covid-19, a educação e o racismo, com o objetivo de aguçar a criticidade dos alunos.

No dia 13 de julho de 2021, foi realizada a segunda oficina sobre a charge do projeto “1, 2, 3 textando”, nos 1º anos C e D, em que foram pinceladas as principais características da charge, para exercitar a memória, e foi feita uma associação mais aprofundada entre esse gênero e o gênero notícia, uma vez que mantêm estreitas relações, principalmente nos jornais, veículo no qual a charge geralmente funciona como um tipo de resumo dos posicionamentos e das opiniões, utilizando-se, é claro, do humor. Na atualidade, ainda que a circulação da charge seja muito frequente nas redes sociais, como o *Instagram* e o *Twitter*, as relações entre ela e os acontecimentos permanecem. Assim, para compreender a totalidade dos sentidos, o leitor ainda precisará ter ciência da notícia com a qual se mantém uma intimidade.

A produção de uma charge sobre o tema “Liberdade de opinião e intolerância nas redes sociais” foi pensada para a finalização da SD, pois

A produção de novos textos possibilita que o aluno-leitor elabore novos sentidos para o texto estudo e se posicione criticamente diante do assunto tratado. Espera-se que o aluno envolva-se de forma crítico-responsiva sobre as temáticas discutidas em sala de aula, já que o envolvimento, através das produções escritas, promove o aprendizado e a conscientização da realidade social, fazendo com que exerça seu papel de cidadão (TEIXEIRA; ANGELO, 2010, p. 104).

Em ambas as oficinas, foi instigado o debate como forma de fazermos uma troca de percepções e ampliarmos o campo de visão uns dos outros. Com as contribuições dos alunos e os nossos direcionamentos, percebemos a consideração de pontos de vista antes impensados por alguns estudantes. Isso também foi feito através da mediação de opiniões diferentes sobre o sentido de uma mesma charge, o que foi feito tomando como base o próprio texto, confrontando-o e interrogando-o, a fim de que nele mesmo pudéssemos encontrar o(s) caminho(s) mais seguro(s) para a interpretação.

Percebemos, durante a realização das oficinas, que o gênero chargístico é muito propício para o desenvolvimento crítico dos alunos do Ensino Médio, pois ele, além de trazer temáticas sociais, o faz de forma muito leve e instigante, até mesmo por conta de sua opacidade, instigando a pergunta: “o que esse texto quer me dizer?”. A partir da exposição dos pontos de vista dos muitos alunos que se sentiram à vontade para ligar o microfone e se expressar, a argumentação entrou em cena, uma vez que cada um queria justificar a própria interpretação para refutar outra ou para complementá-la. Muitos alunos também participaram da aula por meio do *Chat* do *Google Meet*, respondendo aos questionamentos ou tecendo comentários.

Quanto à produção da charge, a orientação foi iniciada no dia 14 de julho de 2021 e finalizada no dia 21 do mesmo mês, cujos resultados alcançados atestaram que, por intermédio do Programa Residência Pedagógica, contribuímos para a formação cidadã de alunos da EB. Abaixo constam as charges premiadas:



Roberta Rodrigues - 1º C



Cauã Carvalho de Oliveira - 1º D

Considerações finais

O Programa Residência Pedagógica (RP) contribuiu incisivamente para nossa formação, possibilitando um contato direto com a realidade da EB e gerando uma confiança maior para lidar com o ambiente que futuramente será parte do nosso cotidiano. No tocante ao projeto “1,2,3 textando”, podemos articulá-lo ao principal objetivo do RP, que é a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação acadêmica.

Tendo em vista que conseguimos este pressuposto, expomos este presente relato de experiência no *I Seminário PIBID e PRP da região Nordeste - saberes e práticas constitutivos da formação docente em tempos de adversidade* que ocorreu no período de 10 a 13 de agosto de

2021, cujo evento oportunizou as partilhas de saberes voltados à aprendizagem contemporânea de língua portuguesa, recebendo elogios gratificantes e confirmações de que a proposta serviria de base para outros pares aplicá-la no âmbito escolar, principalmente no período pós-pandêmico.

Mencionando isso, é proveitoso afirmar que o contexto pandêmico agravou obviamente a aprendizagem dos alunos, pois o contato com eles foi virtual e nem todos têm o mesmo acesso às ferramentas tecnológicas, mas continua sendo gratificante ver o interesse e a participação dos que estão presentes nas aulas. Por se tratar de gêneros textuais que têm a linguagem não verbal como parte da sua estrutura, pode-se afirmar que a aula ganha um pouco mais de atenção, também pelo tom humorístico e crítico das charges e das tiras. Isso facilitou a troca de aprendizados com os estudantes, trabalhando a interpretação, o senso crítico e instigando o debate com as diversas opiniões presentes em uma sala de aula de forma descontraída.

Fez-se necessário à adequação às tecnologias digitais tal como *Google Meet*, *Gloogle Forms*, *Power Point* e redes sociais como suportes de ensino-aprendizagem, cujo conhecimento nos capacitou para a atuação docente em possíveis contextos remotos. É imperioso relatar que as reuniões com a preceptora aliadas à elaboração das sequências didáticas promoveram uma vasta compreensão de estratégias de ensino, de planejamento de aulas, de materiais didáticos autorais e de projetos atrelados aos multiletramentos etc, sem dúvidas, conhecimentos imprescindíveis à educação hodierna.

Podemos atribuir algumas afirmações a respeito das experiências vividas durante as aulas das SDs: diagnosticamos dificuldades concernentes às áreas de interpretação; instigamos a formação de opinião para que os discentes pudessem pensar e formular seus argumentos; e compreendemos como funciona a interação dos mesmos entre si, coisas importantes para que possamos preparar matérias voltadas para a melhor absorção do conteúdo, suprimindo, assim, a maior parte dessas dificuldades encontradas na sala de aula, e no contexto atual, tudo sendo feito de forma remota, com o auxílio dos meios de comunicação.

Por fim, ressaltamos a importância de se ter a prática e a teoria entendidas como indissociáveis, lados da mesma moeda, uma vez que é fundamental para a geração futura de professores. Só assim, será possível construir um ensino que abarque toda a variedade de alunos e realidades.

REFERÊNCIAS

AIDAIR, L. História em quadrinhos. *Todamatéria*. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/historia-em-quadrinhos/>>. Acesso em: 10 de jul. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: CORDEIRO, G., S.; ROJO, R. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

MIANI, R. A. Charge: uma prática discursiva e ideológica. *9ª Arte*, v. 1, n. 1, p. 37-48, 1º semestre/2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/99622>>. Acesso em: 07 de jul. de 2021.

Programa Residência Pedagógica. *CAPES*, Brasília, 01 de mar. de 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em: 07 de jul. de 2021.

RAMOS, P. E. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. São Paulo, USP, 2007. Tese de doutorado (Doutorado em Filologia) do programa de pós-graduação em filologia e língua portuguesa, USP, São Paulo, p. 424, 2007. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/en.php>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SILVEIRA, V. R. H. *A palavra-imagem nos gestos de leitura: os quadrinhos em discussão*. São Paulo, PUC-SP, 2003. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C%3Abiblio.pucsp.br%5C%3A7428>>. Acesso em: 01 de jul. 2021.

SOUZA, V. S.; SOUZA, I. Gênero textual: características e funcionalidade social. In: II seminário de professores e ensino de língua inglesa, v. 2, jun, 2013, São Cristóvão. *Anais*. São Cristóvão: UFS, 2013. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9899/2/GeneroTextualTirinha.pdf>> Acesso em: 08 de jul. 2021.

TEIXEIRA, M. C.; ANGELO, C. M. P. O gênero jornalístico charge no letramento escolar. *R. Língua & Literatura*, [s. l.], v. 12, n. 19, p. 89-107, 5 dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/viewFile/147/285>>. Acesso em: 1 mar. 2021.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



PROJETOS SOCIAIS E DE APRENDIZAGEM EM CURSOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)

SOCIAL AND LEARNING PROJECTS IN PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE COURSES

*Davi Albuquerque*¹

RESUMO

O professor de Português Língua Estrangeira (PLE) deve optar por um conjunto de subsídios teóricos que servem como base para suas práticas em sala de aula, geralmente chamados de abordagens. Partindo da abordagem e dos métodos comunicativos, bem como de outros elementos, elaboramos uma proposta para cursos de PLE com foco no ensino por meio de projetos sociais e projetos de aprendizagem. Assim, discutimos a fundamentação teórica de nossa proposta e elencamos uma série de sugestões de diferentes projetos a serem utilizados, desenvolvidos e/ou adaptados pelos professores de PLE. Ademais, fornecemos um pequeno contributo para a avaliação dos aprendizes e dos projetos dentro da presente proposta. Os resultados encontrados, bem como previstos, em casos de aplicações e adaptações futuras, é que os aprendizes apresentam melhores desempenhos e desenvolvimento de habilidades em PLE, e também possuem mais motivação para a aprendizagem do português, já que passam a encarar a língua, as culturas e os professores lusófonos de maneira positiva devido ao impacto que os projetos têm tanto dentro como fora de sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Estrangeira (PLE); Projetos de aprendizagem; Projetos sociais.

ABSTRACT

Portuguese as a Foreign Language (PFL) teachers must select a theoretical framework as a basis for their practices in the classroom, also known as teaching approach. Following the communicative approach and methods, as well as other theoretical elements, we developed a proposal for PFL courses with a focus on teaching using social projects and learning projects. Therefore, we discussed the theoretical aspects of our proposal and listed a series of suggestions for different projects to be used, developed and/or adapted by PFL teachers. Furthermore, we provide a small contribution to learners and projects assessment within the present proposal. The results found – as well as predicted in cases of future applications and adaptations – are learners presenting better skills development in PFL, and also have more motivation to learn Portuguese since they start to face this language, the Portuguese-speaking cultures and teachers in a positive way due to the impact that such projects have both inside and outside the classroom.

¹ Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Membro do Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário (NELIM) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor Associado da Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade de Nankai (China). E-mail: albuquerque07@gmail.com.

KEYWORDS: Portuguese as a Foreign Language (PFL); Learning projects; Social projects.

Introdução

Atualmente, o professor de Português Língua Estrangeira (PLE) tem a sua disposição uma série de abordagens, métodos e técnicas de ensino, bem como propostas curriculares, planejamentos de cursos, avaliações, entre outros. Esse fator, além de exigir uma formação sólida do profissional, é uma evidência do crescimento dessa área. Assim, uma das condições desse professor é compreender e selecionar os conhecimentos teóricos para que sua prática seja coerente e bem fundamentada, de acordo com as necessidades dos aprendizes.

Mesmo que o foco deste texto seja debater o ensino e o planejamento de cursos de PLE por meio de projetos sociais e de aprendizagem, consideramos importante apresentar uma fundamentação teórica, a qual está relacionada com o tema do presente artigo e, da mesma maneira, com nossas escolhas didáticas, sendo elas: a relação língua e cultura no ensino; a visão da língua como um evento sociodiscursivo; os métodos comunicativos; e o ensino de língua estrangeira como diplomacia cultural.

Dessa maneira, após esta breve introdução, discorreremos a respeito dos aspectos teóricos mencionados anteriormente, somados à diferenciação entre projetos sociais e de aprendizagem, e da definição de currículo e de planejamento. Esta seção é seguida pela listagem e sugestões de uma série de projetos que podem ser realizados em cursos de PLE em diferentes modalidades, nos variados níveis e com turmas distintas. Posteriormente, discutimos algumas possibilidades de avaliação dos aprendizes e dos projetos para, por fim, elaborar as considerações finais deste trabalho.

Fundamentação teórica

Nosso trabalho busca aplicar algumas ideias que vêm sendo utilizadas no Brasil para o ensino de PLE, conforme as propostas curriculares e demais referências que são discutidas nesta seção. Ademais, procuramos adaptar, com base nos aportes teóricos e pedagógicos aqui, para situações de não imersão. Digno de nota é que em nossa prática de sala de aula, encaramos a língua como um elemento intrínseco à cultura, bem como seu caráter sociodiscursivo. Isso faz com que, em nossa prática de sala de aula, ensinemos o Português Brasileiro (doravante PB) vinculado a aspectos literários e culturais brasileiros, e também nos preocupemos com a realidade do aprendiz, elaborando projetos de aprendizagem e sociais que possam, simultaneamente, ensinar, ajudar e preparar o aluno tanto em sua comunidade local, quanto para aspectos acadêmicos, profissionais, e da continuidade de seus estudos, bem como da manutenção e difusão do português na instituição local.

Começamos pelo debate a respeito da importância do ensino de cultura ao se ensinar uma língua estrangeira (LE), ou seja, a relação língua-cultura no ensino de PLE. Esse tema

apresenta uma ampla lista de referências bibliográficas tanto de autores lusófonos, quanto não lusófonos, entre os quais destacamos alguns deles a seguir. Iniciamos pelos trabalhos de autores não lusófonos, como Kramersch (1998), que explora temáticas como identidade social e cultural, estereótipos, entre outros; Byram, Gribkova e Starkey (2002), que se dedicaram à comunicação intercultural; e Risager (2014) que, por meio do conceito de ‘linguacultura’, afirma que não há possibilidade de se ensinar línguas, seja materna, seja estrangeira ou segunda, sem se relacionar com cultura, já que o uso da língua se trata de um complexo conjunto de elementos subjetivos do aprendiz e de cada evento comunicativo específico (RISAGER, 2006). Dentre os pesquisadores portugueses e brasileiros, destacam-se um dos estudos pioneiros sobre questões culturais no ensino de PLE, o de Ferreira (1998); o reconhecido debate levantado em Almeida Filho (2002); o trabalho de Mendes (2015), o qual discute os conceitos de língua-cultura, as diferentes acepções de cultura e suas aplicações no ensino de PLE; e o de Bizarro (2018), que afirma que língua e cultura são partes de um todo. Para resumir, o que podemos afirmar é que a língua, por ser falada e estar dentro de uma cultura específica, não pode ser extraída dela, fazendo com que o ensino de uma LE, a aprendizagem de uma língua-alvo, seja também o ensino de uma cultura-alvo na qual a LE está inserida.

Além da relação língua-cultura, há outra que é fundamental, trata-se da visão bakhtiniana, a qual encara a língua como um evento social em que os indivíduos proferem enunciados particulares concretos, chamados de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992). Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (1992, p. 280), são enunciados heterogêneos utilizados nas diferentes esferas sociais de atividade humana que requer o uso da língua pelos indivíduos, apresentando um certo grau de estabilidade. Ainda de acordo com Bakhtin (1992), o autor aponta que o enunciado é:

(...) a unidade real da comunicação verbal (...). A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma (BAKHTIN, 1992, p. 294).

A partir desta abordagem discursiva e dialógica bakhtiniana, Rojo (2005) destaca que os gêneros estão intrinsecamente ligados a questões de tema, estilo e suas construções, assim, para sua compreensão e análise, é preciso conhecer sua situação de produção. Ademais, Schoffen (2009) discorre a respeito dessa visão bakhtiniana para a elaboração de critérios de avaliação de PLE e para o CELPE-BRAS, encarando a língua por uma perspectiva dialógica, como ação e por meio dos enunciados únicos e individuais, sendo que a avaliação de proficiência trataria de observar as situações de produção de cada enunciado dos aprendizes, os contextos de comunicação e as relações de interlocução.

Desta maneira, ao adotarmos os gêneros discursivos no ensino de PLE, encaramos a língua pensando nos aprendizes, os interlocutores, que tanto devem ter habilidades e competências para serem autônomos e compreenderem as situações e contextos adequados

para a produção, circulação e recepção dos enunciados. A maneira mais adequada de ensinar, praticar e desenvolver isso nos alunos é por meio de temas/ assuntos atuais e pertinentes à realidade, de projetos (que permitirão uma série de ações por meio da língua: a reflexão, o uso em situação real, a tomada de decisões, a autonomia, os resultados etc.), do emprego dos gêneros discursivos e da competência comunicativa.

Essa compreensão da língua como gêneros discursivos não se reduz apenas à uma adoção de referencial teórico por parte do professor de PLE, mas condição basilar de seu trabalho, já que o próprio exame de certificação de proficiência em PB, o CELPE-BRAS, baseia-se nas ideias de Bakhtin; os planejamentos propostos e conhecidos para cursos de PLE também adotam esse referencial sociodiscursivo, como em Kraemer (2012), Mittelstadt (2013) e Neves (2018); as propostas curriculares oficiais recentes aconselham a divisão dos cursos de PLE em temas, gêneros do discurso, tarefas/ projetos e conteúdos, conforme a *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa* (BRASIL, 2020a) e a *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (BRASIL, 2020b); os resultados obtidos com os aprendizes são positivos, preparando-os tanto para o uso formal e os estudos gramaticais do PB, quanto para situações informais e cotidianas no Brasil.

Os métodos comunicativos constituem, por parte do professor, na “adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensinam línguas” (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 18), visando adquirir o PB para que o aprendiz possa construir um discurso e realizar ações sociais e culturais conscientes e adequadas, chegando a uma autonomia na língua-alvo. Por isso, adotamos os princípios desses métodos, pois objetivamos desenvolver em nossos alunos habilidades e competências linguísticas e culturais para que se tornem falantes autônomos do PB e possam dar continuidade a seus estudos e/ou atividades no Brasil.

Vale lembrar que o método consiste em um conjunto de regras e experiências que o professor adota a respeito dos alunos, da sala de aula e da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993). Desta maneira, a escolha do método pelo professor é influenciada por vários fatores, mas são determinantes nessa escolha sua formação e sua abordagem de ensino. Empregamos em nossa prática a abordagem comunicativa e os métodos comunicativos, conforme já mencionamos, pelo fato de nos preocuparmos com o aluno e o desenvolvimento de sua competência comunicativa em PB, pois:

[...] uma abordagem comunicativa ao ensino tem no aluno a sua figura central e é seu objetivo contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia durante o processo de aprendizagem, tornando-o capaz de refletir sobre as várias dimensões da língua e combater uma visão retrograda da aprendizagem que terá por base o ensino normativo e sistêmico que culmina na avaliação, também ela normativa (CARRILHO, 2015, p. 8).

Digno de nota é que os métodos comunicativos não deixam de lado o ensino de gramática

(ALMEIDA FILHO, 1993), mas o fazem visando a significação e relevância das mensagens, em situações reais de uso da língua, reduzindo o emprego de nomenclatura gramatical, apresentando tolerância quando o aluno utiliza sua L1 e procurando interpretar os desvios e não os encarar como erros. Ademais, o modelo de competência comunicativa para a abordagem comunicativa como método de ensino, proposto inicialmente por Canale e Swain (1980) e desenvolvido por Canale (1983), afirmava que essa competência envolvia uma competência em quatro áreas, a saber: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

O conceito de ‘diplomacia cultural’ mais empregado na atualidade destaca as cooperações e/ou trocas culturais entre dois países, ou um grupo específico de países (ANG; ISAR; MAR, 2015), sendo distinto das relações culturais, que se dão de maneira natural e orgânica. Assim, a diplomacia cultural requer intervenção governamental, ocorrendo formalmente, por meio de acordos entre os países e seus agentes, os diplomatas culturais (ARNDT, 2006), sendo que ela se encontra inserida na diplomacia pública e se relaciona com o poder suave pelo fato de envolver agentes específicos, os diplomatas culturais (em nosso caso, o professor e os aprendizes), e bens específicos, a saber: a cultura (em um sentido amplo).

A diplomacia pública é definida como a comunicação e a aproximação de um país com o público estrangeiro (WANG, 2011), sendo que as principais formas, apontadas por Cull (2008), são: pesquisas de opinião, *advocacy*, diplomacia de intercâmbio, transmissões internacionais e diplomacia cultural. Essas práticas acabam sendo pensadas como estratégias para melhor se comunicar, conhecer e conquistar parcelas do público estrangeiro. Enquanto o poder suave (NYE, 1990) é definido como uma espécie de cooptação, na qual os indivíduos cooptados passam a fazer por conta própria e de bom grado o que o agente do poder suave quer que eles façam. Por isso, a temática de bens e serviços culturais, relacionados à língua e seu ensino, encaixam-se nesta temática.

Seguindo os conceitos de diplomacia pública (WANG, 2011), ‘poder suave’ (ing. *soft power*) (NYE, 1990) e com base em Moutinho e Almeida Filho (2015) e Albuquerque (2020), compartilhamos a visão de que o professor de PLE é um diplomata cultural, não se limitando somente ao ensino da língua portuguesa, mas se caracteriza como um profissional que compartilha aspectos culturais de sua cultura, pratica a interação em situações comunicativas reais com vários membros da comunidade, estimula o interesse e as aspirações dos alunos em relação ao português e ao Brasil, e também aprende a língua e a cultura locais, criando laços de amizade entre ambas comunidades (a brasileira e a do país que recebe o professor de PLE).

Finalmente, vale a pena enfatizar que o professor se caracteriza como um diplomata cultural, praticando também a diplomacia pública e o poder suave, ao levar ao conhecimento dos alunos os bens e as práticas culturais brasileiras, bem como as vantagens de se aprender o PB. Isso faz com que a importância e a responsabilidade do professor, a nosso ver, seja ainda maior por estar representando o Brasil oficialmente, academicamente e culturalmente diante

dos alunos, da instituição e das autoridades do país em que é recebido.

O ensino por projetos pedagógicos, também chamados de aprendizagem ou educacionais, caracteriza-se por ser uma postura didática na qual o aluno aprende por meio da busca de soluções para problemas reais e significativos para si e/ou para sua comunidade, sendo que os procedimentos de busca e as possíveis soluções encontrados pelos aprendizes podem ser os mais variados (BARBOSA, 2004; HERNANDÉZ, 2004). Com alguns traços semelhantes (como a solução de problemas, situações reais, a prática, a relação com a comunidade) e outros distintos (o enfoque social, a carência socioeconômica), o projeto social traz um enfoque maior no levantamento de ações e problemas da comunidade, visando auxiliar as pessoas, despertar um pensamento autônomo e crítico diante da sociedade e fornecer apoio para que os grupos sociais carentes não sofram outras adversidades futuras, ou seja, “um “projeto social” é um planejamento para solucionar um problema ou responder a uma carência social” (SANTOS, 2003, p. 43).

Adotamos o ensino por meio de projetos pelos seguintes fatores: há propostas elaboradas e com impactos benéficos nos alunos, mencionadas anteriormente, bem como a própria definição e características do currículo e do planejamento de cursos que, segundo Pacheco (1996), já consistem em projetos em si, pois para a elaboração deles é necessário uma reflexão e observação de diferentes estruturas educacionais, sociais, culturais e políticas que perpassam a prática pedagógica. Ademais, durante o planejamento de currículos, cursos e aulas, o professor deve ter conhecimento da realidade dos alunos e inserir os conteúdos que sejam necessários e significativos para que os aprendizes possam atuar dentro e fora da sala de aula.

Apesar de estarmos cientes das várias definições de currículo (PACHECO, 1996), optamos por adotar a presente em Kraemer (2012), a qual considera currículo como um plano de ação pedagógica, com a organização de conteúdos a se ensinar e com espaço para as características e especificidades da sala de aula, podendo, assim, ser adaptado quando necessário (NEVES, 2018, p. 18-19). Desta maneira, nosso planejamento de currículo adianta uma série de temas, projetos, gêneros discursivos e conteúdos estruturantes, porém é focado no aprendiz, deixando um espaço significativo em sua construção para a inserção dos elementos da sociedade e da realidade do aluno, bem como adaptar os que faziam parte do planejamento prévio do professor.

Partindo também da ideia de que o currículo consiste em um projeto que guia as atividades e as tarefas escolares (COLL, 1996), destacamos a importância de que tanto o professor, quanto a construção desse currículo, como um projeto, estejam adequados à realidade do aluno. Esta adequação às condições da comunidade local é fundamental, pois é o currículo que orienta as práticas em sala de aula e as demais ações do professor. Assim, o cuidado que se deve ter é para que o currículo e os diferentes processos de planejamentos não sejam idealizados ou pensados apenas sob o ponto de vista de um dos únicos atores envolvidos (somente o professor, ou a instituição, ou um grupo de alunos etc.), mas que o professor consiga inserir todos

os envolvidos.

Projetos sociais e pedagógicos: algumas sugestões

Como as publicações a respeito do ensino de PLE por meio da pedagogia de projetos ainda são escassas, bem como enfatizam apenas os projetos de aprendizagem e os aspectos sociodiscursivos da língua, optamos por elaborar uma lista de projetos em que todos os elementos envolvidos em nossa proposta, comentados anteriormente (gêneros do discurso, métodos comunicativos e professor como um diplomata cultural), encontram-se interligados. Vale lembrar que utilizamos e/ou adaptamos algumas ideias existentes em publicações anteriores que abordam projetos de aprendizagem, como Brasil (2020a, 2020b), Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013).

Em nossa proposta, pensamos os projetos para serem aplicados a cursos divididos entre os seguintes níveis de proficiência: Básico I, Básico II, Intermediário I, Intermediário II e Avançado, bem como há a possibilidade de adaptação da maioria de nossas sugestões para cursos específicos: preparatórios, literatura brasileira, leitura, gramática e conversação.

A carga horária deve ser verificada de acordo com a instituição e os cursos que o professor de PLE leciona, já os métodos de ensino, os conteúdos e os fundamentos que permeiam nossa prática pedagógica de PLE estão expostos no decorrer do presente texto. O mesmo é válido em relação aos aprendizes, não podemos prever o nível de proficiência, tampouco o número de alunos em cada sala e de turmas que serão criadas nos semestres letivos, porém eles serão distribuídos entre os níveis citados e as turmas serão pensadas com o intuito de buscar sempre um ambiente saudável e propício para uma aprendizagem de sucesso de PLE. Por isso, não podemos determinar as ações específicas, ou seja, um roteiro ou um passo a passo, tampouco as horas-aulas dedicadas a cada projeto e o número deles para cada curso, porque essas particularidades devem ser pensadas após uma análise de necessidades junto à instituição, os cursos, as turmas e os alunos².

Ainda, o planejamento de nossos projetos e currículos preveem atuação em temas como os festejos juninos, feriados nacionais brasileiros e outros voltados para Literatura Brasileira, principalmente, tendo como base as sugestões presentes na *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (BRASIL, 2020c, p. 51), que apontam os seguintes: “Dia de ...”, que terá como foco a homenagem a algum autor de destaque na data de seus nascimento, morte ou publicação de obra significativa, “Minimuseu de personagens artísticas ou literárias”, “Sarau Brasil-País Parceiro”, “Cineclubes temático: literatura na tela”, “Contação de histórias ou 50 minutos de leitura compartilhada” e

2 Sobre a análise de necessidades para o ensino e elaboração de materiais didáticos em PLE, ver Albuquerque (2022), bem como a seção seguinte que aborda o tema.

“Do poema ao *fanzine*”.

Digno de nota é que os projetos foram pensados para o ensino de PLE em situação de não imersão, porém podem ser adaptados para aprendizes em imersão, com os devidos cuidados e proporções³. Outra informação importante é que como os projetos sociais e de aprendizagem envolvem toda a comunidade local e várias esferas sociopolíticas recomendamos, antes de colocá-los em prática, a consulta à representação diplomática brasileira com jurisdição no país em que o professor de PLE atua e às autoridades oficiais locais, já que isso estimula as relações bilaterais entre o Brasil e a nação-alvo, bem como possibilita parcerias e apoios aos projetos de ambas autoridades, sendo que outras parcerias também podem ser buscadas, como ONGs, empresas (parcerias público-privadas), líderes comunitários e o apoio dos aprendizes e suas famílias. Por fim, mesmo quando não enfatizarmos na listagem adiante, em todos os projetos constam o trabalho com gêneros discursivos relacionados com a temática proposta, bem como o desenvolvimento das competências comunicativas durante todo o processo, desde as orientações iniciais aos aprendizes até a culminância com as ações voltadas para a comunidade.

A seguir, listamos os principais projetos sociais e de aprendizagem que podem ser inseridos nos planejamentos de currículos e de aulas de PLE:

- i. “Minha família, minha história”: projeto que tem como temas apresentações, contar histórias, falar de si e do Outro etc. Os gêneros discursivos trabalhados serão apresentação pessoal, entrevista, conversa, biografia (excertos), entre outros. O aprendiz será orientado a iniciar a documentar e contar sua história e de sua família, utilizando fotos, textos orais e escritos, produzir seu livro em software criador de e-book (como o *bookcreator*) e, depois, apresentar em sala e à sua família;
- ii. “ (...) na rede”: os temas abordados são montar, preencher e fazer as primeiras interações em PB via as diferentes redes sociais (facebook, instagram, twitter), bem como o professor elaborará com a ajuda dos alunos um perfil da turma, ou do curso, ou do departamento etc. nessas plataformas (o nome está em aberto, pois depende da instituição, da turma e do que será divulgado), os quais serão mantidos e alimentados pelas duas partes (professor e alunos), com as postagens tendo supervisão do professor;

3 Em relação à proporção, chamamos atenção de que o professor deve tomar cuidado com certos temas da cultura e do cotidiano do brasileiro, os quais caberiam o ensino em países estrangeiros, porém pode ser repetitivos ou comuns ao aprendiz que já reside no Brasil. Entre os cuidados que apontamos para os aprendizes em imersão, pensando no Brasil, são situações em que haja projetos de atuação, interação e/ou ajuda em uma comunidade ou temática específicas, pois alguns cidadãos poderão se sentir constrangidos, intimidados ou até ameaçados com a presença de um estrangeiro, ou um grupo de estrangeiros, perguntando-os a respeito de assuntos pessoais. Assim, cabe ao professor pensar em um local em que já é conhecido por sua atuação profissional ou que consulte para ter o apoio de líderes comunitários.

- iii. “TV (...) ”: este projeto é uma continuação e está interligado com o anterior e, da mesma maneira, o nome seguirá a instituição e os objetivos escolhidos, sendo que se trata da elaboração de um perfil no youtube (ou outros sites semelhantes, como Vimeo, DailyMotion) para fazer uploads de vídeos relativos às atividades do professor de PLE dentro e fora de sala de aula, materiais externos, trabalhos e pesquisas pertinentes (webinários, lives, palestras, eventos acadêmicos etc.). Este projeto estimulará os alunos a produzirem materiais audiovisuais autorais, como entrevistas, reportagens, documentários, filmagens e documentações das atividades em aula, dos resultados dos projetos e das várias tarefas feitas por eles;
- iv. “Site do (...)”: outro projeto interligado será o lançamento de um site gratuito (na plataforma *wix*) da instituição onde ocorre o curso de PLE, o qual também será mantido pelo professor em parceria com os alunos, divulgando as ações, projetos, atividades e tarefas feitas em sala de aula e o compartilhamento dos conteúdos do projeto ‘TV (...)’ e das redes sociais do projeto ‘(...) na Rede’;
- v. “Os alunos também ensinam”: projeto que prevê a postagem e/ou publicação de materiais didáticos de PLE elaborados pelos aprendizes, como vídeos, imagens, produções textuais, sequência didáticas e até pequenos vocabulários ou dicionários. Digno de nota é que o tamanho e a organização dos materiais devem estar em acordo com o nível de proficiência dos alunos;
- vi. “Brasil no prato”: o projeto, que tem como tema diversos assuntos referentes à gastronomia brasileira, restaurantes e introdução a assuntos de viagens e turismo, aborda vários gêneros discursivos e situações comunicativas relacionadas e também prevê um evento cultural de apresentação, degustação e de levar a gastronomia brasileira para as casas da comunidade local. Assim, trata-se de um projeto social também ao doar alimentação a cidadãos carentes da comunidade em que o professor de PLE se encontra, bem como a parte prática deste projeto pode ser documentada por meios audiovisuais, oferecendo material para os projetos já mencionados;
- vii. “Da horta para a cozinha”: projeto que prevê o ensino de técnicas para a montagem de pequenas hortas domiciliares ou em espaços pequenos a custo reduzido, valorizará a flora comestível local e destacará a importância de uma boa alimentação. Ademais, serão agendadas visitas às famílias da comunidade para que os alunos repassem as técnicas aprendidas para a comunidade. Os temas trabalhados serão aqueles voltados para a alimentação, cozinha, comida saudável, problemas relativos à má alimentação, pobreza e má nutrição, assim poderão ser inseridos pequenos textos ou trechos autênticos discutindo esses temas;
- viii. “Língua portuguesa e saúde”: este projeto na verdade se trata de um conjunto amplo contendo vários projetos menores, pois planejamos ações em parceria com as autoridades oficiais de saúde (com visitas de médicos, enfermeiras etc.), divulgação das campanhas locais, principalmente aquelas que são voltadas a cuidados pessoais

ou prevenções de doenças, orientações médicas relacionadas à higiene pessoal (caso seja necessário, este poderá ser um projeto separado), à alimentação (para fazer uma ligação com o projeto anterior) e a práticas esportivas (com um projeto próprio, que discute a importância do esporte para a saúde, verifica a existência de equipamentos e espaços esportivos, e planeja doações e eventos do esporte preferido entre os alunos). Ademais, são previstas visitas dos profissionais de saúde locais às casas e aos familiares dos aprendizes;

- ix. “Dia de beleza”: projeto que enfatiza cuidados e higiene pessoais, tem a participação da comunidade local e acadêmica, bem como têm atividades lúdicas (cortes de cabelo, aplicação de maquiagem) e de saúde, continuando o projeto acima. Vale lembrar que todos esses projetos têm o ensino dos gêneros discursivos, dos conteúdos estruturantes e das situações de comunicação;
- x. “Língua e meio ambiente”: outro projeto que continua a preocupação com a saúde da comunidade local, desta vez incentivando a plantação de árvores, a reciclagem do lixo, a limpeza do ambiente em que se habita e a possibilidade da fundação de uma área verde (uma pequena praça ou espaço), possivelmente solicitando apoio do governo brasileiro, por meio da autoridade diplomática local, podendo até mesmo ter uma placa/ cartaz para divulgar tal apoio, como sendo um espaço ecológico para descanso e estudo, montado dentro do âmbito do ensino de PLE na instituição pelo professor e alunos. Novamente, aqui também são introduzidos gêneros discursivos como notícias, relatórios, entre outros, que podem trazer informações sobre a questão do meio ambiente brasileiro;
- xi. “Luxo, lixo e lúdico”: dando continuidade ao projeto anterior, este é dedicado totalmente ao tema da reciclagem, sendo que serão ensinadas técnicas para separação do lixo orgânico e do reciclável, bem como o uso do lixo reciclável no dia a dia, desde a montagem de casas até objetos cotidianos, como utensílios domésticos e brinquedos infantis;
- xii. “Luz na garrafa”: pensando na descoberta da luz engarrafada pelo brasileiro Alfredo Moser, que está sendo utilizada em diversos países em desenvolvimento e por diversas ONGs, planejamos a elaboração deste projeto que, assim como os demais, partirá dos trabalhos com os gêneros discursivos em sala de aula (sobre a eletricidade no Brasil, o consumo consciente) para ensinar a comunidade a construir e instalar a luz engarrafada em suas casas;
- xiii. “Água para todos”: o projeto debate em sala de aula a importância da água para a vida, sua escassez no mundo e retoma a ideia do consumo consciente, trazendo gêneros discursivos sobre a situação desses assuntos no Brasil. Ademais, o projeto social planeja visita a comunidades com difícil acesso à água, procurando ensinar a montar reservatórios de águas de chuva, filtros caseiros (com materiais recicláveis, como garrafa pet, e materiais acessíveis, como carvão, areia e pedras) e verificar

- a possibilidade de algum financiamento para doações de sachês de purificação de água;
- xiv. “Cinema e sociedade no Brasil”: projeto que exhibe filmes do cinema brasileiro tanto dentro de sala de aula, como também na comunidade acadêmica e local, sendo programada ações como um evento acadêmico para se debater o cinema brasileiro e outro de exibição de filmes brasileiros de maneira itinerante, principalmente em locais mais remotos que não têm acesso à cinema ou à eletricidade;
 - xv. “Dia Nacional da Cultura Brasileira”: projeto que será feito na semana em que ocorre a data de 5 de novembro (Dia Nacional da Cultura) e pretende divulgar diferentes aspectos da cultura brasileira e das diferentes regiões do Brasil, tanto em sala de aula, por meio de diferentes gêneros discursivos e tarefas, como em um evento sobre cultura brasileira na instituição, que se espera mobilizar os discentes e os docentes, juntamente com a participação das autoridades locais, de brasileiros residentes e da representação diplomática brasileira com jurisdição no país;
 - xvi. “Dia Mundial da Língua Portuguesa”: comemorado no dia 5 de maio, nesta data está prevista uma série de ações para divulgar os trabalhos do professor e de seus alunos junto à comunidade local, destacando, além dos projetos sociais feitos, as oportunidades que o Brasil oferece aos estudantes de língua portuguesa, a situação da língua portuguesa no mundo, a lusofonia, a cultura brasileira e sua relação com outros países lusófonos, entre outros assuntos.

A seguir, apresentamos um exemplo mais detalhado, como forma de ilustração, da aplicação do projeto “Os alunos também ensinam”. O projeto foi selecionado no planejamento do professor após uma lição com a temática sobre publicidade, com o campo semântico ‘vestuário’, para uma turma, e sobre a língua portuguesa no mundo, com ênfase em variação linguística, para a outra turma. A motivação principal da escolha desse projeto foi a possibilidade de se trabalhar os gêneros digitais no ensino de PLE, bem como a interação, a intertextualidade e a oralidade. As turmas possuíam somente aprendizes de origem asiática (de diferentes países e com diferentes L1) e de nível avançado, pois tinham interesse em vir trabalhar e/ou estudar no Brasil⁴. A carga horária era de 4 horas/ semana e, no planejamento, estavam dedicadas 16 horas, cerca de 1 mês, para a conclusão do projeto, apresentação do produto final e o alcance dos objetivos. Ainda, era previsto algum prolongamento das atividades, mas que não passava de uma semana, ou seja, os projetos deviam ter no máximo, dentro do planejamento, 20 horas.

Inicialmente, o projeto foi negociado com a turma para incluir a produção textual nas redes sociais, conforme os listados anterior (ii-iv), porém os aprendizes não se sentiram confortáveis na produção de materiais abertos ao público em geral, bem como na ampla divulgação de seus

4 Como os aprendizes já se comunicavam em português, não houve necessidade de utilizar uma língua de mediação, bem como não abordamos questões a respeito da influência da L1 deles na aprendizagem de PLE pelo fato de haver línguas maternas variadas.

perfis, imagens, entre outros⁵. Como solução, o professor propôs o projeto “Os alunos também ensinam”, no qual os aprendizes fariam postagens de conteúdos educacionais multimodais e multissemióticos (imagens, fotos, textos, tarefas, atividades etc.) sobre PLE, porém isso seria feito somente em um ambiente virtual fechado e seguro (como fóruns, grupos, entre outros). Assim, selecionamos na época o *Yahoo Groups*, que se encerrou em 2020, para que as postagens, leituras e comentários fossem realizados somente pelo professor e aprendizes. Desta maneira, os alunos se sentiram mais à vontade e concordaram em participar do projeto. No momento seguinte, montamos um calendário de postagens e selecionamos as temáticas para cada uma delas, bem como o aprendiz responsável. Ficou combinado que cada aluno realizasse duas postagens semanais, seguindo o calendário, bem como interagisse, por meio de comentários, em ao menos duas postagens dos colegas, por meio de elogios, perguntas, sugestões, entre outros.

Utilizamos a abordagem comunicativa durante esse projeto tanto ao se considerar o trabalho com a produção e divulgação de textos autênticos, quanto a interação dentro e fora da sala de aula, já que os aprendizes interagiam entre eles no grupo e também o professor trazia algumas postagens, e projetava alguns comentários, para que ocorresse uma conversa a respeito deles em sala de aula. Partindo dessa dinâmica, as aulas seguintes eram conduzidas dessa forma, com o professor observando as postagens e comentários das produções dos alunos, trazendo-os para o debate em sala e fazendo intervenções quando necessário. Digno de nota é que os alunos sabiam antecipadamente que a culminância do projeto seria a elaboração de um pequeno material didático (uma breve lição sobre algum tema) que, além de ser postado no grupo, deveria ser apresentado e, se possível, testado com os colegas, sob a supervisão do professor.

Nesse projeto, usamos a avaliação formativa e, como principal instrumento avaliativo, o portfólio de cada aprendiz, com suas produções escritas, especialmente as postagens e o material didático apresentado, bem como as observações e anotações do professor sobre questões de comportamento, interação, oralidade, etc. de cada um em cada portfólio. Como uma forma de pré-teste solicitamos a primeira parte do portfólio dos alunos e, após leitura, observação, sugestões e correções, devolvemo-lo para que acrescentassem os demais textos ao final do projeto, retornando-o para a segunda leitura do professor. Assim, utilizamos o mesmo portfólio, desta vez com todas as produções anteriores ao projeto até o final deste, como um pós-teste, comparando o desempenho escrito e oral de cada aprendiz. Com isso, afirmamos que avaliamos o impacto do projeto nos aprendizes de maneira qualitativa, já que não fizemos uso de

5 Digno de nota é que da listagem de sugestões de projetos, alguns deles não foram aplicados por nós, já que se tratam da subdivisão de projetos anteriores, os quais testamos, e que ampliamos com os objetivos de termos mais opções de trabalho e testá-los em oportunidades vindouras. Como exemplo, os projetos de (ii) a (v) sobre gêneros digitais e oralidade eram conduzidos por nós como apenas um único projeto. O mesmo pode ser dito a respeito dos projetos de (vii) a (xiii), que eram tratados como um único com temática socioambiental.

instrumentos quantitativos⁶. O impacto que percebemos nas produções dos alunos foi positivo, já que houve redução nos desvios gramaticais, melhoria na pronúncia de certos segmentos problemáticos e ampliação do vocabulário.

Finalmente, o elemento social desse projeto consiste tanto na interação entre os aprendizes, quanto a elaboração de materiais específicos por parte deles. Ainda, esse material, como um texto autêntico e testado dentro da sala de aula, pode ser refinado, desenvolvido e divulgado, com a possibilidade de ser utilizado por outros aprendizes e professores.

Avaliação dos aprendizes e dos projetos em PLE

O processo de avaliação educacional é amplamente debatido diante das mudanças que a escola e a universidade vêm sofrendo, bem como dos avanços científicos que vão tendo impacto em nossa sociedade. De maneira distinta, a avaliação de impacto de projetos ganhou maior força somente a partir da década de 1980, focando principalmente em qual é a melhor forma de avaliação e quais são os indicadores principais.

Assim, discutimos aqui a avaliação de maneira separada, a saber: a avaliação educacional e avaliação de impacto de projetos. Optamos por tal divisão por considerarmos fundamental verificar e medir os resultados dos aprendizes com os objetivos de revisarmos ou expandirmos nossa proposta e nossas práticas.

A maneira mais válida de medição nos dias atuais envolve a reflexão e a aplicação de diferentes métodos de avaliação ao nível educacional, por isso separamos de um lado a avaliação educacional, enquanto do outro temos avaliação de impacto de projetos (quad. 1). O que classificamos como avaliação de projetos se preocupa mais em fornecer informações a respeito do desempenho e dos resultados à instituição, bem como a elaboração de um portfólio pessoal, no qual o professor pode utilizar para autoavaliação, planejamentos futuros e auxiliar os demais colegas da instituição em que atua para a manutenção e difusão do ensino de PLE.

Quadro 1 – Síntese dos procedimentos de avaliação

Avaliação educacional	Avaliação de impacto
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica (análise de necessidades); • Avaliação formativa; • Avaliação somativa (somente se necessária). 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do planejamento; • Execução do planejamento; • Qualidade; • Processo; • Espírito; • Relatórios, portfólios, anexos etc.; • Organização e apresentação de dados qualitativos e quantitativos.

⁶ Digno de nota é que pretendemos realizar uma análise de impacto quantitativa por meio de pré-testes e pós-testes objetivos com alunos a fim de contabilizarmos as melhorias nas competências linguísticas específicas.

A avaliação consiste em verificar a aprendizagem, juntamente com o ato de reflexão e tomada de certas atitudes diante do Outro e do mundo (LUCKESI, 1995). Isso faz com que se leve em consideração os diferentes atores envolvidos na avaliação, não apenas o professor realizando uma prova ou uma atividade, que se encerra ali mesmo. Isto se trata apenas de verificação. É a atividade de verificação somada aos posicionamentos que transforma o processo avaliativo em algo que pode realmente auxiliar o ensino, o professor e o aluno.

De maneira semelhante, Brown e Abeywickrama (2018) e McNamara (2000) compreendem que a avaliação não se trata apenas de aplicação de provas ou instrumentos similares, mas na observação cotidiana do uso da língua pelo aprendiz nas mais diversas situações (formais e informais; dentro e fora de sala; em atividades, tarefas, exercícios e interações espontâneas). Ademais, isso está em acordo com a distinção entre ‘avaliação’ (ing. *assessment*), processo contínuo que faz uma estimativa de algumas habilidades de uma pessoa, e ‘teste’ (ing. *testing*), método particular para medir o conhecimento de uma pessoa em uma área específica, feita por Brown e Abeywickrama (2018, p.3).

Tomamos como base essas breves reflexões e os debates mais atuais para elaborar nosso próprio processo avaliativo, que é composto de diferentes tipos de avaliação, em períodos distintos e faz uso de vários instrumentos. Nosso processo de avaliação educacional prevê três tipos: avaliação diagnóstica, formativa e somativa, enfatizando as duas primeiras.

Para a avaliação diagnóstica, fazemos uso do aporte da análise de necessidades. Apesar de ser utilizada mais para o ensino de línguas para fins específicos, consideramos seu emprego eficaz para um melhor conhecimento do aprendiz e elaboração de diversas ações referentes às etapas iniciais de nossos cursos de PLE. Contudo, vale lembrar que a análise de necessidades auxilia o professor desde o planejamento inicial do curso até sua avaliação final (FLOWERDEW, 2013).

Em nossa experiência e para nossos cursos de PLE, fazemos usos dos seguintes instrumentos, baseados em Hutchinson e Waters (1987): dois questionários (um de natureza biográfica, outro de natureza sociolinguística)⁷; leitura de textos diversos e análise documental (sobre o país, a legislação, ensino da língua portuguesa e, especificamente, do PB, de Literatura Brasileira e de cultura brasileira). No decorrer do curso, consideramos mais importante a observação em sala de aula e a separação de momentos específicos de entrevistas individuais com os alunos, as quais servem também como avaliação oral. Vale lembrar que as atividades dos questionários e a parte de leitura que envolverá os aprendizes (há a parte da leitura que é

7 Os questionários e entrevistas mencionados no decorrer deste projeto foram elaborados por nós com base nos parâmetros estabelecidos na Linguística Aplicada (DORNYEI; TAGUCHI, 2003). As respostas obtidas serão arquivadas e farão parte de um portfólio do professor, o qual terá como funções: ser um documento para o fortalecimento e a continuação dos cursos de PLE; ajudará os trabalhos dos demais professores de PLE; servirá para os relatórios de desempenho e avaliação de nossas ações; auxiliará na pesquisa nas áreas de Linguística Aplicada e PLE.

individual do professor) estão inseridas no planejamento como etapas dos diferentes projetos. Assim, adaptamos os aspectos teóricos e os instrumentos da análise de necessidades para a nossa aula de PLE com o intuito de funcionar como avaliação diagnóstica.

Em relação à avaliação formativa, nosso planejamento, focado nos projetos, dispõe de uma série de processos e instrumentos, como a observação em sala de aula; atividades com as modalidades orais e escritas, bem como formais e informais; o uso do português em situações reais de comunicação e nas novas tecnologias; o emprego de hipertexto e multimodalidade; os processos de imaginação e criação por meio da língua portuguesa; o desempenho e o desenvolvimento do aprendiz no decorrer dos projetos de aprendizagem e sociais, na resolução de problemas e na elaboração de soluções. Assim, nossa avaliação formativa é de caráter processual e qualitativo, observando o desempenho do aluno nas atividades em geral no decorrer do curso, bem como seu comportamento em relação ao uso da língua portuguesa nas interações reais ou simuladas pelo professor no decorrer das interações durante os projetos pedagógicos e sociais.

A avaliação somativa não faz parte de nosso planejamento inicial, pois ao trabalharmos com projetos, tendo um enfoque nos gêneros discursivos e nos métodos comunicativos, a ideia de uma avaliação final por meio de uma testagem não está em concordância com nossa prática, tampouco com as habilidades que visamos desenvolver em nossos aprendizes⁸.

Enquanto para a avaliação do impacto de projetos, as pesquisas sobre o tema mostram a possibilidade de uma série de indicadores que podem ser observados e, da mesma maneira, as escolhas de quais indicadores serão utilizados especificamente em um processo de avaliação dependem de estratégias previamente estipuladas pela empresa ou pelo gestor do projeto (MUSCAT; FLEURY, 1993).

Os três pilares da avaliação de projetos são custo, tempo e qualidade (BRYDE; BROWN, 2004), porém há vários outros que foram adicionados, como: planejamento, execução, estratégias, organização, ferramentas, processo e espírito. Como nosso projeto já tem alguns indicadores pré-estabelecidos, como o custo e o tempo, e apresenta certas restrições em outros, como na organização e nas ferramentas⁹, decidimos focar no planejamento e execução, e na relação entre qualidade, processo e espírito.

A avaliação por meio da observação do planejamento e da execução é válida ao professor preparar um cronograma e um plano de ações, e, posteriormente, verificar como foram suas aplicações. Salientamos que os critérios a serem observados são as discrepâncias entre o

8 Para um debate a respeito da avaliação em PLE, sua relação com os gêneros discursivos e a cultura de aprender/ ensinar, ver Albuquerque (2021).

9 Afirmamos que há restrições nestes dois indicadores pela própria natureza desta proposta, já que o professor deve se organizar e planejar pensando na instituição, nos cursos e no público-alvo. Assim como em relação às ferramentas, somente há confirmação de quais delas estão disponíveis ao professor de PLE quando ele já conhece a instituição em que ensina.

planejamento e a execução, e seus resultados. Assim, para a avaliação são perguntas válidas: quais foram as ações executadas pelo professor? Estas ações estão de acordo com seu planejamento? Quais os motivos de certas ações não terem sido executadas ou terem surgido ações novas que não estavam no planejamento? As ações foram executadas completa ou parcialmente? Quais foram os resultados das ações? Houve alguma maneira do professor verificar seus resultados?

Nas relações entre qualidade, processo e espírito, é necessário que autor do projeto exponha um pouco um pouco de si, principalmente a respeito de sua trajetória, experiência e as motivações/ justificativas de escolhas das temáticas e ações dos projetos. Como exemplo, nós, como autores do projeto, precisaríamos falar mais a respeito de nossa biografia, tanto no texto do projeto, como também para nossos aprendizes e demais atores participantes. Esses três indicadores não são observados em conjunto, porém, para a análise do impacto de nosso projeto, faremos isso.

A qualidade pode ser medida em três pontos, a saber: o autor dos projetos, o professor; as aulas e demais ações; e os produtos que as aulas e as ações geraram. Assim, o professor pode destacar diante de uma avaliação institucional seu percurso profissional, acadêmico e científico. A respeito das aulas e dos projetos de aprendizagem e sociais, vale a pena o professor se comprometer, de alguma maneira, diante da instituição a fim de comprovar o impacto deles, por meio, por exemplo, do envio de relatórios, dados, portfólio e/ou documentações comprobatórias de que os aprendizes, a comunidade local e, se possível, demais colegas professores atuam e/ou consideram tais ações algo positivo.

Enquanto os produtos e os resultados são de curto e longo prazo, o trabalho do professor de PLE pode ser mensurado melhor somente a curto prazo, por meio de instrumentos como: a listagem das ações e projetos efetivamente realizados (dentro e fora de sala de aula); apresentação dos dados dos sites e das redes sociais elaborados; a contabilização dos alunos e das famílias beneficiados com os projetos sociais; a elaboração de questionários junto aos aprendizes e à comunidade a respeito da atuação do professor; a verificação do desempenho e interesse de ex-alunos na continuação dos estudos em PLE.

O processo pode ser apontado como os métodos empregados nas ações e nos projetos de aprendizagem e sociais, sendo que já deixamos isso claro no decorrer deste texto, tanto nossa metodologia de trabalho em sala de aula, quanto de nossas ações extraclasse.

Em relação ao espírito do professor e ao espírito dos projetos, o professor deve deixar claro suas qualidades e qualificações, bem como seu respeito e admiração por todos os aspectos (humanos, sociais, interculturais e políticos) relacionados às interações linguísticas, ao ensino de PLE e à comunidade local.

As ferramentas específicas para a avaliação do impacto dos projetos propostos aqui já foram mencionadas de maneira sucinta e, assim, faremos a exposição delas a seguir:

- Contabilizar os números de visitas ao site e de conteúdos nele, bem como de seguidores, curtidas e visualizações dos perfis nas diferentes redes sociais;

- Apresentar os números de cursos de PLE oferecidos, bem como o número de alunos e o desempenho deles;
- Destacar o desempenho e resultados dos melhores alunos e ex-alunos;
- Apontar possíveis contribuições científicas e parcerias do professor de PLE (organização e participação em eventos, publicações e trabalhos em conjunto com alunos e professores locais);
- Listar os projetos educacionais, o número de alunos envolvidos e os resultados para a formação deles e para a instituição;
- Quantificar o número dos projetos sociais, das famílias e indivíduos beneficiados, e as contribuições feitas para essas pessoas e para a comunidade;
- Elaborar dois questionários de satisfação, um para que os alunos respondam, apontando aspectos positivos e negativos, sugestões, comentários, críticas etc., outro para que os alunos apliquem junto à comunidade, verificando a opinião, o impacto e o grau de satisfação das famílias diante dos projetos sociais organizados pelo professor no âmbito dos cursos de PLE.

Considerações finais

Neste trabalho elaboramos uma proposta de ensino de PLE por meio de projetos sociais e de aprendizagem, sendo que relacionamos nossa proposta e nossas práticas de sala de aula com os gêneros discursivos, os métodos comunicativos e o ensino de PLE como diplomacia cultural. Para não ficarmos limitados apenas a um debate teórico, oferecemos uma lista de vários projetos que são simultaneamente sociais e pedagógicos, bem como fornecemos diferentes métodos e instrumentos de avaliação tanto do aprendiz, como também do impacto desses projetos mencionados.

Nossa preocupação aqui foi a de oferecer subsídios teóricos e práticos para o professor de PLE e aprendizes em situação de não imersão, e, da mesma maneira, ensinar e apoiar a comunidade local, tornando-a simpatizante da língua portuguesa e seu ensino, e motivando, assim, os aprendizes a dar continuidade a seus estudos em PLE.

A partir de nossa experiência, a qual podemos afirmar que colocamos em prática uma parte dos projetos listados anteriormente, destacamos o impacto positivo deles nos aprendizes de PLE, pois conseguimos melhorar seus desempenhos em diferentes avaliações e nas competências comunicativas, bem como colocamos em prática os preceitos da diplomacia cultural como professores de PLE, fazendo com que a comunidade local apreciasse a cultura brasileira e se interesse mais por ela a partir dos projetos e da interação que tivemos com os cidadãos e os familiares dos aprendizes.

Assim, esperamos que, com a proposta elaborada, os professores de PLE possam desenvolver outros projetos sociais e de aprendizagem, testar e avaliar a aplicação do que foi exposto neste texto, criar outros métodos e instrumentos de avaliação, verificar a possibilidade

do emprego desses projetos em diferentes modalidades, cenários e contextos, possibilitando a expansão, revisão e/ou correção da proposta apresentada, visando melhorar tanto o trabalho do professor de PLE, como estimular os aprendizes atuais e conquistar os vindouros.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. O ensino de Português Língua Estrangeira como diplomacia cultural: atividades de cultura brasileira. *Signum*, v. 23, n. 1, p. 133-150, 2020.

ALBUQUERQUE, D. Um exemplo bem-sucedido de avaliação em PLNM: uso do gênero diário no âmbito da produção textual dos aprendizes. In: ALBUQUERQUE, D.; RAMOS, R. (orgs.). *O ensino de português língua não materna: pesquisas e práticas bem-sucedidas*. Catu: Editora Bordô Grená, 2021. p. 70-85.

ALBUQUERQUE, D. A elaboração de materiais didáticos de PLA para fins específicos na universidade. *Letrônica*, v. 15, n.3, 2022.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: EdUnB, 2002. p. 209-215.

ANG, M. I.; ISAR, Y. R.; MAR, P. Cultural diplomacy: beyond the national interest? *International Journal of Cultural Policy*, v. 21, n. 4, p. 365-381, 2015.

ARNDT, R. *The first resort of kings*. American cultural diplomacy in the twentieth century. Washington: Potomac Books, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992

BARBOSA, M. C. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos? *Projeto: Revista de Educação*, v. 3, n. 4, p. 8-13, 2004.

BIZARRO, R. Língua e cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. *Linguarum Arena*, v. 3, p. 117-131, 2018.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa*. Brasília: FUNAG, 2020a. Disponível em: <http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/1122/21/proposta_curricular_para_ensino_de_portugues_nas_unidades_da_rede_de_ensino_do_itamaraty_em_paises_de_lingua_oficial_portuguesa>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*. Brasília: FUNAG, 2020b. Disponível em: <http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/1124/21/proposta_curricular_para_ensino_de_portugues_nas_unidades_da_rede_de_ensino_do_itamaraty_em_paises_de_lingua_oficial_espanhola>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para cursos de literatura*

brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior. Brasília: FUNAG, 2020c. Disponível em: <http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/1125/21/proposta_curricular_para_cursos_de_literatura_brasileira_nas_unidades_da_rede_de_ensino_do_itamaraty_no_exterior>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. *Language Assessment*. Principles and Classroom Practices. 3ª ed. Londres: Pearson, 2018.

BRYDE, D. J.; BROWN, D. The influence of a project performance measurement system on the success of a contract for maintaining motorways and trunk roads. *Project Management Journal*, v. 35, n. 4, p. 57-65, 2004.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division: Council of Europe, 2002.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p.1-47, 1980.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARD, J. C.; SCHMIDT, R. W. (eds.). *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983. p. 2-14.

CARRILHO, A. R. *Aprendizagem Estratégica de Vocabulário em Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira*. 2015. Tese (Doutorado em Artes e Letras). Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2015.

COLL, C. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

CULL, N. J. Public Diplomacy: Taxonomies and Histories. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, v. 616, n. 1, p. 31-54, 2008.

DORNYEI, Z.; TAGUCHI, T. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Londres: Lawrence Erlbaum, 2003.

FERREIRA, I. A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 39-58.

FLOWERDEW, L. Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (eds.). *The handbook of English for specific purposes*. New Jersey: Wiley & Sons, 2013. p. 326-346.

FRANCO, M. M.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, v. 10, n.1, p. 4-22, 2009.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Projeto: Revista de Educação*, v. 3, n. 4, p. 2-7, 2004.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KRAEMER, F. *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LUCKESI, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

MCNAMARA, T. F. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista Entre línguas*, v. 1, n.2, p. 203-221, 2015.

MITTELSTADT, D. *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOUTINHO, R.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. The role of language teachers as cultural diplomats. *Multicultural Education Review*, v.7, n.1-2, p. 85-98, 2015.

MUSCAT, A.; FLEURY, A. Indicadores da qualidade e produtividade na indústria brasileira. *Revista Indicadores da Qualidade e Produtividade*, v. 1, n. 2, p. 81, 1993.

NEVES, C. *O planejamento de programas de ensino para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem em português como língua adicional*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NYE, J. S. *Born to lead*. The changing nature of American power. Nova York: Basic Books, 1990.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora, 1996.

RISAGER, K. *Language and culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

RISAGER, K. Linguaculture: The language–culture nexus in transnational perspective. In: SHARIFIAN, F. (ed.). *The Routledge handbook of language and culture*. Londres: Routledge, 2014. p. 103-115.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In.: MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras*. 2009. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, L. Projetos sociais: fragmentos de ensinamentos. *Revista ADM Pública: vista & revista*, v. 1, n. 4, p. 39-50, 2003.

WANG, J. Introduction: China's Search of Soft Power. In: WANG, J. (Ed.). *Soft Power in China: Public Diplomacy through Communication*. Nova York: Palgrave MacMillan, 2011. p. 1-18.

Diadorim, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 407-426, 2022.



PENSANDO O DOMÍNIO ACADÊMICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: UMA PROPOSTA DE MÓDULO DIDÁTICO PARA ALUNOS PEC-G¹

DEBATING THE ACADEMIC DOMAIN IN TEACHING PORTUGUESE FOR FOREIGN: A PROPOSITION OF DIDACTIC MODULE FOR PEC-G STUDENTS

Maria Clara da Cunha Machado²

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de módulo didático que focaliza o gênero resumo no ensino de leitura e produção de textos em cursos de português como língua estrangeira, sendo um possível acréscimo aos materiais didáticos já utilizados nos cursos que preparam os alunos do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) para a realização do Exame Celpe-Bras e de cursos de graduação no Brasil. O módulo em foco, elaborado para ser aplicado nos cursos intensivos de português para os alunos PEC-G, parte da perspectiva de Júdice (2009; 2013) para a elaboração de módulos didáticos, focalizando em gêneros textuais, para o ensino de português a grupos específicos de estrangeiros. Ele também se apoia em pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre abordagens para o ensino da leitura e da escrita em sequências didáticas.

PALAVRA-CHAVE: Resumo acadêmico. Português para Estrangeiros. Pré PEC-G. Módulo didático.

ABSTRACT

This work presents a didactic module proposition that focus on academic summary genre while teaching reading and text production in Portuguese Foreign Language courses for the Undergraduate Student Agreement Program (PEC-G). These courses aim to prepare the students for the *Celpe-Bras* proficiency exam and theirs undergraduate courses in Brazil. This module, created for application in intensive Portuguese courses for PEC-G students, uses Júdice's (2009; 2013) perspective to make didactic Portuguese Foreign Language modules, which focus on textual genres, for specific groups while also draw inspiration from Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) proposition about reading and writing teaching in didactic sequences.

KEY-WORDS: Academic Summary. Portuguese Foreign Language. Pré PEC-G. Didactic module.

1 O presente trabalho é resultado da monografia para a conclusão do curso de Especialização em Ensino de Português para Estrangeiros da Universidade Federal Fluminense.

2 Mestranda no programa de Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail: mariamachado@id.uff.br

Ao se trabalhar com o ensino de línguas estrangeiras, faz-se crucial entender que esse ensino engloba muito mais do que apenas a sintaxe e o léxico. Em conformidade com autores como Marcuschi (2014, p.61), acreditamos que a língua deve ser entendida como uma atividade: uma estrutura sistemática, social e interativa, que tem por base um caráter cognitivo e historicamente situado. Como resume o autor, “a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples.” (MARCUSCHI, 2014, p. 61). No fundo, a língua é também um reflexo da identidade de seu povo falante, englobando e agindo sobre sua cultura e sociedade.

Ao adquirir sua língua materna, o falante já se encontra inserido nos contextos sociais, culturais e de uso de sua própria língua; ele já conhece, instintivamente, os usos possíveis e as situações de utilização distintas, o que demanda um trabalho de sistematização e de conscientização metalinguística por parte do professor em vez do ensino das formas e possibilidades de uso da língua. Entretanto, o aprendiz estrangeiro não possui esses conhecimentos prévios e intuitivos quando começa a aprender uma segunda língua. Dessa maneira, torna-se necessário, primeiro, apresentar e familiarizar o aprendiz estrangeiro quanto aos contextos de uso e às possibilidades de aplicação das construções linguísticas dessa nova língua.

Tal realidade não seria diferente para estrangeiros que comecem a aprender o português do Brasil como uma segunda língua, estejam eles realizando seu aprendizado em contexto de imersão ou não. Para além das regras gramaticais, das conjugações verbais e da pronúncia, esses estudantes precisam conhecer os aspectos culturais e as possibilidades de variação de uso de acordo com a situação na qual se encontram. Em outras palavras, os alunos que aprendem o português como uma segunda língua demandam uma grande capacidade de adaptação aos diferentes contextos de comunicação, de forma a conseguirem uma maior sensação de pertencimento e de conforto ao realizarem suas interações dentro da sociedade brasileira.

Os aspectos previamente levantados se colocam como um ponto de reflexão importante durante o processo de ensino do Português do Brasil como língua estrangeira, doravante PLE³. São, assim, aspectos que precisam estar presentes no processo formativo e reflexivo de professores da área de PLE – tanto daqueles que já estejam na profissão quanto dos profissionais em formação – e que devem se refletir em suas práticas docentes.

É sob a luz desses entendimentos e questões que o presente trabalho pensa o ensino de PLE para alunos de Programas Convênio, visando a necessidade desse público de uma utilização da língua para além das situações cotidianas, isto é, para uma utilização em um âmbito específico: o acadêmico.

3 Tal como em PETRUCCELLI (2012, p. 9), o termo PLE (Português Língua Estrangeira) é utilizado aqui como nomenclatura abrangente que inclui também a denominação específica de “Português do Brasil para Estrangeiros” (PBE), não sendo considerada nesse uso a distinção estabelecida entre “Português Língua Estrangeira” (PLE) e “Português Segunda Língua (PL2) – discussão que considera, dentro da própria terminologia, a diferença entre o aprendizado em contexto de imersão ou não.

Assim, tomamos essa reflexão como base para a elaboração de uma proposta de um módulo didático, composto por atividades complementares, que possa ser aplicado em concomitância com os cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras, para atender aos alunos vinculados ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G). Tal módulo tem, como principal objetivo, o trabalho com o gênero do domínio acadêmico *resumo*. Esse gênero, em particular, busca atuar tanto como uma introdução ao domínio acadêmico - antecipando um contato que esses alunos só teriam ao iniciar suas graduações em universidades brasileiras - quanto como um exemplo de gênero que figura de forma frequente e variada dentro do espaço universitário de áreas distintas.

Iniciado em 1965, com o objetivo de estabelecer um sistema de cooperação educacional entre o Brasil e o exterior, o PEC-G oferece a possibilidade de realização de cursos de graduações em instituições de ensino superior (IES) brasileiras aos estudantes de países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais, culturais ou científico-tecnológicos (BRASIL, 2021). Entretanto, a efetivação dos alunos nos respectivos cursos de graduação é dependente de sua aprovação no exame de proficiência Celpe-Bras, sendo estabelecido, na premissa do programa, um período inicial de aproximadamente sete meses⁴, no qual esses alunos permanecem no Brasil em um curso intensivo de português – também conhecido atualmente como Pré PEC-G, terminologia que passaremos a utilizar neste trabalho.

Esse curso tem como principais objetivos ensinar o português aos alunos, uma vez que muitos chegam ao Brasil sem qualquer contato prévio com o idioma, e prepará-los para a realização do exame Celpe-Bras. Ao mesmo tempo, também precisa instrumentalizá-los para o início de seus cursos de graduação no Brasil, visto que essa é, frequentemente, a única oportunidade dos alunos estrangeiros para tal. Esse contexto cria turmas multiculturais com demandas específicas que precisam ser atendidas da melhor maneira possível dentro de um curto intervalo de tempo. Essa escassez de tempo leva frequentemente a cursos cujo foco se restringe aos conhecimentos linguísticos e textuais básicos para a realização do Celpe-Bras e para a comunicação cotidiana em português. Assim, nessas turmas, muitas vezes não é possível que professor e alunos se debrucem sobre conhecimentos linguísticos e textuais específicos e situações comunicativas que serão por eles vivenciadas ao iniciarem, em universidades brasileiras, sua graduação em cursos originalmente projetados para alunos nativos.

Portanto, nossa proposta de módulo tem por objetivo contribuir não só para facilitação da leitura e da produção de textos durante a realização das tarefas do curso preparatório para o exame Celpe-Bras, mas também para o favorecimento, posterior, do contato dos estudantes estrangeiros com os textos acadêmicos, evitando um choque completo no início de seus cursos de graduação, quando, na maioria dos casos, já não têm mais o apoio formal de aulas e

4 Tal extensão é um período curto se levarmos em conta a realidade de uma diferença do sistema de ensino do país de origem em relação ao brasileiro e de um grau insuficiente de letramento de um número considerado de estudantes em suas próprias línguas maternas (FERRAZ; PINHEIRO, 2014, 133)

professores de língua portuguesa.

Não esperamos, obviamente, que a proposta consiga suprir toda e qualquer dificuldade que um aluno estrangeiro possa apresentar dentro do período em que cursa a graduação em um país diferente do seu; nem pretendemos ignorar que a prioridade do Pré PEC-G é tornar esse aluno apto a se comunicar em língua portuguesa e a realizar o exame de proficiência. O que buscamos é um meio termo entre esse conjunto de necessidades: a de comunicação dentro do país e preparação para o exame e a de preparação para a vida no meio acadêmico. Uma oportunidade de introduzir os alunos nesse domínio diferente que causa estranheza e dificuldade inclusive para os universitários brasileiros, os quais, com frequência, também não estão familiarizados e/ou preparados para lidar, como leitores e produtores, com os textos que circulam nesse contexto. Por isso, nossa proposta de construção do módulo visa adicionar à prática didática já existente dentro do Pré PEC-G (sendo aqui considerado como base o modelo de curso modular do Pré PEC-G da Universidade Federal Fluminense), e simultaneamente contribuir para a preparação para o Celpe-Bras.

Além disso, a elaboração do módulo surge como uma resposta ao fato de não haver nenhum livro didático direcionado ao trabalho com esses grupos específicos de estudantes, apesar dos 55 anos de existência do programa no país, e poucos materiais didáticos⁵ destinados especificamente ao perfil dos estudantes PEC-G. O que se observa na prática atual é uma tendência para a produção individual ou institucional de material por parte dos cursos Pré PEC-G do país e/ ou a adaptação de livros didáticos de PLE já em circulação às demandas desse perfil.

A construção⁶ deste módulo com foco em gêneros acadêmicos, especificamente o resumo, flexível e adaptável ao perfil de cada turma, vigoraria, então, como uma contribuição para o preenchimento dessa lacuna na área, apresentando uma possibilidade de dinâmica de trabalho que pode ser aplicada de forma geral e permanentemente ajustada ao perfil de cada turma de PEC-G.

Construindo um módulo

Partamos agora para entender as diretrizes que embasaram a elaboração de nossa proposta de módulo didático para estudantes do Pré PEC-G, objetivando desenvolver suas habilidades de sumarizar textos falados e escritos, importantes na realização do Celpe-Bras e no seu trato com os textos do domínio acadêmico. Utilizamos, para nossa reflexão e elaboração do módulo didático em foco neste trabalho, os conceitos de Marcuschi (2014) para domínio e gênero; a

5 Entendemos material didático aqui como algo que pode ser utilizado em formatos variados, não se restringindo apenas ao livro didático, mas a qualquer recurso utilizado por professores para facilitar o processo de aprendizagem (VILAÇA, 2009).

6 Em decorrência do cenário instaurado pela pandemia de Covid em 2020 e 2021, o módulo ainda não pôde ser efetivamente aplicado em uma turma.

concepção de Carlino (2017) sobre letramento acadêmico e ainda o entendimento de Ribeiro (2006) acerca da função do resumo acadêmico no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

Para Marcuschi (2014, p.155) domínio discursivo é uma “esfera de atividade humana” e os gêneros textuais são “textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos, e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Dessa forma, os gêneros discursivos que fazem parte do chamado domínio acadêmico apresentam particularidades e características próprias do seu contexto e funcionalidade, por isso podemos pensar na ideia de que seria também necessário haver um letramento específico para entender e aplicar essas práticas de uso.

Na concepção de Carlino (2017, p. 17-18) o letramento acadêmico

assinala o conjunto de noções necessárias para participar da cultura discursiva das disciplinas, assim como nas atividades de produção e análise de textos requeridas para aprender na universidade. Pontua dessa maneira, as práticas de linguagem e pensamento próprias do âmbito acadêmico superior. Designa também o processo pelo qual se chega a pertencer a uma comunidade científica e/ou profissional, precisamente em virtude de haver se apropriado de sua forma de raciocínio instituída através de certas convenções do discurso

O resumo acadêmico é, portanto, um gênero próprio do domínio acadêmico e parte do escopo do letramento acadêmico, sendo bastante predominante nessa prática letrada. Sobre a função do resumo acadêmico no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, Ribeiro (2006, p. 76) declara:

define-se como resumo acadêmico um texto que explicita de forma clara uma compreensão global do texto lido, produzido por um aluno-leitor que tem a função demonstrar ao professor-avaliador que leu e compreendeu o texto pedido, apropriando-se globalmente do saber institucionalmente valorizado nele contido e das normas as quais o gênero está sujeito. Nessa esfera de circulação, a função do resumo acadêmico é ser um texto autônomo, que recupera de forma concisa o conteúdo do texto lido numa espécie de equivalência informativa que conserva ou não a organização do texto original. Quanto à função, verifica-se que o resumo no contexto acadêmico serve tanto ao aluno, como eficiente instrumento de estudo dos inúmeros textos teóricos e científicos que tem que ler, quanto ao professor, como instrumento de avaliação que permite verificar a compreensão global do texto lido. Além disso, o resumo acadêmico pode ser considerado um gênero que proporciona ao aluno a inserção nas práticas acadêmicas, uma vez que através desse gênero ele tem a oportunidade de manifestar sua compreensão de textos científicos e exercitar a escrita nos moldes acadêmicos

Para além dessas perspectivas teóricas, nossa proposta de elaboração de módulo didático foi motivada e parcialmente balizada pelas concepções de módulo didático de Júdice (2009; 2013) e de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A concepção de módulo didático de Júdice (2013, p. 148), situada no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, é, em linhas gerais, a de um conjunto articulado de atividades de leitura e produção de textos, que objetiva a produção pelos aprendizes de determinado gênero, partindo de sua exposição a textos desse gênero, desenvolvendo, em seguida, atividades intermediárias centradas nas especificidades desse conjunto de textos e culminando com uma atividade final de produção textual para verificar se o objetivo pretendido foi alcançado. O Quadro 1 esquematiza essa proposta.

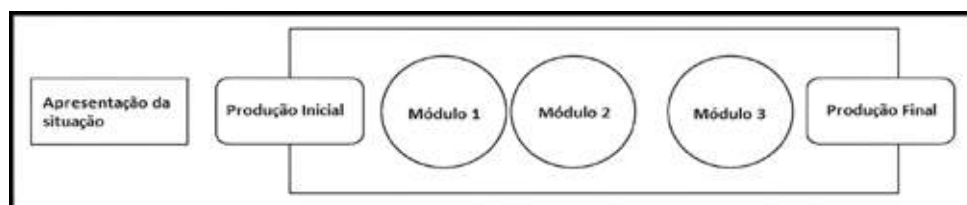
Quadro 1 – Proposta de organização do módulo didático

MÓDULO DIDÁTICO	
1. Etapa de planejamento	
Diagnóstico	
Seleção do gênero	
Teste de produção	
2. Etapa de elaboração e desenvolvimento	
Seleção dos textos para exposição ao gênero	
Preparação e desenvolvimento das atividades intermediárias	
Atividades de produção de texto do gênero em foco	
Atividades epilinguísticas	
Preparação e desenvolvimento da atividade final do módulo	

Fonte: JÚDICE, 2013, p. 156.

Já a concepção de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p.97) é, em linhas gerais, a de um conjunto de atividades escolares para o ensino da expressão oral e escrita, também organizadas de forma sistemática em torno de um gênero textual. Em seguida, pode ser observado o esquema da sequência didática (Figura 1).

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p.98

Júdice (2013, p. 155) destaca muitas inter-relações entre sua proposta de módulo didático e aquela de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), apontando convergências entre ambas. Entre elas, ressalta o foco nos gêneros textuais para desenvolver a compreensão e a produção de textos em atividades articuladas e sistemáticas que visam a instrumentalizar o aprendiz para ser um eficiente leitor/ produtor do gênero trabalhado⁷.

⁷ Em relação às diferenças, a autora destaca, entre outras, o contexto de desenvolvimento das duas propostas: a sua, concebida para cursos modulares de português para estrangeiros, de nível básico/ intermediário e de média duração, oferecidos a adultos no ambiente acadêmico brasileiro; a segunda, elaborada para cursos regulares de francês como língua materna, de longa duração e oferecidos a crianças e adolescentes, numa sucessão de séries e ciclos, no ambiente escolar europeu. Predominam, porém, as semelhanças de abordagem entre as duas propostas.

Na construção de um módulo didático, Júdice (2013, p. 156) estabelece duas grandes etapas a serem desenvolvidas pelo professor, que podem ser observadas no Quadro 1, com seu desdobramento em fases. A primeira etapa, a de *Planejamento*, inclui as fases de diagnóstico, seleção do gênero e teste de produção. Portanto, na concepção da autora, para planejar adequadamente um módulo didático, o professor deve: a) fazer um diagnóstico do grupo ao qual o módulo se destina, avaliando detalhadamente o perfil dos alunos e a situação de ensino-aprendizagem na qual a turma se inscreve, suas motivações e necessidades; b) em função desse diagnóstico, o professor deve selecionar o gênero a ser trabalhado a partir de uma reflexão sobre o perfil dos alunos, a situação de ensino-aprendizagem e o universo textual pelo qual os aprendizes transitaram, transitam e pretendem transitar; e c) selecionado o gênero a ser trabalhado, é recomendável, dependendo do grau de conhecimento da língua-alvo pelos aprendizes, que o professor realize, na língua de origem dos alunos ou na língua-alvo, um teste de produção do gênero a ser trabalhado para verificar o grau de familiaridade que os estudantes têm com ele.

Na proposta aqui apresentada, o módulo didático é dirigido a turmas do PEC-G, cujo perfil geral é facilmente diagnosticado, em termos de língua de origem, faixa etária, grau de escolaridade e objetivo de aprendizado de português. Mas, além dessa parte estável do perfil das turmas PEC-G, destacamos que há outra, que varia de turma para turma, pois cada grupo apresenta particularidades, inclusive aquelas relacionadas com as experiências prévias dos alunos e com as áreas a serem cursadas em suas graduações no Brasil. Para desenvolver e exemplificar a construção do módulo que idealizamos, vamos utilizar, como ponto de partida, o perfil da turma do Pré PEC-G da UFF de 2020. Destacamos que, com o advento da pandemia e seus reflexos nos cursos em geral, não pudemos aplicar o módulo, que só poderá ser testado quando a situação dos cursos for normalizada. Todavia, a seleção do gênero— o resumo acadêmico - aqui proposto foi feita em função do diagnóstico desse perfil.

Partimos das duas categorias presentes na classificação de Matencio (2002): resumo do tipo *abstract* e resumo empregado em fichamentos de leituras. Os resumos do primeiro tipo são introdutórios de textos acadêmicos orais ou escritos e buscam descrever a maneira como o trabalho exposto nesses textos foi realizado, seus objetivos e resultados, e os do segundo tipo mapeiam o texto lido e servem também, em um momento posterior, como um material de consulta.

O *teste de produção* da proposta de Júdice, cuja função é verificar o grau de familiaridade que os aprendizes têm com o gênero a ser trabalhado no módulo, corresponde, na nossa proposta, à atividade planejada para a primeira etapa do módulo didático, cujo objetivo também é testar o desempenho dos aprendizes com o gênero focalizado ao realizar um resumo livre de um texto.

Ainda em relação à proposta de Júdice (2013), a segunda etapa, *Elaboração e desenvolvimento* do módulo didático, desdobra-se em três fases: a) a seleção pelo professor de

textos para exposição do aluno ao gênero pretendido; b) a preparação e desenvolvimento, pelo professor, de atividades intermediárias (de produção de texto e epilinguísticas⁸) e c) a preparação e desenvolvimento de uma atividade final de produção de texto do gênero trabalhado. Essa etapa também foi considerada em nossa proposta na elaboração da segunda e da terceira etapas de nosso módulo.

Assim, na segunda etapa, selecionamos os textos para leitura e produção do gênero escolhido em função do perfil da turma do PEC-G 2020 e propusemos atividades intermediárias com foco em dois tipos de resumos. Já na nossa terceira etapa, indicamos uma atividade final na qual o aprendiz tem a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento do módulo e fazer uma autoavaliação.

Para embasar a concepção do módulo que propomos neste trabalho, é preciso entender, da mesma forma que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a sequência didática pode constituir um instrumento eficaz para ampliar a consciência dos aprendizes em relação ao seu comportamento de linguagem (ex. seleção lexical; adaptação ao público, organização do conteúdo); para favorecer procedimentos de avaliação formativa⁹ e desenvolver por parte do leitor/ produtor a auto-regulamentação¹⁰.

No esquema de base para a construção de sequências didáticas apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98) constam: uma apresentação inicial da situação, ou seja, uma descrição da atividade de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar; uma produção inicial correspondente ao gênero trabalhado; uma sequência de “módulos” intermediários para o desenvolvimento do aprendizado; e uma produção final, na qual o aluno aplica o conhecimento adquirido ao gênero focalizado.

A partir das diretrizes expostas e de nossa própria experiência na área de PLE, planejamos

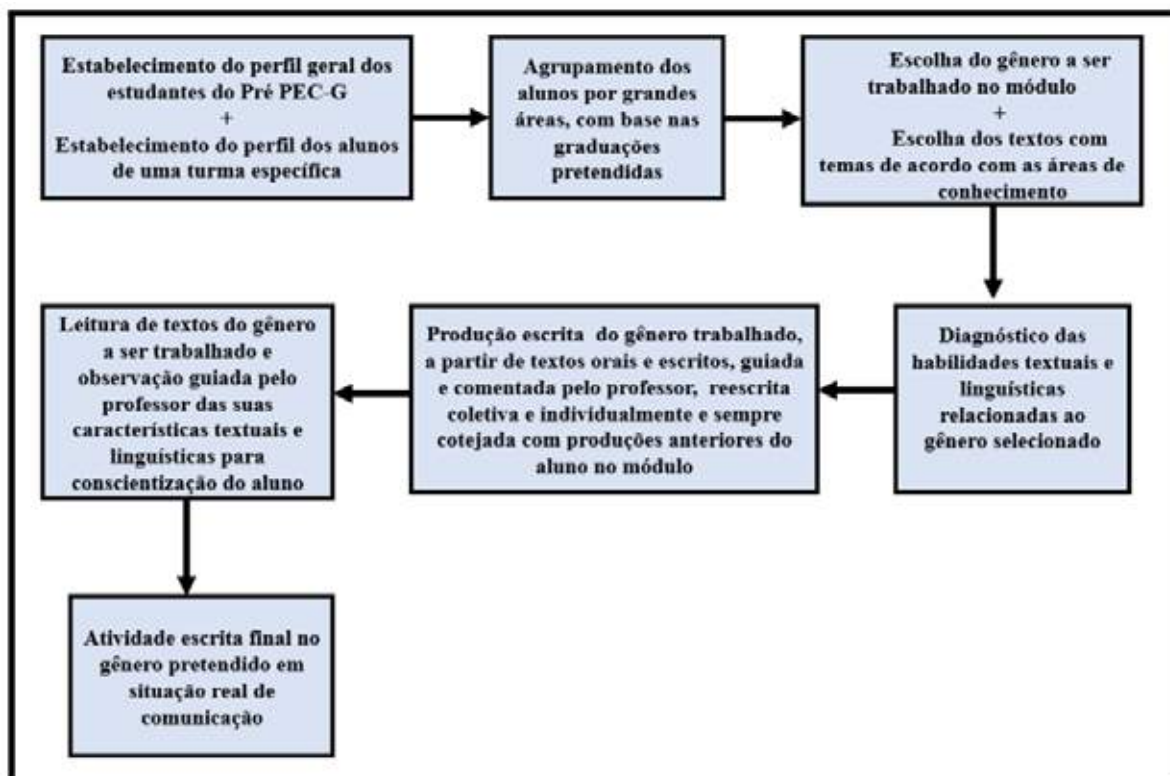
8 Podemos definir atividades epilinguísticas, com base em Franchi (1987), como atividades que envolvem um trabalho de reflexão sobre a linguagem, implicando desconstrução e reconstrução de textos, em função de determinados efeitos pretendidos.

9 Com base em Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p.101-02), o processo de avaliação formativa pode ser definido como um trabalho no qual o professor refina, modula e adapta suas sequências com base nas necessidades específicas de sua turma e no desenvolvimento desta ao longo das etapas. Além disso, esse tipo de avaliação proporciona um trabalho integrado entre o professor e os seus alunos, estabelecendo um contexto de diálogo e de escuta que elimina a ideia de transmissão passiva de conhecimentos e de um poder autoritário atrelado a figura do professor (LIMA, 2002, p. 17).

10 Como parte do processo de avaliação formativa, entra também em jogo o desenvolvimento da capacidade do aluno de realizar uma autoavaliação, ou auto-regulamentação como denominam Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004). Essa prática, permite que o aluno se torne parte integrante de seu próprio processo de aprendizado, entendendo de forma consciente sua evolução e/ou desafios no desenvolvimento das competências trabalhadas e encontrando modos próprios para superar as dificuldades observadas (LIMA, 2002, p. 18). Essa ação culmina, portanto, em um processo de aprendizado no qual o aluno passa a ser capaz de se distanciar de seu produto, revisitando-o e revendo-o de formas distintas, de maneira a confrontar tanto seus sucessos quanto suas dificuldades, para as quais, com o auxílio do professor, passará a buscar soluções (LIMA, 2002, p. 36).

o módulo para o ensino do gênero resumo acadêmico a turmas Pré PEC-G. Seu arcabouço, que diz respeito à sequência de procedimentos gerais nele implicados, está representado no fluxograma (Figura 2) a seguir:

Figura 2 – Fluxograma de procedimentos gerais implicados no planejamento do módulo didático para o Pré PEC-G



O módulo se apresenta

A elaboração de um módulo didático e do respectivo conjunto de atividades que o constituem demanda do professor muito conhecimento e reflexão a respeito do grupo de alunos que constituem a sua turma, uma vez que se faz necessário adequar a seleção de textos a serem trabalhados ao perfil e objetivos específicos dos aprendizes. Consideramos, então, que

a elaboração do módulo implica, por parte do professor, o empenho em fazer, primeiramente uma prospecção dos interesses e necessidades dos alunos, objetivando uma seleção de gêneros relevantes para as atividades de compreensão e produção de texto que os aprendizes empreendem/pretendem empreender no contexto em que praticam/pretendem praticar a língua-alvo. (JÚDICE, 2013, p.18)

Dessa forma, pensando na construção desse diagnóstico do perfil dos alunos, a seleção do gênero resumo acadêmico se deveu à forte presença desse gênero na vida universitária, tanto em atividades de leitura quanto de produção de textos, uma vez que, nesse processo de escolha, o professor também precisa considerar “a frequência e a relevância de uso que o gênero pode ter em suas rotinas comunicativas na língua-alvo” (JÚDICE, 2009, p. 158). Para além disso, embora o curso do Pré PEC-G, como já mencionado, tenha uma proposta mais voltada para a

preparação para o exame Celpe-Bras, consideramos que a maioria dos alunos que participam do Programa Estudante Convênio nunca cursou uma universidade antes e, conseqüentemente, desconhece as particularidades dos gêneros que circulam nesse domínio de forma semelhante a alunos brasileiros em seus primeiros semestres. Isso implica um fator adicional de dificuldade por estarem fora de suas línguas de conforto¹¹.

Esse gênero específico buscou, portanto, agir como uma introdução dos aprendizes ao domínio acadêmico em um ambiente controlado, anterior a aulas de graduação, palestras, congressos etc. que frequentarão durante sua formação universitária. Ao mesmo tempo, ao selecionar o gênero resumo, procurávamos desenvolver a capacidade de síntese demandada pela a própria dinâmica do Celpe-Bras, como na compilação das informações contidas no vídeo e no áudio das Tarefas 1 e 2, respectivamente.

Este estudo procura propor um módulo adaptável a diversos perfis de turma, dentro do recorte de universo dos alunos do programa PEC-G, na medida em que o encadeamento de atividades do módulo, dentro de uma sequência, e o tipo de questões e enunciados que as integram se constroem como um quadro flexível e ajustável a uma turma específica e a um gênero selecionado em função dela. Em outras palavras, há um perfil geral dos estudantes do Pré PEC- G, que se materializa em uma turma real com a qual o professor se depara em determinada instituição brasileira. É a partir de uma turma real, cujo perfil específico inclui as áreas de interesse dos alunos e seus conhecimentos e habilidades textuais prévias que o módulo vai sendo planejado pelo professor, inicialmente com a escolha do gênero a ser trabalhado, em nosso caso o resumo acadêmico.

Assim, selecionamos o perfil da turma do Pré PEC-G da Universidade Federal Fluminense de 2020 como ponto de partida para o planejamento do módulo em foco. A turma era composta por um total de 17 alunos, sendo dezesseis deles falantes de francês e um de espanhol (este estudante específico, natural de Honduras, foi acrescentado posteriormente à turma após uma solicitação de troca da unidade na qual fora inicialmente alocado para cursar o Pré PEC-G). A respeito dos seus países de origem, além do caso especial de Honduras já explicado, a turma possuía sete alunos do Benim, cinco do Haiti e quatro do Gabão. Já em relação aos cursos nos quais ingressariam após a aprovação no Celpe-Bras, observamos uma grande diversidade – característica comum à composição das turmas do Pré PEC-G – que se encontra descrita no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Número de alunos por curso de destinação (turma Pré PEC-G- UFF- 2020)

11 Línguas de conforto são entendidas aqui como línguas em que o aluno se sente proficiente, demonstrando-se à vontade tanto na compreensão quanto na produção de textos.

Número de Alunos	Cursos
1	Ciências Econômicas
1	Ciência da Computação
2	Turismo
1	Ciências Biológicas
1	Ciência e Tecnologia
1	Engenharia Agrônômica
1	Administração
1	Engenharia Mecânica
1	Bioquímica
1	Medicina
1	Design de Produtos
1	Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia
1	Agronomia
1	Biomedicina
2	Comunicação e Propaganda

Como é possível observar, apenas dois cursos são comuns a mais de um aluno da turma, resultando em um conjunto de quinze graduações distintas dentro de um mesmo grupo. Diante de tal diversidade, para simplificar o perfil da turma em relação aos campos de conhecimento em que se enquadravam os estudantes, agrupamos os cursos de acordo com as grandes áreas nas quais se enquadravam. Tal divisão foi posteriormente utilizada para coordenar uma seleção de textos mais personalizada em algumas das atividades do módulo, descritas adiante, com o objetivo de atender, em certa medida, aos interesses particulares dos alunos, mesmo dentro de uma turma tão heterogênea. Para pautar este agrupamento, baseamo-nos na classificação das grandes áreas disponibilizada pela plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), reduzindo de quinze para seis grupos, que, no caso da turma focalizada, foram distribuídos de acordo com o demonstrado no quadro 3.

Quadro 3 – Distribuição de cursos pelas Grandes Áreas

Grande área	Cursos	Número de alunos
Ciências Exatas e da Terra	- Ciência da Computação - Ciência e Tecnologia	2
Ciências Biológicas	- Ciências Biológicas - Bioquímica	2
Engenharias	- Engenharia Mecânica - Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	2
Ciências da Saúde	- Biomedicina - Medicina	2

Ciências Agrárias	- Agronomia - Engenharia Agrônoma	2
Ciências Sociais Aplicadas	- Administração - Ciências Econômicas - Comunicação e Propaganda - Turismo - Design de Produtos	7

Tal divisão também nos permitiu melhor visualizar quais temas amplos poderiam ser interessantes para o perfil dos alunos. Após considerar o perfil da turma para o qual o módulo se destinaria, foi possível realizar a seleção dos textos de partida para as atividades de leitura e produção de resumos, cujos temas, de forma geral, deveriam interessar aos aprendizes.

Conforme estabelecido na metodologia apresentada anteriormente, o módulo para trabalho com o gênero resumo acadêmico aqui proposto se divide em três etapas: a primeira composta de uma atividade inicial que testa habilidades prévias com propósito diagnóstico; a segunda, com atividades intermediárias de leitura e produção de textos do gênero focalizado; e a terceira, de produção final, com o intuito de observar a evolução dos alunos e lhes permitir produzir o gênero trabalhado em um contexto verossímil de elaboração.

Primeira etapa: testando as habilidades prévias

A primeira etapa de nosso módulo se assemelha ao conceito de produção inicial de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) na medida em que atua como uma baliza para o professor identificar quais os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero resumo e as dificuldades apresentadas por eles, demarcando os aspectos que precisam ser mais trabalhados. Em outras palavras, essa primeira produção faz com que tanto o professor quanto os alunos percebam qual é a concepção e o entendimento inicial que a turma possui a respeito desse gênero. Importante ter em mente que, mesmo que o gênero exista no contexto da língua e cultura de origem dos aprendizes e que os alunos já tenham alguma experiência prévia como leitores ou produtores desse gênero, os recursos linguísticos utilizados para compor o gênero podem apresentar diferenças de um contexto linguístico e cultural para o outro (JUDICE, 2009, p. 14).

A atividade proposta consiste na leitura de um texto com sucessiva elaboração de um resumo do mesmo, sendo considerada inicialmente apenas a característica do gênero resumo de realizar uma síntese dos principais pontos do texto. Para este módulo, sugerimos, por dois motivos, a seleção de um texto inicial oriundo do banco de dados do exame Celpe-Bras, ou seja, um dos textos motivadores para as tarefas da prova.

Primeiro porque, em última instância, um dos objetivos do curso Pré PEC-G é preparar os alunos para o exame de proficiência. Assim, possibilita o reconhecimento por parte dos estudantes de que o módulo, embora voltado para o trabalho com um gênero do domínio

acadêmico, também poderá auxiliá-los durante a prova. No exame Celpe-Bras, mesmo que não haja uma tarefa específica de elaboração de resumos, é possível notar que a capacidade de reconhecimento dos principais tópicos e informações abordados nos textos de partida, bem como a de síntese das informações neles contidas são habilidades úteis e perpassam as quatro tarefas da prova escrita.

O segundo motivo está baseado na defesa de Dolz, Noveraz e Schneuwly (2004) de que a primeira produção não precisa representar uma situação completa, podendo, assim, ser simplificada. De acordo com os autores, “somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda a sua riqueza e complexidade” (DOLZ; NOVERAZ; SCHNEYWLY, 2004, p. 101).

Pensando no perfil de turma selecionada para essa exemplificação, o texto proposto para a leitura, intitulado “Faxina no céu”, foi utilizado como texto motivador para a Tarefa 3 da prova escrita do exame Celpe-Bras em sua primeira edição de 2012¹². Tal escolha teve como fator motivador o caráter de divulgação científica que o texto apresenta, sua linguagem mais técnica e sua relação tangencial com quatro (Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências Sociais Aplicadas) das seis grandes áreas em que se inscreviam os futuros cursos de graduação dos alunos.

Idealmente, a leitura desse texto seria feita de forma coletiva com a turma, de modo a esclarecer qualquer dúvida de vocabulário que se manifestasse e a permitir uma discussão sobre a temática e os problemas/soluções levantados pelo texto. Em seguida, seria apresentada a proposta de construção do resumo do texto lido.

Entendemos que, nas produções realizadas pelos alunos, deveríamos observar se os alunos são capazes de cumprir os requisitos essenciais para a produção de um resumo, ou seja, se o texto apresentava coesão e coerência na reconstrução da organização do texto original; se não havia cópia direta de trechos do texto e/ou a emissão de opinião por parte dos alunos em relação ao conteúdo apresentado; se conseguiam distinguir entre temas periféricos, a serem eliminados, e temas centrais; e se indicavam a autoria do texto e feito a distinção entre as diferentes vozes presentes no artigo.

No caso do texto selecionado para esta atividade, “Faxina no Céu”, seria importante que os aprendizes reconhecessem como informações centrais da reportagem: os perigos do lixo espacial, o caso que transformou a questão de teórica em real, as medidas tomadas para prevenir colisões e as possibilidades de lidar com o lixo espacial. Ao mesmo tempo, para a elaboração

12 O exame Celpe-Bras é composto de quatro tarefas em sua prova escrita. Tarefa 1 é composta de um segmento de vídeo, sob o qual será solicitada uma produção escrita. A Tarefa 2 é composta por um segmento de áudio que serve como base da produção escrita. As Tarefas 3 e 4 são compostas de um ou mais textos escritos, com extensão total de aproximadamente uma página, sendo solicitada uma proposta de ação que define o(s) enunciadores, o(s) interlocutores e o propósito do texto a ser escrito.

de um bom resumo, eles também precisariam fazer a distinção entre as informações fornecidas pela *National Geographic* (autora da reportagem), aquelas registradas nas falas do cientista Nicholas Johnson, transcritas em discurso direto no texto, e também as que estavam contidas no pedido feito pela ONU.

A partir da análise de quantos desses elementos estavam presentes nos textos dos alunos e da forma como eles foram articulados no texto, seria possível traçar o perfil da turma assim como sua familiaridade e/ou dificuldade em relação a uma etapa inicial de elaboração do gênero resumo acadêmico.

Em um encontro seguinte, após a entrega e comentário da produção dos alunos, o professor(a) discutiria com eles, de maneira também coletiva, quais pontos haviam sido bem trabalhados de forma geral pela turma e quais ainda precisariam ser melhorados para uma produção mais efetiva do gênero proposto. Dessa forma, a atividade cumpriria o propósito de servir como um ponto de partida e de balizamento para o desempenho da turma na realização de resumos e determinar um direcionamento mais focalizado para sanar as principais dificuldades linguísticas e textuais dos aprendizes.

Segunda etapa: desenvolvendo atividades intermediárias

Esta etapa de nossa proposta é composta de três sub-etapas, ou seja, três conjuntos de atividades que compõem o conjunto geral de atividades intermediárias: resumos de tipo abstract, resumos da oralidade e resumos de artigos de divulgação científica. Tal número pode ser desdobrado em mais sub-etapas caso a turma apresente maior dificuldade em um determinado momento da sequência, de modo a fornecer mais oportunidades de produção e/ou leitura naquela atividade.

A capacidade leitora: lidando com resumos tipo abstracts

A primeira atividade se baseia na capacidade dos alunos como leitores de resumos acadêmicos do tipo *abstract*, tanto na modalidade na qual acompanham artigos, teses etc. quanto na modalidade em que antecipam apresentações orais, oficinas, minicursos, entre outros.

Como alunos de graduação, a habilidade para reconhecer e lidar com esses textos é de fundamental importância, uma vez que eles são responsáveis por informar aos seus leitores, de maneira rápida, o teor do material ao qual se referem, permitindo determinar se a leitura/observação de tal texto e/ou apresentação na íntegra é de interesse do receptor. Uma vez que a elaboração de trabalhos acadêmicos dentro das disciplinas, bem como dos trabalhos de final de curso, requer o levantamento de bibliografia nas áreas específicas de interesse, a utilização de resumos se mostra a forma mais eficaz para guiar a seleção do material a ser utilizado. Da mesma maneira, a participação em congressos e minicursos faz parte da formação continuada de um profissional dentro da academia e a escolha de assistir a determinada palestra, sessão de comunicação, oficina etc. está atrelada aos interesses específicos de cada um, de modo que a

leitura dos resumos das atividades de um evento auxilia nesse processo de triagem.

No caso dos alunos estrangeiros, o desenvolvimento de tal habilidade parece ser ainda mais premente, uma vez que, por não estarem lidando com sua língua materna, têm velocidade de leitura reduzida. Logo, a seleção apurada do material a ser utilizado na elaboração de um de seus trabalhos acadêmicos, por exemplo, lhes permitiria uma melhor administração do tempo, sem que dedicassem horas preciosas à leitura de um artigo ou capítulo que, ao final, não teria utilidade prática para a temática que precisariam desenvolver em suas respectivas pesquisas.

O resumo, por definição do gênero, é um texto breve, geralmente composto por frases mais curtas que, de forma direta, apresentam quais os pontos principais e o propósito do texto na íntegra. Consequentemente, apresenta os elementos para a seleção da leitura de forma mais sucinta, o que é um facilitador para qualquer aluno/pesquisador, mas parece ter uma relevância especial no processo de seleção para um aluno que está em um contexto externo ao de sua língua de conforto. Tal reflexão deve ser feita, mesmo que de modo sucinto, pelo professor juntamente com seus alunos, antes do início de todas as atividades, de tal maneira que eles consigam entender porque a atividade está sendo desenvolvida e qual será a sua aplicação prática em suas vidas acadêmicas, evitando, assim, que se tornem desmotivados com a dinâmica e com o módulo didático por não compreenderem seu propósito.

Dessa forma, a atividade busca desenvolver essa competência através da leitura de três resumos, dois de artigo e um de oficina ou minicurso, selecionados pelo professor da turma, de maneira que os alunos possam identificar qual é a estrutura desse gênero e os recursos linguísticos comumente empregados, assim como perceber quais as diferenças que podem existir entre essas duas modalidades de resumo do tipo *abstract*, principalmente no que tange ao uso do tempo verbal. Cabe ressaltar também que esse é um momento em que propomos recorrer à distribuição dos alunos por grandes áreas, ou seja, que sejam selecionados resumos distintos com base nessa distribuição. Logo, no caso de nossa turma específica, isso significaria a seleção de um conjunto de seis trios de resumos. Embora tal metodologia seja mais trabalhosa para o professor, acreditamos que ela pode contribuir para aumentar o interesse e participação dos alunos na atividade, uma vez que reconhecem o cuidado em atender aos seus interesses profissionais e acadêmicos.

Em relação à aplicação, a proposta é que os alunos sejam divididos em grupos menores, duplas ou trios, também de acordo com a grande área à qual seus cursos de graduação futura pertencem, e recebam, em um primeiro momento, os dois resumos do tipo *abstract* de artigos para leitura individual. Após a leitura, os grupos trabalhariam juntos para determinar os elementos comuns aos dois resumos e o tema de cada um de seus artigos, através de um guia, composto por uma pergunta global e questões objetivas¹³, fornecido pelo professor. De acordo

13 Seguimos aqui a distinção entre perguntas objetivas e globais apresentada na tipologia das perguntas de compreensão em Marcuschi (2014). Dentro dessa perspectiva, perguntas objetivas são

com nossa proposta, a lista de perguntas variaria de um grupo para outro, uma vez que as questões objetivas precisariam se adequar aos textos selecionados para cada conjunto.

Depois, os grupos apresentariam para o restante da turma as respostas sobre o tema do artigo e quais as características que observaram nos dois textos. Com base nas respostas de todos os grupos, o esperado seria que eles conseguissem ver que, apesar de os temas serem diferentes, tanto entre os artigos quanto entre as grandes áreas, as características estruturais, como frases curtas e diretas e a apresentação de palavras-chave, são comuns a todos os textos que foram trabalhados na aula pelos diferentes grupos. Em outras palavras, esperava-se que, com essa metodologia, adaptada da sugestão de atividade proposta por Motta-Roth e Hendges (2018, p.160), os alunos tivessem uma maior facilidade para compreender quais os elementos que compõem a modalidade do gênero resumo do tipo *abstract* e, em segunda medida, que os gêneros são textos que tem característica mais ou menos estáveis.

Em um segundo momento, os grupos receberiam o terceiro resumo, este de uma oficina, apresentação oral ou minicurso também de um tema dentro de sua grande área, o qual, após a leitura, deveria ser comparado com os exemplos anteriores de maneira a levantarem as diferenças em relação às estruturas entre as duas modalidades de resumos do tipo *abstracts*. Com essa parte da atividade, objetivamos mostrar aos alunos que, apesar de comporem um mesmo gênero, o contexto situacional no qual ele é empregado pode acarretar mudanças. No caso, o fato de o resumo de uma comunicação oral, por exemplo, antecipar os acontecimentos de uma apresentação possibilitam o uso de verbos no Futuro do Indicativo ou de construções com valor de futuro, característica linguística que não é observada nos resumos de artigos, uma vez que estes sumarizam informações de um trabalho já finalizado e redigido – o artigo na íntegra.

Durante todo o processo, o professor agiria como um mediador da atividade, corroborando e completando, caso necessário, os levantamentos realizados pelos próprios alunos.

De maneira a encerrar a atividade, para a qual propomos o desenvolvimento em um tempo flexível, dependendo do tamanho da turma e de sua participação nas discussões, planejamos fazer questionamentos sobre a diferença desses resumos com os quais os alunos trabalharam e o texto que eles haviam produzido e reescrito como primeira tarefa (atividade diagnóstica). Espera-se que os alunos consigam perceber que eles não usaram estruturas fixas, como, por exemplo, a presença de palavras-chave, e que a situação de circulação e a intenção dos resumos divergiam.

Com isso teríamos a oportunidade de explicar que existem dois modelos de resumos acadêmicos, os do tipo *abstract*, que teriam acabado de discutir, e o resumo solicitado como

aquelas que questionam sobre os conteúdos inscritos diretamente no texto em uma atividade de decodificação, enquanto perguntas globais são aquelas que levam em conta tanto o texto em sua totalidade como também os aspectos extratextuais relevantes.

mapeamento de estudo bibliográfico e fichamento de leitura, que diferem, em certa medida, quanto à elaboração estrutural e linguística, mas que se distinguem principalmente devido a sua funcionalidade. Uniria, assim, as duas atividades realizadas pelos alunos, evidenciando a ligação entre as diferentes tarefas que os alunos estão realizando dentro do módulo.

A capacidade de compreensão oral: elaborando resumos da oralidade

A segunda atividade que compõe as tarefas intermediárias tem origem em uma dinâmica apresentada por Carlino (2017, p. 42-47), na qual a autora, ao discutir o papel da escrita dentro do ensino acadêmico e do letramento científico, propõe a elaboração de sínteses de aula. Embora a atividade, tal como idealizada e aplicada, tenha uma proposta mais longa, uma vez que seria uma dinâmica desenvolvida ao longo da elaboração de sínteses de várias aulas, e não tenha o foco específico no gênero resumo, apenas no processo de sintetização, acreditamos que a ideia possa ser adaptada para atender às demandas do nosso alunado.

Em primeiro lugar, é importante chamar a atenção para o fato de que é frequente professores solicitarem aos alunos que apresentem resumos de palestras, comunicações e/ou oficinas das quais participaram, principalmente se estas ocorrerem durante o horário da aula, de maneira a ter um material avaliativo e um certo controle da presença e atenção dos alunos aos eventos. Isso significa que eles precisam ter a capacidade de elaborar o gênero resumo não apenas partindo de um texto escrito, mas também de textos orais. A produção de um resumo de uma das aulas do curso Pré PEC-G pareceu-nos, então, uma boa maneira de introduzir essa possibilidade, ao mesmo tempo em que ajuda os alunos na sistematização dos conteúdos apresentados. Era esperado também que pudesse auxiliá-los, em uma segunda instância, no desenvolvimento de um melhor mecanismo de estudo e retenção de conteúdo que pudesse se incorporar às suas práticas de estudo.

No caso específico dos alunos do Pré-PEC-G, que terão que realizar o exame Celpe-Bras, acredita-se que uma atividade nesse modelo pode ajudar a prepará-los para a realização das tarefas 1 e 2 do exame escrito. Nessas tarefas, eles deverão produzir textos com base no que viram em um vídeo e ouviram em áudio, respectivamente, ou seja, precisariam utilizar a capacidade de sintetizar as informações apresentadas no vídeo e no áudio de modo a terem as informações necessárias para elaborarem seus textos finais. Obviamente, não se espera que os alunos elaborem, propriamente, um texto do gênero resumo com base nas informações oferecidas durante a prova, visto que essa não é a solicitação das tarefas em si. Entretanto, com o desenvolvimento prévio da atividade aqui descrita durante o módulo proposto, espera-se possibilitar uma maior competência para o processo de seleção e identificação das principais informações com base em uma fonte oral ao invés de escrita.

A atividade consiste na elaboração de um resumo das etapas e conteúdos de uma das aulas ministradas dentro do curso Pré PEC-G, que pode ser uma aula ministrada pelo próprio

professor responsável por esse módulo, mas, idealmente, sugeriríamos que fosse escolhida a aula de um dos outros professores/estagiários do curso com o qual se combinasse a atividade¹⁴ e em que o professor do módulo também pudesse estar presente de modo a acompanhar o desenvolvimento e poder avaliar o texto produzido pelos alunos.

Tal sugestão tem dois fatores como motivação. O primeiro diz respeito, como já apresentado, à ideia de que o módulo sirva como um material complementar ao do curso preparatório e à integração entre as diferentes aulas possibilita a consciência de complementariedade aos alunos, mostrando um objetivo mais amplo para o desenvolvimento do módulo didático no qual estão trabalhando em uma das aulas. O segundo, por sua vez, tem relação com uma aplicação prática dessa produção textual em um contexto situacional similar ao real, uma vez que os textos dessa modalidade do gênero dificilmente seriam solicitados para a própria disciplina, mas geralmente para um evento externo e adicional a essa.

Após a correção do professor, tal como feito durante a primeira etapa do módulo, seria destinada uma aula/momento para os comentários coletivos dos textos dos alunos, chamando a atenção para problemas recorrentes da turma e para as outras possibilidades de formulação existentes naquele contexto, bem como para a reescrita dessas produções.

A capacidade de síntese: resumos de artigos de divulgação científica

De forma a encerrar a etapa de atividades intermediárias, a terceira tarefa se propõe a ser uma expansão das atividades realizadas anteriormente em um processo crescente de familiaridade com o gênero resumo. Assim, a tarefa dessa etapa consiste na elaboração de uma produção do gênero resumo com base em um texto de partida escrito, mais especificamente um artigo de divulgação científica.

Essa proposta é semelhante àquela realizada pelos alunos na etapa de diagnóstico antes de serem expostos e instruídos sobre as características das modalidades do gênero resumo acadêmico, de maneira que o resultado dessa produção escrita já funcionaria como um primeiro momento de avaliação a respeito da evolução dos alunos, tanto para o professor quanto para os mesmos. Através dessa produção, os alunos teriam a oportunidade de comparar seu novo texto aos recursos e construções que haviam utilizado originalmente na produção do resumo de um dos textos do Celpe-Bras em um processo de autoavaliação dentro de uma mesma dinâmica de atividade. Tal idealização de proposta tem como base a argumentação de Júdice (2013, p. 175), com a qual concordamos, de que

14 Ressaltamos aqui que, embora a sugestão apresentada se volte para a elaboração de resumos de aulas, a atividade também pode ser solicitada em relação a uma palestra ou conferência realizada na universidade durante o módulo – fator que constituiria uma situação de uso ainda mais real. A escolha pela proposição de uso de aulas dentro do próprio curso preparatório Pré PEC-G está ligada apenas ao fato de ser um ambiente mais controlado, uma vez que não é possível garantir que esteja ocorrendo um evento condizente com os interesses dos alunos durante o período de aplicação do módulo.

a autoavaliação realizada continuamente pelo aluno, ao confrontar sua produção mais recente com os textos que produziu anteriormente no módulo possibilita ao estudante estrangeiro reconhecer seus progressos e limitações e contribui para sua autonomia como leitor e produtor de textos de gêneros textuais variados na língua-alvo.

Assim, como exemplo dessa nossa turma modelo, escolhemos como texto o artigo “Luz, câmera, ação: vídeos para divulgar e ensinar ciência” publicado na revista *Ciência Hoje*, por ter um caráter geral, que abarcaria cinco das seis grandes áreas dos nossos alunos (ficando excluída apenas a área de Ciências da Saúde). Esse artigo seria lido e discutido dentro de sala de aula, de modo que os alunos pudessem trocar ideias, esclarecer dúvidas quanto à compreensão de termos e, ao mesmo tempo, o professor pudesse aproveitar a oportunidade para reforçar o trabalho com a interpretação de texto e, possivelmente, realizar a dinâmica de leitura em voz alta que auxiliaria os alunos em sua prática de pronúncia.

Voltamos a apontar que o artigo selecionado é apenas um exemplo de texto que pode ser utilizado e que a escolha do professor irá se alterar de acordo com o perfil de cada uma das suas turmas. O importante é a seleção de um texto, simultaneamente não muito extenso e de caráter mais técnico/acadêmico, que atraia o interesse da turma, no processo de leitura, e continue mantendo os aprendizes motivados para a participação nas atividades do módulo. A sugestão, em especial, de um artigo de divulgação científica que pode ser encontrado em revistas de fácil acesso como *Ciência Hoje*, *Superinteressante*, *Scientific American* etc. como texto de partida para a produção do resumo nesse momento do módulo se dá por dois motivos.

Primeiramente, os artigos de divulgação científica que, por virtude de sua função inerente de transmitir uma informação para um público não específico da área acadêmica/tecnológica, apresentam uma linguagem simples e acessível tanto aos alunos estrangeiros que ainda estão, dentro do contexto do Pré PEC-G, desenvolvendo suas competências no português, quanto ao professor ministrante do módulo que possui formação na área de Letras e pode ser desconhecedor de nomenclaturas, termos, assuntos etc. específicos de cada uma das diversas áreas nas quais seus alunos pretendem enveredar ao iniciarem suas graduações no Brasil. Logo, um artigo ou texto específico da área representaria uma leitura árdua para os alunos do programa nesse momento e possivelmente também não seria completamente acessível ao próprio professor.

Em segundo lugar, uma vez considerada a proposta de leitura e discussão do texto dentro do tempo de aula, geralmente de duas horas, faz-se necessária a utilização de um texto não muito extenso, mas, ao mesmo tempo, os alunos precisam sentir que estão evoluindo em relação à produção realizada na primeira etapa do módulo. O artigo de divulgação científica cumpre justamente esse papel: o de um texto de caráter técnico, porém mais geral, facilitando a coordenação de mais de uma área dentro da temática do artigo escolhido; o de um texto com uma maior extensão do que aqueles das tarefas do exame Celpe-Bras, porém não tão

longo quanto um artigo acadêmico, o qual costuma, no mínimo, ter em torno de 15 páginas e, portanto, não seria viável para leitura e discussão dentro do tempo de uma aula.

Após a leitura e discussão, os alunos realizariam a produção escrita do resumo desse texto em casa e, tal como nas etapas anteriores, passariam por uma etapa de reescrita individual e de reescrita coletiva após a correção de seus textos. Esta última atividade busca reforçar o modelo do gênero resumo solicitado como mapeamento de estudos bibliográficos e fichamento de leitura, o qual serve também como um material de consulta para momento posterior.

Terceira etapa: escrevendo o resumo em situação real

A etapa final de um módulo, por definição, consiste na solicitação de uma produção escrita do gênero trabalhado de maneira a verificar se o objetivo do módulo foi ou não atingido, uma vez que nesse ponto os alunos já devem ser capazes de realizar atividades mais elaboradas (JÚDICE, 2013). Isso significa dizer que, nesse ponto, após a realização de um conjunto de atividade variadas, os alunos já tiveram acesso a noções e instrumentos necessários para elaboração de textos desse gênero, em diferentes contextos de uso, de forma que podem colocar em prática os conhecimentos que adquiriram separadamente ao longo do desenvolvimento do módulo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para além disso, concordamos com a colocação de Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004) de que é importante apresentar uma situação “verdadeira” de produção, criando um contexto preciso, para a atividade final. Tal reflexão é pertinente para o trabalho com qualquer gênero textual, porém parece ganhar uma relevância ainda maior no caso do gênero resumo acadêmico quando recordamos as diversas situações de uso, e as consequentes variações de produção, nas quais se enquadram esse gênero em particular. A própria construção do módulo didático, até esse ponto, busca demonstrar e conscientizar os alunos a respeito dessa variação, colocando-os na posição de leitores e/ou de produtores tanto de resumos do tipo *abstract* quanto de resumos que servem como compilações/materiais de consulta.

Dessa forma, propomos, como atividade final, a construção de uma dinâmica concreta na qual a sala de aula de PLE se tornaria o palco de uma sessão de comunicação para cada um dos alunos e, conseqüentemente, demandaria que os apresentadores de cada trabalho produzissem um resumo para seus colegas e professores sobre o conteúdo de suas apresentações. Isto é, a produção escrita final é a produção de um resumo *abstract* da apresentação oral que irão realizar para a turma.

No contexto de nossa turma modelo, por exemplo, seria possível, devido ao número de alunos, fazer apresentações individuais de dez minutos para cada aluno, as quais seriam realizadas ao longo de duas aulas¹⁵. Em relação ao tema das falas, como a ideia é motivar uma

15 No caso de uma turma menor, o tempo de cada apresentação poderia ser expandido para os quinze minutos mais convencionais no caso de sessões de comunicação e, na eventualidade de uma turma de

maior participação dos alunos, fazendo com que se sintam uma parte mais ativa do módulo, sugerimos que sejam de escolha relativamente livre dos estudantes, cuidando apenas para que os temas tenham relação com os seus futuros cursos de graduação (expectativas, mercado de trabalho, aplicação etc.) ou com os seus países de origem (história, cultura, culinária etc.). Com essa proposta, pretendemos fornecer aos alunos um uso aplicado de seus resumos, uma vez que esses seriam realmente cartões de visita do conteúdo que iriam apresentar nas aulas seguintes.

Os resumos seriam produzidos e, antes da distribuição para os demais alunos da turma, corrigidos uma primeira vez pelo professor. Se possível, sugeriríamos também uma conversa com os alunos sobre os textos e as escolhas que fizeram, sendo as apresentações orais iniciadas apenas após essa primeira discussão/revisão e o compartilhamento dos resumos.

Um outro trabalho possível nessa etapa de distribuição dos resumos, dependente da relação do professor com a turma, seria a distribuição dos resumos sem a determinação da autoria – algo que também pode contribuir para não inibir os alunos mais tímidos – e ao longo das apresentações orais, a turma como um todo, precisaria selecionar qual o resumo condizente àquela respectiva apresentação. Dessa forma, os alunos também teriam um feedback concreto se seus textos haviam cumprido com sua função social: apresentar o conteúdo da apresentação e servir como propaganda da mesma.

Essa atividade, portanto, encerra o conjunto de tarefas do módulo do gênero resumo acadêmico e, ao mesmo tempo, é passível de funcionar como uma tarefa inicial de diagnóstico para a elaboração de um novo módulo dentro do contexto dos gêneros do domínio acadêmico: o seminário.

Este trabalho não pretende abordar o gênero seminário, porém vale ressaltar que este também se mostra como um dos gêneros não familiares, tanto para alunos estrangeiros quanto para nativos que iniciam o Ensino Superior, e parece ser um gênero interessante para desenvolvimento como módulo em trabalhos posteriores. Afinal, além de suas características estruturais próprias e das situações de uso, esse gênero também possibilita uma reflexão sobre textos orais e os graus de formalidade que eles demandam de acordo com seu contexto e objetivo de produção. Dessa forma, ao utilizar o seminário como parte da atividade final do módulo sobre resumo acadêmico, cria-se um gancho e abre-se a possibilidade de construção de um novo módulo a respeito do domínio acadêmico.

Tendo concluído a descrição da construção do módulo e do percurso do professor nesse processo de elaboração, a figura 3, a seguir, apresenta, de forma sintética, o esquema do módulo didático por nós proposto.

mais alunos, as apresentações orais poderiam ser realizadas em duplas ou trios para reduzir o número de aulas necessárias para a realização de todas as falas.

Figura 3 – Esquema de proposta do módulo didático flexível para turmas do Pré PEC-G

PROPOSTA DE MÓDULO DIDÁTICO FLEXÍVEL PARA TURMAS DO Pré PEC-G	
Perfil geral dos estudantes dos cursos Pré PEC-G	
Origem: África, América e Ásia	
Grau de instrução formal e de letramento: ensino médio; nível diverso de letramento devido aos sistemas de ensino de origem (FERRAZ; PINHEIRO, 2014)	
Faixa etária e objetivo: jovens estrangeiros encaminhados pelo MEC/ MRE para universidades brasileiras nas quais realizarão cursos de português para estrangeiros cujo objetivo é prepará-los para o exame Celpe-Bras e posterior realização, no Brasil, de cursos de graduação em áreas diversificadas	
Perfil específico da turma Pré PEC-G usado para exemplificar o desenvolvimento do módulo	
Instituição e curso: Universidade Federal Fluminense -Curso de Extensão Português para Estrangeiros (CHT de 320h/a)	
Turma: Pré PEC-UFF - 2020	
Módulo: com duração de 15 horas/ aula planejado pela professora estagiária Maria Clara da Cunha Machado	
Estudantes: 17 alunos falantes de francês, provenientes de Benim, Haiti e Gabão; 1 aluna falante de espanhol, procedente de Honduras.	
Grandes áreas dos cursos de graduação pretendidos: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas	
Desenvolvimento de proposta de Módulo Didático Flexível para um perfil de turma específico Pré PEC-G- UFF-2020	
Gênero escolhido: resumo de texto acadêmico, nas modalidades <i>abstract</i> e mapeamento	
Razão da escolha: a habilidade de sumarizar é importante para a organização dos conhecimentos na realização dos estudos em geral; para o desenvolvimento das atividades de compreensão e produção dos textos de partida das tarefas do Celpe-Bras; para a aquisição de conhecimentos no decorrer da vida acadêmica.	
Proposta de Módulo Didático para turma do Pré PEC-G-UFF-2020	
Primeira etapa	
Atividade planejada	Leitura coletiva de texto de tarefa do Celpe-Bras sobre tema considerado, em linhas gerais, de interesse dos alunos da turma, seguida de resumo do mesmo, em produção livre.
Objetivo	Fazer um diagnóstico das habilidades textuais e linguísticas dos alunos na elaboração de um resumo, observando a capacidade de síntese, a seleção dos conteúdos essenciais e periféricos, a seleção lexical, o uso dos tempos e modos verbais e de sequenciadores.

Exemplificação	Texto selecionado em função das áreas de interesse geral dos alunos da turma: <i>Faxina no Céu</i>
Segunda etapa	
Atividades planejadas	1. Leitura de <i>abstracts</i> de artigos de periódicos científicos e/ ou de resumos de apresentações em eventos acadêmicos relacionados às áreas de estudo dos estudantes
	2. Resumo pelo aluno, para seu estudo individual, de uma aula do PEC-G, fazendo uma retextualização do oral para o escrito
	3. Leitura de artigo de divulgação científica curto, com posterior elaboração de <i>abstract</i> , em seguida cotejado com suas primeiras produções do gênero.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as características textuais e linguísticas dos resumos acadêmicos 2. Desenvolver a habilidade de sumarização de texto oral, como aquela requerida na realização das tarefas 1 e 2 do Celpe-Bras 3. Desenvolver a habilidade de produção de um <i>abstract</i> e ensinar autoavaliação
Exemplificação	Texto de divulgação científica selecionado em função da área de interesse dos alunos: <i>Luz, Câmera, Ação</i> , da revista <i>Ciência Hoje</i>
Terceira etapa	
Atividade planejada	Elaboração de resumo (nos moldes solicitados para submissão de trabalhos em eventos acadêmicos) de apresentação oral sobre tema de livre escolha a ser feita pelo estudante em eventos internos ao curso, como seminário final, ou em jornadas organizadas pelos estudantes de Letras. Leitura pelo grupo e reformulação, se necessária, antes da distribuição aos participantes do evento.

Considerações finais

Por meio deste trabalho, buscamos apresentar a construção de um módulo didático que procura desenvolver o ensino da língua portuguesa do Brasil através da utilização de gêneros do domínio acadêmico, sendo o gênero resumo acadêmico o escolhido como foco. Um módulo

flexível que objetiva atender a demanda e as características das turmas do curso preparatório e intensivo de português (Pré PEC-G) dos quais os alunos do programa PEC-G participam em seu primeiro ano no Brasil, antes de prestarem o exame Celpe-Bras e iniciarem suas graduações.

Através da utilização de uma atividade diagnóstica, de um conjunto de atividades intermediárias e de uma atividade final de caráter prático em relação ao contexto de uso, tentamos construir um encaminhamento lógico e coerente, no qual os alunos teriam a oportunidade de praticar e desenvolver sua competência tanto como leitores quanto como produtores de textos desse gênero.

Ademais, a elaboração do módulo já prevê, a partir de sua atividade final, a possibilidade de construção de módulos subsequentes, voltados para outros gêneros desse domínio, que tenham uma presença comum entre as diversas grandes áreas de conhecimento e que, com frequência, representem uma dificuldade a alunos tanto falantes de português quanto estrangeiros. Tais módulos, como o destinado a trabalhar a produção oral através do gênero seminário, são projetos que podem ser desenvolvidos em futuros trabalhos de pesquisa e construção de materiais e/ou módulos didáticos.

Em relação à construção do módulo, também voltamos a chamar a atenção para a importância de se considerar o perfil da turma de alunos que compõe o Pré PEC-G. No caso específico, buscamos atentar também para os interesses e as áreas das graduações que os alunos pretendem cursar no Brasil, de modo a lhes fornecer um maior incentivo e interesse para participação nas aulas de PLE.

Ao mesmo tempo, é um módulo que não visa substituir e/ou alterar as práticas já existentes como diretrizes ou organizações dos cursos Pré PEC-G - seja na UFF, universidade utilizada como exemplo primário da elaboração, seja em outra Instituição de Ensino Superior que apresente o curso preparatório-, mas sim acrescentar a essa prática, agindo em conjunto com os modelos já existentes. Em outras palavras, o módulo visa proporcionar um direcionamento a ser utilizado como base para introduzir os alunos estrangeiros no domínio acadêmico antes do início de seus cursos de graduação no Brasil, auxiliando em seu posterior processo de inserção dentro do âmbito universitário. Dessa forma, considerando a ausência de materiais didáticos voltados especificamente para o público PEC-G e/ou de ensino de português com fins específicos para o público de alunos da academia, tentamos fornecer uma proposta didática que iniciasse o processo de ocupação desse espaço, até então ausente no mercado.

Não ignoramos, porém, que o propósito primeiro dos cursos Pré PEC-G é tornar os alunos aptos a se comunicarem em língua portuguesa e prepará-los para a realização do exame Celpe-Bras ao final do curso, mas defendemos que é importante fornecer ferramentas e competências para a posterior etapa, a qual configura o principal propósito do programa PEC-G: a formação em nível superior em universidades brasileiras. Entretanto, além de proporcionar um primeiro

contato, as habilidades desenvolvidas para a boa compreensão e elaboração de um resumo acadêmico também se mostram relevantes para a própria realização das tarefas do exame Celpe-Bras, principalmente no que tange à capacidade de síntese, tanto de textos escritos quanto orais.

Esperamos, assim, que, por meio das discussões empreendidas, tenhamos sido capazes de apresentar os benefícios que uma introdução prévia ao domínio acadêmico pode trazer para os alunos estrangeiros que estão apenas iniciando suas jornadas em nível superior, principalmente considerando as dificuldades que novos tipos de gênero, específicos desse domínio, causam, inclusive, nos alunos que têm o português como língua materna. Para além disso, e talvez mais importante, esperamos que o módulo didático apresentado neste trabalho possa beneficiar os cursos Pré PEC-G em aplicações futuras, proporcionando mais um elemento para desenvolver as aulas de PLE e atender as demandas dos alunos do Programa de Estudantes Convênio de Graduação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa de Estudantes Convênio de Graduação - PEC-G: Apresentação. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acessado em: 02 fev. 2021.

CARLINO, P. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Tradução Suzana Schwartz. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

DOIZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FERRAZ, A.; PINHEIRO, I. M. O desafio pós Celpe-Bras: relações entre o exame e o programa de estudantes-convênio de graduação. In: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). *O exame Celpe-Bras em foco*. Campinas: Editora Fontes, 2014, p. 131-141.

JÚDICE, N. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In: GOTTHEIM, L.; PEREIRA, A. L. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira – Processos de criação e contexto de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 147-184.

JÚDICE, N. Gêneros textuais no planejamento e na elaboração de módulos para o ensino de português do Brasil a estrangeiros. In: JÚDICE, N.; DELL'ISOLA, R. (Org.). *Português-língua estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Intertexto, 2009.

LIMA, R. A. *Avaliação formativa no desenvolvimento da escrita de aprendizes de português com segunda língua*. Niterói: UFF, 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino) do Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise dos gêneros e compreensão*. 1. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2014.

MATENCIO, M. de L. M. Atividade de (Re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. 1. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2018.

PETRUCELLI, A. J. A. *Perfil do professor de português para estrangeiros da região metropolitana do Rio de Janeiro*. Niterói: UFF, 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) do Programa de Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

RIBEIRO, A. L. Resumo acadêmico: uma tentativa de definição. *Revista científica das FAMINAS*. Muriaé: v. 2, n. 1, 67-77, 2006.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio*. v. 7, n. 30, jul.-set. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538>. Acesso em: 25 ago. 2020.



CARL JANSEN E O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

CARL JANSEN AND THE TEACHING OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

*Patricia Maria Campos de Almeida*²

*Andrea Lima Belfort-Duarte*³

*Júlia Fernandes da Silva*⁴

RESUMO

A busca por ampliar nosso entendimento sobre o ensino de línguas no Brasil e, mais especialmente, sobre ensino de Português Língua Estrangeira é contínua. Tendo esse fato como motivação e também a contribuição do imigrante alemão no cenário sócio-político-econômico brasileiro, a obra escrita por Carl Jansen – *Neuestes praktish-theoretisches Lehrbuch der Portugiesischen Sprache* – desperta interesse. Esta obra, cuja primeira edição data de 1863, tem caráter didático e é direcionada especialmente para aqueles que – apesar de terem o alemão como língua materna – têm interesse e/ou necessidade de aprender a língua portuguesa. Considerando a importância da obra e de seu autor para traçar a história do ensino da disciplina no Brasil, pretende-se, nesta primeira etapa da investigação, apresentar resultados oriundos da análise inicial dos conteúdos propostos na 12ª edição da obra citada, bem como dados que legitimem Carl Jansen – um imigrante alemão – como autor de uma obra para ensino de língua portuguesa. O estudo aqui proposto se fundamenta, portanto, nos princípios de uma pesquisa de caráter historiográfico, circunscrevendo-se no âmbito da Historiografia Linguística (HL) e mais especialmente naquele ramo descrito por Swiggers (1998) como historiografia do ensino de língua estrangeira. Por fim, dados preliminares sobre o autor informam que ele foi professor do Colégio Pedro II, revelando que ele tinha, portanto, conhecimento a respeito dos processos de aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, por ser usuário da língua portuguesa como língua estrangeira, o autor revela preocupação em elaborar um manual que tivesse não apenas um caráter teórico, mas sobretudo um objetivo prático.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Estrangeira; Ensino; Material Didático; Historiografia.

1 O estudo é resultante de achados do projeto de pesquisa “Carl Jansen e o ensino de Português Língua Estrangeira no Rio de Janeiro do século XIX”, contemplado com bolsa de pesquisa PIBIC/CNPq.

2 Professor Associado IV, Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: patricia.almeida@letras.ufrj.br.

3 Professor Adjunto IV, Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: andreabelfort@letras.ufrj.br.

4 Graduanda, Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista PIBIC/CNPq. E-mail: juliafernandes@letras.ufrj.br.

ABSTRACT

The search to broaden our understanding of language teaching in Brazil and especially, of the teaching of Portuguese as a foreign language, is continuous. Driven by this fact, and also by the contribution of German immigrants to the Brazilian socio-political-economic scenario, the work written by Carl Jansen - *Neuestes praktish-theoretisches Lehrbuch der Portugiesischen Sprache* - sparks interest. This work, whose first edition dates back to 1863, has a didactic approach and is aimed especially at those who - despite having German as their native language - have an interest in and/or need to learn the Portuguese language. Considering the importance of both author and work in tracing the history of teaching the discipline in Brazil, we intend, in this first stage of the investigation, to present results from the initial analysis of contents proposed in the 12th edition of the aforementioned work, as well as data that legitimize Carl Jansen - a German immigrant - as the author of a work for teaching Portuguese. Therefore, the study proposed hereby is based on the principles of a historiographical research, circumscribing itself within the scope of Linguistic Historiography (LH) and, to a great degree, within the branch Swiggers (1998) describes as historiography of foreign language teaching. Finally, preliminary data about the author shows that he was a teacher at Colégio Pedro II, which leads us to believe that he had knowledge regarding the processes of learning a foreign language. Also, as a user of Portuguese as a foreign language, the author reveals his concern in preparing a manual that had not only a theoretical nature, but above all, a practical goal.

KEYWORDS: Portuguese as a Foreign Language; Teaching; Didactic Material; Historiography.

Introdução

Na área de Português Língua Estrangeira (PLE), sobretudo em publicações que pretendem abordar aspectos relativos à produção e à análise de materiais didáticos editados no Brasil, é comum encontrarmos referência a Mercedes Marchant como a autora da obra didática pioneira⁵ destinada a promover o ensino e a aprendizagem de PLE (AMADO, 2008; DINIZ; STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009; LOPES, 2009; DINIZ, 2009; DINIZ, 2010; TEIXEIRA, 2016). No entanto, em investigações de caráter historiográfico sobre a temática, cujos resultados foram publicados por Júdice e Almeida (2006), Almeida (2007; 2011; 2017) e Almeida e Júdice (2016), ficou estabelecido que, na verdade, a obra de Marchant havia sido precedida por outras sem que elas ou seus autores tivessem tido até então o mesmo destaque na área citada. Dentre essas, podemos citar os livros didáticos produzidos por Jansen (1863), Rotermund (1897), Curi (1931), Ebling e Rotermund (1933) e Töpker (1942).

Desde então, têm sido envidados esforços para manutenção de acervo⁶ físico e criação de acervo digital que permitam o desenvolvimento de pesquisas com vistas a fazer o resgate dessas fontes bibliográficas e a lhes dar a merecida visibilidade. De forma similar, recuperar dados da biografia de seus autores pode nos ajudar a compreender qual o papel de cada um deles no desenvolvimento da área de Português Língua Estrangeira no Brasil, especialmente na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX. Além disso, as obras podem ser entendidas também como janelas por meio das quais podemos perscrutar, por exemplo, aspectos da sociedade brasileira em um dado tempo, questões culturais e linguísticas, visões

5 MARCHANT, M. Português para estrangeiros. Porto Alegre: Sulina, 1954.

6 O acervo tem sido fonte de pesquisa para diversos estudos que têm versado sobre a questão da autoria (ALMEIDA, 2017), inserção do texto literário no material didático (SELLAN, 2017) ou representações sociais (JÚDICE e ALMEIDA, 2006; CARVALHO, 2017).

sobre que seja ensinar língua estrangeira, enfoques metodológicos, habilidades priorizadas ou ainda as técnicas empregadas no ensino da LE.

Para este estudo, lançamos luzes sobre a obra que – por ora – pode ser considerada o marco inicial da cronologia relativa à história da edição de materiais didáticos publicados no Brasil para ensino de Português Língua Estrangeira. Trata-se da obra escrita por Carl Jansen – *Neuestes praktish-theoretisches Lehrbuch der Portugiesischen Sprache*, publicada no Brasil pela primeira vez em 1863 e destinada a falantes de alemão como língua materna com interesse e/ou necessidade de aprender a língua portuguesa. Pela impossibilidade de acesso à primeira edição, utilizaremos a 12ª edição, datada de 1926. Inicialmente, nosso interesse é buscar, a partir de levantamento de dados biográficos do autor, realizado por meio de pesquisa documental, elementos que possam legitimar um imigrante falante de alemão como L1 a produzir uma obra para ensino de língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira. Além disso, com base na análise dos aspectos físicos e organizacionais da obra indicada, objetivamos apresentar dados que permitam estabelecer com clareza qual o perfil de estudante visado pelo autor da obra, compreender como o conteúdo está organizado e discutir algumas das estratégias empregadas para o ensino da língua portuguesa a falantes de outra língua. Acreditamos que reconstituir parte da história do autor e trazer a público resultados de análises de uma obra ainda pouco conhecida na área de Português Língua Estrangeira são ganhos de inestimável valor.

Fundamentação teórica

Estudos que tratem a história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, sobretudo aqueles que abordem a história do ensino da língua portuguesa na perspectiva de uma língua estrangeira ou a daqueles que colaboraram para o desenvolvimento dessa última ainda hoje são poucos quando comparados a estudos desenvolvidos em outras áreas. Isso revela a importância de realização de pesquisas que tenham como objetivo analisar elementos que possam ter contribuído de forma significativa para o estabelecimento e a consolidação do PLE.

A perspectiva, portanto, adotada neste estudo é historiográfica e busca recuperar, a partir da análise do conteúdo que é exposto na obra de Jansen, das palavras do autor sobre sua obra, bem como de documentos diversos, dados que nos auxiliem a compreender que visão de língua vigorava na época e o que se entendia como primordial no ensino de uma língua estrangeira.

No que diz respeito à denominada Historiografia Linguística, Altman (2009) cita como seus objetivos, “descrever e explicar como se produziu e desenvolveu o conhecimento linguístico em um determinado contexto social e cultural, através do tempo” (ALTMAN, 2009, p. 128). Lembra a autora que “as maneiras pelas quais o conhecimento linguístico se produziu, desenvolveu, foi divulgado e percebido, também fazem parte da sua história” (*op. cit.*). Temos, então, a valorização daquilo que já foi construído em termos de conhecimento linguístico e a importância dessa história para melhor entendimento do presente, lembrando, no entanto, que o conhecimento produzido hoje tem, por si só, uma natureza inevitavelmente provisória.

Sobre o objeto de investigação do historiógrafo, Swiggers (2013) ressalta que os textos aos quais os pesquisadores da área de linguagem se dedicam são “o reflexo (ou depósito) material da história da linguística”. Precisamos, então, olhar para esses textos – que podem ser gramáticas, vocabulários, textos teóricos, livros didáticos e até mesmo autobiografias, memoriais, prefácios, correspondências, entre outros – como fontes de estudo a respeito do desenvolvimento das ideias e práticas linguísticas (MALKIEL, 1969; SWIGGERS, 1982; ALTMAN, 2012). Tal como assinalado anteriormente, a investigação que envolve esses textos significa a realização de um estudo situado no tempo e que considera o contexto de sua época.

Estamos nos referindo, desse modo, a um estudo a respeito da obra e, como dito, do conhecimento linguístico que ele consubstancia, mas também a uma análise crítica das tensões do tempo em que a obra veio a público e um estudo a respeito dos atores envolvidos. De acordo com Altman (2012):

Colocar o processo de produção do conhecimento linguístico em perspectiva histórica significa buscar, na medida do possível, uma documentação paralela ao texto publicado que nos serve de fonte, que pode incluir desde a correspondência (incluindo eletrônica) entre dois autores até anotações de leitura, notas de aula, de conferências e assim por diante. (ALTMAN, 2012, p. 22)

A articulação desses dois pilares permite, portanto, focalizar a descrição dos fenômenos históricos e sociais que servem de pano de fundo para os fenômenos linguísticos apresentados na obra em estudo. Além disso, dá subsídios para a análise do livro e para a interpretação dos dados obtidos durante a investigação.

Aproximando a questão da área de língua estrangeira (LE) que é, por sua vez, aquela em que a obra *Neuestes praktish-theoretisches Lehrbuch der Portugiesischen Sprache*, de Carl Jansen, se insere, o diálogo com a historiografia pode trazer muitas contribuições. Para Swiggers (1998), aquele que se dedica a trabalhar com a historiografia do ensino de línguas é, antes de tudo, um analista de conteúdos e de práticas culturais, uma vez que o ensino de qualquer língua se dá em um contexto cultural. De acordo com o mesmo autor, o historiógrafo, nesse caso, lida com uma tripla dimensão. A primeira delas diz respeito a atitudes reflexivas do pesquisador sobre o ensino da língua estrangeira de modo geral; a segunda dimensão é aquela que diz respeito ao trabalho linguístico descritivo propriamente dito e a última dimensão é constituída pela contextualização do ensino de LE. O livro didático pode ser considerado, portanto, um reflexo da mentalidade de seu tempo. Podemos, então, entendê-lo, não só como um meio de acesso ao conhecimento do passado, mas também como uma chave para melhor compreendermos aquilo que poderíamos definir como o fazer pedagógico em língua estrangeira no presente.

O estudo, em resumo, se fundamenta nos princípios de uma pesquisa de caráter historiográfico, circunscrevendo-se no âmbito da Historiografia Linguística (HL) e mais especialmente naquele ramo descrito por Swiggers (1998) como historiografia do ensino de língua estrangeira.

Metodologia

Esta pesquisa, conforme exposto anteriormente, tem como objeto de investigação uma fonte documental primária constituída pela obra *Neuestes praktish-theoretisches Lehrbuch der Portugiesischen Sprache*, escrita por Carl Jansen. A fonte integra acervo de obras didáticas produzidas para ensino de PLE publicadas no Brasil e no exterior entre o século XIX e os dias atuais. Além da obra principal – livro-texto – será também considerado para fins de análise o livro de respostas da mesma edição.

Cumprido destacar que a análise levou em conta modelo metodológico proposto para a análise diacrônica dos diversos produtos didático-linguísticos (gramáticas, glossários, livros didáticos etc), cf. explicitado por Swiggers (1998), com ênfase em dois aspectos: (a) atores envolvidos e (b) o produto didático-linguístico. Com relação ao estudo do que o autor denomina ‘a matéria em si’, este será objeto de trabalho específico.

No que diz respeito às etapas de desenvolvimento da pesquisa, procedemos inicialmente à digitalização das obras a fim de preservar a integridade tanto do livro-texto quanto do livro de respostas. Após esta etapa, demos início à primeira fase da pesquisa, com levantamento documental para a construção da biografia do autor objetivando compreender sua trajetória na cena didática de ensino de língua estrangeira, com foco no ensino de PLE e na elaboração e publicação de um material para ensino.

Na sequência, procedemos à análise da obra, buscando fazer uma descrição de suas características físicas, bem como levantamento dos conteúdos propostos para ensino da língua portuguesa para falantes de alemão. Para tanto, buscamos levantar dados que nos auxiliassem a buscar respostas para os seguintes questionamentos:

Que elementos da obra nos permitem identificar a que público-alvo ela se destina?

Que elementos são constitutivos dessa obra didática?

Como o autor apresenta o conteúdo aos interessados em aprender a língua portuguesa?

Quais são as habilidades priorizadas?

Que preocupações relativas ao ensino de língua estrangeira a análise da obra nos revela?

Uma vez explicitados os aspectos metodológicos considerados, serão apresentados a seguir resultados relativos à primeira fase da investigação e que nos auxiliarão a entender quem foi Carl Jansen.

Reconstrução biográfica de Carl Jansen

A investigação a respeito da biografia de Carl Jansen⁷ – recai, com relativa frequência, sobre quatro fatos a serem retomados logo a seguir: [1] seu vínculo com os *brummers*, [2]

⁷ Foi encontrada também a grafia Karl Jansen, além de uma adaptação para o português: Carlos Jansen.

sua atuação na esfera jornalística, [3] sua participação na cena literária brasileira e [4] seu trabalho como docente e autor de material didático. Não pretendemos, nesta seção, fazer uma apresentação pormenorizada de todos os detalhes a fim de reconstituir a biografia do autor. Não se pretende também tratar de sua vasta produção bibliográfica. Nosso intuito é apresentar elementos que nos auxiliem a compreender a trajetória de Carl Jansen até a área de ensino de língua estrangeira e verificar quais deles permitem legitimá-lo nesse campo de atuação.

Para tratar do primeiro fato, faz-se necessário, inicialmente, um deslocamento para o passado – mais especificamente para o ano de 1851. Nessa época, o imperador D. Pedro II já demonstrava preocupação com a ocupação e proteção das terras da região Sul, sobretudo na região do Rio da Prata, e incentivava a vinda de imigrantes para essa localidade. Como estratégia de defesa das fronteiras nessa parte do Brasil e forma de garantir efetivo para lutar na Guerra do Prata, aproximadamente mil e oitocentos soldados prussianos, dentre os quais Carl Jansen, nascido em 1829, em Colônia, na Prússia, foram trazidos para o país, atraídos pela oferta de terras férteis, gratificação e pagamento das despesas da viagem. No ano seguinte, em 1852, após o término do conflito, os soldados contratados pelo Império – conhecidos também pela denominação *brummer*⁸ – foram, aos poucos, se agregando às colônias do Sul, com destaque para aquelas localizadas no Rio Grande do Sul e Santa Catarina (TESCHE, 2013).

Alguns desses soldados – por terem um alto grau de qualificação profissional e a boa formação intelectual – acabaram exercendo funções diversas na comunidade, tais como: comerciantes, professores ou até mesmo diretores de colônias (PETER DA FONSECA; CALLEGARO TAMBARA, 2012; ENS, 2017). Houve, inclusive, aqueles que optaram por seguir carreira política no Brasil. A esse respeito, Piassini e Sausen (2020) afirmam que

Parte desse grupo era formado por indivíduos bem situados socialmente, com elevado padrão cultural e moral, sendo que muitos deles eram membros da nobreza alemã. (...) Após a prestação de serviço militar, muitos legionários permaneceram no Rio Grande do Sul, sobretudo, nas regiões de colonização alemã. A trajetória anterior de alguns deles facilitou o caminho para que se destacassem como lideranças locais. Diferentemente dos colonos alemães, dedicados ao trabalho agrícola, parte dos *Brummer* atuou como médicos, advogados, agrimensores, professores e comerciantes. (PIASSINI E SAUSEN, 2020, p. 80-81)

Dentre os *brummers* que se destacaram após o término da guerra, são citados frequentemente os nomes de Carlos von Koseritz [por defender os direitos políticos dos imigrantes e por sua atuação na esfera jornalística], do Barão von Kahlden, Wilhelm von Ter Brügggen e de Frederico Hänsel [pela atuação na Assembleia Provincial do Rio Grande do Sul], de Herrmann Rudolf Wendroth [pelo destaque no campo das artes], de Franz Lothar de la Rue [primeiro diretor da colônia de Teutônia] e de Carl Jansen [pelo trabalho como jornalista com relevante atuação em periódicos da época] (TESCHE, 2008; SOUZA, 2009).

8 *Brummer* significa resmungador, murmurador. Essa denominação foi dada a esses soldados, de acordo com as fontes consultadas, pelos questionamentos, críticas e reivindicações que faziam, na época, junto à comunidade em que viviam.

No caso específico de Carl Jansen, apenas três anos depois de sua chegada ao território brasileiro, passou a se envolver com a área jornalística, atuando como redator e editor. Nesse cenário, exerceu a atividade de redator no jornal *Der Deutsche Einwanderer*⁹ [1854-1861], considerado por Seyferth (2000a, 2000b) um dos jornais mais antigos editados no Brasil por teuto-brasileiros. Segundo a autora:

Os jornais mais antigos apareceram na década de 1850: em Porto Alegre, o *Der Kolonist* (1852-1853) e o *Der Einwanderer* (1854-1861); no Rio de Janeiro, *Der deutsche Einwanderer* (1853-1854) e *Der deutsche Beobachter* (1853); e em Petrópolis, *Brasilien* (1858-1863) (SEYFERTH, 2000a, p.293).

Tratava-se, segundo a autora, de um jornal brasileiro, com subvenção imperial, editado, no entanto, em língua alemã. Lançado em 1853, na cidade do Rio de Janeiro, o jornal – após sua venda em 1854 – passou a ser editado na cidade de Porto Alegre. Apesar de o jornal citado ter sido publicado até 1861, o trabalho de redator de Carl Jansen nesse jornal durou pouco tempo. Em 1855, depois de sair do *Der Deutsche Einwanderer*, Jansen passa a trabalhar no *Correio do Sul*, também na cidade de Porto Alegre. Em 1856, Jansen se torna editor e um dos redatores de um dos primeiros periódicos literários do Rio Grande do Sul, *O Guayba*¹⁰, impresso até dezembro de 1858 pela Tipografia Brasileiro-Alemã, de sua propriedade. Jansen foi também colaborador de outro periódico literário fundado em Porto Alegre – o *Álbum do Domingo*.

Sua incursão pela cena literária está clara por conta de sua participação nos periódicos citados. Ela, no entanto, não se limita a essas publicações, pois Jansen é ainda autor dos romances *A filha da cigana*, *Eliza*, *O patuá*, bem como da novela *Um defunto ressuscitado*. Além disso, foi um dos fundadores da Sociedade Parthenon Litterario. Essas peças que compõem o mosaico da história de vida de Carl Jansen revelam uma evidente inclinação do autor para atuação nas esferas jornalística e literária, conforme assinalado anteriormente. Isso, então, nos indica que o autor já devia apresentar relativo domínio operacional da língua portuguesa a ponto de lhe permitir produzir seus textos.

Esse domínio acaba por se evidenciar também no trabalho desenvolvido por Jansen no campo da tradução literária. Considerado como um dos pioneiros da literatura infantojuvenil no Brasil (ZILBERMAN, 2005), ele foi o responsável pela tradução para o português e adaptação para jovens leitores de obras como: *Robinson Crusóé*, *Don Quixote de la Mancha*, *Viagens de Gulliver às terras desconhecidas*, *Aventuras maravilhosas do celeberrimo Barão de Munchhausen*, *Contos seletos das mil e uma noites*, entre outros.

Se ainda resta dúvida sobre o domínio que Carl Jansen tinha da língua portuguesa, apresentamos impressões registradas por seu conterrâneo Karl von Koseritz, mas também por Machado de Assis e Sílvio Romero.

9 “O imigrante alemão”, na tradução para o português.

10 Grafias originais de obras do século XIX serão preservadas.

Mais do que outros muitos dos nossos patrícios, (Carl Jansen) identificara-se rapidamente com a vida, com os costumes, com a língua e com a própria literatura do paiz que sinceramente adoptara por pátria (...). (KOSERITZ, 1878a, p. 114)

É intuitivo, que certas incorrecções de estylo e não pequeno número de germanismos e de gallicismos, perdoáveis em quem ha dez anos apenas escrevia a língua de Camões, devem ser rectificadas pelo autor, que hoje ocupa lugar distincto entre os nossos mais hábeis escriptores (...) (KOSERITZ, 1878b, p. 122, grifo nosso.)

Este (o leitor), se ao cabo de poucas páginas vier a espantar-se de que o Sr. Carlos Jansen, brasileiro de adoção, seja alemão de nascimento, e escreva de um modo tão correntio a nossa língua, não provará outra coisa mais do que negligência da sua parte. (...) E conhecer e escrever uma língua, como a nossa, não é tarefa de pouca monta, ainda para um homem de talento e aplicação. O Sr. Carlos Jansen maneja-a com muita precisão e facilidade, e dispõe de um vocabulário numeroso. Esse livro é uma prova disso, embora a crítica lhe possa notar uma ou outra locução substituível, uma ou outra frase melhorável. São minúcias que não diminuem o valor do todo. (MACHADO DE ASSIS, 1882, p. 7, grifo nosso.)

O Sr. professor Carlos Jansen, a quem as letras e a pedagogia brasileira já tanto devem, acaba de traduzir o celebrado romance Robinson Crusoe, de Daniel de Foe. (...) Jornalista, professor e novellista, este distincto escritor alemão-brazileiro merece um estudo especial e acurado, que não pode ser feito nestas paginas (...) (ROMERO, 1884, p. 5)

Ter o domínio da língua do país de acolhida atestado por figuras importantes e de relevância no cenário intelectual daquela época colabora sobremaneira para legitimar e dar credibilidade à atuação de Jansen como escritor, tradutor, professor e autor de material didático para ensino da língua portuguesa.

Por fim, com relação à atuação de Jansen nas duas últimas frentes citadas, o trabalho investigativo de levantamento documental tem se mostrado bem mais complexo, pois há menos referências e estudos que considerem sua atuação nessas áreas. Sabe-se, a partir de estudo crítico e biográfico de Laytano (1974), que, em 1863, pela tipografia *Deutsche Zeitung*, de Porto Alegre, Carl Jansen publicou um método teórico e prático de falar português para alemães. Além disso, sabemos, pelo relato de Laytano (*op. cit.*), que essa obra tinha a aprovação do Conselho de Instrução Pública e que continha detalhes sobre a formação do autor: “professor de alemão, português e francês, geografia e matemática, escrituração mercantil, sócio do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul e oficial da Inspeção da Imigração” (LAYTANO, 1974, p. 33).

Considerando, ainda, a área relacionada ao ensino, vale mencionar que, em 1878, após uma breve passagem por Buenos Aires, Carl Jansen fixa residência na cidade do Rio de Janeiro e funda o colégio Jansen – um “estabelecimento de ensino primário e secundário, constando internato e externato”, que se localizava na Rua dos Arcos, no Centro¹¹. Na ocasião, foi dispensado

11 v. Collegio Jansen. O Cruzeiro, Rio de Janeiro, Ano I, n. 336, p. 1, 3 de dezembro de 1878.

de apresentar provas de capacidade profissional para lecionar as seguintes disciplinas: alemão, francês, espanhol, matemática elementar, geografia e escrituração mercantil¹². Pouco tempo depois, ele se torna, por meio de concurso, professor substituto de alemão do Colégio Pedro II, com a tese *O pronomes na língua alemã* (HOHLFELDT, 2003). Para o ensino desse idioma, publicou, mais tarde, a obra *Grammatica alemã* (BLAKE, 1893; HOHLFELDT, 2003).

Sua trajetória no setor de ensino é marcada igualmente por sua participação como membro fundador da *Liga do Ensino no Brasil*¹³. Trata-se de associação fundada, em 1883, com os propósitos de trabalhar pelo desenvolvimento do ensino público, promover a adoção do que consideravam métodos científicos e lutar por melhorias das condições do trabalho docente. Dentre os cinquenta sócios fundadores, estavam, além de Carl Jansen, nomes como: Ruy Barbosa (eleito presidente), Capistrano de Abreu, Franklin Távora, Sílvio Romero, Amaro Cavalcanti e Machado de Assis.

No mesmo ano de fundação da Liga, foi publicada, no Rio de Janeiro, a 3.^a edição do livro de Jansen para ensino de português *Neuestes praktish-theoretisches Lehrbuch der Portugiesischen Sprache nach Ollendorffs Methode*, com a indicação, na capa, de que seu autor era professor do Colégio Imperial Pedro II. Na época, a *Gazeta Litteraria*¹⁴ publicou que:

o sr. professor Carlos Jansen, nosso collaborador, presta com o seu livro importante serviço á colonização do paiz, concorrendo com um obolo valioso para o engrandecimento da patria. Segundo o methodo Ollendorff o auctor ensina com maxima facilidade e gradualmente a língua portugueza. (GAZETA LITTERARIA, 1884, p. 311)

Apesar de Laytano (*op. cit.*) não ter citado o título original da obra publicada em 1863, há indícios de que sejam distintas edições de uma mesma obra.

É indiscutível que Carl Jansen, por sua trajetória de uso preciso da língua portuguesa, conforme salientou Machado de Assis, deve assumir um lugar de destaque no cenário de estudos sobre ensino de português como língua estrangeira no Brasil. Some-se a isso o fato de que ele se constitui, até o presente momento, como um dos primeiros autores de material didático produzido no país para ensino do nosso idioma chancelado pelo Conselho de Instrução Pública. A sua obra reforça a importância do reconhecimento do imigrante no cenário de ensino de PLE tal como já defendido por Almeida e Júdice (2016).

Os dados apresentados revelam, em resumo, um autor multifacetado, com atuação em diferentes esferas, mas com inclinação para a literatura e o ensino de língua estrangeira – seja o alemão para brasileiros ou o português para os imigrantes falantes de alemão. Nosso interesse recai sobre a faceta que revela um imigrante – falante de alemão como L1 – dedicado ao estudo

12 v. Dispensa de provas. O Cruzeiro, Rio de Janeiro, Ano I, n. 324, p. 1, 21 de novembro de 1878.

13 v. A Liga do Ensino no Brasil. Gazeta Litteraria, Rio de Janeiro, Ano I, n. 2, p. 40, 15 de outubro de 1883.

14 *Neuestes praktish-theoretisches Lehrbuch der portugiesischen Sprache*. Gazeta Litteraria, Rio de Janeiro, Ano I, n. 15, p. 311, 1º de julho de 1884.

da língua portuguesa em suas múltiplas dimensões, usuário dessa língua em diferentes ramos de atuação profissional e preocupado com o seu ensino a outros falantes de alemão que, na época, haviam imigrado para o Brasil e aqui necessitavam igualmente de domínio da língua do país de acolhida para uma melhor inserção social. Para tanto, então, passaremos à investigação sobre a obra escrita por Carl Jansen para ensino da língua portuguesa.

Sobre o produto didático-linguístico: a obra *Neuestes praktish-theoretisches Lehrbuch der Portugiesischen Sprache*

Conforme visto anteriormente, há indícios de que Carl Jansen publicou a primeira versão de seu livro *Neuestes praktish-theoretisches Lehrbuch der Portugiesischen Sprache* em 1863. Contudo, exemplar físico ou digitalizado dessa primeira edição ainda não foi localizado. Por conta disso, foi empregada, para este estudo, a 12ª edição da obra, publicada, conforme já indicado, em 1926, pela editora A. Gomes Ferreira, no Rio de Janeiro.

Apesar de a edição em análise¹⁵ ser quase centenária e de o exemplar apresentar alguns comprometimentos, tais como folhas soltas, escurecimento do miolo e desgastes de manuseio, a obra encontra-se completa e sem obstáculos à legibilidade. Durante a etapa de digitalização, pudemos fazer apontamentos relativos aos seus aspectos físicos, cujos resultados serão apresentados a seguir.

A obra é composta por dois volumes - livro-texto e livro de respostas – ambos pertencentes à 12ª edição. Embora o livro-texto date de 1926, o livro de respostas foi publicado em 1925. Os dois volumes possuem encadernação em capa dura, mas diferenciam-se pela cor, pela espessura e pelo emprego em um deles da expressão “*Schlüssel zu den Aufgaben*” que pode ser traduzida por “Chave para as tarefas”¹⁶. Enquanto o primeiro apresenta capa em tom esverdeado e lombada verde, o segundo é bege com lombada preta, mas se assemelham por apresentarem todos os dados de identificação da obra em língua alemã; com destaque para o título da obra no topo da capa, seguido pela menção ao método Ollendorf e ao autor, inclusive à sua profissão e filiação: professor do Imperial Colégio Pedro II. Ainda com relação ao livro que contém as respostas, o autor, em nota de rodapé da página 16 do livro-texto, recomenda-o tanto para os professores quanto para aqueles que planejam utilizar o livro para autoaprendizagem (*Selbstlernenden*). Com isso, ele deixa claro que o livro foi planejado para ser utilizado tanto em ambiente formal de ensino de português língua estrangeira quanto de maneira individual sem o acompanhamento obrigatório de um professor.

Em seguida, há a indicação do número da edição e de C. v. S. como o revisor — não há mais informações sobre a quem essas iniciais se referem. Há um curto parágrafo que informa ao leitor que a obra foi aprovada pelo Conselho de Instrução Pública da província do Rio Grande

15 A edição empregada no estudo integra acervo de obras raras publicadas no Brasil para ensino de português língua estrangeira.

16 Outras denominações possíveis seriam: Livro de respostas e Chave de respostas.

do Sul e seu uso em escolas foi encorajado. Essa informação, juntamente com aquela que trata da filiação do autor a um colégio de renome, certamente agregam valor à obra e atribuem-lhe maior legitimidade no cenário de ensino de língua portuguesa para estrangeiros da época. Por fim, é possível observar a logomarca da editora A. Gomes Pereira & Comp., bem como seus dados e o ano de edição do volume no rodapé da capa.

O aspecto simplificado do *design* da capa – comum para a época – passa uma sensação de seriedade e sobriedade. Isso colabora – juntamente com o fato de que os dados de identificação estão em alemão – para a ideia de que a obra possui um objetivo claro e está direcionada a um determinado público. Não é, portanto, a capa que chamará a atenção do leitor, mas, sim, seu conteúdo, haja vista a necessidade do aprendizado de português por parte dos imigrantes falantes de alemão que chegavam ao Brasil desde o final do século XIX.

Dando prosseguimento à análise, após a capa e a folha de rosto, somos apresentados a dois prefácios. O primeiro foi escrito pelo próprio Jansen, para a publicação da 3.^a edição do livro, em 1883. Já o segundo, assinado por C. v. S., foi produzido para a 12.^a edição e data de dezembro de 1925. Em um primeiro contato, o que chama atenção nesses dois primeiros textos escritos em alemão é o uso de uma fonte tipográfica, chamada *Fraktur*, comumente utilizada na escrita alemã entre a metade do século XVI e metade do século XX.

O uso dessa fonte tipográfica, portanto, reforça o público-alvo ao qual o livro se dirige. Afinal, para um não falante de alemão da época, o texto seria inacessível não só pela língua, mas, também, pela dificuldade de leitura provocada pela fonte utilizada. Por outro lado, um falante de alemão como L1 escolarizado talvez não encontrasse maiores dificuldades durante a sua leitura.

A partir da tradução¹⁷, podemos ter acesso, nos dois prefácios, a algumas informações pertinentes acerca do desempenho comercial da obra e da importância de Jansen dentro da área de PLE.

No prefácio de 1883, Jansen conta que houve “uma venda acelerada das duas primeiras edições” do *Neuestes praktish-theoretisches Lehrbuch der Portugiesischen Sprache*, além do seu sucesso nas salas de aula. Uma nova edição, entretanto, teria sofrido atraso devido seu envolvimento em outros trabalhos. Aliás, já é de conhecimento que Jansen não somente era professor, como também trabalhava como tradutor e adaptador de diversos clássicos infantis. Carl Jansen assegura, também, a importância da sua obra, principalmente naquele momento em que a comunidade alemã no Brasil continuava a crescer.

Com relação ao prefácio de 1925, C. v. S. demonstra ser um grande admirador de Jansen, garantindo ser uma “honrosa tarefa” revisar o livro e afirma ter feito apenas alguns pequenos

17 Tradução realizada por Carlos Eduardo Alves da Silva, primeiro bolsista do projeto de pesquisa “Carl Jansen e o ensino de Português Língua Estrangeira no Rio de Janeiro do século XIX” e estudante do curso Português-Alemão, da Faculdade de Letras/UFRJ.

ajustes. Seu visível respeito pelo autor, mas principalmente pelo livro, revela a importância da obra no cenário de PLE no Brasil, durante as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século seguinte, bem como o prestígio que cercava Carl Jansen.

Além dos prefácios, a obra é composta por páginas iniciais que trazem informações sobre o alfabeto e aspectos relativos à pronúncia. O recurso empregado para dar tratamento ao assunto, comum em outras obras para ensino de língua estrangeira do mesmo período, é o da pronúncia figurada, tal como descrito por Belfort-Duarte e Almeida (2022). Segundo as autoras, “a leitura da pronúncia figurada deve ser feita pelo aprendiz conforme seus hábitos de leitura na L1 para que se tenha uma ideia de realização sonora da língua-alvo” (BELFORT-DUARTE E ALMEIDA, 2022). O estudante de PLE – falante de alemão L1 – ao se deparar, por exemplo, com a pronúncia figurada “woo” ou “ouwir”, relativas aos termos “voo” e “ouvir”, aciona seus hábitos de leitura em voz alta em alemão, recupera a informação de que palavras como “wir” ou “wandern” são pronunciadas com a fricativa labiodental sonora [v], tal como ocorre com as palavras “voo” e “ouvir” da língua portuguesa. Por outro lado, palavras como “von” ou “vier” são pronunciadas com a fricativa labiodental surda [f] à semelhança de palavras da língua portuguesa, tais como “fogo” e “ficar”. Em um cenário de ensino de língua estrangeira em que não se dispunha de aparatos tecnológicos para reprodução do som em sala de aula e em que ainda não havia o alfabeto fonético internacional, o emprego da pronúncia figurada se mostra como um recurso necessário para facilitar o aprendizado da pronúncia, sobretudo para aquele aluno que está usando o material para autoaprendizagem.

Após o término dessas páginas introdutórias que compõem o livro-texto, encontramos o conteúdo da obra distribuído ao longo de sessenta lições — da página 14 até 273, bem como um apêndice, em que o autor apresenta duas listagens: uma de nomes próprios e outra de nomes de espaços geográficos

As 60 lições estão divididas em três blocos denominados “Primeiro Mez” (Lição 1 até 20), “Segundo Mez” (Lição 21 até 40) e “Terceiro Mez” (Lição 41 até 60). Essa divisão por meses nos leva a crer que esse seria o tempo indicado pelo autor como sendo necessário para conclusão de todo conteúdo proposto na obra. As lições, em sua maioria, seguem o mesmo padrão de apresentação. Há uma introdução do conteúdo e explicações em alemão, exemplificações em português (incluindo emprego em contexto mínimo de diáde de pergunta e resposta) e exercícios de tradução. As palavras de emprego mais frequente nas lições são organizadas em pequenas listas com a respectiva tradução, seguindo “como princípio dar ao aluno apenas o vocabulário que ele pode usar em suas tarefas”¹⁸ (JANSEN, 1926, p. 28). A primeira lição (p. 14-17), por exemplo, aborda artigos, formas de tratamento (formais e coloquiais) e suas abreviações.

18 No original: “Da wir es uns zum Grundsatz gemacht haben, dem Schüler auf einmal nur soviele Vokabeln zu geben, al ser in seinen Aufgaben gebrauchen kann (...)”

As vinte lições que integram o primeiro mês (p. 14-81), tal como sinalizado, priorizam – para o ensino da língua portuguesa – a apresentação gramatical, formação de repertório lexical e a prática do exercício de tradução, tratando-se, portanto, de um mês introdutório ao estudo do idioma. Da 21^a até a 52^a lição, além do exercício de tradução, são introduzidos os exercícios de “tema”. Nestes, o aluno encontra também díades de perguntas e respostas, mas deve vertê-las para o alemão. Cumpre observar que o livro de respostas não apresenta a chave para os exercícios de “tema”, voltando-se, então, exclusivamente para a apresentação das respostas dos exercícios que exigiam apenas a tradução do alemão para o português. Tanto os exercícios de tradução quanto os de versão seguem dando ênfase nos aspectos gramaticais vistos na lição em que se inserem e retomando o vocabulário dado a fim de favorecer a sua memorização.

A análise da organização do conteúdo revela ainda que, em uma seção que começa na lição 53 e segue até a 59 (p. 234-265), a estrutura de apresentação do conteúdo sofre alteração mais significativa. Agora, as lições passam a ser introduzidas por fábulas escritas em português, exigindo claramente que a partir desse momento o aprendiz já deva apresentar maior domínio da habilidade de leitura. Da lição cinquenta e três até cinquenta e nove, as fábulas apresentadas são, respectivamente: Os Três Salteadores, A Flauta do Pastor, O Carvalho e o Junco, O Guia, e A Prophecia, esta dividida entre as três últimas lições dessa seção.

Nessas lições, após o texto introdutório, há vocabulário relacionado ao assunto tratado e, fechando cada uma das lições, há exercício de tradução envolvendo díades de perguntas e respostas que recuperam informações desses textos.

Nas lições não foram identificados exercícios de compreensão ou produção oral, nem recomendações do autor para o professor quanto ao que fazer com essas habilidades. Podemos apenas inferir que a prática oral – caso ela tenha sido priorizada em algum contexto de uso do material – dar-se-ia pela repetição em voz alta dos exercícios. Do mesmo modo, compreensão oral talvez estivesse restrita à atividade de compreender comandos e as frases repetidas em voz alta pelo professor.

Ao longo de toda obra é possível observar o emprego da comparação entre os dois idiomas, prática comum para o período em tela. De acordo com Paiva (2009), “os primeiros livros didáticos foram as gramáticas, e o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita” (PAIVA, 2009, p. 19). Além disso, a opção por uma obra didática comparada parece estar alinhada com o fato de que o autor – tendo nascido em Colônia e vivido no Brasil – navegava pelos dois idiomas.

Conclusões preliminares

Diante dos resultados obtidos a partir da incursão pela obra de Carl Jansen, podemos concluir que a obra – por utilizar o alemão como ponto de partida para ensino da língua-alvo (português) – tinha como público-alvo visado aqueles que fossem falantes de alemão como

L1 ou que tivessem sólidos conhecimentos desse idioma como L2, restringindo, então, o seu alcance. Além disso, o emprego de análise comparada entre os dois idiomas nas explicações sobre as questões linguísticas reforça a importância da fluência em alemão para utilização da obra.

A análise dos conteúdos nos informa que se trata de livro destinado a aprendizes iniciantes, pois as primeiras lições, por exemplo, tratam de tópicos gramaticais que tradicionalmente fazem parte de estágios mais elementares de ensino de PLE, tais como: artigo definido e indefinido, plural, gênero feminino, verbos em -ar, entre outros. Vale lembrar que mesmo esses aprendizes, conforme ressaltado pelo autor, não precisariam usar o livro em situações formais de ensino-aprendizagem já que poderiam usá-lo para autoaprendizagem.

Com relação aos elementos constitutivos das lições, a análise indicou que a gramática e o vocabulário são os pilares sobre os quais o ensino da língua-alvo deve se assentar. Ambos são retomados por meio de exercícios de tradução e tema (versão). A leitura é introduzida gradualmente, iniciando com termos isolados, seguindo para díades de perguntas e respostas e finalizando com os textos das últimas lições. Não há menção explícita às habilidades orais na obra ou sugestão de trabalho a ser feito por um professor, apontando que o tempo a ser dedicado para essas habilidades talvez fosse bem menor em comparação com o tempo dedicado ao estudo da gramática, do léxico e à prática da tradução e do tema (versão). Também não foram identificadas propostas de atividades de produção escrita. Esses elementos, de forma conjunta, revelam uma visão de aprendizagem de LE que valoriza sobremaneira o conhecimento gramatical – compatível com o cenário da época, mas que parece não suprir totalmente as necessidades daquele que estava em situação de imersão, buscando uma possível inserção em um novo país.

Por fim, destacamos que o estudo do livro escrito por Carl Jansen para aprendizes de PLE traz aporte significativo para professores e pesquisadores da área por possibilitar maior conhecimento acerca de materiais e metodologias já empregados para ensino do idioma, bem como de sua relação com o desenvolvimento das ideias linguísticas. Além disso, observar o esforço de pioneiros como Carl Jansen para desenvolver um produto didático-metodológico em comparação com propostas mais contemporâneas sublinha a importância da compreensão de como esse processo evolutivo vem ocorrendo naturalmente ao longo de décadas, mas está sempre sujeito a determinadas forças, tais como: as necessidades dos aprendizes, o aporte científico de áreas que dão suporte à de ensino de língua estrangeira e o desenvolvimento tecnológico.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, P. M. C. *A elaboração da opinião desfavorável em português do Brasil e sua inserção nos estudos de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E)*. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,

2007.

ALMEIDA, P. M. C. de. *Materiais didáticos de português para estrangeiros editados no Brasil: proposta de uma nova cronologia*. Niterói: [Pesquisa de Pós-doutoramento]. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, UFF, Niterói, 2011.

ALMEIDA, P. M. C. O papel do imigrante no cenário editorial de materiais didáticos para ensino de PBE. In: REBELLO, A.; BELFORT-DUARTE, A; ALMEIDA P.; LIMA, R. A. (orgs.). *Português do Brasil para Estrangeiros: homenagem à Professora Norimar Júdice*. Niterói, RJ: Intertexto, 2017, p. 17-38.

ALMEIDA, P. & JUDICE, N. Do novo mundo ao mundo novo: o ensino de português a estrangeiros no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O. & GONÇALVES, L. (orgs.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 265-292.

AMADO, R. de S. O ensino e a pesquisa de português para falantes de outras línguas. *Guavira Letras*, v. 4, n. 6, p. 67-75, 2008

ALTMAN, C. Retrospectivas e perspectivas da historiografia linguística no Brasil. *Revista argentina de historiografia linguística*, n. 2, p. 115-136, 2009. Disponível em: <www.rahl.com.ar>. Acesso em 5 dez. 2020.

ALTMAN, C. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. *Todas as Letras*, n.1, v. 14, p. 14-37, 2012.

BELFORT-DUARTE, A. L. & ALMEIDA, P. M. C. A pronúncia figurada na Grammatica Portoghese-Brasiliana, de Gaetano Frisoni (1898). In: MEIRELES, V. & VIEIRA, M.M. dos S. (orgs.). *Variação e ensino de português no mundo / Variation et enseignement de portugais dans le monde*. São Paulo: Blucher, 2022, p. 249-276.

BLAKE, A. V. A. S. *Diccionario bibliographico brasileiro*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1893.

CARVALHO, A. M. M. Representações do trabalho em materiais didáticos de português para estrangeiros publicados no Brasil do século XX. In: REBELLO, A.; BELFORT-DUARTE, A; ALMEIDA P.; LIMA, R. A. (orgs.). *Português do Brasil para Estrangeiros: homenagem à Professora Norimar Júdice*. Niterói, RJ: Intertexto, 2017, p. 189-216.

CURI, C. *O primeiro passo na Lingua Portuqueza: para aprender bem esta língua em pouco tempo*. 2ª. ed. São Paulo: [s.n.], 1931.

DINIZ, L. R. A. Políticas de línguas em livros didáticos brasileiros de ensino de português como língua estrangeira. In: FONTANA, M. G. Z. (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009, p.59-77.

DINIZ, L.R.A.; STRADIOTTI, L.M. & SCARAMUCCI, M.V.R. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. In: DIAS, R. & CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 265-304.

- DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: Editora RG, 2010.
- EBLING, A. & ROTERMUND, E. *Minha língua – Grammatica portugueza para uso nas escolas allemãs no Brasil*. 1º. Volume. São Leopoldo, Rio Grande do Sul: Rotermund & Co, 1933.
- ENS, W. *Perda e ressignificações do uso da língua alemã na região do Vale do Três Forquilhas*. TCC - Curso de Licenciatura em História, Faculdade de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2017.
- HOHLFELDT, A. *Deus escreve direito por linhas tortas: o romance-folhetim dos jornais de Porto Alegre entre 1850 e 1900*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- JANSEN, C. *Neuestes praktisch-theoretisches Lehrbuch der Portugiesischen Sprache nach Ollendorffs Methode*. 12ª ed. Rio de Janeiro: A. Gomes Pereira & Co., 1926 [1863].
- JÚDICE, N.; ALMEIDA, P. Revisitando um livro didático de Português do Brasil para estrangeiros da década de 40. In: JUDICE, N.; TROUCHE, L. (orgs.) *Ensino de língua estrangeira: português em debate*. Niterói: UFF, 2006, p. 78-95.
- KOSERITZ, K. von. Crítica litteraria “A filha da cigana” por Carlos Jansen. *Álbum do Domingo*. Porto Alegre, ano XX, n. 15, p. 114, 14 jul. 1978a.
- KOSERITZ, K. von. Crítica litteraria “A filha da cigana” por Carlos Jansen. *Álbum do Domingo*. Porto Alegre, ano XX, n. 16, p. 122, 21 jul 1978b.
- LAYTANO, D. Estudo crítico e biográfico. In: JANSEN, C. *O Patuá: novela gauchesca (1879-1880) obra devidamente publicada de novo para as comemorações do 150º aniversário da colonização alemã no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 1974, p. 27-72.
- MACHADO DE ASSIS. Prefácio a Contos selectos das mil e uma noites. In JANSEN, C. *Contos selectos das mil e uma noites extraídos e redigidos para a mocidade brasileira, segundo o plano de F. Hoffman*. Rio de Janeiro: Laemmert & C., 1882, p. XX-XX.
- MALKIEL, Y. History and histories of linguistics. *Romance Philology*, v. 22, p. 530-566, 1969.
- MARCHANT, M. *Português para estrangeiros*. Porto Alegre: Sulina, 1954.
- PAIVA, V. L. M. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R. & CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 17-56.
- PETER DA FONSECA, Maria Angela; CALLEGARO TAMBARA, Elomar Antonio Primórdios de um colégio teuto-brasileiro urbano em Pelotas no final do século 19. *Revista História da Educação*, n. 37, v. 16, maio-agosto, p. 125-152, 2012.
- PIASSINI, C. E. & SAUSEN, J. V. As transformações do séc XIX e a imigração dos brummer e dos jesuítas para o Rio Grande do Sul. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande Do Sul*, n. 159, p. 67-90. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/revistaihgrgs/article/view/104024>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ROMERO, S. Prefácio. In: JANSEN, C. *Robinson Crusóé redigido para a mocidade brasileira, segundo o plano de F. Hoffman*. Rio de Janeiro: Laemmert & C., 1884, p. 5-12.

ROTERMUND, W. *Vollständige Grammatik der portugiesischen Sprache in Regeln und Übungsstücken*. São Leopoldo, Rio Grande do Sul: Rotermund & Co, 1897.

SELLAN, A. R. B. Inserção e abordagem de textos da literatura em livros didáticos de PBLE. In: REBELLO, A.; BELFORT-DUARTE, A; ALMEIDA P.; LIMA, R. A. (orgs.). *Português do Brasil para Estrangeiros: homenagem à Professora Norimar Júdice*. Niterói: Intertexto, 2017, p. 39-74.

SEYFERTH, G. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: FAUSTO, B. (org.) *Fazer a América*. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000ª, p. 273 – 314.

SEYFERTH, G. A imigração alemã no Rio de Janeiro. In: GOMES, A. de C. (org.). *Histórias de imigrantes e de imigração no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000b, p. 11 – 43.

SOUZA, B. Alemães, brummers e novo livro. *Jornal Sul Rural*, Porto Alegre, ano 23, n. 311, p. 2, ago 2009. Disponível em <www.sulrural.com.br/pdf/2009-08-02.pdf>

SWIGGERS, P. Portraits of Linguistics Anno 1927. *Historiographia Linguistica*, v. 9, no. 1/2, p. 175-178, 1982.

SWIGGERS, P. Aspects méthodologiques du travail de l'historien de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n. 21, p. 34-52, 1998. Disponível em: <<http://fle.asso.free.fr/sihfles/Documents/Documents%2021%20corrig%20on-line%20PDF%20corrig%20D21%20swiggers.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência – Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, n. 44 – 45, p. 39-59, 2013. Disponível em: <<http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/1171.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

TEIXEIRA, V. G. A formação de professores de PLE (Português Língua Estrangeira) no Brasil. *Revista Philologus*, v. 22, p. 136-145, 2016.

TESCHE, L. A afirmação de uma identidade. *Visão Global*. n. 2, v. 11, p. 239-254, jul./dez. 2008. Disponível em <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/504>>. Acesso em 15 jan. 2021.

TESCHE, L. O séc. XIX. os brummer e a introdução da turnen/ginástica no Brasil. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História*, v. 1, p. 1-16. 2013. Disponível em <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1363457885_ARQUIVO_BRUMMEReTURNEN-2013-ANPUH.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

TÖPKER, H. W. *A língua portuguesa para estrangeiros*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1942.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



**CONEXÃO COMUNIDADE-ESCOLA: JORNAL ESCOLAR
COMO POTENCIALIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTOS**

**COMMUNITY-SCHOOL CONNECTION: SCHOOL
NEWSPAPER AS POTENTIAL FOR KNOWLEDGE BUILDING**

**CONNEXION COMMUNAUTÉ-ÉCOLE : LE JOURNAL
SCOLAIRE COMME POTENTIEL DE DEVELOPEMENT DE
CONNAISSANCES**

Cristiane Dall' Cortivo Lebler¹

RESUMO

Novas formas de promover o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e de concebê-lo circulam no meio universitário desde a década de 1980 e, mais recentemente, de maneira um pouco mais difundida, no meio escolar. Essas novas abordagens têm possibilitado a renovação tanto das práticas pedagógicas na disciplina de Língua Portuguesa quanto fomentado uma formação de professores mais alinhada às necessidades contemporâneas. Dado esse contexto, este artigo tem como objetivo apresentar a experiência do planejamento didático para produção de um jornal escolar internamente à disciplina de Estágio curricular do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina e refletir acerca das reverberações dessa experiência tanto na formação de futuras docentes de Língua Portuguesa e Literatura quando na formação dos estudantes da Educação Básica. Para sustentar essas reflexões, embasamo-nos, sobretudo, no conceito de letramentos e nos seus desdobramentos (STREET, 1995; SOARES, 1998; ROJO, 2009; ROJO; BARBOSA, 2013; KLEIMAN; DE GRANDE, 2015) e apresentamos o desenho metodológico da experiência que dá corpo a este texto. A experiência com a produção de jornal escolar se mostrou qualificadora tanto da formação das docentes em pré-serviço quanto dos estudantes da Educação Básica, pela oportunidade de refletir sobre as linguagens, de forma ampla, sobre as questões ideológicas que perpassam os veículos de comunicação e sobre a importância de assumir uma voz ativa na comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: jornal escolar; estágio supervisionado; ensino de leitura e produção textual; letramentos.

¹ Pós-doutorado em Letras Vernáculas pela UFRJ. Doutorado em Letras pela PUCRS. Atualmente, é Professora Adjunta no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: cristiane.lebler@gmail.com.

RESUMÉ

De nouvelles façons de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage de la langue portugaise et de la concevoir circulent dans le milieu universitaire depuis les années 1980 et, plus récemment, de manière plus répandue, dans le milieu scolaire. Ces nouvelles approches ont permis de renouveler à la fois les pratiques pédagogiques dans la discipline de la langue portugaise et de favoriser une formation des enseignants plus alignée aux besoins contemporains. Dans ce contexte, cet article vise à présenter l'expérience de la planification didactique pour la production d'un journal scolaire dans le stage obligatoire au Cours de Lettres langue Portugais de l'Université Fédérale de Santa Catarina et à réfléchir sur les répercussions de cette expérience tant dans la formation des futurs professeurs lorsque des étudiants du lycée. Pour appuyer ces réflexions, nous nous basons avant tout sur le concept de littératies (STREET, 1995 ; SOARES, 1998 ; ROJO, 2009 ; ROJO ; BARBOSA, 2013 ; KLEIMAN ; DE GRANDE, 2015) et ses développements et présentons le design méthodologique du travail de création du journal scolaire. Cette expérience a permis qualifier à la fois la formation des enseignants encore à l'université et des élèves du lycée, par la possibilité de réfléchir sur les langages, sur les questions idéologiques qui imprègnent les médias et sur l'importance de prendre une voix active dans la communauté scolaire dont les étudiants font partie.

MOTS-CLÉS: journal scolaire ; stage supervisé ; enseignement de la lecture et de la production textuelle ; littératies.

Introdução

Novas formas – hoje já nem tão novas assim – de promover o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e de concebê-lo circulam no meio universitário desde a década de 1980 e, mais recentemente, de maneira um pouco mais difundida, no meio escolar. Paralelamente, a inclusão na agenda pedagógica dos vários sistemas semióticos constitutivos dos textos que permeiam nosso cotidiano aproximou o ensino das linguagens à realidade discursiva dos sujeitos nos diferentes espaços sociais. Essa renovação se deu, em parte, pela adoção de novas concepções de linguagem e de novas metodologias para o estudo do texto e do discurso aplicadas ao ensino de línguas; por outro lado, colaborou também para essa ampliação o reconhecimento, em termos de políticas públicas, da sua importância e urgência, a exemplo da publicação dos vários documentos orientadores, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNEM+), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCNEM) e, mais recentemente, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

Igualmente importante, a formação de uma nova geração de professores, cujas bases teóricas incorporam os pressupostos da Linguística e da Linguística Aplicada, tem dado corpo à emergência de um ensino de língua portuguesa focado na leitura e na produção textual segundo uma perspectiva sociointeracionista, que privilegia a língua em uso e o estudo do texto a partir da sua materialização em gêneros discursivos que permeiam a ampla gama de esferas de circulação.

Contudo, para que sigamos caminhando na direção de um ensino das linguagens que possibilite aos sujeitos o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à sua emancipação e na direção da formação de professores capacitados para criar eventos pedagógicos necessários a essa emancipação, não basta repetir a fórmula segundo a qual é a partir de

exemplares reais de uso da(s) língua(gens) que deve acontecer seu ensino. É importante que se coloque essa perspectiva em prática e que se reflita efetivamente sobre o que ela significa. Em se tratando da formação de professores, a prática pedagógica a partir desse viés teórico colabora para que docentes em pré-serviço experimentem os desafios e os resultados do planejamento didático a partir da concepção de linguagem como forma de interação, tanto como delimitadora da sua metodologia de ensino quanto das propostas didáticas que levam para a sala de aula.

Nesse sentido, o trabalho com o jornal escolar, conforme aponta Bonini (2011), Bonini (2017), Pavão e Lima (2017), é um dos instrumentos mais propícios para o ensino das linguagens a partir da elaboração de projetos, como é o caso da experiência em tela. A produção da primeira edição do jornal da Escola de Educação Básica Dr. Paulo Fontes deu forma tanto ao planejamento da disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (Ensino Médio), cujo público eram estudantes da 8ª fase do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina, quanto dos projetos de docência elaborados pelas professoras estagiárias.

Dado esse contexto, este artigo tem como objetivo apresentar a experiência do planejamento didático para produção de um jornal escolar internamente à disciplina de Estágio curricular do curso de Letras Português e refletir acerca das reverberações dessa experiência tanto na formação de futuras docentes de Língua Portuguesa e Literatura quando da formação dos estudantes da Educação Básica. Para isso, discutimos o conceito de letramentos e seus desdobramentos, a produção de jornal escolar como estratégia de ensino-aprendizagem, apresentamos o desenho metodológico da experiência e a avaliamos em seus aspectos positivos e negativos.

Letramentos e ensino da leitura e da produção textual

De acordo com Soares (1998) e Rojo (2009), a palavra *letramento* teve sua entrada no vocabulário de pesquisadores a partir da década de 1990 em oposição ao termo *alfabetismo*, pelo qual se buscava construir um paralelo entre o domínio do código escrito, pelas habilidades da leitura e da escrita, e a capacidade de participar de práticas sociais ainda que sem o domínio desse código. Essa nova visada sobre as formas de se relacionar usando a língua também foi impulsionada pelas ideias de Brian Street (1995), que chamou a atenção para a supervalorização do letramento escolarizado, ou autônomo, em detrimento do letramento tido como vernacular e próprio de ambientes não institucionalizados. Essas novas ideias foram responsáveis por inserir na agenda educacional a urgência da adoção de uma concepção ampla de letramento, que abarcasse e valorizasse não apenas as práticas linguageiras institucionalizadas, mas também aquelas realizadas na comunidade.

Nesse cenário, as práticas sociais concretizadas pelo uso dos diferentes sistemas semióticos passam a ser determinantes para o trabalho com a leitura e a escrita, já que desviam o foco dos textos fora de contexto e passam a analisar as práticas sociais das quais os textos fazem parte. Contudo, para dar estrutura a essa nova perspectiva, era preciso que as abordagens

do texto estivessem ancoradas em um suporte teórico compatível com esse modo de conceber os usos da língua e de outros sistemas semióticos. Nesse sentido, Kleiman e De Grande (2015) apontam que

o conceito de práticas de letramento situa os eventos de letramento e as ações individuais em um quadro social sólido, o que torna possível uma aproximação com a teoria bakhtiniana na investigação dos usos efetivos da linguagem, em diferentes grupos e por diferentes sujeitos: nesse quadro teórico, a compreensão dos usos da língua como sempre situados coaduna-se com a compreensão de que a linguagem nunca se dá no vazio, mas sempre numa situação histórica e social concreta, através da interação (KLEIMAN, DE GRANDE, 2015, p. 14).

Assim, faz-se necessário um deslocamento para que, internamente à escola e à disciplina de Língua Portuguesa, se adote uma postura que valorize não apenas as práticas institucionalizadas de uso da língua, mas também aquelas que se dão na vida diária dos sujeitos, em outras esferas de circulação. É nesse contexto que a produção de um jornal escolar – ainda que a palavra “escolar” faça parte do sintagma – se insere, visando à transposição das barreiras da supervalorização de determinados gêneros e de determinados usos da língua, típicos da escolarização do conhecimento. Isso porque se espera que o jornal, ainda que produzido internamente à escola por seus estudantes, tome como tema questões do cotidiano dos alunos, da escola e da comunidade em que estão inseridos, lugares onde também encontrará seus leitores. Para isso, torna-se estruturante dessa iniciativa o conceito de esfera de circulação.

Esse conceito, tal como o apresentam Kleiman e De Grande (2015), tem sua origem em Bakhtin (2011), mas, no trabalho das autoras, recebe contornos da área da Geografia, especialmente dos estudos desenvolvidos por Milton Santos. De acordo com as estudiosas, o conceito de espaço, como o propõe o geógrafo, permite refletir sobre a relação entre espaço geográfico e esfera de circulação: “segundo Santos, o espaço é formado por um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, reunindo a materialidade e a vida que a anima” (p. 15). Essa interação entre objetos e sujeitos cria e recria as transformações do espaço, reverberando, também, na transmutação dos objetos e na relação que os sujeitos têm com eles. Sujeitos, espaços e objetos não são, portanto, estanques e imutáveis, mas orgânicos, a exemplo do que se observa com os gêneros discursivos e com as esferas por onde eles circulam. Ainda segundo as autoras, assumir o conceito de esfera de circulação nessa perspectiva

implica considerar o tempo e lugar históricos em que os enunciados são produzidos, os participantes e as relações sociais que mantêm entre si e os gêneros utilizados na interação, focalizando como esses fatores se articulam na produção de significados no interior dessas práticas. (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 15)

Voltando ao conceito de letramentos, Rojo (2015) argumenta que eles só podem ser pensados em correlação com a ideia de esferas, pois estas definem os participantes da interação, a estrutura dos textos, os seus recortes temáticos, os níveis e os tipos de linguagem envolvidos. Por essa razão, a produção do jornal escolar, ao passo que traz para a discussão a esfera

jornalístico-midiática – os seus gêneros, atores discursivos, linguagens envolvidas –, também possibilita um deslocamento para a análise do seu entorno discursivo e das questões ideológicas que carrega, em que o estudante se torna protagonista ao pautar e discutir os temas da sua realidade social.

Contudo, Bonini (2011, p. 159) alerta para três caminhos a que a produção de jornais escolares pode levar: eles podem transformar-se em espécies de “apostilas de disciplinas”, onde constam resumos das aulas; podem ficar restritos aos próprios autores, tirando seu caráter de divulgação; ou, ainda, acabarem se constituindo de textos pessoais dos alunos, sem contato com a essência dos textos da esfera de circulação jornalística. Por outro lado, ainda segundo o autor, ao se implementar o jornal, é preciso que haja um cuidado para que não se enfatize sobremaneira o seu papel midiático, descolando-o da experiência de leitura e escrita, nem o seu viés de ferramenta de ensino-aprendizagem, desvirtuando a sua função autoral e interacional. A proposta de Bonini (2011) é que se encontre um equilíbrio: “de se conseguir refletir e tomar posições quanto a esse duplo papel do jornal (de ser meio de interação e, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem) de modo a tirar proveito dessa dupla face” (BONINI, 2011, p. 162).

À luz do conceito de esfera de circulação, é importante que o jornal produzido na escola não se torne uma mera imitação do jornal convencional, o que levaria à perda da especificidade enunciativa, na qual os alunos são os sujeitos produtores dos conteúdos, e a comunidade escolar, em sentido amplo, os sujeitos leitores. O jornal tampouco deve se tornar um veículo que apenas publica textos produzidos pelos alunos, o que implicaria um empobrecimento em termos discursivos e de conteúdo (BONINI, 2011). Além disso, conforme salienta Street (1995), a discussão em torno das questões ideológicas que perpassam essas práticas – no caso em epígrafe, aquelas vinculadas à esfera jornalístico-midiática –, juntamente com as linguagens que as veiculam, também ganham espaço nas aulas de língua portuguesa. Na prática da produção do jornal, é relevante que se dê contornos específicos às produções feitas na escola em oposição àquelas que são publicadas nos veículos convencionais, dado que estas últimas estão permeadas de outras intencionalidades.

Nesse contexto, o conceito de *letramentos*, tal como propõem Street (1995), Kleiman (1995) e Rojo (2009), e o de gêneros discursivos, desenhado por Bakhtin (2011) e evocado por Kleiman e De Grande (2015), são norteadores dessa produção, pois possibilitam o trabalho crítico com práticas sociais de leitura e de escrita que efetivamente acontecem na sociedade e com exemplares reais de textos, tanto orais quanto escritos, em linguagem verbal e não verbal.

A partir desse cenário, Rojo (2009) Rojo e Barbosa (2015) defendem o trabalho com a leitura e com a escrita voltado para o mundo contemporâneo, ao qual se integre o reconhecimento de usos sociais das linguagens. Acrescentam que os letramentos sejam promovidos em seus múltiplos aspectos – pela transposição dos limites da linguagem verbal, propiciando os

letramentos multissemióticos; dos limites escolares, proporcionando os *multiletramentos* ou dos *letramentos multiculturais*; e que se estimule o posicionamento crítico em relação aos produtos das diversas mídias, reconhecendo seu caráter ideológico, suas finalidades e intenções, configurando, assim, um *letramento crítico* (ROJO, 2009, p. 119-120).

Metodologia de desenvolvimento do projeto didático e discussão da experiência

A seguir, serão descritas as etapas de realização do estágio e do planejamento didático da implementação do jornal, assim como serão elencados pontos de reflexão correlacionando os pressupostos teóricos orientadores do trabalho e os resultados obtidos.

Metodologia de desenvolvimento do projeto didático

Da organização do estágio

Regida pela Resolução Normativa nº 61/2019/CGRAD, de 8 de março de 2019, a disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Santa Catarina prevê um número máximo de dez graduandos matriculados por turma. Isso permite que os estudantes tenham um acompanhamento estreito das suas atividades pelo docente orientador na instituição. Os estudantes são, na maior parte das vezes, organizados em duplas, que elaboram projetos de ensino para visando à co-docência, com carga horária de 10 a 14 horas de regência de classe.

Normalmente, o campo de estágio é escolhido pelo professor orientador, e as combinações se dão entre este e o docente supervisor no campo. Assim, desde que respeitada a Resolução, as possibilidades de trabalho são bastante amplas, cabendo aos professores orientador e supervisor definir a dinâmica do estágio e acordar os temas sobre os quais versarão cada um dos projetos.

A realização desta etapa da formação se dá com base em quatro grandes momentos: observação, pelos estagiários, da turma para a qual será elaborado o projeto de docência; elaboração do projeto de docência, compreendendo elementos como recorte temático, objetivos geral e específicos, justificativa, fundamentação teórica, metodologia das aulas, formas de avaliação e detalhamento em planos de aula e materiais didáticos; regência de classe; e socialização/avaliação da experiência de estágio – esta última pode ter formatos diversos, como eventos acadêmicos com todas as turmas de estágio em Língua Portuguesa e Literatura do semestre, seminários internos à disciplina com ou sem a participação do docente supervisor no campo etc.

Da organização do estágio objeto deste artigo

Duas especificidades foram determinantes para a organização das atividades deste estágio: a primeira delas, o descompasso entre o calendário acadêmico universitário e o calendário acadêmico da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Ainda afetado pela suspensão das

aulas em razão da pandemia de Covid-19, o calendário acadêmico do semestre letivo 2021.2 da Universidade Federal de Santa Catarina iniciou em outubro, teve recesso escolar no mês de janeiro e foi finalizado em março. Por outro lado, a escola estadual que se constituiu campo de estágio teve o encerramento do ano letivo em dezembro de 2021 e o começo de um novo ano letivo em fevereiro de 2022. A segunda especificidade foi o fato de a Universidade ainda estar operando na modalidade remota de ensino, enquanto a rede estadual já havia retomado as atividades de forma 100% presencial. A adoção de diferentes modalidades de ensino impediu que as estagiárias pudessem ir ao campo de estágio e, conseqüentemente, dificultou a sua inserção na escola, já que não puderam conhecer de perto os estudantes para os quais as aulas seriam planejadas, tampouco ministrar presencialmente essas aulas.

Assim, como forma de contornar essa dificuldade, a professora supervisora no campo de estágio sugeriu um tema unificador de todos os projetos: a criação do jornal da escola e a produção do primeiro número, sendo as aulas dadas no formato de oficinas. Para isso, escolheu as duas turmas de 2º ano do Ensino Médio em 2021, que viriam a se unificar na turma e 3º ano do Ensino Médio em 2022. A escolha por esse ano escolar foi orientada, sobretudo, pelos conhecimentos prévios que esses estudantes detinham em relação aos gêneros que seriam produzidos, aspecto fundamental em razão do curto período disponível para as produções. As estudantes da turma de estágio se organizaram em cinco duplas, cada uma responsável pelo planejamento da produção de um dos gêneros escolhidos: conto, artigo de opinião, notícia, resenha e entrevista. Já os estudantes do 3º ano do Ensino Médio (em torno de 30) formaram cinco grupos, cada um deles também responsável pela produção de um dos gêneros escolhidos. As docentes orientadora e supervisora, além da Diretora da escola, se responsabilizaram pela escrita do Editorial.

As estudantes da Universidade elaboraram seus projetos de docência considerando que teriam duas noites de cinco horas-aula cada para executar seu planejamento. Em razão da impossibilidade de ir à escola presencialmente ministrar as aulas, a regência se daria pelo uso da plataforma Google Meet: os alunos, em grupos, estariam em diferentes salas de aula da escola, e as estagiárias, em suas casas. Para auxiliar estudantes da escola e estagiárias, as professoras orientadora e supervisora estavam presentes durante todo o período da regência de classe. Além disso, a fim de contornar eventuais incidentes relacionados às tecnologias, as estagiárias gravaram videoaulas, e os materiais didáticos elaborados para os estudantes eram autoinstrucionais, ou seja, continham todas as explicações e indicações sobre cada etapa do estudo e da produção do gênero discursivo. Assim, caso não houvesse conexão de internet nas noites da regência, ou esta não fosse estável o suficiente para permitir a interação síncrona, os estudantes poderiam trabalhar apenas com o auxílio das docentes supervisora e orientadora, que estavam presencialmente na escola.

Das etapas prévias à regência de classe

De maneira a dar os contornos da elaboração dos projetos de docência, as estagiárias foram convidadas, no início do semestre, a realizar pesquisas em artigos de natureza teórica e aplicada sobre a produção de jornal escolar como estratégia no ensino de língua portuguesa e, internamente às duplas, sobre os gêneros que seriam objeto de sua prática docente. Essas pesquisas foram socializadas em aulas síncronas, via Google Meet, em que era possível correlacionar o aporte teórico encontrado à situação peculiar que se desenhava. De acordo com Pimenta (1999, p. 28), na formação de professores, a pesquisa se configura como o “princípio cognitivo de compreensão da realidade” e, de forma consequente, como o “princípio formativo da docência” – conhecer, portanto, outras experiências, assim como correlacioná-las com a realidade em tela, são movimentos desejáveis na constituição dos saberes pedagógicos.

Como se tratava da criação do jornal, outras ações anteriores à produção dos gêneros foram necessárias, tais como a definição da sua linha editorial, dos objetivos geral e específicos, do seu público-alvo. Todos esses elementos foram compartilhados com a docente supervisora no campo. Essa etapa de criação do jornal contou com o apoio de uma jornalista, doutoranda em Letras, que ministrou, para as estagiárias, a oficina “Elementos do Jornalismo para a produção de jornal escolar”, por meio da qual abordou a rotina de um jornal, a classificação dos gêneros de acordo com a abordagem jornalística, suas especificidades composicionais e linguísticas, além da editoração do jornal: como se dá a escolha da matéria de capa, como se organizam internamente os gêneros, instruções sobre como captar imagens de lugares e pessoas, entre inúmeros outros aspectos.

Figura 1: Convite para oficina “Elementos do jornalismo para a produção de jornal escolar”



Fonte: arquivo pessoal da autora (2021).

O fato de o jornal ser uma iniciativa nova requeria que seu nome fosse definido. Para isso, a professora supervisora no campo mobilizou os estudantes dos 2ºs anos do Ensino Médio a sugerirem nomes para o jornal. Essas sugestões, em torno de vinte, foram repassadas às estagiárias, que as avaliaram segundo os seguintes critérios a fim de selecionar até cinco finalistas: 1. Nomes que representassem a essência do Jornal - um jornal escolar, produzido pelos alunos da Escola Dr. Paulo Fontes, inserido e em diálogo com o bairro de Santo Antônio de Lisboa; 2. Nomes atemporais; 3. A sonoridade das palavras combinadas; 4. A não existência de outros jornais, canais, páginas na internet ou em redes sociais com nomes idênticos. Ao final, restaram quatro alternativas 1. Jornal do Fontes; 2. Jornal Paulo Fontes 3. Rede Fontes; 4. Fontes da notícia.

A escolha do nome do jornal cumpriu um importante papel para a formação cidadã dos estudantes. Por se tratar de um ano eleitoral, no qual serão eleitos os representantes do executivo e do legislativo federal e estadual, e por ser também um ano de eleições para Direção na escola, a professora supervisora no campo optou por fazer uma votação da qual participariam todos os alunos da escola. Assim, foi afixado, em locais estratégicos, um Informativo, no qual se dispunham informações sobre o dia, horário e função da eleição, o seu formato e as alternativas de nome para o jornal; também foram instaladas uma cabine de votação e uma urna. No dia da eleição, os alunos, um a um, assinaram a lista e fizeram sua opção; a contagem dos votos se deu com a presença de dois estudantes, a fim de mostrar a lisura dos processos eleitorais. Finalmente, o nome escolhido pelos estudantes da escola para o seu jornal foi *Jornal Paulo Fontes*.

Figura 2 - Votação para eleição do nome do Jornal da Escola Dr. Paulo Fontes



Fonte: arquivo pessoal da autora (2021).

Da regência de classe

Tendo sido finalizadas todas as etapas anteriores à regência, a execução das aulas planejadas se deu em duas noites, em duas semanas subsequentes, totalizando 10 horas-

aula cada gênero/dupla de estagiárias. No primeiro encontro, os estudantes, na escola, foram reunidos em sua sala, para, coletivamente, conhecerem as estagiárias. Após esse momento de apresentação das professoras-estagiárias e da apresentação do projeto de elaboração do jornal, os estudantes compuseram os grupos e se dirigiram às salas onde trabalhariam cada um em seu gênero específico.

De uma maneira geral, as aulas planejadas para cada gênero tiveram estruturas semelhantes, conforme abaixo:

Tabela 1 - Distribuição do planejamento didático

1º encontro – 5h/aula

Momento da aula	Atividade
Introdução/mobilização para a construção do conhecimento	Apresentação das estagiárias para o grupo; Retomada da explicação sobre o projeto do jornal escolar; Introdução e leitura do gênero a ser produzido, incluindo o contato com um jornal impresso.
Desenvolvimento/ Elementos para a construção do conhecimento	Videoaula sobre o gênero a ser produzido, na qual foram abordadas características, meios de circulação, função social do gênero etc.
Consolidação do conhecimento	Leitura analítica do gênero a partir de roteiros desenvolvidos pelas estagiárias; Elaboração de esquemas sintéticos e planejamento do gênero a ser produzido.
Encaminhamentos finais	Orientações sobre pesquisas temáticas necessárias ao desenvolvimento do gênero.

2ª aula – 5h/aula

Introdução/mobilização para a construção do conhecimento	Retomada de elementos-chave da aula anterior.
Desenvolvimento/ Elementos para a construção do conhecimento	Discussão entre os estudantes do grupo, mediada pelas estagiárias, das pesquisas realizadas entre o primeiro e segundo encontros; Orientações para a produção dos textos.
Consolidação do conhecimento	Produção dos textos, com acompanhamento em tempo real das estagiárias, incluindo leituras e orientações para reescrita.
Encaminhamentos finais	Encerramento das atividades de regência e agradecimentos.

Fonte: elaboração da autora (2022).

Após a segunda aula, as estagiárias realizaram uma correção dos textos produzidos, os quais foram reescritos pelos estudantes em uma atividade que tomou lugar em uma das aulas de Língua Portuguesa da professora regente. Em seguida, os textos foram entregues e encaminhados para a diagramação.

Da finalização do jornal

Após a finalização do processo de revisão, o jornal foi diagramado pela professora orientadora com auxílio das estagiárias. Embora idealmente os próprios estudantes da escola deveriam realizar esse procedimento, que colaboraria, inclusive, para a apropriação do uso das tecnologias digitais, tal como preconiza a BNCC, dificuldades de uso da sala de informática da escola (há apenas uma sala com trinta computadores para todos os estudantes) e de trabalho em ferramentas colaborativas de edição de texto foram levadas em consideração para essa tomada de decisão. Após a diagramação em *template* disponível no aplicativo editor de texto *Word*, o jornal foi enviado para impressão, com distribuição para a comunidade escolar. A capa do jornal produzido por esta experiência está disponível no Anexo 1.

Análise crítica do projeto de criação do jornal

A criação e a produção do jornal, considerando não apenas o período da leitura e da produção dos gêneros, mas tomando como marco a sua gênese, quando houve a apresentação do projeto pela professora orientadora às suas estudantes e pela professora supervisora no campo aos seus alunos, seguida das outras ações (indicação dos nomes para o jornal e sua escolha; preparação e realização das oficinas; pós-produção, totalizando quatro meses de trabalho), trouxeram importantes aprendizagens, sobretudo pelos desafios inerentes à primeira experiência com a produção de um jornal e à complexidade do agenciamento da atividade tendo em vista as dificuldades contextuais que se apresentaram. Contudo, se observados os aspectos formativos, a produção do jornal, embora não tenha compreendido todas as etapas idealizadas por Bonini (2011), foi significativa na formação das futuras professoras e dos estudantes da escola por ações em diversas direções, conforme se detalha a seguir.

Os alunos, que foram responsáveis pela produção dos gêneros que compuseram o jornal, puderam refletir sobre a importância da curadoria da informação, tal como orienta a BNCC, movimento que implica a seleção da informação que será compartilhada com a comunidade, considerando seus interesses, a reflexão sobre o que significa disponibilizar determinada informação para comunidade, e o compromisso com a ética e a “verdade”, já que o jornal não é a voz de um ou de uma estudante, mas representa a comunidade escolar.

Além disso, a escuta, um dos eixos de trabalho com a língua definidos pela BNCC, ganhou relevância, seja na escuta de um entrevistado, que colaboraria com uma matéria; de um colega, com quem dividia a tarefa da escrita; ou da professora, que fazia a mediação do processo. Essa escuta de diferentes interlocutores se estendeu para a correlação entre discursos e linguagens, para a retextualização do oral para o escrito preservando os sentidos expressos

pelos entrevistados, dando relevo à necessidade de um comportamento ético, de respeito à palavra de outrem, e às implicações que intervenções no seu conteúdo podem acarretar.

A produção do jornal escolar trouxe o reconhecimento desse veículo como forma de expressar e de problematizar questões que afetam diariamente o cotidiano da comunidade e da escola. Por meio de um dos artigos de opinião, por exemplo, os estudantes discutiram a questão dos atrasos nos ônibus provocados pelo acúmulo de funções exercidas pelo motorista, que agora também atua como cobrador. Ou, em outro caso, em uma das notícias, os estudantes abordaram a suspensão de um dos mais esperados momentos de socialização na escola, a Gincana anual, em razão das medidas de proteção à Covid-19. Esses exemplos ilustram, ainda que de forma sucinta, como a produção do jornal pode possibilitar aos alunos refletirem sobre temas e problemas do seu entorno, fomentando o protagonismo juvenil e empoderando esses sujeitos para que ocupem outros espaços de expressão, fora da esfera escolar.

Assim como ressaltou Bonini (2011), projetos dessa natureza também cumprem a função de refletir sobre questões mais amplas, tal como o papel dos veículos midiáticos na nossa sociedade, no modo como incorporam os discursos ideológicos dominantes ou das minorias, na sempre presença de um posicionamento crítico, expresso pelo modo como selecionam e abordam os temas, os especialistas para os quais é dada voz, etc. Essas questões puderam ser evidenciadas, por exemplo, durante a leitura e a análise de exemplares dos gêneros que as estagiárias selecionaram como material didático para as etapas prévias à produção.

Consoante a Rojo (2009) e Rojo e Barbosa (2015), a produção dos gêneros para o jornal tem potencial para o desenvolvimento dos letramentos multissemióticos, já que traz a possibilidade de refletir sobre a composição das linguagens verbal e imagética dos textos, respondendo a perguntas como “o que as imagens selecionadas transmitem?”; “de que modo dialogam com o contexto em que o texto irá circular?”; “qual sua intencionalidade?”. No caso das resenhas, como as imagens selecionadas buscam persuadir o leitor a visitar os lugares tomados como objeto discursivo?; ou, de forma ampliada, em que medida, em nossa vida cotidiana, nos deparamos com imagens com essa função?

No caso da entrevista, as estagiárias conduziram análises sobre as modalidades oral e escrita da língua, já que os alunos elaboraram o roteiro de perguntas, entrevistaram a diretora da escola, transcreveram suas respostas e as retextualizaram. Esse movimento complexo exigiu olhar para os vários níveis de construção linguística e desconstruir a visão de que à oralidade corresponde a informalidade e à escrita, a formalidade. A entrevista foi o gênero que mais colocou desafios à sua produção, pois mobilizou não só o conhecimento sobre o gênero, mas também trouxe a complexidade da passagem do oral para o escrito. Contudo, ela também permitiu perceber as especificidades e os usos dessas diferentes modalidades da língua considerando as práticas sociais, como propõem Kleiman e De Grande (2015).

No tocante à formação de futuras professoras de língua portuguesa, a experiência da construção dos projetos de docência visando a um objetivo comum mostrou a importância do trabalho em equipe – e, até mesmo, as potencialidades interdisciplinares, como já evidenciaram Rocha et al (2017), as quais não foram possíveis em razão das especificidades da realização do estágio. Por outro lado, Pimenta (1999) argumenta que a construção dos saberes pedagógicos deve se dar “*a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real*, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação” (p. 25, grifos da autora). Nesse sentido, o contexto pós-pandêmico impôs os contornos para a realização desse projeto, em que houve limitações no acesso das docentes-estagiárias ao campo, mas permitiu que saberes pedagógicos genuínos fossem construídos, uma vez que a dinâmica social atual exige conhecimentos ainda pouco descritos e habilidades específicas para lidar com a dissociação espaço-temporal na qual as atividades tomaram lugar.

Assim como o estudo das linguagens deve partir das suas práticas sociais, considerando as situações concretas de seu uso e os diferentes gêneros pelos quais os sujeitos interagem em sociedade, os saberes necessários à docência também encontram, conforme Pimenta (1999, p. 25), seu ponto de partida e seu ponto de chegada na prática social da educação, condição que abre espaço para a constituição de um *saber-fazer* a partir de um *fazer* – o *seu fazer particular*, a sua *experiência* docente no sentido que Bondía (2002) atribui à palavra.

Evidentemente, a realização deste trabalho não foi coroada apenas de sucessos, mas também de pequenos fracassos. A instabilidade da conexão com a internet na escola foi um empecilho à regência, pois a interação entre as estagiárias e os seus estudantes foi interrompida com alguma frequência, o que impediu que as próprias professoras reproduzissem as videoaulas que haviam gravado. Esse problema foi contornado pela criação de grupos de WhatsApp e pela realização de videochamadas por esse aplicativo. Essa questão evidencia o quanto as escolas públicas ainda carecem de investimentos em sua infraestrutura tecnológica.

Outro ponto negativo foi o impedimento da observação da turma para a qual as estagiárias planejavam suas aulas pelas razões já expostas no desenho metodológico deste trabalho. Essa falta foi parcialmente suprida por descrições da professora regente sobre as características e o comportamento dos estudantes nas aulas e na realização das tarefas de língua portuguesa. Também foram disponibilizados textos e exercícios produzidos pelos estudantes em outras ocasiões. Assim, as professoras estagiárias puderam conhecer um pouco das dificuldades e potencialidades quanto à escrita, mas ainda permaneceu desconhecida como se dava a interação em sala de aula. Dessa dificuldade surgiu o desafio de construir uma espécie de persona para a qual as aulas foram produzidas e as estagiárias constantemente ressaltavam a importância, evidenciada pela falta, de conhecer os sujeitos aprendentes. Ao encontro da vivência dessa constatação, surgiram debates em torno, por exemplo, da complexidade do trabalho com o livro didático, já que este é produzido para um estudante ideal, cabendo ao professor fazer a curadoria do material.

Cabe destacar, ainda, que a realização do estágio por meio de oficinas em que a interação foi mediada pelas tecnologias teve seu lado positivo, pois desafiou as futuras docentes a planejar as aulas e a preparar materiais que fossem compatíveis com esse formato, mas também impediu que elas pudessem *estar* na escola, o que implica muito mais do que estar presencialmente dando aulas. Conhecer o espaço, a sua infraestrutura, a dinâmica dos alunos na convivência, recebê-los na sala de aula quando da sua chegada e poder fazer a leitura das suas reações corporais ao longo das aulas teria enriquecido a experiência. Entendemos que o uso das tecnologias cumpriu um importante papel durante o período de distanciamento social, mas a vivência do espaço escolar é insubstituível por qualquer plataforma utilizada para o ensino.

Por fim, todas as potencialidades que a produção do jornal possibilita teriam tido maior proveito se o projeto tivesse sido desenvolvido ao longo de um semestre letivo – ou até mesmo de um ano -, paralelamente a discussões mais demoradas acerca das questões contextuais, que envolvem os veículos midiáticos, e do estudo da língua e das linguagens na leitura e na produção dos gêneros para o jornal, incluindo, também, o letramento digital pelo manuseio de ferramentas de edição de texto.

Apesar dessas limitações, consideramos que a experiência foi frutífera e abriu caminhos para que novas edições do jornal sejam produzidas, por meio de outras estratégias metodológicas, envolvendo alunos de outras séries e, quiçá, idealmente, docentes de outras disciplinas curriculares.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar a experiência do planejamento didático para produção de um jornal escolar internamente à disciplina de Estágio curricular do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina e refletir acerca das reverberações dessa experiência tanto na formação de futuras docentes de Língua Portuguesa e Literatura quando da formação dos estudantes da Educação Básica. Para isso, nos ancoramos no conceito de letramentos e na abordagem sociointeracionista do ensino das linguagens, buscando apoio, também, em outras experiências de produção de jornal escolar.

Essa proposta, apesar das limitações apontadas, cumpriu com o seu papel na formação das futuras docentes e no letramento dos estudantes. Partindo da produção do jornal, pôde-se observar as práticas sociais mediadas pelas linguagens, de modo a tentar transpor o chamado “alfabetismo”, mergulhando os sujeitos em práticas sociais diversas por meio da linguagem verbal e não verbal. A produção do jornal possibilitou ir além da proposta de tomar a língua – e as linguagens – como objetos em si, o que poderia tornar o seu ensino empobrecido.

Outro aspecto que convém ressaltar diz respeito aos letramentos multiculturais de que tratam Rojo (2009) e Rojo, Barbosa (2015). Ao recortar questões concernentes ao bairro de Santo Antônio de Lisboa como temas nucleares para o desenvolvimento dos gêneros, os

estudantes trouxeram para a pauta pontos históricos que são constitutivos da cultura geral daquela localidade, marcadas no sotaque dos moradores, na gastronomia local e nos conflitos existentes entre, de um lado, a preservação da cultura e dos hábitos e, de outro, a presença de turistas, que modifica a dinâmica do bairro e os seus costumes, sobretudo durante o verão.

Tal como pondera Street (1993, p. 146), é necessário tomar os processos de leitura e escrita como ideologicamente situados, sempre encaixados em relações de poder, já que este é o contexto em que os sujeitos vivem e se relacionam: em sociedades ideologicamente constituídas, nas quais as relações de poder são estruturantes. Sendo a leitura e a escrita práticas sociais de uso da língua, por que deveriam elas estar descoladas desse aspecto que lhes é constitutivo?

Assim, a produção do jornal escolar, para além de ser um produto das aulas de língua portuguesa, se tornou uma forma de os estudantes se posicionarem ideologicamente frente aos temas candentes da sua comunidade, experimentando o alcance da palavra para além de tarefas da disciplina de Língua Portuguesa. De modo adicional, a produção dos textos para o jornal também cumpriu o papel de promover a reflexão sobre a língua portuguesa e sobre as linguagens, suas formas de expressão e de composição.

A criação do jornal, envolvendo a escola como um todo, promoveu práticas de letramento que ultrapassaram a produção dos textos. Os estudantes da escola, ao participarem da eleição do nome do jornal, puderam experimentar a importância dos processos democráticos, da expressão e do respeito às suas escolhas e do ato em si de produzir o gênero “voto”. Esse convite à participação na vida escolar promove uma apropriação do espaço, seja no sentido de “torná-lo próprio de si”, seja no sentido de transitar livremente por ele. A escola é um dos mais importantes ambientes de convívio e de socialização das crianças e dos jovens, e não apenas o lugar onde têm lições de Matemática, Língua Portuguesa, Biologia. Assim como socialmente as vivências escolares se ampliam para fora dos seus muros, é imprescindível que os conhecimentos construídos nesse espaço também façam sentido fora dele.

Quanto a este aspecto, vale a pena retomar as palavras de Pimenta (1999, p. 15), que reafirma a relevância do papel do professor como mediador “nos processos constitutivos da cidadania dos alunos”, superando o lugar comum de “reprodutor de conhecimentos ou monitor de programas pré-elaborados”. Os saberes *sobre* as práticas ou *sobre* a educação permitem que se reflita sobre a ação pedagógica, mas eles, por si mesmos, não são capazes de construir a experiência – do mesmo modo que a teoria literária não constitui um escritor e que o conhecimento da anatomia não forma um cirurgião. Esses conhecimentos são basilares para que se possa confrontar sua própria prática e reelaborá-la - são necessários, portanto, mas não suficientes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 475p.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, pp. 20-28, Jan/Abr 2002.

BONINI, A. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.

BONINI, A. O jornal escolar como mídia contra-hegemônica –jornalismo de escola não modelado pelo jornalismo comercial dominante. *Linguagem em (Dis)curso–LemD*, Tubarão, SC, v. 17, n. 2, p. 165-182, maio/ago. 2017.

KLEIMAN, Â.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.22, n.36, p. 11-30, jan/jun. 2015.

PAVÃO, I. F. da S.; LIMA, M. de F. W. P. A Ressignificação da escrita e o jornal escolar. *Scientia cum Industria*, Caxias do Sul, v. 5, n. 2, pp. 56 — 65, 2017

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In.: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

ROCHA, L. E. et. al. O jornal escolar como possibilidade de interdisciplinaridade no Ensino Básico. *Arquivos do MUDI*, v. 21, n. 03, p. 132-141, 2017.

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

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2013.

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

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 1995.

Jornal Paulo Fontes

(Noturno)

Edição: 24 de abril de 2022.

Ano 1, Volume 1

Conexão comunidade-escola: potencialidade para a construção de estabelecimentos

Fabíola Fátima Costa*, Rua de Casa Forte**, Cristiane Dall Corino Lebler***

Pensar a educação como elemento transformador do humano coloca a escola no centro desse processo, de qual também fazem parte os seus vários atores: professores, estudantes, pais, agentes públicos e a comunidade em geral. Assim, para que a escola e os saberes que circulam nela sejam significativos, impõem que estejam conectados ao universo que ela tem em si e que transcendam os seus limites físicos, sobretudo porque acreditamos que o conhecimento científico é o que é produzido em nome da escola não pode ficar restrito à sala de aula. Foi com base nesse princípio que se idealizou e se implementou a criação do Jornal Paulo Fontes, o qual se apresenta como mais uma maneira de compartilhar com a comunidade escolar um pouco do que é produzido no mesmo meio noturno.

Por alguns tempos deixamos criar algo que colabore e enriqueça mais em contato com as comunidades de onde os/as estudantes vivem. De compartilhar com, por exemplo, familiares que moram mais distante do bairro Santo Antônio de Lisboa, onde a escola está instalada, o que é desejado e realizado pelos(as) estudantes, por professores e professoras e pela direção da escola. Na educação, nem tudo o que se imagina e se deseja se concretiza, mas é necessário que nos tornemos conscientes e desejados para que consigamos concretizar o máximo possível desses sonhos e desejos. Implementar o jornal escolar foi um desses desejos que, no primeiro semestre de 2022, conseguimos concretizar.

Em primeira edição ficou o cargo dos estudantes e das estagiárias do 5º ano do ensino médio, sendo como parecer a Universidade Federal de Santa Catarina – a nossa U.F.S.C. Mais precisamente, nas pessoas da professora de estágio, Cristiane Dall Corino Lebler, e estagiárias do Curso de Letras Portuguesas. Assim, ao executar essa proposta, a escola também abriu espaço no momento do protagonismo juvenil, pois o jornal é feito, principalmente, por quem a escola continua sendo razão de existir: os/as estudantes, quanto participa de forma madura da formação de futura geração de professores de língua portuguesa.

Essa integração entre escola e comunidade se materializou pela centralidade que as questões anexas ao bairro de Santo Antônio de Lisboa



Edição interior de Gincafontes. Crédito: Facebook EEB Dr. Paulo Fontes

Gincafontes

A gincana do colégio Dr. Paulo Fontes está de volta?

Gincafontes foi uma grande gincana que começou no ano de 1990 e teve sua última edição no ano de 2019, realizada no Colégio Dr. Paulo Fontes no bairro, Santo Antônio de Lisboa em Florianópolis. Porém, houve uma pausa devido a pandemia e a falta de interesse dos alunos.

As atividades da gincana, sendo elas culturais, esportivas e pedagógicas, eram compostas por jogos, disputas e apresentações musicais durante os dias de gincana e aconteciam dentro de uma semana.

O cancelamento da gincana foi gerado principalmente pelo vírus da covid 19. Com a alteração da direção, dada pela diretora Fabíola Fátima da Costa, a diretoria do colégio não teve estabilidade para recuperar 300 je soas, devido a necessidade de distanciamento entre as pessoas e a própria estrutura escolar.

Hoje em dia só se trata anualmente. Relembra os anos passados far com que as boas memórias venham e os alunos voltem a ter a mesma sensação de paixão pelos esportes e brincadeiras. Então, com o fim da pandemia, a gincafontes poderá voltar com mais estabilidade para todos.



Edição interior de Gincafontes. Crédito: Facebook da EEB Dr. Paulo Fontes

e bairros vizinhos ocuparam nos vários gêneros textos produzidos para a primeira edição do jornal noturno, artigos de opinião, entrevistas, resumos e casos, os quais exploraram o universo dessa localidade através do olhar desconcomodado de seus moradores.

Esse movimento permitiu não só que os estudantes conhecessem e se interessassem pelas questões concernentes ao local em que vivem

como também desenvolverem um olhar crítico sobre a comunidade a partir da EEB Dr. Paulo Fontes, e com grande satisfação que apresentamos a primeira edição do Jornal Paulo Fontes (noturno), cuja leitura e conteúdo esperamos que vocês apreciem.

*Diretora da EEB Dr. Paulo Fontes
 ** Professora da disciplina de Língua Portuguesa na EEB Dr. Paulo Fontes
 *** Professora estagiária de Estágio na Universidade Federal de Santa Catarina

Evento	Cover	Resenha
<p>Já pensei várias vezes em desistir</p> <p>Estadística do 3º ano do Ensino Médio e entrevistas a diversos da EEB Dr. Paulo Fontes, Fabíola Fátima Costa</p> <p>Page XX</p>	<p>Bolceiro sem migué</p> <p>A história litorânea do jogador Profissão Gato é um sucesso pelas mãos dos estudantes da Paulo Fontes</p> <p>Page XX</p>	<p>Igreja e Casa Açoriana</p> <p>Conheça um pouco do história e da importância de todos estes dois lugares noturnos de Santo Antônio de Lisboa</p> <p>Page XX</p>



MULTIMODALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MULTIMODALITY AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN BASIC EDUCATION

*Cássia Mariane de Lima Pereira*¹

*Vanda Maria da Silva Elias*²

RESUMO

Neste estudo, temos por objetivo investigar a multimodalidade como recurso didático e componente do conteúdo de ensino em uma videoaula de Língua Portuguesa voltada para estudantes da Educação Básica. Tendo em vista o objetivo definido, selecionamos e analisamos a videoaula *É meme, ?* disponível no canal do Centro de Mídias da Educação de São Paulo, no Youtube. A análise tem o suporte teórico fornecido por: i) estudos do texto de base sociocognitiva e interacional, conforme Koch (2002; 2004), Koch e Elias (2016), Marcuschi (2008) e Marcuschi e Xavier (2010); ii) estudos da multimodalidade como concebidos por Kress e van Leeuwen (2006), Kress (2010), Bezemer e Kress (2015), Rojo (2012), Rojo e Moura (2019) e Gualberto e Santos (2021); iii) estudos sobre videoaulas em ambientes digitais como os realizados por Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2012) e Carvalho (2021). Resultados indicam que modos e recursos semióticos assumem significativa importância na exposição, divisão e ênfase de informações e, conseqüentemente, na motivação de estudantes, assumindo, assim, a multimodalidade, relevante função didática nesse processo. Como componente do objeto de ensino na videoaula, a multimodalidade é ressaltada na seleção do objeto de estudo – memes – e em atividades de leitura e compreensão de texto que previamente anunciam a integração verbo-visual na e para a produção de sentidos, além de pressupor que conexões sejam feitas no texto, entre textos e entre contextos humanos em que memes são produzidos e ganham repercussão.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade; Videoaula; Ensino de Língua Portuguesa.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: cassia.marie@hotmail.com.

2 Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: vanda.elias@gmail.com.

ABSTRACT

In this study, we aim to investigate multimodality as a didactic resource and teaching content in Portuguese Language video lessons to elementary schools. Given the aim, we select and analyze the video lesson “É meme?”, which is available on the Centro de Mídias da Educação de São Paulo YouTube platform. The analysis is supported by: i) text studies in a sociocognitive and interactionist approach according to Koch (2002; 2004); Koch and Elias (2016), Marcuschi (2008), and Marcuschi and Xavier (2010); ii) multimodality studies as designed by Kress and van Leeuwen (2006), Kress (2010), Bezemer and Kress (2015), Rojo (2012), Rojo and Moura (2019), and Gualberto and Santos (2021); and iii) studies about video lessons in digital environments as proposed by Camargo, Garofalo, and Coura-Sobrinho (2012), and Carvalho (2021). Results indicate that semiotic resources and modes play a significant role in the exposition, division, and information emphasis and, consequently, in students’ engagement. Multimodality, thus, performs a relevant didactic function in this process. As a teaching object in the video lesson, multimodality is highlighted in the selection of our study object – memes – and in reading comprehension activities that previously announced verb-visual integration. Besides that, in meaning-making, it predicts that connections be done in the text and among texts and contexts where memes are produced and gain repercussion.

KEYWORDS: Multimodality; Video lesson; Portuguese Language Teaching.

Considerações iniciais

Neste artigo, nosso interesse é investigar a multimodalidade em aulas que precisaram ser realizadas em contexto digital em razão do isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, em 2020. Pesquisas recentes no Brasil, como as realizadas por Carvalho (2021) e Silva e Silva (2018), evidenciam o interesse na agenda de estudiosos em investigar aulas ministradas em plataformas digitais. A videoaula que analisamos neste trabalho, uma produção do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) destinada para estudantes da rede pública do Estado, caracteriza-se pela singularidade do contexto em que foi concebida e pelos recursos usados em sua realização.

Voltamos, assim, a atenção para a videoaula e para os recursos multimodais usados em sua produção, considerando que esse produto, em contextos digitais, propicia as mais diversificadas possibilidades de comunicação, interação, aprendizagem e construção de significados.

Supondo que a multimodalidade pode se constituir tanto como recurso didático quanto como conteúdo de ensino e aprendizagem em videoaulas, procuramos, neste trabalho, responder a duas questões:

1. Como a multimodalidade se constitui como recurso didático em videoaula?
2. Como a multimodalidade se constitui como um componente do conteúdo de ensino e aprendizagem em videoaulas?

Para isso, teoricamente, a discussão que desenvolvemos está fundamentada em: (i) estudos do texto, este compreendido como evento interacional que demanda a ativação de um conjunto diversificado e compartilhado de conhecimentos, conforme realizados por pesquisadores como Beaugrande (1997), Koch e Elias (2006; 2009, 2016), Marcuschi (2008); (ii) estudos sobre a multimodalidade, concebida como fenômeno da coexistência de múltiplas semioses na

construção de significados, segundo Kress e van Leeuwen (2006), Kress (2010) e Gualberto e Santos (2021); e (iii) estudos sobre videoaulas – produções multimodais que têm lugar em ambientes digitais –, em particular, como os desenvolvidos por Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2012) e Carvalho (2021).

Quanto à sua organização, o artigo constitui-se por duas partes: uma parte dedicada à fundamentação teórica, outra, à análise e à discussão. Na primeira, há três seções que apresentam o quadro no interior do qual são compreendidas as noções de texto, de multimodalidade e de videoaula, respectivamente. Na segunda, após a descrição do corpus, tem-se a análise e a discussão dos resultados.

Texto e Multimodalidade

Responder à questão O que é texto? não é algo simples, como indicam estudos orientados por diferentes perspectivas teóricas (SANDIG, 2009). No quadro da Linguística Textual, em sua abordagem sociocognitiva e interacional, dos anos 90 para cá, o texto tem sido concebido como “um evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais”, de acordo com Beaugrande (1997, p. 15). Desse modo, no processo de construção de sentidos, pressupostas estão múltiplas conexões entre elementos do texto, entre textos e entre textos e contextos humanos.

Alinhados a essa concepção de texto proposta por Beaugrande, estão estudos como os de Koch (2002; 2004), de Koch e Elias (2006; 2009; 2016) e de Marcuschi (2008), que põem em relevo os interlocutores e suas intenções, conhecimentos pressupostamente compartilhados e propósitos comunicativos no processo de constituição e compreensão textual ao qual subjaz uma concepção de contexto de base sociocognitiva que envolve todos esses aspectos (KOCH, 2002; VAN DIJK, 2012).

Contextos como os propiciados pelas tecnologias digitais são espaços privilegiados para se observar que “a linguagem é uma das faculdades cognitivas mais flexíveis e plásticas adaptáveis às mudanças comportamentais das constantes transformações sociais, políticas, culturais geradas pela criatividade do ser humano” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 11). Nesses espaços, o texto apresenta características como não linearidade; não delimitação; fluidez; variedade de temas, de gêneros textuais e de linguagens; e conexões múltiplas, segundo indicam Crystal (2013), Blühndorn e Andrade (2009), Elias (2012; 2014), Elias e Cavalcante (2017).

O fato é que a tecnologia constitutiva da Web 2.0, de modo especial, possibilitou a escrita em fluxo; a produção de conteúdo autogerado e interatividade; a produção e publicação dos próprios textos por seus produtores que usam linguagens variadas; o compartilhamento desses textos com usuários da rede; o sistema de comentários e, conseqüentemente, a atualização do modo como realizamos, caracterizamos e compreendemos as nossas práticas textuais na cultura digital, explicam Barton e Lee (2015). Ainda, nesse sentido, argumentam os autores:

Há novas formas de interação, e atividades cotidianas são transformadas numa paisagem semiótica que se move rapidamente. Novas mídias fornecem diferentes relações entre pessoas e tecnologias, dando origem a novas *potencialidades*. Emergem novas formas de mediação da linguagem, com máquinas que sintetizam a linguagem, e há até mesmo desafios para a distinção básica entre homem e máquina (BARTON; LEE, 2015, p. 30, grifo no original).

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a multimodalidade refere-se à coexistência de modos e recursos semióticos na produção de um texto. Situadas na perspectiva da Semiótica Social, Gualberto e Santos (2021) entendem que o texto é constituído por fios semióticos cuja coexistência se dá de forma múltipla e plurilínea. Para as autoras:

o termo *multimodalidade* não se resume a adicionar outros modos dentro de uma *mistura*, é muito mais do que colocar a atenção em outros modos de produzir significados, pois as escolhas de um modo em detrimento de outro trazem implicações do que é e pode ser comunicado e aprendido (GUALBERTO; SANTOS, 2021, p. 38, grifos no original).

Chamando a atenção para a multimodalidade, Elias (2016) indica que espacejamento, distribuição e hierarquização da informação, tipo e tamanho da fonte, cor, desenho, tabela, gráfico e imagem, entre outros aspectos, passam a ser vistos como elementos que, juntamente com o linguístico, constituem o texto e têm impacto na produção de sentido.

Multimodalidade, tecnologias digitais e ensino

A multimodalidade cada vez mais se intensifica nas produções textuais desenvolvidas para o ensino, sobretudo no contexto digital; as imagens, os sons, os gestos, as cores, o layout, a tipografia e outros recursos semióticos compõem esses artefatos multimodais que moldam e constroem os significados nas interações sociais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, KRESS, 2010).

Na sociedade contemporânea, já não há limite geográfico para a aprendizagem e para a produção de textos. Diamantopoulou e Ørevik (2021) explicam que as práticas multimodais no contexto digital possibilitam o engajamento dos aprendizes, que atuam transformando e reformulando os recursos semióticos. Em decorrência disso, é preciso reconhecer, atender e atribuir valores para práticas multimodais em uma perspectiva diferente daquela cuja avaliação do aprendizado tem como base a modalidade escrita da língua (KRESS, 2010).

Ao pensar na relação entre comunicação e aprendizagem, Bezemer e Kress (2015) analisam a multimodalidade, o aprendizado e a comunicação na construção de signos e significados que permeiam os diferentes ambientes socioculturalmente construídos. Os autores demonstram que o uso de recursos semióticos proporciona incursões na aprendizagem, uma vez que o ensino é uma instância de comunicação multimodal (BEZEMER; KRESS, 2015).

No que se refere aos princípios que regem o ensino, Diamantopoulou e Ørevik (2021) defendem que a aprendizagem é sociocultural, de modo que o aprendizado decorre das

interações dos interlocutores, bem como das interações desses interlocutores com artefatos semióticos. Nesse sentido, o paradigma da aprendizagem está relacionado tanto à teoria de Vygotsky, que compreende a aprendizagem com base no contexto social, quanto à teoria de aprendizagem de línguas como ação social e semiótica, baseada nos estudos da semiótica social (DIAMANTOPOULOU; ØREVIK, 2021).

As autoras ainda esclarecem que os arranjos multimodais constituintes dos textos, embora não produzidos necessariamente para o contexto de ensino, muitas vezes, são requeridos no contexto de aprendizagem porque carregam elementos de cultura popular, como programas de televisão, livros, histórias em quadrinhos, redes sociais e até mesmo vídeos de instrução. Nessa direção, enfatizam que um princípio básico da multimodalidade no ensino de língua é o uso de outros modos, além da fala e da escrita, que ganham corpo em imagens, layout, espaço, som e música (DIAMANTOPOULOU; ØREVIK, 2021).

Também acentuando a relação entre questões semióticas e pedagogia, para Bezemer e Kress (2015), a comunicação, a aprendizagem e os ambientes sociais estão interligados, influenciando e moldando a escolha e o uso dos recursos semióticos conforme o propósito comunicativo de cada situação. Partindo desse pressuposto, os autores propõem uma estrutura na qual todos os meios são visíveis e reconhecidos na produção de significados, visando a “uma estrutura que reconhece a agência e a identidade, as formas de conhecer e aprender de todos os tipos, em todos os lugares. Ao fazê-lo, iniciamos a tarefa de tornar o que é atualmente imperceptível, perceptível; o que é inaudível, audível; e o que é invisível, visível” (BEZEMER, KRESS, 2015, p. 5, tradução nossa³).

Trata-se, como defendem esses estudiosos, de questões de política e poder; de semiótica e pedagogia. Portanto, o reconhecimento dos mais variados recursos semióticos se faz necessário, pois todo modo semiótico contribui para a construção de significados (BEZEMER, KRESS, 2015).

No contexto brasileiro, uma das pesquisadoras que vem se dedicando a questões de multimodalidade e pedagogia é Rojo (2019). Compreendendo a multimodalidade como a presença de diferentes linguagens que se integram em uma mesma composição, denominada de texto multissemiótico ou multimodal, a autora explica que, dessa concepção do texto como artefato multissemiótico, emerge a necessidade de novos “letramentos”, “multiletramentos” ou “letramentos hipermediáticos” que contemplem a compreensão dos textos multimodais nos mais variados ambientes sociais.

No tocante ao ensino, os letramentos podem ser viabilizados nas atividades de leitura e produção de textos escritos e falados em diferentes contextos e gêneros, mas devem considerar:

3 No original: a framework that gives recognition to agency, and to identity, to ways of knowing and to learning of all kinds, everywhere. In doing so, we begin the task of making what is currently unnoticeable noticeable, what is inaudible audible and what is invisible visible.

a diversidade cultural das populações em êxodo e a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.) (ROJO, 2019, p. 20).

Quanto aos multiletramentos, conceito desenvolvido pelo The New London Group, Rojo esclarece que eles envolvem duas importantes noções presentes na sociedade contemporânea: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (2012, p. 13, grifo nosso).

Os multiletramentos pressupõem, pois, a interação, a colaboração e a hibridez, aspectos que evidenciam os traços da multiculturalidade e multimodalidade dos textos. Assim, a pedagogia dos multiletramentos pretende derrubar o muro que separa o mundo dos aprendizes do mundo da escola, incorporando cada vez mais os aspectos culturais e os recursos semióticos disponíveis na sociedade. Retomando as palavras da autora:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO, 2012, p. 8).

É fato que a pandemia de Covid-19 intensificou o uso de tecnologias digitais em todos os segmentos da sociedade, especialmente, no campo da educação. Contudo, se, por um lado, esse uso possibilitou o contorno de algumas das dificuldades decorrentes do isolamento social e propiciou avanços no letramento digital, por outro lado, tornou alguns dos problemas mais evidentes, como o da não acessibilidade à tecnologia digital ou o da acessibilidade precária, escancarando o que temos de exclusão digital associada a questões econômicas e sociais, e também o quanto precisamos avançar em relação a letramentos digitais e multiletramentos.

No processo de ensino e de aprendizagem são vários os recursos tecnológicos que podem ser usados para fins didáticos. Um deles é o vídeo, produção que integra o áudio, o visual, o gestual e muitas outras possibilidades de composição semiótica. Segundo Morán (1995, p. 28), o “vídeo significa também uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática do homem urbano”.

Desse ponto de vista, a utilização de vídeos para fins educacionais é capaz de mobilizar e desenvolver diferentes habilidades cognitivas e sociais, na medida em que o

vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MORÁN, 1995, p. 28).

Ainda segundo Morán, o vídeo pode apresentar a linguagem visual em cenários, cores, pessoas, relações espaciais etc., bem como nas possibilidades de enquadramento realizado pelas câmeras que dinamizam as imagens. O áudio pode ser apresentado nas trilhas sonoras, na fala de um ou mais participantes. Além disso, o vídeo viabiliza a comunicação sensorial-cinestésica. Portanto, no ensino, o vídeo pode viabilizar uma aprendizagem significativa capaz de despertar o interesse dos alunos e engajá-los, além de promover a interação, a imaginação, a atividade, entre outras possibilidades (MORÁN, 1995).

A principal rede de compartilhamento de vídeos na atualidade é a plataforma YouTube.

Gualberto, Brito e Pimenta (2021, p. 8) explicam que esse ambiente digital:

tornou-se um espaço que acolhe criadores de vídeos dos mais diversos, em um local socialmente mediado e que, mesmo contando com políticas que favorecem a comercialização e até com a presença de públicos hostis, ainda assim, permite que verdadeiros laços sociais sejam estabelecidos.

Tais características, destacam as autoras, mudam as formas de produção e engajamento, pois os *influencers* (criadores dos vídeos) precisam selecionar e utilizar bem os recursos semióticos para envolver e cativar o público.

Burgess e *Green* (2009) chamam a atenção para o fato de que a referida plataforma mudou as possibilidades de produção e interação dos usuários na rede. Com a emergência do ensino remoto em decorrência da pandemia de Covid-19, o YouTube tornou-se um suporte importante para a disponibilização de conteúdos de ensino e aprendizagem.

Sobre o uso, para fins educacionais, de plataformas como a citada, *Junges* e *Gatti* (2019) destacam a interação de estudantes e a participação deles na elaboração de conteúdos audiovisuais, visto que “o YouTube se distingue de outras plataformas de consumo de conteúdo por criar um espaço onde várias comunidades convivem e podem gerir o seu espaço com certa liberdade” (JUNGES; GATTI, 2019, p. 115). Defendem, assim, que o YouTube é um recurso relevante para o ensino e a aprendizagem, uma vez que permite a seleção, a exibição e a discussão de conteúdos, a utilização de diferentes mídias, além da interação por meio de listas de reprodução automática de vídeos e *links* na função *player*.

Nesse sentido, *Junges* e *Gatti* (2019) explicam que há basicamente dois tipos de vídeos com foco na aprendizagem. O primeiro tipo é o “edutretenimento”, que incorpora diversas mídias para a produção de conteúdo educativo de entretenimento; o segundo tipo são as “videoaulas” que tendem a apresentar conteúdos mais próximos às aulas tradicionais e, ao mesmo tempo, propiciam usos diversos de mídias e linguagens.

Sobre as videoaulas tradicionalmente disponibilizadas nos canais do YouTube, *Carvalho* (2021) nos diz que se trata de um tipo de produção audiovisual assíncrona marcada pela hipertextualidade e na qual interlocutores envolvidos têm seus papéis definidos e identificados com a intenção de atingir determinados objetivos de ensino e de aprendizagem. Por essa razão, há uma preocupação quanto à seleção e ao uso de recursos para caracterizar a videoaula e o ambiente de aprendizagem, aspecto ressaltado por *Sartori* e *Roesler* (2005).

Especificamente em relação às videoaulas do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), foco de nossa atenção, existe um planejamento estratégico e metodológico para a sua realização e gravação, haja vista os powerpoints que orientam a explicação do conteúdo a ser ensinado. Em versão *on-line* (síncrona), as videoaulas viabilizam a interação via chat e mensagens instantâneas entre professores e estudantes. Quando gravadas e disponibilizadas no canal do Youtube, podem ser assistidas a qualquer momento. Neste trabalho, por razões metodológicas de pesquisa, elegemos as videoaulas veiculadas no Youtube.

Videoaula em análise: aspectos contextuais e metodológicos

Nesta seção, buscamos analisar como a multimodalidade se constitui como recurso didático e como componente do conteúdo de ensino. Com esse objetivo em vista, selecionamos uma videoaula de Língua Portuguesa produzida pelo CMSP, endereçada a estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, que se encontra no canal do YouTube e tem como foco a leitura de memes.

Em abril de 2020, em virtude do fechamento das escolas estaduais no período pandêmico, o governo paulista implementou o CMSP e, desse modo, lançou mão de recursos tecnológicos para ofertar o ensino remoto na rede pública estadual, observando orientações de documentos oficiais, mais especificamente, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e a BNCC (BRASIL, 2018). Nesses documentos, o ensino de Língua Portuguesa pressupõe uma abordagem enunciativo-discursiva, na qual a linguagem é compreendida como prática social, devendo ser estudada em textos produzidos nos mais variados contextos de atuação humana.

De maneira a eleger a videoaula para análise que ora empreendemos:

1. pesquisamos as habilidades essenciais, selecionadas pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE) e elaboradas com base no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), em relação à leitura e aos efeitos de sentido, como objeto de conhecimento para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
2. examinamos um conjunto de 37 habilidades e selecionamos 2 relacionadas ao ensino de textos multissemióticos, a saber, EF69LP05A e EF69LP05B, que focalizam a leitura como prática de linguagem e exploram os efeitos de sentido como objeto de conhecimento para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
3. aplicamos aplicamos, no Repositório do CMSP⁴, os filtros aula (classificação), Ensino Fundamental de 9 anos – Anos Finais (tipo de ensino), 6º ano (série/ano), Língua Portuguesa (componente curricular) e EF69LP05A (habilidade). Como resultado,

4 Disponível em: <<https://repositorio.educacao.sp.gov.br/Inicio/MidiasCMSP>>. Acesso em: 5 set. 2021.

obtivemos um conjunto de seis aulas e selecionamos a aula intitulada *É meme?*⁵, por se tratar de uma produção textual multissemiótica que gera impacto nas redes sociais digitais e em nossa vida fora delas.

A videoaula selecionada, pertencente ao domínio público, conforme Decreto nº 64.982 de 15/05/2020 (SÃO PAULO, 2020), está disponível digitalmente no YouTube, no canal do CMSP, que foi iniciado em 5 de abril de 2021, tem cerca de 1.535.905 visualizações, 700 mil inscritos e mais de 245 aulas *on-line gravadas*.

O objetivo da videoaula É meme?, como o próprio nome indica, é propiciar o estudo do meme, no eixo da leitura e compreensão de textos. Trata-se de uma aula endereçada ao 6º ano, um importante momento de transição por indicar a conclusão do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o ingresso no Ensino Fundamental – Anos Finais, etapa em que se pressupõe que o estudante já tenha desenvolvido a escrita e, assim, possa avançar no aprendizado, mobilizando diferentes recursos multimodais para a produção e compreensão de textos.

A transmissão síncrona juntamente com a gravação da videoaula selecionada aconteceu no dia 18 de setembro de 2020. Com duração de 20 minutos e 50 segundos, a videoaula focaliza

o desenvolvimento da habilidade EF69LP05A, que consiste em “Inferir, em textos multissemióticos, o efeito de sentido (humor, ironia ou crítica) produzido pelo uso de palavras, expressões, imagens, clichês, recursos iconográficos, pontuação entre outros” (SÃO PAULO, 2019, p. 167).

Assim, a videoaula *É meme?* serve ao nosso propósito de investigar:

1. recursos multimodais que entram na composição de materiais destinados à apresentação e explicação do conteúdo pelas professoras;
2. a multimodalidade como um componente do objeto de ensino na videoaulas sobre memes.

A fim de contemplarmos os itens i e ii, observamos e analisamos a videoaula *É meme?* no plano de sua macro-organização, o que nos permitiu dividi-la em três momentos bem definidos:

1. **Introdução:** momento em que são apresentadas informações para situar o estudante sobre a videoaula (A quem se destina? Quem são as professoras? Qual é o tema de estudo? Qual é o objetivo? Quais habilidades envolvidas? Qual é a instituição responsável?);
2. **Desenvolvimento:** momento em que o tema da videoaula é explicado conceitualmente e são propostas atividades de leitura e compreensão;
3. **Encerramento:** momento em que é solicitado ao estudante um retorno avaliativo sobre a videoaula assistida.

5 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>>. Acesso em: 5 set. 2021.

Multimodalidade como recurso didático na videoaula **É meme?**

Nesta seção, respondemos à primeira pergunta que orientou o nosso estudo: quais recursos multimodais são observados na composição do material destinado à apresentação e explicação do conteúdo pelas professoras na videoaula?

Nas telas que compõem a introdução da videoaula, as informações verbalmente constituídas têm o propósito de situar os estudantes sobre o tema de estudo, o público-alvo, as professoras envolvidas. Essas informações escritas foram visualmente trabalhadas por meio da variação no tamanho, no peso e nas cores das letras, e também foram distribuídas na tela estrategicamente, de modo a deixar em evidência algumas delas. Como trabalhadas na conjunção verbo-visual, têm a principal função de indicar o contexto de produção e informar o público-alvo sobre o que assistirá, como indicam as figuras que a seguir apresentamos e explicamos.

Na figura 1, há identificação do conteúdo de estudo (**É meme?**), na parte inferior da tela, e do público-alvo (estudantes do Ensino Fundamental II – Anos Finais), na parte superior, numa escrita que é realçada, como notamos quando comparada àquela que se apresenta em subtópicos, respectivamente, Língua Portuguesa e Ensino Fundamental II – Anos Finais. Além da escrita, há, na lateral direita, o destaque dado ao desenho de um caderno com linhas em branco, imagem que alude ao contexto escolar e ao processo de ensino e aprendizagem.

Figura 1 – Videoaula **É meme?**

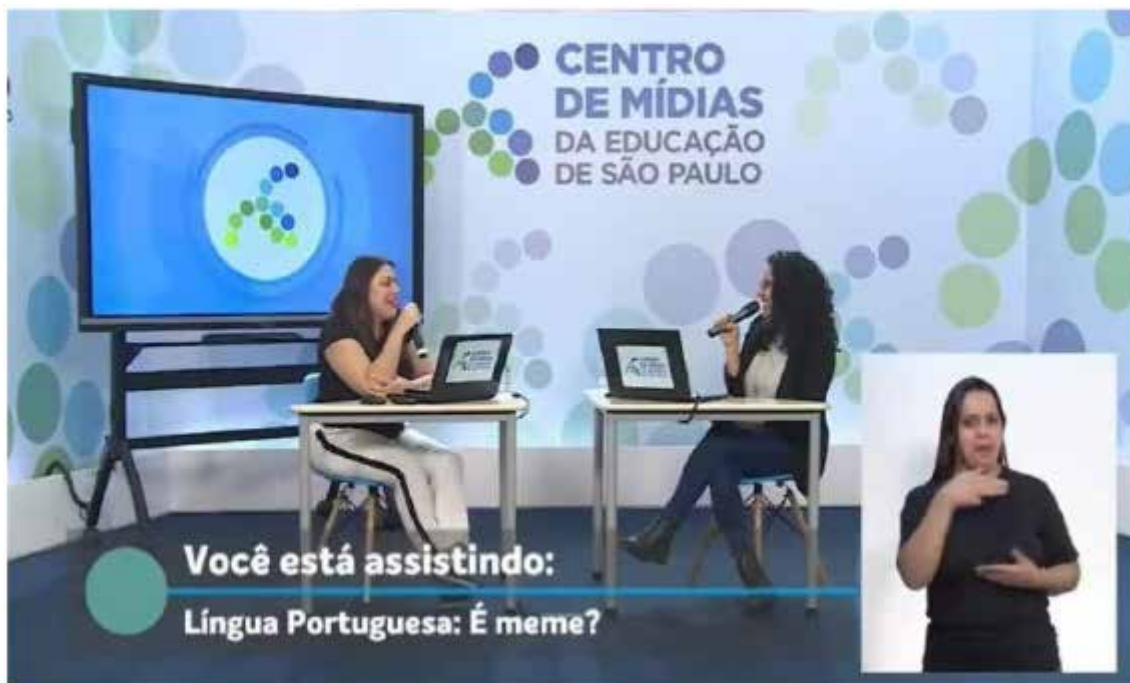


Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Na figura 2, chama a atenção a escrita, pela centralidade de seus elementos no alto da tela, bem como pelo tamanho e cores diferenciadas, quando comparados aos elementos escritos na parte inferior da tela. Pressupostamente, as mudanças relacionadas a esses dois blocos de informação se justificam porque o que está na parte inferior diz respeito a uma informação já apresentada na tela

anterior. Desse modo, na tela em questão, recursos multimodais estrategicamente usados no modo da escrita servem para indicar o que é informação nova e o que é informação dada. Além do verbal, destacam-se imagens das professoras e da intérprete de Libras, protagonistas da ação de ensinar, e do quadro para a projeção do conteúdo, instrumento caracterizador do contexto de ensino.

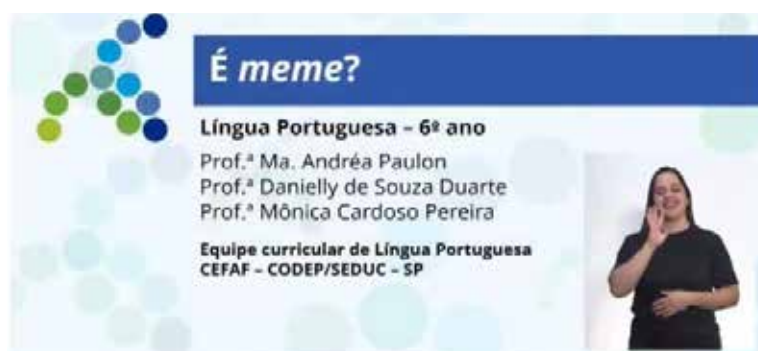
Figura 2– Videoaula *É meme?*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Na figura 3, dos quatro blocos de informação apresentados e divididos pelo recurso da cor, os dois primeiros, que se referem ao tema e ao público da videoaula, nessa ordem, trazem informações já apresentadas em telas anteriores. O terceiro bloco (nomes das professoras) é constituído por informações que já foram apresentadas, mas apenas visualmente, em tela anterior, portanto, a novidade reside na variação do modo como a informação é reiterada: antes, de forma visual; agora, na forma verbal escrita. O quarto e último bloco de informação também se apresenta em negrito, como o bloco dois, mas difere deste em relação ao tamanho das letras e à localização espacial, sinais que apontam para a relevância do que é apresentado no bloco dois, ainda que se trate de uma reiteração, quando observado no conjunto das telas anteriores.

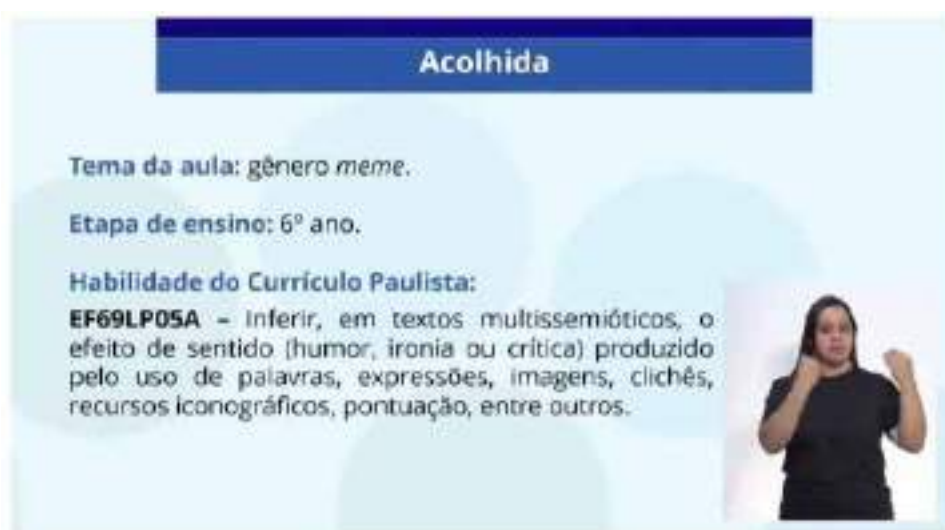
Figura 3 – Videoaula *É meme?*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Na figura 4, excetuando o propósito da ação enunciada no centro e alto da tela, as informações apresentadas verbo-visualmente compõem três blocos por meio da escrita e seus destaques em cores: azul para indicação do que será abordado em relação à videoaula; preta, para a especificação propriamente dita; negrito para a descrição da habilidade em foco. Com exceção desta última, que se constitui como informação nova e, talvez por isso, o destaque em negrito, as duas primeiras são informações apresentadas em telas anteriores, embora nesta, o que chame mesmo a nossa atenção seja o modo pelo qual a repetição vem se constituindo de tela em tela e a função didática que assume.

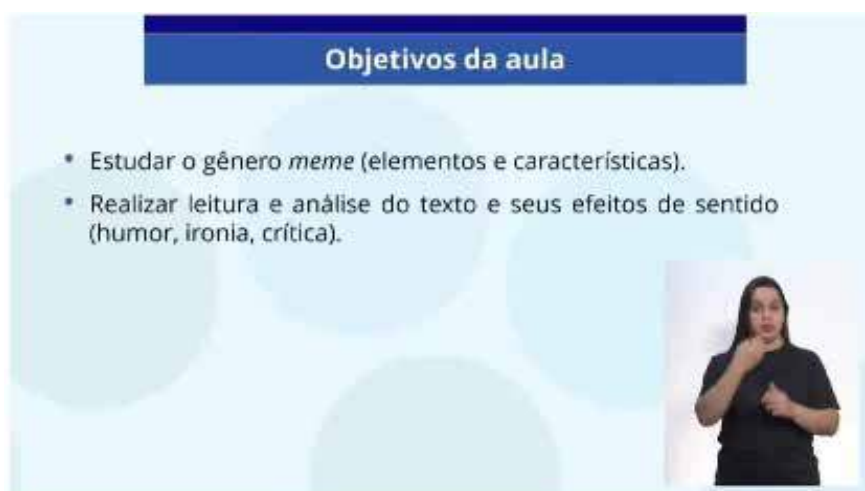
Figura 4 – Videoaula *É meme?*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Na figura 5, o que é posto em destaque no centro e no alto da tela é o tópico que será expandido e que diz respeito aos objetivos a serem alcançados com a videoaula, estes apresentados com marcadores, na forma de lista.

Figura 5 – Videoaula *É meme?*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

No **desenvolvimento da videoaula**, outros modos e recursos que respondem pela multimodalidade se destacam, com o propósito de despertar o interesse do aluno para o tema de estudo, motivá-lo e envolvê-lo. Um desses recursos é o desenho de um balão para representar a fala relacionada a uma figura em que se percebe um ponto de interrogação e um emoticon. Estabelece-se, assim, a relação entre a pergunta e o desenho, como mostra a figura 6.

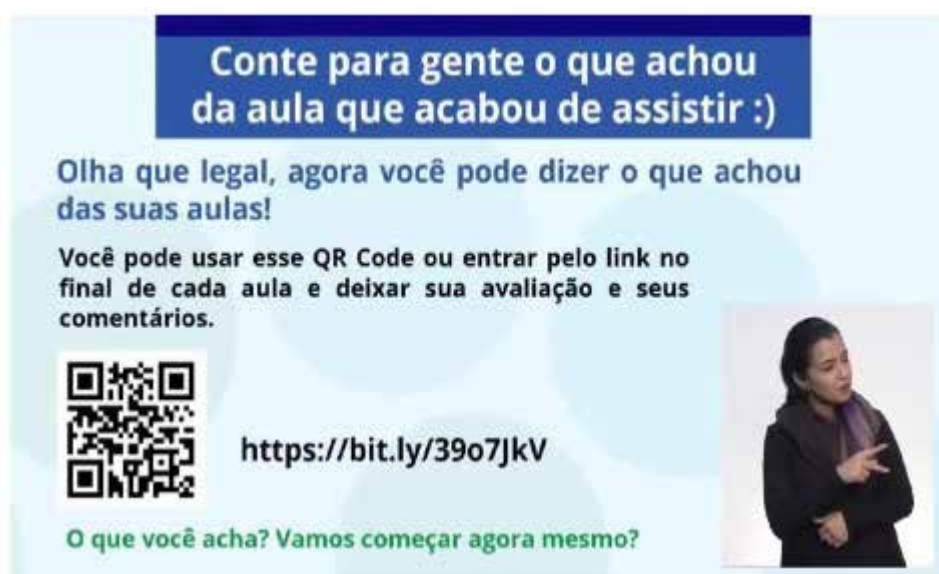
Figura 6 – Videoaula É meme?



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

No **encerramento da videoaula**, excetuando o quadro referente ao QR Code, há quatro blocos de informação escrita que se destacam, principalmente, pelas cores variadas: o primeiro bloco, em letras brancas; o segundo, em azuis; o terceiro, em pretas; e o quarto e último, em verdes. Essa escolha estratégica das cores parece fazer piscar aos olhos dos estudantes o objetivo pretendido, como observamos na figura 7.

Figura 7 – Videoaula É meme?



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Sinteticamente, podemos dizer que modos e recursos semióticos foram estrategicamente selecionados e empregados e, no conjunto, respondem pela constituição multimodal do material, que tem por finalidade apresentar e explicar o que será estudado na videoaula, para que e quem são as pessoas e instituições envolvidas nesse processo de ensino e de aprendizagem.

Como observado nos três momentos da videoaula, a multimodalidade é uma ferramenta de significativa importância na exposição, divisão e ênfase de informações e, conseqüentemente, na motivação e no envolvimento dos alunos e das alunas para o estudo pretendido. Assume, assim, relevante função didática nesse processo.

Multimodalidade como conteúdo de ensino na videoaula É meme?

A segunda questão a que propomos responder neste trabalho e para a qual agora dedicamos atenção é: como a multimodalidade é trabalhada enquanto componente do conteúdo de ensino na videoaula? Na resposta a esta questão, focalizamos a parte referente ao desenvolvimento da videoaula, que se volta para explicar o que é meme e como a relação entre verbal e visual nesse tipo de produção foi considerada no processo de leitura e de produção de sentidos, ou melhor dizendo, na produção de efeitos de sentido, como especificado no material apresentado pelas professoras.

A multimodalidade, é abordada em conformidade com a descrição das habilidades e objetivos da videoaula na proposta de leitura e compreensão de um tipo de produção multissemiótica: os memes. Com base nas figuras apresentadas a seguir (figuras 8, 9 e 10), explicamos como recursos multimodais se constituem como componentes do objeto de ensino em atividades de leitura e compreensão.

Figura 8 – Videoaula *É meme?*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Figura 9 – Videoaula *É meme?*

Levantamento de hipóteses

Responda no chat...

- 2) Você reconhece a personagem da imagem?
- 3) Em sua opinião, este texto pode ser considerado um *meme*? Justifique.



Imagem retirada do Caderno do Professor, 6º ano, v. 3 – Versão preliminar.

Meme elaborado por Macilena Borges especialmente para esta atividade.




Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Figura 10 – Videoaula *É meme?*

Conceituando

O termo *meme* tem origem no grego e significa “imitação”. Na internet, é bastante utilizado e se refere ao modo como uma ideia, uma frase, uma imagem ou uma informação “copiada” se espalha rapidamente entre os usuários da rede, isto é, “viraliza” e alcança popularidade.

Texto retirado do Caderno do Professor, 6º ano, v. 3 – Versão preliminar.




Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>

Nas figuras 8 e 9, as perguntas elaboradas, assim como a definição de meme, constante na figura 10, indicam a multimodalidade como um elemento constitutivo do meme e, como tal, precisa ser considerada na leitura e compreensão do texto. Às perguntas das atividades subjaz uma concepção de texto e de leitura que abriga também componentes visuais.

Como objeto de ensino na videoaula, a multimodalidade é ressaltada na seleção do objeto de estudo – memes – e também na elaboração de atividades de leitura e compreensão de texto (quadro1), que anunciam, já nas perguntas, a integração verbo-visual na materialidade do texto. Esse arranjo constitutivo de elementos multimodais dos memes apontam, também, para conectividade necessária com outros textos e contextos em que os memes emergem, circulam, metamorfoseiam-se e ganham grande repercussão não apenas nas redes sociais digitais, mas também, e principalmente, na nossa vida fora delas.

Quadro 1 – Videoaula *É meme?*

Pergunta norteadora	Texto – Exemplo 1	Perguntas para leitura e interpretação de texto
Além da caricatura, que é um recurso expressivo visual não verbal, qual outro ou quais outros gêneros também têm como características o humor, a ironia e/ou a crítica?	 A screenshot of a video lesson. At the top, a blue banner reads 'Levantamento de hipóteses'. Below it, the text says 'Responda no chat...'. There are two questions listed: '1) Você reconhece a personagem da imagem?' and '2) Em sua opinião, este texto pode ser considerado um meme? Justifique.'. In the center, there is a meme featuring a caricature of Albert Einstein with a tongue sticking out and a speech bubble that says 'TUDO É RELATIVO!'. To the right of the meme, a woman is visible in a smaller frame, appearing to be speaking or presenting.	Hipótese O que você sabe sobre memes? Você reconhece a personagem da imagem? Exemplo 1 Em sua opinião, este texto pode ser considerado um meme? Justifique. <ol style="list-style-type: none">1. No meme anterior, qual é a relação entre o retrato caricatural e a frase “Tudo é relativo!”, tendo em vista todos os elementos verbais do meme?2. Como se produz o efeito de humor no meme anterior?

Fonte: elaborado pelas autoras (2022)

Considerações finais

Neste artigo, realizamos um estudo sobre a multimodalidade, a fim de verificarmos como modos e recursos semióticos são selecionados e estrategicamente entram na composição de videoaula veiculada na plataforma Youtube. Supondo que a multimodalidade pode se constituir tanto como componente constitutivo de material voltado para o ensino, quanto como um componente do conteúdo de ensino, selecionamos, a título de exemplificação, uma videoaula produzida pelo CMSP para o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

A análise indicou que a multimodalidade observada no material usado pelas professoras para a exploração da leitura e compreensão de memes assume uma importante função didática, visto que promove a hierarquização de informações, indica ênfases, organiza e diferencia blocos de informações, configura uma mesma informação de diferentes maneiras, evidencia o tema em andamento, contextualiza e oferece importantes orientações para a leitura e a construção da coerência. Desse modo, respondemos à primeira questão orientadora desta investigação, que chama a atenção para usos de recursos multimodais em material de ensino, bem como para a multifuncionalidade desses recursos.

Quanto à segunda questão, sobre a multimodalidade como componente do conteúdo de ensino de uma videoaula, ela realça a ideia de que texto é um objeto multifacetado e, assim sendo, é preciso considerar, no processamento textual, os elementos verbais e visuais que respondem por sua configuração de uma determinada maneira, porque fruto de intencionalidades, de conhecimentos, de propósito interacional.

Neste mundo em que se exigem multiletramentos e no qual prevalece a “cultura da conexão” (JENKINS; GREEN; FORD, 2014) é quase impossível a escola e seus agentes continuarem a fechar os olhos para tantos sentidos possíveis, quando considerados, de uma forma ou de outra, os muitos recursos semióticos de que lançamos mão para produzir e compreender textos.

REFERÊNCIAS

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

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.

BEZEMER, J.; KRESS, G. *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame*. London: Routledge, 2015.

BLÜHDORN, H.; ANDRADE, M. L. C. V. O. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. In: WIESER, Hans Peter; KOCH, Ingedore G. Villaça (org.). *Linguística textual: perspectivas alemãs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2022.

BURGESS, J.; GREEN, J. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.

CAMARGO, L. D. V. L.; GAROFALO, S.; COURA-SOBRINHO, J. Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de mídiuim. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação, s. l., v. 13, n. 2, 2012*. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/690>>. Acesso em: 2 mar. 2022.

CARVALHO, G. G. *Videoaulas no YouTube® sobre dissertação para ENEM e vestibulares: uma análise de aspectos hipertextuais e multimodais*. Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo, 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) do Programa de Pós-Graduação em Letras, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

CENTRO DE Mídias da Educação de São Paulo. *É meme? – Língua Portuguesa – 6º ano do Ensino Fundamental II – Anos Finais*. 18 set. 2020. 1 vídeo (40 min 50 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kv0btyDMUGc>>. Acesso em: 5 set. 2021.

CRYSTAL, D. O princípio: entrevista com David Crystal. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (org.) *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

DIAMANTOPOULOU, S.; ØREVIK, S. *Multimodality in English language learning*. London: Routledge, 2021.

ELIAS, V. M. Texto e hipertexto: questões para a pesquisa e o ensino. In: MENDES, Edleise; CUNHA, José Carlos. (Orgs.). *Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p.81-98.

ELIAS, V. M. Quadrinhos e leitura na mídia social digital: porque comentar é preciso. In: LINS; M. P. P; CAPISTRANO JR, R. (Org.). *Quadrinhos sob diferentes olhares teóricos*. 1aed.Vitória - ES: PPGEL-UFES, 2014, v. 01, p. 45-64.

ELIAS, V. M. Hipertexto e leitura: como o leitor constrói a coerência?. In: CABRAL, A. L. T.; MARQUESI, J-LM; MARQUESI, S. C. (Org.). *Leitura, escrita e tecnologias da informação*. 1aed.São Paulo: Terracota, 2015, v. 01, p. 53-74.

ELIAS, V. M. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem* v. 14, p. 191-206, 2016.

ELIAS, V. M.; CAVALCANTE, M. M. In: CAPISTRANO JUNIOR, R.; LINS, M. D. P. P.; ELIAS, V. M. (orgs.). *Linguística textual: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Labrador, 2017. (p. 317-338).

GUALBERTO, C. L.; BRITO, R.; PIMENTA, S. Semiótica social, multimodalidade e Youtube®: um estudo de caso sobre projeções de identidade. *Texto Digital, Florianópolis*, v. 17, n. 2, p. 6-34, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/82410>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. *Multimodalidade e Hipertextualidade: Caminhos para pesquisa e ensino*. PERcursos Linguísticos, Vitória, v. 11, n. 29, p. 32-49, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/36781/24403>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

JENKINS; H.; GREEN, J.; FORD, S. *Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. Tradução Patrícia Arnaud. São Paulo: Aleph, 2014.

JUNGES, D. D. L.V.; GATTI, A. G. Estado da arte sobre o YouTube na Educação. *R. Inf. Cult., Mossoró*, v. 1, n. 2, p. 113-131, jul./dez., 2019.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G.V. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 1, n. 1, ago. 2003. Disponível em: <<http://revel.inf.br/files/feae2f57341478af7ec218b4fc44d8e8.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. D. O. (org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KRESS, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London/New York: Routledge, 2006.

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

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação, s. l., n. 2, p. 27-35, 1995*. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>>. Acesso em: 1º mar. 2022.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, Mídias, Linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANDIG, B. O texto como conceito prototípico. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V. (org.). *Linguística textual: perspectivas alemãs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020. *Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP e dá providências correlatas*. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64982-15.05.2020.html>>. Acesso em: 5 set. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019.

SARTORI, A.; ROESLER, J. Educação superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line. Tubarão, SC: Editora Unisul, 2005.

SILVA, V.; SILVA, W. Conteúdos de língua portuguesa em videoaulas para o Enem. Texto Online: Linguagem e tecnologia, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 219-247, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VAN DIJK, T. A. Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva. Tradução: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.



INTERPRETAÇÃO DE GRÁFICOS ESTATÍSTICO- MATEMÁTICOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIO A SER VENCIDO

INTERPRETATION OF STATISTICAL-MATHEMATICAL GRAPHICS IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES: CHALLENGE TO BE OVERCOME

Felipe Alves dos Santos¹

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi²

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), no componente Língua Portuguesa, menciona especificamente os gráficos como um dos conhecimentos necessários às habilidades de compreensão e produção escrita, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. O tema gráfico estatístico-matemático é ainda muito pouco explorado no ensino de Língua Portuguesa, e informações para os professores são escassas. Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o tema “gráfico estatístico-matemático” a fim de contribuir para sua inclusão no ensino de Língua Portuguesa, em atividades de leitura, atendendo às prescrições da BNCC. É uma pesquisa de base qualitativa, do tipo bibliográfica. Em sua primeira parte, realizou o levantamento do estado da arte de pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o tema no ensino de Língua Portuguesa; como resultado, não se encontrou pesquisa especificamente sobre o tema. Em sua segunda parte, analisou a bibliografia sobre gráficos estatístico-matemáticos e resultou na descrição de características dos gráficos dos tipos colunas, barras, setores e linhas, mais prováveis de constituírem gêneros discursivos frequentes nos Ensinos Fundamental e Médio. Concluiu-se que essas informações podem subsidiar atividades de leitura de gráficos visando às habilidades de compreensão das várias semioses que compõem esses gráficos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Leitura; Gráfico estatístico-matemático; BNCC.

1 Mestre em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté. E-mail: felipe.alves_santos@hotmail.com.

2 Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté. E-mail: lopes-rossi@uol.com.br.

ABSTRACT

The Common National Curriculum Base - BNCC (BRASIL, 2018), in the Portuguese Language component, specifically mentions graphics as one of the knowledge needed for comprehension and written production skills, from the 3rd year of elementary school to high school. The statistical-mathematical graphic is still very little explored theme in Portuguese language teaching, and the teachers have scarce information on the topic. The aim of this research is to investigate the theme “statistical-mathematical graph” in order to contribute to its inclusion in the Portuguese Language teaching, in reading activities, in compliance with the requirements of the BNCC. This is a qualitatively based research, of the bibliographic type. In its first part, it carried out a survey of the state of the art of Brazilian academic research on the topic in Portuguese Language teaching; as a result, no research specifically on the topic was found. In its second part, the research analyzed the bibliography on statistical-mathematical graphs and resulted in the description of characteristics of the column, bar, sector and line graphs, which are more likely to constitute frequent discursive genres in Elementary and High Schools. It is concluded that this information can support reading activities with graphics aimed at the comprehension skills of the various semioses that make up these graphs.

KEYWORDS: Portuguese language teaching; Reading; statistical-mathematical graphic; BNCC.

Introdução

O tema deste artigo é o gráfico estatístico-matemático nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente como elemento composicional de diversos gêneros discursivos recomendados para a leitura nos Ensinos Fundamental e Médio, tais como: reportagens, textos de divulgação científica, textos didáticos das disciplinas de Geografia e Ciências e enunciados de problemas matemáticos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), já se recomendava que os gêneros discursivos fossem os objetos de ensino e que seus elementos não verbais fossem considerados nas atividades de leitura e de produção escrita. Os gráficos, como elementos constitutivos de certos gêneros, foram mencionados uma única vez nesse documento, na área de conhecimento Língua Portuguesa. Nas duas décadas que se seguiram à publicação desse documento, inúmeros estudos se desenvolveram enfatizando a necessidade de a escola – com ênfase nas disciplinas de línguas – dar mais atenção à formação de um leitor com habilidades críticas e interpretativas, voltadas a imagens visuais e a enunciados resultantes de modalidades semióticas diversas e de recursos tecnológicos contemporâneos. Dentre muitos autores que defenderam essa perspectiva de ensino, citam-se aqui Dionísio (2005), Dionísio e Vasconcelos (2013), Lemke (2010), Rojo e Moura (2012) e Rojo (2013). A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) reafirmou a indicação dos PCN (BRASIL, 1998) quanto à perspectiva multissemiótica de trabalho com a linguagem.

Um dos motivos de nosso interesse pela leitura de gráficos estatístico-matemáticos nas aulas de Língua Portuguesa decorre da necessária consideração desses elementos visuais e informativos no processo de leitura, uma vez que concentram e representam informações fundamentais dos textos em que se inserem. Por essas propriedades, constituem um dos recursos da infografia jornalística, dentre vários outros visualmente informativos e explicativos. Os gráficos estatístico-matemáticos são a melhor alternativa da infografia para representar

dados quantitativos (CARVALHO; ARAGÃO, 2012). Em algumas situações de comunicação escrita, o gráfico estatístico-matemático pode aparecer sem texto verbal e constituir um gênero discursivo formado apenas por título, gráfico e fonte das informações (PAIVA, 2009).

Outra motivação para o estudo do tema decorre da observação de que materiais didáticos de Língua Portuguesa apresentam uma lacuna na leitura de gráficos. De fato, para além desses, o percentual de enunciados visuais e verbo-visuais em atividades de leitura ainda não é grande em livros didáticos do Ensino Fundamental, como constatou pesquisa relatada por Costa (2017). Embora a leitura de gráfico ainda não marque presença no ensino de Língua Portuguesa, as demandas atuais de formação do leitor exigem uma nova atitude didática com relação a esse recurso visual e informativo.

No senso comum, talvez, o gráfico estatístico-matemático seja assunto a ser abordado somente em Matemática. Entretanto, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), no componente Língua Portuguesa, menciona especificamente os gráficos como um dos conhecimentos necessários às habilidades de compreensão e produção escrita, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, como se observa na habilidade transcrita abaixo:

(EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2018, p. 129).

O documento mantém o conhecimento de gráficos em habilidades a serem desenvolvidas do 6º ao 9º ano, como se observa em:

(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos (BRASIL, 2018, p. 151).

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discurso para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multisssemioses e dos gêneros em questão (BRASIL, 2018, p. 511).

Também no Ensino Médio, os gráficos são previstos como parte do uso de diferentes semioses, ferramentas e ambientes digitais, conforme a habilidade a seguir:

(EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por *slide* e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, *slides* mestres, *layouts* personalizados, gravação de áudios em *slides* etc.) (BRASIL, 2018, p. 518).

Nesse contexto e a respeito de tema ainda tão pouco explorado no ensino de Língua Portuguesa, surgem as perguntas: 1) há produção bibliográfica acerca de leitura e interpretação do gráfico estatístico-matemático nas aulas de Língua Portuguesa?; 2) que tipos de gráficos podem ser abordados nas aulas de Língua Portuguesa? Em busca de respostas a essas perguntas, a pesquisa relatada neste artigo teve como objetivo geral investigar o tema “gráfico estatístico-matemático” a fim de contribuir para sua inclusão no ensino de Língua Portuguesa, em atividades de leitura, atendendo às prescrições da BNCC (BRASIL, 2018). Especificamente, objetivou: 1) a um levantamento de pesquisas e suas contribuições sobre leitura e interpretação do gráfico estatístico-matemático nas aulas de Língua Portuguesa; 2) à investigação dos tipos e das características de gráficos estatístico-matemáticos mais prováveis de constituírem gêneros discursivos frequentes nos Ensinos Fundamental e Médio.

Esta é uma pesquisa de base qualitativa, do tipo bibliográfica. Em sua primeira parte, realizou o levantamento do estado da arte (revisão bibliográfica) de pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o tema, no período de março a dezembro de 2020. Em sua segunda parte, analisou a bibliografia sobre os gráficos estatístico-matemáticos, na perspectiva da pesquisa bibliográfica descrita por Lakatos e Marconi (1991, p. 183), que não é a “mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Do exame do tema realizado nesta pesquisa, as conclusões fornecem subsídios para o trabalho com gráficos estatístico-matemáticos em aulas de Língua Portuguesa, contribuindo também para a realização das prescrições da BNCC (BRASIL, 2018) mencionadas. As seções a seguir expõem essas etapas da pesquisa, seus resultados e as considerações finais.

Leitura e interpretação do gráfico estatístico-matemático nas aulas de língua portuguesa

A pesquisa para mapeamento de estudos sobre leitura e interpretação de gráficos estatístico-matemáticos no ensino de Língua Portuguesa foi realizada no início de 2021, no Google Acadêmico, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório UNICAMP e nas plataformas das seguintes revistas acadêmicas das áreas da Linguística e da Linguística Aplicada: Caminhos em Linguística Aplicada, Bakhtiniana, Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), Alfa: Revista de Linguística, Linguagem & Ensino, DELTA, Trabalhos em Linguística Aplicada, Entretextos, Liguatex, Linguagem em (Dis)curso, Práticas de Linguagem, Signo, Entretextos, Estudos Linguísticos, Educação & Linguagem, Matraca, Letras & Letras, Entremeios, Dialogia, Travessias, (Con)Textos Linguísticos. Foram usadas as palavras-chave: gráfico; gráfico estatístico-matemático; leitura de gráfico; interpretação de gráfico. Não foram encontradas pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada sobre gráficos estatístico-matemáticos no ensino de Língua Portuguesa. Nessas bases de dados mais amplas, há algumas poucas pesquisas sobre leitura e interpretação de gráficos no ensino de Matemática.

Como os gráficos estatístico-matemáticos são um tipo de recurso da infografia jornalística, como explicam Carvalho e Aragão (2012), nossa pesquisa foi redirecionada para infográfico, leitura e interpretação de infográfico, infografia, pela hipótese de que a leitura de gráficos pudesse ter sido alvo de pesquisa no ensino de Língua Portuguesa sob a denominação mais ampla de infográfico. Este é definido como “[...] um artefato produzido no intuito de comunicar uma mensagem que compõe uma interpretação de dados quantitativos, espaciais, narrativos e/ou cronológicos, contextualizados visualmente através da integração de texto, imagens e/ou formas” (CARVALHO; ARAGÃO, 2012). Os gráficos são um tipo de infográfico adequado à comunicação de dados quantitativos.

Para infografia e infográfico, foram encontrados 18 artigos que abordam, em algum aspecto, os infográficos no âmbito do ensino de Língua Portuguesa ou da análise de suas características. Foram encontradas algumas dissertações e uma tese sobre o tema, sendo uma delas Silva (2018), que traz um levantamento das dissertações e teses produzidas no intervalo de 2006 a 2016, em diferentes áreas do conhecimento. Valemo-nos, portanto, dos resultados desta pesquisa para dissertações e teses, pois no período de 2018 a 2020 não encontramos nenhuma outra pesquisa dessa categoria.

Silva (2018) mapeou 45 produções científicas sobre infografia (8 teses e 37 dissertações) das áreas de Artes, Comunicação, Gestão do Conhecimento, Educação, Letras e Linguística. Para o que interessa a esta pesquisa, são 8 trabalhos da Linguística e 2 de Letras, com enfoques em leitura e interpretação de infográficos em meio impresso ou digital, retextualização de infográficos integrando informações entre linguagens verbal e não verbal, construção de infográficos. Apenas uma pesquisa abordou gráficos, entre outros infográficos. A autora constatou, apesar do crescente uso de infográficos nos veículos de comunicação, “um baixo índice de publicações na Educação” (p. 38). Para esta pesquisa, destaca-se a quase ausência de trabalho com interpretação de gráficos nas aulas de Língua Portuguesa.

O quadro a seguir, organizado por ordem alfabética dos autores, resume os resultados dos 18 artigos mapeados.

Quadro 1 - Resultado de pesquisas sobre infográficos na área da Linguística e da Linguística Aplicada

Autor(es)	Fonte	Tema	Abor- dou gráfico?	Abor- dou gráfico em aula?
Almeida e Portela (2018)	Práticas de Linguagem	Escrita de infográficos com uso de TDIC	Não	Não
Barbosa; Lavisio e Semczuk (2018)	Entretextos	Análise de infográficos de jornais digitais e da web.	Não	Não

Calegari e Perfeito (2013)	Entretextos	Leitura de infográficos	Não	Não
Fogolari (2009)	Google Acadêmico	Análise de infográficos	Sim	Não
Grijo (2018)	Práticas de Linguagem	Leitura de infográfico e gráficos	Sim	Sim
Knoll e Fuzer (2019)	Alfa	Análise de infográficos	Não	Não
Martins e Sobrinho (2013)	Práticas de Linguagem	Análise de infográficos	Não	Não
Nascimento (2013)	Google Acadêmico	Análise de infográficos e gráficos	Sim	Não
Paiva (2011)	Google Acadêmico	Análise e leitura de infográfico	Não	Não
Paiva (2013)	Signo	Leitura de infográfico digital	Não	Não
Paiva (2014)	Linguagem e Ensino	Análise de infográficos	Não	Não
Rodrigues (2018)	Práticas de Linguagem	Leitura de infográficos e gráficos	Sim	Sim
Silva e Sama (2018)	Google Acadêmico	Análise de infográfico com gráficos Estatístico-matemáticos	Sim	Não
Sousa e Pinheiro (2019)	RBLA	Análise de infográfico	Não	Não
Souza e Giering (2009)	Google Acadêmico	Infográfico e letramento científico	Não	Não
Souza e Giering (2014)	Linguagem & Ensino	Análise de infográfico	Não	Não
Souza (2016)	Bakhtiniana	Análise de infográfico	Não	Não
Teixeira e Moura (2015)	Google Acadêmico	Infográficos nos PCN e em livros didáticos	Sim	Não

Fonte: Elaborado pelos autores

Não foram encontradas pesquisas sobre o tema infográfico nas revistas D.E.L.T.A., Caminhos em Linguística Aplicada, Trabalhos em Linguística Aplicada, Estudos Linguísticos, Alfa: Revista de Linguística, Educação & Linguagem, Matraca, Entrepalavras, Letras & Letras, Entremeios, Dialogia, Travessias, (Con)Textos Linguísticos.

Apenas 02 trabalhos – Grijo (2018) e Rodrigues (2018) – abordaram rapidamente o gráfico estatístico-matemático em sala de aula, no contexto de atividades de leitura de gêneros que continham elementos da infografia. O foco das pesquisas era a leitura de infográficos, de modo geral. As autoras relataram o interesse dos alunos pelas atividades, a possibilidade de aliar a elas o uso de TDIC, como sites da web, jornais digitais e ferramentas para elaboração de infográficos. Ressaltaram a importância desse conteúdo para a prática dos multiletramentos. Esses resultados confirmaram a nossa percepção de que atividades de leitura do gráfico estatístico-matemático como elemento da infografia presente em gêneros discursivos diversos são raras no ensino de

Língua Portuguesa.

Dos 18 trabalhos, 16 relatam descrição das características dos infográficos em diversas perspectivas teóricas. De modo geral, as conclusões apontam para o alto grau informativo dos infográficos, sua importância em textos de divulgação científica, a integração de semioses, aspectos que facilitam e aspectos que dificultam o processamento de informações visuais, especificidades dos infográficos digitais. São trabalhos que contribuem com conhecimentos sobre os recursos da infografia, muito necessários para desenvolver práticas de multiletramentos. No entanto, nenhum deles se deteve no gráfico estatístico-matemático, sobre o qual se constata uma carência de informações para o professor de Língua Portuguesa.

Diante da constatação de que faltam relatos de experiências didáticas com gráficos estatístico-matemáticos nas aulas de Língua Portuguesa e subsídios aos professores para um trabalho dessa natureza, a seção a seguir traz o resultado da investigação sobre os tipos e as características de gráficos estatístico-matemáticos mais prováveis de constituírem gêneros discursivos frequentes nos Ensinos Fundamental e Médio – segundo objetivo específico desta pesquisa. Busca-se, assim, contribuir para atividades de leitura que também se inserem na perspectiva da leitura multissemiótica e multimidiática prescrita pela BNCC (BRASIL, 2018). Muitas dessas atividades de leitura poderão ser realizadas a partir de textos jornalísticos ou de divulgação científica veiculados pela internet. Nesse caso, as atividades também vão ao encontro da proposta dos Novos e Multiletramentos (LEMKE, 2010; ROJO; ALMEIDA, 2012).

A leitura de gráficos estatístico-matemáticos mais comuns

Do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio é possível encontrar gráficos estatístico-matemáticos em livros didáticos. Em uma pesquisa em livros didáticos de todas as disciplinas, editados a partir de 2016, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e utilizados em duas escolas públicas em que um dos autores deste artigo é professor, constatou-se que, nos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental, os gráficos aparecem somente em materiais de Matemática. A partir do 4º ano, aparecem nos livros de História, Geografia, Ciências e Inglês. No Ensino Médio, foram encontrados em livros de Biologia, Geografia, Química, Física e Sociologia. Os gráficos presentes foram dos tipos barras, linhas, setores e colunas.

A observação em jornais e revistas confirma que esses tipos de gráficos estatístico-matemáticos são os mais comuns. Outra conclusão importante para o trabalho didático é que o formato visual (*design*) de cada um desses tipos de gráficos pode variar, o que exige a leitura de muitos exemplares para que os estudantes possam se apropriar das características constitutivas desses gráficos. Assim, a leitura inferencial e multissemiótica pode ser amplamente explorada a partir do conhecimento dessa gama de variedades.

Esta pesquisa assume a leitura como:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

A construção de habilidades leitoras para a realização desse processo complexo de compreensão deve ser empreendida pela escola, pois, como explica Marcuschi (2008, p. 229), “Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética”. A medição do(a) professor(a) no processo de leitura, a fim de ajudar os estudantes a darem atenção às informações essenciais do texto e, no caso desta pesquisa, também ao texto não verbal constitutivo do gráfico estatístico-matemático, a relacionarem essas informações umas com as outras e a estabelecerem relações dialógicas entre o texto, outros textos e contextos é muito importante para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Esse é um trabalho que envolve metacognição (procedimentos que o leitor realiza conscientemente em busca de construção de sentidos para o texto), que já se mostrou muito eficiente na formação de leitores, segundo muitas pesquisas, tais como as relatadas por Busnello, Jou e Sperb (2012).

De acordo com Lopes-Rossi (2021), a partir da articulação de conceitos sobre leitura e sobre gêneros discursivos, na perspectiva de Bakhtin (2016), quatro procedimentos podem mobilizar os elementos verbais e não verbais dos textos (sempre considerados exemplares de gêneros discursivos) e inúmeras habilidades leitoras. São eles: inicialmente, o acionamento de conhecimentos prévios do leitor sobre o gênero discursivo alvo da leitura e sobre sua temática; em seguida, a leitura de elementos verbais e não verbais mais destacados do texto; posteriormente, a leitura detalhada e inferencial de partes específicas do texto (ou do gráfico, no caso que nos interessa neste artigo); e, finalmente, a apreciação crítica da abordagem do tema, a percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado, a exploração das possíveis atitudes responsivas do leitor. Esses procedimentos de leitura, mediados pelo(a) professor(a) ao longo de vários anos de escolaridade, constituirão um leitor mais proficiente.

A leitura inferencial possibilita significados novos, além dos explicitados pelo texto, resultantes da associação de informações do texto com conhecimentos prévios do leitor (VARGAS, 2015). As inferências apresentam diferentes graus de complexidade, explica Marcuschi (2008). As baseadas nas relações lógicas entre as proposições do texto são mais fáceis. As inferências semânticas, ainda de base textual, são um pouco mais complexas porque dependem do conhecimento do leitor a respeito de itens lexicais e das relações semânticas estabelecidas entre eles. As inferências dependentes de conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e valores individuais, também chamadas pelo autor como de base contextual ou pragmáticas-cognitivas, são ainda mais complexas. Fiorin (2009, p. 53) afirma que “[...] sem perceber as relações dialógicas, não se chega à compreensão”. Quanto mais inferências complexas o leitor consegue fazer, maior o nível de compreensão crítica.

Os quatro procedimentos de leitura propostos por Lopes-Rossi (2021) devem ser a base para as atividades de leitura dos gráficos, mas com ênfase na leitura inferencial dos seus elementos constitutivos, ou seja, nos seus aspectos multissemióticos. Nesses procedimentos, é possível o reconhecimento do tipo de gráfico e de suas principais características e, ainda, a identificação das principais relações matemáticas envolvidas nos dados representados, como recomenda Ribeiro (2016).

Com base em fundamentação teórica sobre gráficos estatístico-matemáticos, apresenta-se a seguir a descrição de características dos quatro tipos de gráficos mais frequentes, com exemplificação de algumas possibilidades de variação nos seus formatos e de um exercício de leitura para cada tipo. Busca-se, assim, fornecer uma contribuição ao professor de Língua Portuguesa que queira incluir em práticas de leitura mais textos que apresentem esses elementos composicionais.

Gráficos de colunas (barras verticais)

O gráfico de colunas, também chamado de barras verticais, é bastante comum e tem a finalidade de representar informações sobre variáveis quantitativas ou qualitativas, alocadas nos eixos horizontal e vertical. Segundo o IBGE Educa (BRASIL, 2021), no eixo vertical são representadas as medidas numéricas em escala, às quais correspondem as colunas, com altura correspondente a essas medidas. Já no eixo horizontal, apresentam-se as variações, que podem se relacionar a períodos diferentes de tempo ou a outras possibilidades da variável que está sendo representada pelas colunas.

A variável é a característica de uma população que é alvo de uma pesquisa cujos resultados são apresentados no gráfico. Alguns exemplos de variáveis: nível de escolaridade, estado civil, situação de empregabilidade, uso de algum medicamento, preferência por algo (alimento, livro, lazer, marcas, matéria escolar, esporte), intenção de voto, salário, número de filhos, crescimento ou decréscimo de um grupo populacional.

O gráfico de colunas pode ser simples ou agrupado (colunas lado a lado ou empilhadas). O gráfico de colunas simples apresenta colunas da mesma cor para representar dados da mesma informação, em situações diferentes. O gráfico de colunas agrupadas apresenta colunas de cores diferentes, no caso das colunas empilhadas elas aparecem sobrepostas, para representar dados de informações de naturezas diferentes, mas comparáveis entre si, e legenda obrigatória para identificação das informações (BATTISTI; BATTISTI, 2008; MEDRI, 2011).

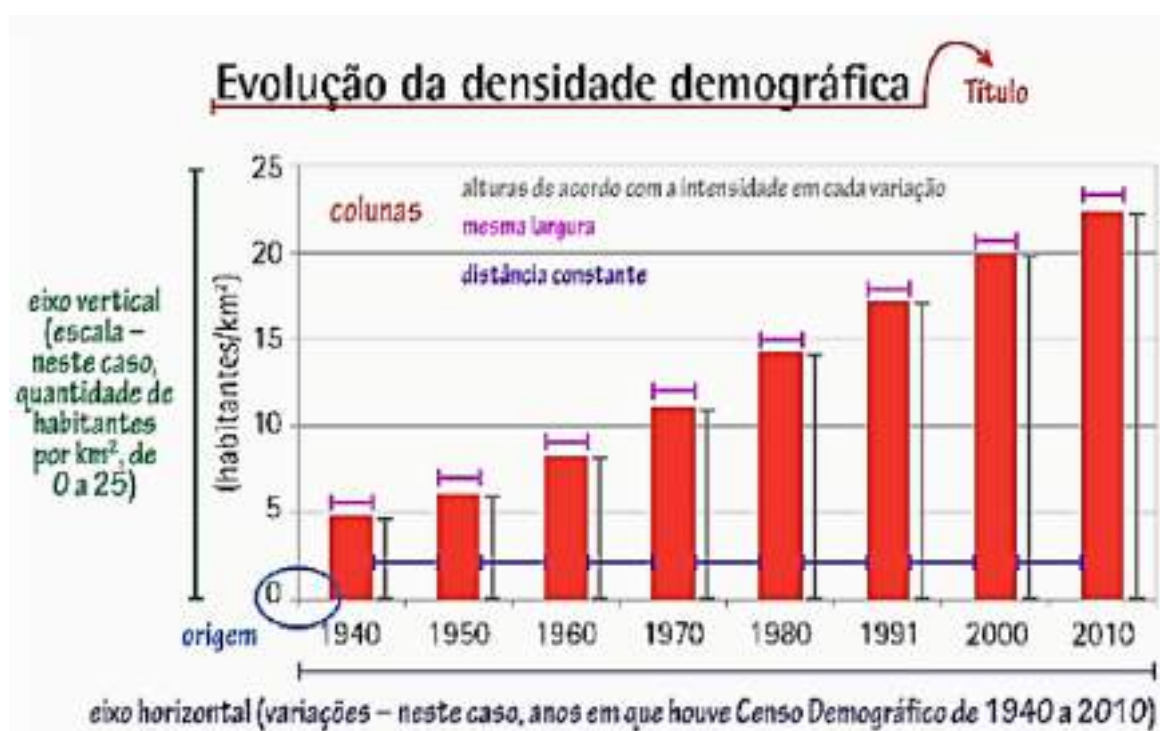
Esse conhecimento básico sobre o gráfico de colunas deve ser o ponto de partida para qualquer atividade de leitura.

A figura 1, a seguir, apresenta um gráfico de colunas simples. O leitor, já tendo um conhecimento do que é um gráfico e de que ele apresenta dados de uma determinada pesquisa,

deverá compreender que as colunas de uma só cor representam apenas uma variável: a densidade demográfica; o eixo vertical indica a medida numérica adotada para quantificar a densidade demográfica (número de habitantes por Km²); o eixo horizontal apresenta as variações dessa densidade demográfica ao longo do tempo (períodos de 10 anos); o título sintetiza a temática dos dados representados no gráfico, na qual se insere a variável “densidade demográfica”.

O site do IBGE, fonte de extração do gráfico a seguir, apresenta observações didatizadas sobre os elementos que compõem esse tipo de gráfico, apontando o título, as informações que se encontram nos eixos vertical e horizontal, as características das colunas.

Figura 1 - Gráfico de colunas simples.

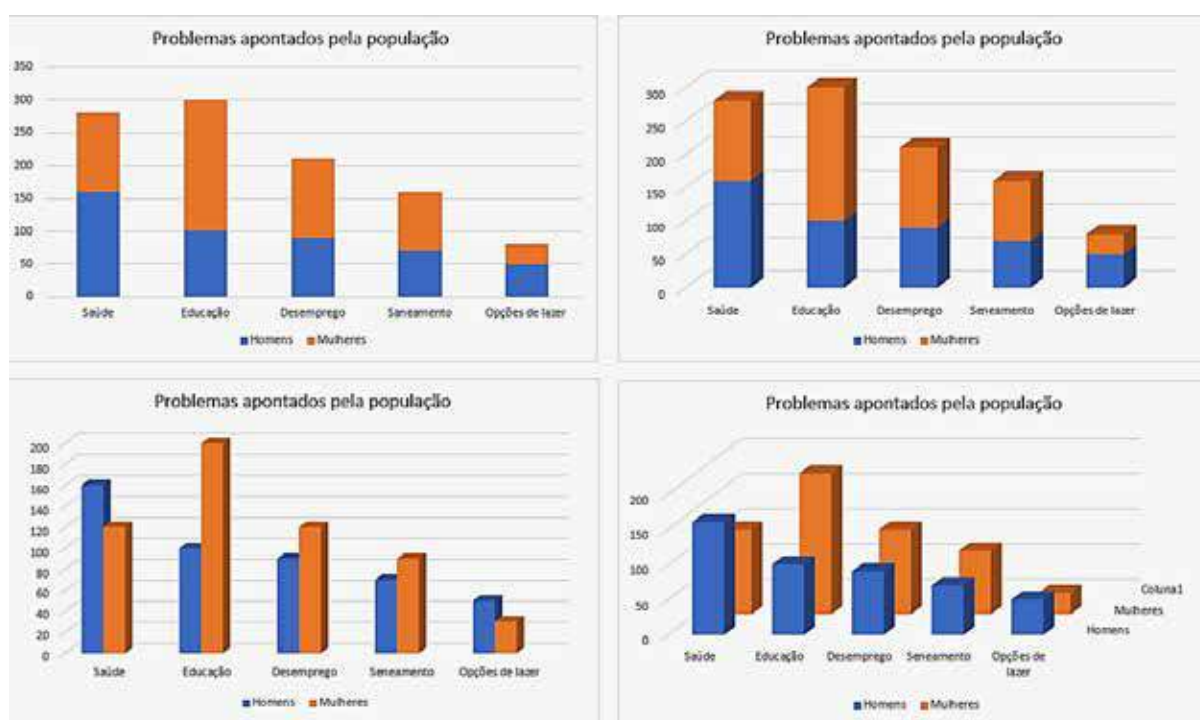


Fonte: IBGE Educa (BRASIL, 2021).

Atividades de leitura desse gráfico devem contribuir para que os alunos compreendam, num primeiro nível de leitura, o quanto a população representada por esse gráfico se adensou com o passar das décadas. Isso também depende do conhecimento dos termos “densidade”, “demográfica”, “habitantes por km²”, “Censo Demográfico”, além da habilidade de interpretar as barras em relação aos dois eixos. A associação de informações do gráfico com conhecimentos diversos do leitor proporcionará uma série de inferências para melhor entendimento desse adensamento da população ao longo de oito décadas. A interpretação desses dados, em diálogo com outros textos, com conhecimentos de outras disciplinas e com o contexto sócio-histórico atual poderá resultar em hipóteses sobre causas e consequências desse fenômeno, entre outras atitudes responsivas críticas do leitor.

A figura 2, a seguir, traz exemplos de gráficos de colunas agrupadas/empilhadas. As informações nos quatro gráficos da figura são as mesmas, com aspectos visuais um pouco diferentes em cada caso. As colunas são de duas cores porque representam duas variáveis: homens e mulheres. Os gráficos foram elaborados pelos autores desta pesquisa, usando os estilos de colunas disponíveis no Microsoft Word, a partir de dados de um exemplo apresentado pela Revista Nova Escola (2021). O objetivo é mostrar algumas variações possíveis no *design* desse tipo de gráfico. As cores das colunas podem ser outras. Variações além dessas são possíveis, mas sempre respeitando os elementos composicionais essenciais a esse tipo de gráfico: um eixo vertical com uma determinada escala de valores, um eixo horizontal com a indicação de variáveis (tempo ou outra), colunas que sobem a partir de cada variável e terminam em um determinado valor na escala do eixo vertical, legenda indicando a natureza das variáveis, título do gráfico e fonte das informações.

Figura 2 - Diferentes formas de representar informações por meio de um gráfico de colunas agrupadas/empilhadas



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de um exemplo apresentado pela Nova Escola (2021).

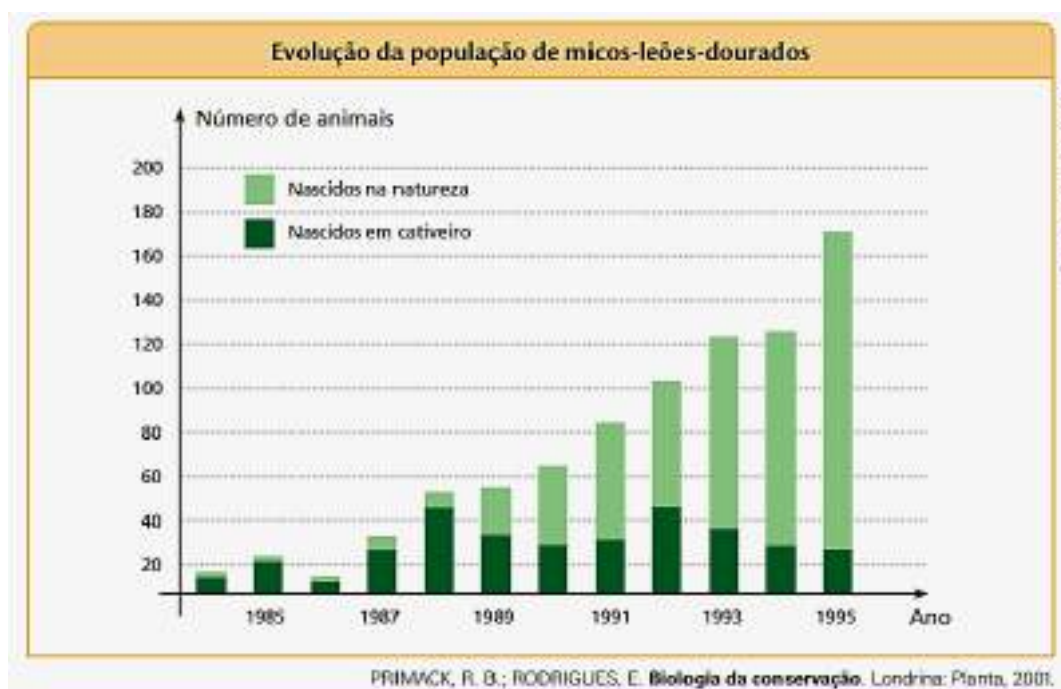
As práticas de leitura de textos com esse tipo de gráfico nas aulas de Língua Portuguesa devem fomentar observações dos alunos a respeito da construção visual dos gráficos. Algumas soluções gráficas poderão impor mais dificuldade para a leitura. É o caso dos dois primeiros gráficos da figura 2, com colunas sobrepostas (empilhadas). Atividades de leitura de diversos gráficos de colunas contribuirão para o conhecimento de que os elementos que garantem a compreensão de qualquer gráfico de colunas são: o título, a medida numérica do eixo vertical, as variações da característica de uma população (variável) apresentadas no eixo horizontal por meio de colunas coloridas e as cores da legenda, que permitem identificar a característica representada, no caso de haver mais que uma.

Em resumo, a leitura de um gráfico de colunas é facilitada pelos recursos visuais que ele tem em sua composição. Um primeiro nível de compreensão decorre da leitura desses elementos. A compreensão inferencial e até mesmo crítica das informações de natureza informativa-quantitativa do gráfico de colunas inserido em um determinado texto, no entanto, depende de um segundo nível de compreensão. É necessário perceber a relação das variáveis (aumento, diminuição) ao longo do tempo e/ou em comparação umas com as outras. Para uma compreensão crítica, é preciso estabelecer uma relação dialógica dessas informações com outras informações do texto, com outros textos, com o contexto sócio-histórico em que o texto se insere, com outros contextos de outras épocas, com possíveis atitudes responsivas que essas informações podem provocar.

Um exemplo de como desenvolver a leitura de um gráfico de colunas em sala de aula

O gráfico de colunas abaixo foi retirado de um livro de Ciências para o 4º ano.

Figura 3 - Gráfico de colunas para proposta de atividade de leitura



Fonte: Silva Júnior et al (2017, p. 54).

Seguindo os quatro procedimentos (etapas) de leitura propostos por Lopes-Rossi (2021), sugere-se que o(a) professor(as), ao chegar nesse ponto do livro, inicie a leitura desse gráfico, dialogando com os alunos para verificar se eles já conhecem um gráfico de colunas. É uma oportunidade de atualizar os conhecimentos de todos sobre como esse tipo de gráfico apresenta informações sobre variáveis quantitativas ou qualitativas, alocadas nos eixos horizontal e vertical.

O segundo procedimento consiste em fazer uma leitura global do gráfico, ou seja, de suas informações mais destacadas, motivando os alunos para comentarem sobre: o assunto desse gráfico; o que sabem a respeito do mico-leão-dourado; a fonte das informações do gráfico;

o que medem os eixos horizontal e vertical do gráfico; por que as colunas desse gráfico são de duas cores. Essa leitura global prepara o aluno para observar elementos constitutivos do gráfico que são necessários para as próximas etapas de compreensão.

O terceiro procedimento é uma leitura cuidadosa das informações explícitas no gráfico, identificando: que categorias de animais estão sendo representadas nesse gráfico; em que ano há menor evolução da população de micos-leões-dourados nascidos na natureza; em que ano há maior evolução da população de micos-leões-dourados nascidos na natureza. As semioses envolvidas no gráfico são de natureza muito diferente de um texto verbal. O aluno precisa da mediação do professor para fazer esse percurso de leitura. Os alunos podem ter um tempo para tentar identificar essas informações sozinhos, mas é interessante que a correção seja feita logo em seguida, oralmente, com a participação de todos.

A sala, assim, já estará pronta para o quarto procedimento, que busca a realização de inferências mais complexas, estabelecimento de relações dialógicas e posicionamento crítico do leitor. Para isso, pode-se perguntar: o que o aluno conclui a respeito da evolução da população de micos-leões-dourados nascidos na natureza, entre 1985 e 1995; o que pode ter provocado a mudança na evolução da população de micos-leões-dourados nascidos na natureza durante o período representado no gráfico; para que essas informações podem ser relevantes; como estará a situação atualmente; se podemos encontrar alguma informação sobre isso na internet.

O conhecimento das características de outros tipos de gráficos, como os que serão descritos a seguir, ampliará as possibilidades de leitura de textos multissemióticos nas aulas de Língua Portuguesa. Os procedimentos de leitura devem seguir os mesmos princípios de leitura já expostos, a partir do conhecimento das especificidades de cada tipo de gráfico.

Gráficos de barras (barras horizontais)

O gráfico de barras se assemelha muito ao gráfico de colunas, porém em outra posição. No eixo horizontal, são colocadas as escalas numéricas referentes às quantidades de informação e, no eixo vertical, são colocadas as informações relativas às variações dos eventos, representadas por barras proporcionais à quantidade de informações. A proximidade entre os gráficos de barras e colunas leva Morais (2010) a abordá-los em uma definição única. O portal do IBGE Educa (2021), no entanto, distingue esses dois tipos e apresenta, como mostra a figura 4, um exemplo de composição desse tipo de gráfico. Observa-se que o site apresenta explicações sobre os elementos do gráfico.

Figura 4 - Esquema explicativo do gráfico de barras agrupado.

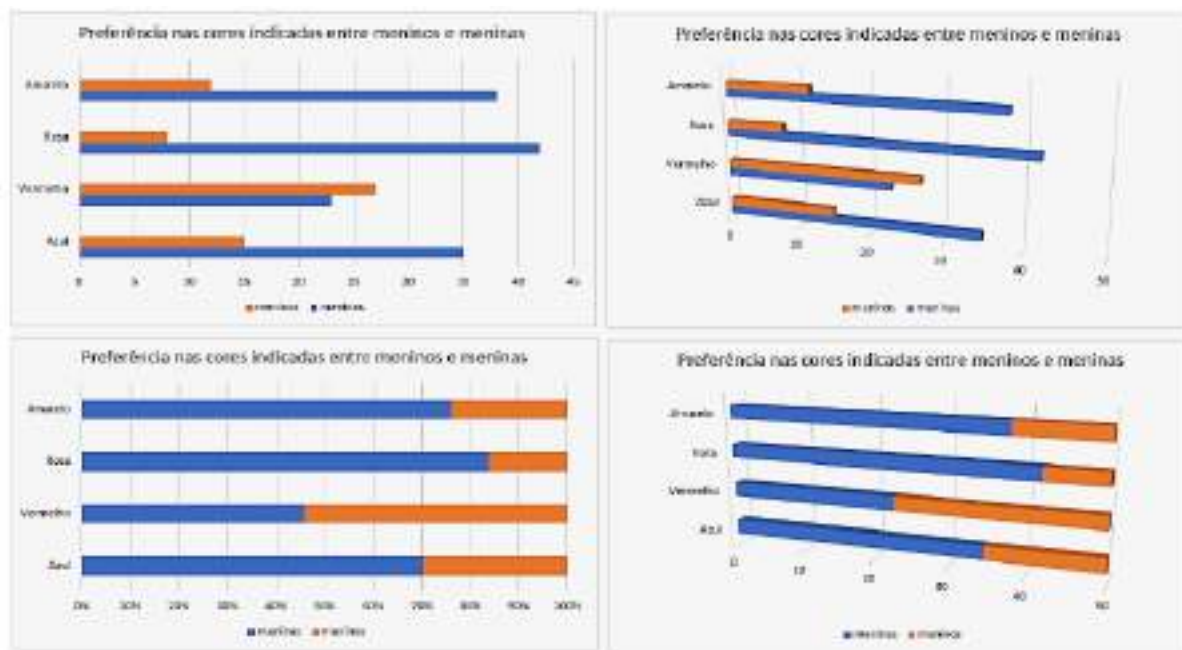


Fonte: IBGE Educa (2021).

Neste exemplo, é colocada uma situação de comparação entre duas informações variáveis: homens e mulheres. Isso se compreende pela legenda, que permite distinguir a variável a que se refere cada barra, segundo sua cor. A natureza das informações (taxa de mortalidade) representada pelas duas barras horizontais de cores diferentes para cada faixa etária é compreendida pela associação da legenda com o título. Assim, é possível a observação comparativa entre as duas variáveis.

No caso dos gráficos de barras, também é possível haver a representação de uma única variável. Para isso, é usado o gráfico de barras simples (barras de uma só cor).

Tanto quanto o tipo de gráfico anterior, o gráfico de barras também permite variações no seu *design*, mantendo, no entanto, suas características definidoras. A figura 5, a seguir, apresenta quatro possibilidades visuais do editor de texto Microsoft Word, sendo possível a escolha de outras cores para as barras. No caso exemplificado, tem-se uma pesquisa hipotética a respeito da preferência de cores entre 50 meninos e meninas.

Figura 5 - Maneiras de representação de gráficos de colunas feitos com uso do Microsoft Word

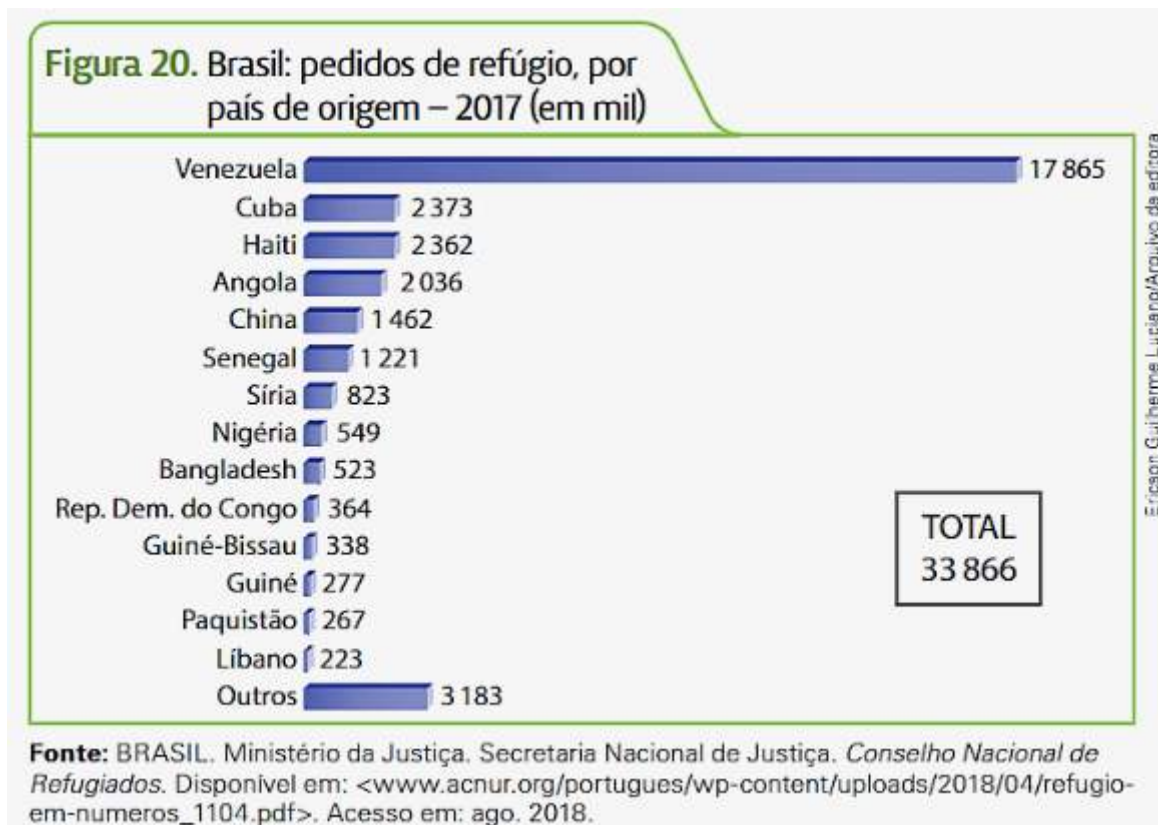
Fonte: Elaborado pelos autores.

O formato visual dos dois primeiros gráficos parece mais fácil para a leitura do que o formato dos dois últimos, que representam as duas barras em continuidade uma com a outra. Também na leitura do gráfico de colunas, é desejável que as atividades de leitura contribuam para que os alunos inicialmente compreendam a natureza dos dados apresentados no gráfico; na sequência, relacionem-nas entre si e com seus conhecimentos prévios para poderem atingir um nível inferencial de leitura e, finalmente, estabeleçam relações dialógicas do gráfico lido com outros textos e com o contexto sócio-histórico. Nessa progressão de níveis inferenciais de leitura, os estudantes constroem uma compreensão mais crítica do gráfico e do texto em que ele estiver inserido.

Um exemplo de como desenvolver a leitura de um gráfico de barras em sala de aula

O gráfico de barras abaixo foi retirado de um livro de Geografia para o 7º ano.

Figura 6 - Gráfico de barras para proposta de atividade de leitura



Fonte: Ribeiro (2018).

Continuando com os quatro procedimentos (etapas) de leitura propostos por Lopes-Rossi (2021), sugere-se que o(a) professor(as), sempre inicie a leitura de um gráfico, de forma dialogada, com a participação dos alunos. Deve verificar se eles já conhecem o tipo de gráfico a ser lido e, no caso do gráfico de barras, se sabem como ele apresenta informações alocadas nos eixos vertical e horizontal. Se o(a) professor(a) já sabe que os alunos conhecem esse tipo de gráfico, vai pular essa etapa.

Na sequência, inicia uma leitura global, de forma dialogada, a fim de que os alunos identifiquem e comentem: o título do gráfico; se já ouviram falar em “refugiados”; quantas barras tem esse gráfico; a que se referem as barras do gráfico; de onde foram tiradas as informações representadas por esse gráfico.

Esse primeiro olhar para os elementos significativos do gráfico prepara para a leitura detalhada das informações explícitas no gráfico, na terceira etapa de leitura. Os alunos podem ter um tempo para lerem com atenção, identificarem e anotarem: qual país apresenta maior quantidade de pessoas refugiadas para o Brasil em 2017; os 5 países com maior quantidade de refugiados para o Brasil; quantas pessoas foram contabilizadas nesse gráfico.

A última etapa de leitura precisa dar oportunidade para os alunos realizarem inferências mais complexas, estabelecerem de relações dialógicas e expressarem seu posicionamento crítico como leitor. No caso do gráfico da figura 6, cabe perguntar: a que continentes pertencem os

países listados no gráfico; quais fatores podem influenciar a fuga dessas pessoas para o Brasil; se os alunos não têm nenhuma hipótese para essa fuga de refugiados, pode-se sugerir procurar no Google algumas informações sobre isso; na opinião dos alunos, que dificuldades enfrentam os refugiados quando chegam no Brasil; ao Brasil, quais são os impactos positivos da recepção de tantos refugiados.

Gráficos de setores (pizza)

Os gráficos circulares, chamados de “setores” e popularmente de “pizza”, têm como característica a divisão dos 360° de um círculo em setores (fatias). Segmentos de reta que partem do centro para as extremidades da figura fazem essa divisão (MORAIS, 2010). Esses setores têm tamanho proporcional à quantidade de informações que representam. Souza (2020) explica que o total representado pelo gráfico é de 100%, sendo cada setor correspondente a uma porcentagem desse todo.

A figura a seguir apresenta os elementos que constituem um gráfico do tipo setores:

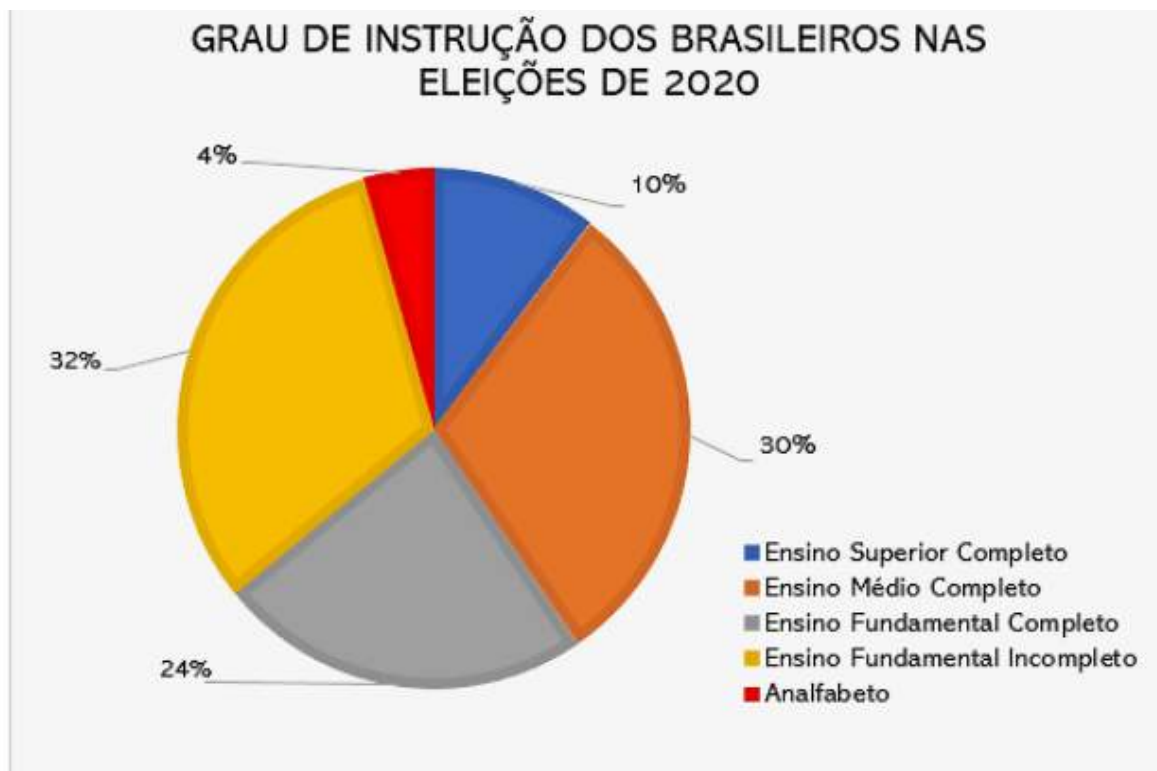
Figura 7 - Elementos que constituem um gráfico de setores (circular)



Fonte: IBGE Educa (2021)

O aspecto visual desse tipo de gráfico também pode apresentar variações, sendo algumas possíveis apresentadas a seguir, em gráficos construídos a partir de dados do site do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) a respeito do grau de instrução dos eleitores brasileiros em 2020. A figura 8 apresenta em forma de gráfico de setores esses dados.

Figura 8 - Grau de instrução dos brasileiros nas eleições de 2020

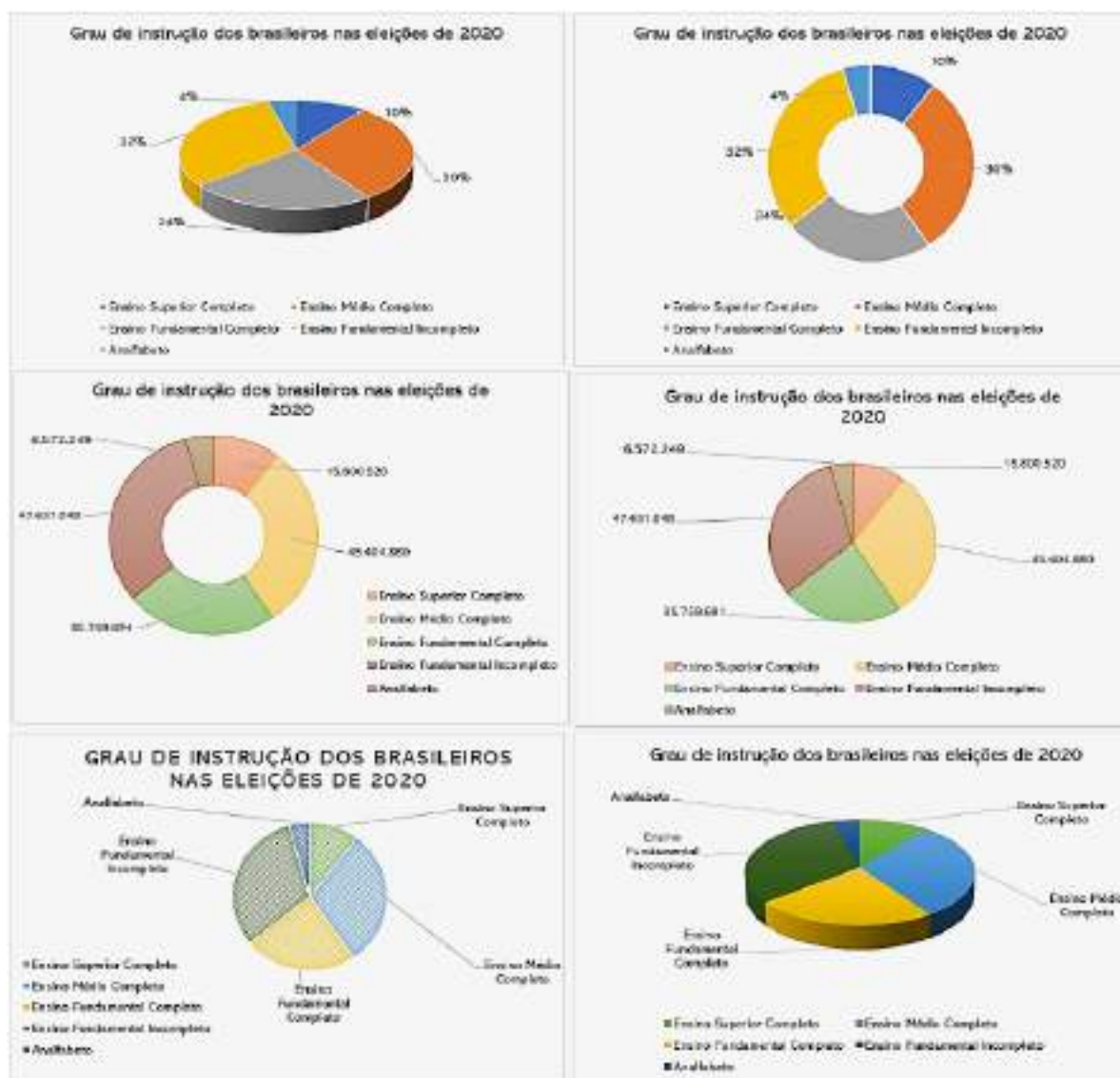


Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Tribunal Superior Eleitoral (2020).

As informações presentes no gráfico sobre o “Grau de instrução dos eleitores brasileiros, em 2020” podem ser representadas em vários *designs* de gráfico estatístico-matemático de setores, como mostra a figura 9 a seguir. Também se deve observar que as informações podem ser apresentadas no gráfico por porcentagem, por meio do valor absoluto ou por meio do nome de cada categoria representada por cada setor.

Nos dois primeiros gráficos, os dados são representados com porcentagem, sendo o primeiro no estilo 3D e o segundo no estilo de um aro (anel). Nas duas figuras da segunda linha, mostra-se a possibilidade de representar os dados por meio do valor absoluto de cada setor, em dois estilos de *design* diferente. Já na última linha, os *designs* variam e os dados são representados por meio do nome de cada categoria representada no gráfico (não há referência numérica).

Figura 9 - Outras formas de representação de informações por meio de gráficos de setores



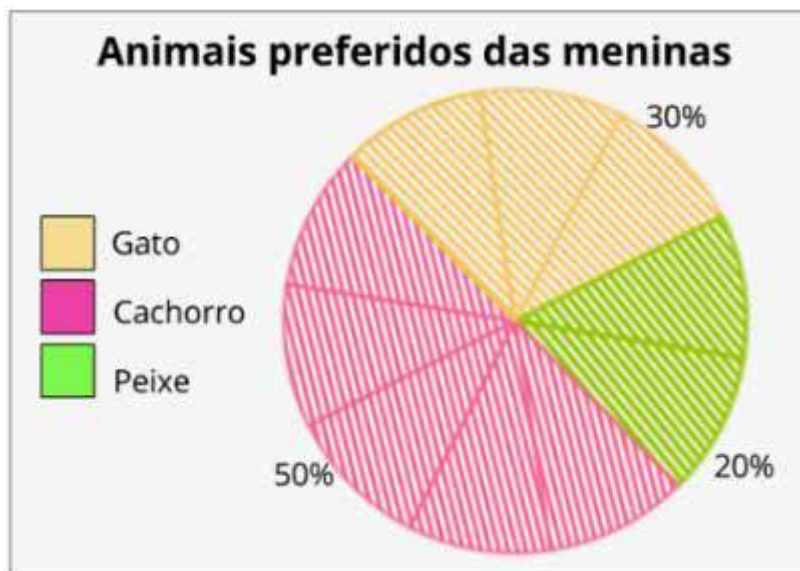
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Tribunal Superior Eleitoral (2020).

Os exemplos apresentados ilustram a importância de os alunos terem acesso a diferentes designs de gráficos de setores, mas observa-se que a compreensão de qualquer um deles exige conhecimentos matemáticos básicos a respeito de: frações, porcentagens, números na representação decimal, proporcionalidade e ângulos de um círculo (ciclo trigonométrico). No entanto, esse conhecimento pode ser mobilizado com a mediação do(a) professor(a) e o gráfico estatístico-matemático não parece apresentar tantas dificuldades. O interessante é o(a) professor(a) de Língua Portuguesa conduzir as atividades de leitura de modo a ultrapassar o nível mais básico de compreensão e explorar as informações de um gráfico de setores em nível inferencial, estabelecendo diálogos com outros textos e contextos, até o nível de posicionamento dialógico e crítico de que os alunos forem capazes.

Um exemplo de como desenvolver a leitura de um gráfico de setores em sala de aula

O gráfico de setores a seguir foi retirado de uma sugestão de atividades da Revista Nova Escola, de autoria de Souza (2021), porém não apresentava os procedimentos de leitura propostos a seguir. É interessante notar que é um gráfico bastante simples, muito interessante para os primeiros anos, o que mostra que em todos os níveis de ensino a leitura de gráficos pode estar presente. Basta que o assunto e a complexidade do gráfico sejam adequados à faixa etária dos alunos.

Figura 10 - Gráfico de setores para a segunda proposta de atividade de leitura



Fonte: Souza (2021).

Sempre é necessário o(a) professor(a) iniciar os procedimentos de leitura verificando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que é gráfico de setores. Se já conhecerem esse tipo de gráfico, essa etapa pode ser suprimida.

Na sequência, com uma leitura dos elementos mais destacados do gráfico, de modo dialogado, é importante sugerir que os alunos observem e comentem: o título desse gráfico; o assunto do gráfico; como a legenda se relaciona com o gráfico; em quantos setores o gráfico é dividido; se os setores têm o mesmo tamanho; se o gráfico todo representa um conjunto de 100%, a que porcentagem corresponde cada setor.

Com essas observações, os alunos já podem ter um tempo para lerem sozinhos as seguintes informações explícitas no gráfico: quantos setores foram pintados para preferência pelo animal gato; quantos por cento dos pesquisados têm predileção por cachorro; qual a porcentagem do animal que tem a menor preferência das meninas pesquisadas; se o somatório entre a preferência por gatos e peixes (juntos) é maior, menor ou igual à preferência por cachorros.

Finalmente, no quarto procedimentos de leitura, podem ser realizadas inferências mais complexas, estabelecimento de relações dialógicas e posicionamento crítico do leitor sobre: se

é possível saber quantas pessoas, em números absolutos, foram pesquisadas; se a predileção do aluno por animais seria por algum desses ou se ele acrescentaria outro setor nesse gráfico.

Gráficos de linhas

O gráfico de linhas é indicado para representar informações que variam em função de um determinado tempo. Dessa forma, esse tipo de gráfico representa uma série temporal de uma variável ou de mais de uma. Constrói-se com um eixo horizontal, onde sempre se apresenta uma escala de tempo, e com um eixo vertical, onde se apresentam os valores referentes a cada tempo (BATTISTI; BATTISTI, 2008, p. 33). No encontro das informações dispostas nos eixos (horizontal e vertical), são marcados pontos que, unidos, formam a linha que representa a variação da informação. Para representar mais de uma variável no mesmo gráfico, são utilizadas linhas de cores diferentes. Nesse caso, é necessário haver uma legenda.

A figura 11 mostra um exemplo da composição desse tipo de gráfico extraído do Portal IBGE Educa (2021), com explicações sobre os elementos que o compõem.

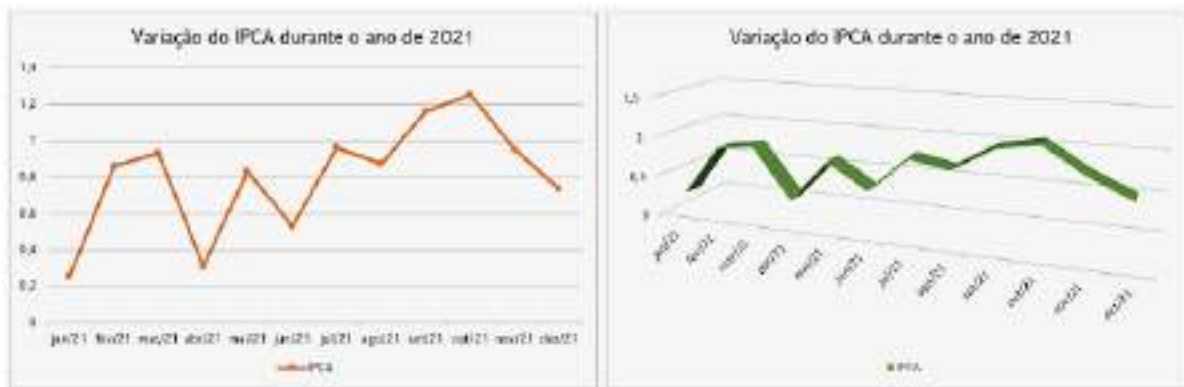
Figura 11 - Exemplo explicado de um gráfico de linhas.



Fonte: IBGE Educa (2021)

A figura 12, a seguir, mostra dois exemplos de gráficos de linhas, a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre a evolução do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Os exemplos apresentam apenas uma linha porque representam a evolução de apenas uma variável ao longo de um período de tempo.

Figura 12 - Outras formas de representação de informações com gráficos de linhas.



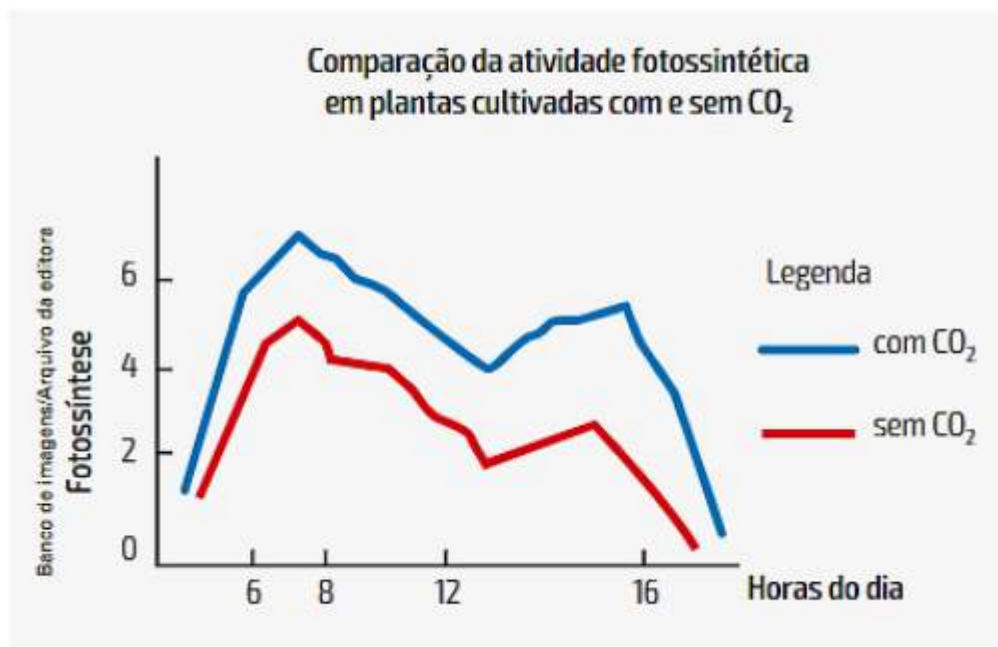
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de informações do IBGE (2022)

Assim como os outros tipos de gráficos já vistos, o de linhas também permite algumas variações de design (em 3D, com variação de espessura das linhas e das cores), porém seus elementos constitutivos são facilmente identificáveis, como se observa na figura 12. A partir das informações desse tipo de gráfico, também é possível realizar uma leitura desde o nível mais básico, até níveis inferenciais, dialógicos e críticos.

Um exemplo de como desenvolver a leitura de um gráfico de linhas em sala de aula

O gráfico de linhas da atividade de leitura sugerida a seguir foi retirado de um livro de Biologia para o Ensino Médio. O tema é complexo, mas certamente compatível com o nível de ensino e o conteúdo esperado para a disciplina.

Figura 13 - Gráfico de linhas para a terceira proposta de atividade de leitura



Fonte: Linares et al (2016, p. 117).

O primeiro procedimento de leitura consiste em verificar se os alunos já conhecem as características do gráfico de linhas. Se não conhecem, é preciso atualizar seus conhecimentos

sobre esse tipo de gráfico. Se já conhecem, passa-se para o segundo procedimento, de leitura global dos elementos mais destacados, motivando os alunos a identificarem informações e a falarem sobre elas, tais como: o título desse gráfico; o que significa “atividade fotossintética” e “CO₂”; quais as variáveis legendadas; a que público esse gráfico se destina; se o desenho das linhas tem comportamento (formato) parecido; qual a natureza de informação que aparece nos eixos horizontal e vertical do gráfico.

Nesse ponto da leitura do gráfico, os alunos já podem ser desafiados a, sozinhos, encontrar as seguintes informações explícitas no gráfico: se depois do ponto de partida (onde as variáveis partem juntas) há algum ponto no gráfico em que essas variáveis são iguais (entre 6 e 12 horas do dia); em que situação há maior atividade fotossintética: com CO₂ ou sem CO₂; qual intervalo da escala numérica é usado no eixo vertical do gráfico; quantas horas do dia foram levadas em conta para a construção desse gráfico; o que ocorre em ambas as linhas no intervalo entre 8 e 12 horas do dia.

Corrigida essa etapa, eventuais dúvidas esclarecidas, o último procedimento de leitura consiste em uma compreensão mais inferencial, estabelecimento de relações dialógicas e posicionamento crítico do leitor. No caso desse gráfico da figura 13, cabem questionamentos sobre: as conclusões a que o aluno chegou a respeito da utilização de CO₂ no processo de fotossíntese; os fatores, além do CO₂, que influenciam na fotossíntese; a importância dessas informações a respeito do nível fotossintético das plantas com utilização de CO₂.

Considerações finais

A pesquisa bibliográfica acerca de leitura e interpretação do gráfico estatístico-matemático nas aulas de Língua Portuguesa revelou que esse tema não tem sido objeto de pesquisa, nem objeto de conhecimento abordado por livros didáticos recentes. No contexto atual de ensino, em que se busca uma perspectiva de leitura multissemiótica e multimidiática, não se pode ignorar a importância de leitura de gráficos estatístico-matemáticos inseridos em gêneros discursivos jornalísticos, de divulgação científica, de natureza didática referente a várias disciplinas escolares, tanto impressos quanto disponibilizados na internet.

O conhecimento sobre as características do gráfico alvo da leitura é parte fundamental para a compreensão mais básica das informações expressas por qualquer um dos tipos de gráficos e para a leitura inferencial, dialógica e crítica. As atividades de leitura devem explorar as possibilidades de relação das informações expressas pelos gráficos com o contexto sócio-histórico atual; com as possíveis causas e consequências dos dados representados nos gráficos; com o impacto desses dados na vida das pessoas relacionadas ao tema e, até mesmo, na vida de pessoas não relacionadas diretamente; com possíveis repercussões na vida dos estudantes. Atitudes responsivas que as informações expressas nos gráficos podem provocar também devem ser consideradas e discutidas.

Para todo esse processo de formação de leitores proficientes de gráficos, subsídios aos professores são muito bem-vindos. Esta pesquisa buscou em textos jornalísticos e em livros *Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 506-532, 2022.

didáticos de disciplinas diversas, impressos e disponíveis da internet, os tipos de gráficos mais comuns e concluiu que são os gráficos de colunas, barras, setores e linhas. As características constitutivas desses tipos foram comentadas e exemplificadas neste artigo, incluindo variações de *design* que podem ser observadas. Espera-se, assim, que esta pesquisa forneça subsídios para o trabalho com leitura de gráficos estatístico-matemáticos em aulas de Língua Portuguesa, contribuindo também para a realização das prescrições da BNCC (BRASIL, 2018).

Referências

ALMEIDA, E. M. N.; PORTELA, G. L. Produção colaborativa de textos multimodais a partir do gênero infográfico digital. *Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 174-194, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/issue/view/1372>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, B. C.; LAVISIO, M. S. M.; SEMCZUK, W. A. F. Leitura em infográfico web: multimodalidade em sala de aula. *Entretextos*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 65-97, Dossiê Temático, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/issue/view/1489>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BATTISTI, I. D. E.; BATTISTI, G. *Métodos Estatísticos*. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2008. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/277/M%C3%A9todos%20estat%C3%ADsticos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BUSNELLO, F. de B.; JOU, G. I. de; SPERB, T. M. Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 311-319, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a13v25n2.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 jun.2020.

BRASIL. Instituto de Geografia e Estatística (IBGE). *Principais tipos de gráficos para a educação básica*. Portal online, 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/professores/educa-recursos/20773-tipos-de-graficos-no-ensino.html>. Acesso em: 08 mai. 2021.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral (TSE). *Estatísticas Eleitorais*. Portal online, 2020. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)*. Portal online, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9256-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor-ampla.html?=&t=series-historicas>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CALEGARI, D. A.; PERFEITO, A. M. Infográfico: possibilidades metodológicas em salas de aula de Ensino Médio. *Entretextos*, Londrina, v. 13, n. 1, p. 291-307, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/15170/13190>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CARVALHO, J.; ARAGÃO, I. Infografia: conceito e prática. *Revista Brasileira de Design da Informação*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 4, 2012. Disponível em: <https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/136/114>. Acesso em: 20 jun.2020.

COSTA, E. Um zoom na imagem: verbo-visualidade em livros didáticos. In: SILVA, A; COSTA, E. (org.). *Livro didático: olhares dialógicos*. São Paulo: Pontes, 2017. p. 49-75.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A., M.; GAYDECZKA, B, BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 159-177.

DIONISIO, A.; VASCONCELOS, L. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C., MENDONÇA, M. (org.). *Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editora, 2013, p. 19-42.

FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 41-59.

FOGOLARI, L. A. *O gênero infográfico: uma análise sociorretórica*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Santa Catarina, 2009. Disponível em: <https://riuni.unisul.br/handle/12345/4596>. Acesso em: 03 jul. 2020.

GRIJÓ, D. P. S. O infográfico na sala de aula: uma experiência multimodal. *Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora, p. 372-389, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28338/19380>. Acesso em: 03 jul. 2020.

KNOLL, G. F.; FUZER, C. Análise de infográficos da esfera publicitária: multimodalidade e metafunção composicional. *Alfa, São José Rio Preto*, vol.63, n.3, p.583-608, dez 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/10847/8610>. Acesso em: 03 jul. 2020.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 13 de mar. 2019.

LINHARES, S.; GEWANDSZNAJDER, F.; PACCA, H. *Biologia hoje*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? *Linha D'Água*: São Paulo, v. 34, n. 03, p. 2-26, set.-dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185241/177971>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

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

MARTINS, S.; SOBRINHO, J. C. A infografia como mescla das matrizes verbais e visuais em textos de divulgação científica: da cultura da linha à cultura da superfície. *Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 122-141, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/>. Acesso em: 04 jul. 2020.

MEDRI, W. *Análise exploratória de dados*. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2011.

MORAIS, P. C. C. C. *Construção, leitura e interpretação de gráficos estatísticos por alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica da Educação Matemática, Universidade do Minho, Braga, 2010.

NASCIMENTO, R. G. *Infográficos: conceitos, tipos e recursos semióticos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2013. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/11283>. Acesso em: 04 jul. 2020.

NOVA ESCOLA. *Plano de aula – Representando graficamente*. Portal online, 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/752/representando-graficamente>. Acesso em: 20 mai. 2021.

PAIVA, F. A. O Gênero textual infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do Ensino Médio. *Linguística em (Dis)curso*, São Paulo, v. 3, p. 87-101, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revlael/article/view/1905/4357>. Acesso em: 03 jul. 2020.

PAIVA, F. A. Concepção de texto multimodal na leitura de infográfico digital por meio de protocolo verbal. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 118-134, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3400/2560>. Acesso em: 04 jul. 2020.

PAIVA, F. A. Análise de discurso multimodal: o uso de topologias em infográfico digital do New York Times. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 17, n. 3, p. 879-900, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15318/9506>. Acesso em: 06 jul. 2020.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, W. C. *Por dentro da Geografia, 7º ano: Ensino Fundamental, anos finais*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

RODRIGUES, C. R. Infografia como estratégia para o ensino de leitura e escrita de textos multimodais. *Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 11-28, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/issue/view/1373>. Acesso em: 03 jul. 2020.

Diadorim, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 506-532, 2022.

- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.
- ROJO, R. *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo, 2013.
- SILVA, C. R. *Infografia com gráficos e a compreensão de informações estatísticas midiáticas*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/8466>. Acesso em: 05 jul. 2020.
- SILVA, C. R.; SAMÁ, S. Infografia com gráficos: um estudo semiótico da percepção e do processamento da informação estatística. *REnCiMA*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 127-146, 2018. Disponível em: <http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/issue/view/58>. Acesso em: 04 jul. 2020.
- SILVA JUNIOR, C.; SASSON, S.; SANCHES, P. S. B.; CIZOTO, S. A.; GODOY, D. C. A. *Ligamundo Ciências, 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. São Paulo: Saraiva, 2017.
- SOUSA, M. A. A.; PINHEIRO, M. S. A construção de significados do infográfico “Panorama das favelas em Fortaleza” à luz da gramática do design visual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 229-248, jan./mar. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000100239&tlng=pt. Acesso em: 03 jul. 2020.
- SOUZA, J. A. C.; GIERING, M. E. O infográfico: a multimodalidade e a semiolinguística. *Anpoll*, Santa Catarina, v. 2, n. 27, p. 73-98, 2009. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/144>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- SOUZA, J. A. C.; GIERING, M. E. O infográfico: a palavra e a imagem em texto da divulgação científica midiática. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 295-317, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15369/9556>. Acesso em: 04 jul. 2020.
- SOUZA, J. A. C. Infográfico: modos de ver e ler ciência na mídia. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 190-206, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/issue/view/1562>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- SOUZA, G. F. de. O que são gráficos de setores? *Planos de aula, Nova Escola*, 2021. Disponível em: <https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/5ano/matematica/o-que-sao-graficos-de-setores/1414>. Acesso em: 04 dez. 2021.
- TEIXEIRA, J. F.; MOURA, A. C. C. Infográfico: a popularidade do gênero e sua abordagem escolar na perspectiva de um livro didático de Língua Portuguesa. *Inventário*, Salvador, n. 16, p. 1-18, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/18222>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- VARGAS, D. da S. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. *Ciências & Cognição*, v. 20, n. 2, p. 313-330, 2015. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 23 mar. 2021.



QUESTÕES ÉTICAS E IDEOLÓGICAS PARA POLÍTICAS DE USO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

ETHICAL AND IDEOLOGICAL ISSUES FOR POLICIES OF USING AND TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE IN BRAZIL

Pedro Henrique de Oliveira Simões¹

RESUMO

Perspectivamos, neste texto, uma política de uso e ensino de língua portuguesa (RAJAGOPALAN, 2013), a partir de uma ética da singularidade (BAKHTIN, 1997) e de um fundamento materialista-histórico da linguagem (VOLÓCHINOV, 2017). Tomamos o discurso do componente dos anos finais de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), e apresentamos questões para o planejamento linguístico e a formação linguística do Brasil; em relação à participação social em eventos linguísticos (letrados, orais, visuais) e ao discurso que em torno de (educação de) língua e letramento se constrói nos processos de formação do estado nacional (STREET, 2014; MILROY, 2011). Concluimos que as condições de participação em eventos linguísticos e, especificamente, letrados são pacificadas e tomadas como dadas em políticas de ensino de Português no País.

PALAVRAS-CHAVE: Política linguística; Política de ensino de língua portuguesa; Planejamento linguístico; Ideologia nacionalista; Ética da singularidade.

ABSTRACT

In this paper, we envisage a policy for using and teaching the Portuguese language (RAJAGOPALAN, 2013) from an ethics of singularity (BAKHTIN, 1997) and a materialist-historical foundation of language (VOLÓCHINOV, 2017). We take the discourse from the component of Portuguese Language in its final years of the Common National Curricular Base (BRASIL, 2018), and present issues for language planning and language formation in Brazil; in relation to social participation in linguistic events (literate, oral, visual) and to the discourse constructed around (education of) language and literacy in the processes of national state formation (STREET, 2014; MILROY, 2011). We conclude that the conditions of participation in linguistic and, specifically, literate events are pacified and taken as given in Portuguese teaching policies in the country.

KEYWORDS: Language policy; Portuguese language education policy; Language planning; Nationalist ideology; Ethics of singularity.

1 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: pedrohenrisimoes@gmail.com.

Considerações iniciais

Neste texto, realizamos considerações sobre a relação entre Estado-nação, língua e letramentos. Nosso objetivo é apresentar questões ideológicas e éticas, pela ótica da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013a, 2006), para o planejamento linguístico e a formação linguística do Brasil; em relação à participação social em eventos linguísticos e letrados e ao discurso que em torno de (educação de) língua e letramento se constrói no mundo ocidental.

Argumentamos que, sobretudo pela força de ideologias nacionalistas (MOITA LOPES, 2013b; RAJAGOPALAN, 2013; MILROY, 2011), discursos científicos, escolares e político-pedagógicos apresentam significativo potencial de consenso com uma ideologia pacificadora sobre a participação social em eventos linguísticos e letrados. Defendemos que isso implica questões éticas, particularmente no espaço escolar, sobre a formação social de indivíduos, grupos sociais e povos.

Para situar nossa discussão, tomamos o discurso do componente dos anos finais de Língua Portuguesa (CLP) da Base Nacional Comum Curricular² (BNCC [BRASIL, 2018]); e, a partir disso, analisamos as representações e valores sobre línguas e letramentos que se dá historicamente na construção dos estados nacionais, na e a partir da constituição de uma significação ideológica e de um fundamento ético (cf. VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2015, 1997; MILROY, 2011; RAJAGOPALAN, 2011, 2003).

A BNCC é aqui concebida na perspectiva de uma *política de educação linguística* (cf. BAGNO; RANGEL, 2005), na medida em que constitui e é constituída por uma *política linguística* (RAJAGOPALAN, 2013, 2011, 2003; CORREA, 2009). Neste sentido, o CLP da BNCC ocupa lugar de força para a cultura escolar de ensino de língua portuguesa, e de forma mais ampla para a formação linguística e letrada da sociedade.

Língua e ensino de língua a partir da BNCC

O CLP, da BNCC, afirma tomar por fundamento uma concepção teórica de língua e linguagem tal como delineada nos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos finais de Língua Portuguesa do ensino fundamental (PCNLP, [BRASIL, 1998]). Assim, concebe-se linguagem como forma de interação social, que se manifesta em textos, em práticas de leitura, escrita e oralidade, e que se expressa por meio de gêneros “textuais”, em domínios discursivos diversos. O CLP apresenta por vezes outras terminologias em relação às dos PCNLP, como “campo de atuação”, por exemplo; bem como situa de outra forma o objeto de ensino – chamado na BNCC de objeto de conhecimento, que deixa de ser o “gênero textual” para ser a ‘prática comunicativa e discursiva’. O “texto” permanece, no CLP, como “unidade de ensino”, permanecendo também leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística como eixos. No interior dos eixos

2 A BNCC é a primeira base curricular nacional do Brasil; foi publicada em 2018, no governo Michel Temer (2016-2018); tendo sua confecção sido iniciada no governo Dilma Rousseff (2011-2016).

e em relação aos neles espaço-temporalmente distribuídos objetos de ensino, são designadas habilidades a serem ensinadas e aprendidas. Nas habilidades, aparecem – em estilo de orientação pedagógica – gêneros, mídias, ações, atitudes, práticas e categorias teóricas. As habilidades, os objetos de conhecimento e os eixos estão inseridos em quatro campos de atuação: atuação na vida pública, jornalístico-midiático, artístico-literário e de investigação e pesquisa.

Ainda em relação aos PCN, o CLP mantém a perspectiva de análise linguística baseada no movimento “uso-reflexão-uso”, entendendo-se que o uso linguístico deve ser aquele representado pela norma padrão e em relação ao qual há outros usos, representativos das “variações linguísticas”. O CLP não realiza de fato uma discussão sobre norma padrão, e também norma culta, no sentido de se situar também uma noção de língua de prestígio e de diversidade linguística, embora reconheça as variações, as línguas que convivem com o Português no território nacional e a necessidade de o ensino estar atento à questão dos direitos e deveres linguísticos.

A língua de prestígio aparece no CLP com a sinalização da norma padrão como uma norma linguística dada do espaço escolar, que deve ser ensinada e aprendida, de modo que tal língua está pressuposta aos direcionamentos para a escolha dos textos que sirvam de unidades de ensino dos quatro campos de atuação.

Dada na escola e na sociedade, a língua de prestígio do “Português” ou “Português Brasileiro” enquanto língua nacional única, é plantada, no sentido de Bakhtin (1997), no lugar em que se encontra, mediante políticas linguísticas (PL) e políticas de educação linguística (PEL), do Estado nacional do Brasil, que, juntas, visam operar a formação linguística, e por isso cosmológica, do Brasil. Essas políticas, que não se encerram em textos legais, normativos, estão na vida, no processo constante de criação linguística da população, mediante forças criativas em conflito, que conservam a historicidade do uso linguístico e ao mesmo tempo aplicam o novo, singular e único, no acontecimento do aqui e agora. Daí que línguas sejam cosmologias (BAKHTIN, 2015) materializadas em signos ideológicos, particularmente na palavra (VOLÓCHINOV, 2017), em processos ininterruptos de mudança, que se percebem com o distanciamento histórico, mas que estão sendo a todo instante anunciadas nos acontecimentos dos quais os indivíduos participam. As PL e PEL, institucionalizadas, operadas por governos em direção à realidade plurilinguística da demarcação geopolítica que constitui o estado nacional (MOITA LOPES, 2013b), são forças criativas sobre a vida linguística de um país e atuam cotidianamente em processos de unificação cultural-linguística (SANTANA, 2015).

A condição de existência dada da língua de prestígio, para o ensino do comportamento linguístico, aparece em diferentes trechos da BNCC. Quando, por exemplo, ao se definir a prática de Análise Linguística/Semiótica como transversal à leitura, à produção de texto e à oralidade; enfatiza-se o trabalho do professor com conhecimentos sobre *gênero*, *texto*, *língua*, *norma-padrão* e *outras semioses*; tudo isso envolvendo “análise textual, gramatical, lexical,

fonológica e das materialidades das outras semioses” (BRASIL, 2018, p. 80); e sendo tais conhecimentos de diferentes ordens: grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos. Assim, o professor deve ensinar conhecimentos sobre língua, norma-padrão e demais semioses atravessando as reflexões, procedimentos e estratégias metacognitivas às práticas de linguagem, de modo a se oportunizar “situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral” (BRASIL, 2018, p. 81). E de modo que os conhecimentos relacionados a normas linguísticas e ortográficas sejam transversais a todas as práticas, ao longo de toda a escolaridade e sempre em perspectiva de progressão de conteúdo. Para o CLP, o professor não deve trabalhar os conhecimentos linguísticos condicionando-os a listagens de conteúdo ou encerrados em si.

Dadas as responsabilidades do professor no que se refere ao trabalho com questões mais especificamente linguísticas no ensino de leitura e produção de textos, é de se pressupor que o texto deve ser tomado pelo professor como base material para muitos dos movimentos pedagógicos em torno da Análise Linguística (AL [GERALDI, 1996]), dentre os quais há o movimento mesmo de reconhecimento e afirmação da língua de prestígio. Isso é possível de ser observado de forma mais explícita no ensino da produção de texto, quando o uso linguístico de prestígio é sinalizado já no nome de um dos objetos de conhecimento: “Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição”. Também ocorre a explicitação deste fenômeno quando se define que, do 6º ao 9º ano, ao ensinar o objeto “Revisão/edição de texto informativo e opinativo”, o professor deve incidir sobre o uso linguístico do aluno, operando força centrípeta através do discurso didático; de modo a que o dizer do texto se institua no material linguístico de prestígio:

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e *adequação à norma culta* (BRASIL, 2018, p. x, destaque acrescido).

A adequação à língua de prestígio aparece explicitada, ainda, por exemplo, na habilidade EF89LP09 de produção de texto, correspondente aos gêneros reportagem impressa e reportagem multimidiática.

Em geral, a língua de prestígio é afirmada, na BNCC, como meio, dentre outros, pelo qual se é possível estar a serviço “da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2018, p. 67).

No interim em que se encontra a questão da língua de prestígio, aparece, também, a discussão sobre elementos notacionais da escrita e fono-ortografia, situando-se, assim, também a condição em que se encontram os letramentos, na medida em que o *letramento único* (cf. STREET; STREET, J., 2014) é instituído também em condição dada. Condiciona-se a tal

letramento o elemento que justifica a primazia do linguístico em relação a demais semioses, com o argumento do valor social conferido à escrita. Este valor não é questionado, na medida que assim o letramento é também naturalizado. A noção de letramento único remete aos eventos e práticas de interação com a ortografia normatizada, que existe sob a “guarda” de academias de letras em nações modernas. Street e Street, J. (2014) argumentam que, em função da emergência dos estados nacionais modernos, o lugar do letramento único é naturalizado, tal como língua, na sociedade e na escola, de modo que se confere à “pedagogização” escolar do letramento único condição de participação social, desenvolvimento cognitivo e ascensão econômica. Daí, como discutem os autores, as campanhas de órgãos internacionais, como da Organização das Nações Unidas (ONU), em defesa de políticas de alfabetização, no sentido de se conferir ao letramento único uma condição, autônoma, de desenvolvimento.

O CLP vai responder, enquanto parte de uma política pública da educação nacional, a esta condição dos processos históricos de formação dos estados nacionais de que língua e letramento devem ser e são operados em sentido de unificação cultural, sob determinadas referências de criação verbal e práticas de leitura e escrita. Tal processo, não sendo natural, apresenta implicações ideológicas e éticas. Ideológicas porque a autorização da força unificante, que conserva língua e letramento, está dada como verdade única em políticas como a BNCC. E éticas porque o processo de unificação opera sobre vidas, pessoas reais, corpos, grupos sociais, povos, que criam língua como meio de concretizar, no mundo, a si e a sua história e valores.

Para o CLP, o trabalho do professor de Português deverá, no ensino de práticas comunicativas e discursivas mediante a unidade do texto, operar sobre a *construção de repertório do aluno*, cf. Brasil (2018), para futuros eventos linguísticos e letrados da sociedade, nos diferentes campos de atuação. Isto de modo que, nos eventos mais formais e mais monitorados (FARACO, 2011), o aluno possa ter condição de se adequar ao uso linguístico de prestígio e à participação do letramento único, em práticas de leitura e escrita. Ora, nesta perspectiva, as condições de participação em eventos linguísticos e letrados na sociedade estão de tal maneira pressupostas, que para delas fazer uso é necessário aprender esta ou aquela língua, estas ou aquelas práticas de leitura e escrita. O CLP, assim, tomando uma fantasia de futuro em relação a participação linguística e letrada, entende que no aqui e agora da aula de Português se deve preparar o aluno para tal futuro. Exemplo disso é o fato de que, a despeito de que as condições de participação social na esfera pública brasileira, através da mídia jornalística institucionalizada – como os grandes jornais –, não são pacíficas e livres de tensões, o professor de Português deverá ensinar o aluno a participar de práticas comunicativas e discursivas de tal mídia, a partir da leitura e produção de notícias, reportagens, artigos de opinião etc.

O valor social e o lugar conferidos, material e discursivamente, a língua de prestígio e letramento único, remete a uma historicidade e encontra nas ideologias nacionalistas (MOITA LOPES, 2013b; MILROY, 2011) uma orientação-base de visão de mundo. No âmbito dessas ideologias, língua de prestígio, língua única, ou “correta”, adequada; e letramento

“pedagogizado” são concebidos como naturalmente padronizados e normatizados (MILROY, 2011; STREET, STREET, J., 2014). Comparando o objeto língua e uma tomada elétrica, Milroy (2011) argumenta que tal como é instituído um padrão de criação para tomada, também é instituído um padrão para criação de língua. Este é planejado *in vitro* (norma-padrão) e realizado *in vivo* (norma culta), cf. Correa (2009), de modo que, sendo língua cosmologia material em formação ininterrupta, a norma culta se distancia da abstração teórica e por isso não se confunde com a norma padrão. Não obstante, a norma culta, sendo norma em vida da língua de prestígio, é referência imposta de criação e uso linguísticos, cabendo ao falante sempre tomar a palavra da imprensa, da justiça, das instituições do estado, de certa literatura como expressões de língua de prestígio, correta, adequada, autorizada para participação nestes ou naqueles eventos linguísticos e letrados. O lugar que se confere ao uso linguístico planejado pelo Estado e vivido em determinados ambientes e espaços sociais e discursivos, é condicionado, ainda, ao lugar do letramento único, na medida em que é imposta determinada ortografia como escrita unicamente legítima, para também a vivência da língua de prestígio.

Esses processos unificadores, por operarem como forças criadoras de atividades linguísticas e letradas, passaram, sobretudo a partir do século XVIII, a ser objetos de preocupação dos estados nacionais naquele tempo em ascensão. Compreendeu-se a necessidade de se definir uma língua nacional única, sob a ciência metalinguística da gramatização dos vernáculos modernos (cf. AUROUX, 2014) e a expressão linguística escrita. Esta, cuja pedagogização esteve restrita por muito tempo ao comando da igreja católica, passou a ser pedagogizada por uma escola a serviço da nação (PETITAT, 1994), que funcionasse como fábrica de consciências nacionais. A necessidade da instituição e didática de uma língua nacional única se deu, assim, no processo de formação de identidades nacionais, de certas estruturas sociais, de determinadas relações de poder, de determinados mercados linguísticos (LAGARES, 2011).

Como explica Rajagopalan (2013), até o século XVIII, muitas comunidades falantes dos hoje considerados português e espanhol arcaicos não reconheciam seus usos linguísticos como diferentes uns dos outros. Milroy (2011) mostra que há comunidades de fala que não delimitam seus estados linguísticos. E neste sentido Street e Street, J. (2014) explicam que comunidades anteriores aos processos colonizadores da igreja católica chegaram a desenvolver sistemas próprios de escrita, sem nenhuma pedagogização formal ou normatização oficial.

Com isto, parece-nos fundamental compreender língua e letramento à luz dos processos de criação ideológica, operados em sentido cultural-unificador, mediante políticas estatais, governamentais, na esteira da necessidade que emerge de planejamento e formação linguística e letrada na e para a construção de consciências e estados nacionais. Rajagopalan (2013) destaca, neste sentido, que

[...] não se pode esquecer de que conceitos políticos como “estado-nação” e seus correlatos como “nacionalidade”, “pátria”, “patriotismo” e por aí vai foram cuidadosamente esculpidos na Europa do século XVI em diante

para tornar possível a concretização de seus projetos de espalhar sua zona de influência ao redor do mundo (Wright, 2004). Concomitantemente, surgiu também o culto aos diversos símbolos visíveis ligados a esses construtos, entre eles o hino nacional, a bandeira nacional, o brasão régio etc. O século XIX presenciou a consolidação desses conceitos – um processo que se deu através de um trabalho árduo de delimitação das fronteiras entre os territórios recém-demarcados e a implementação de práticas pedagógicas que visavam à separação linguística dos povos nos dois lados da fronteira (p. 145).

A política de uso e ensino de “língua portuguesa”, sob a designação de “língua nacional”, responsável por torná-los, uso e ensino, obrigatórios no Brasil foi o *Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário*, produzido em 1755 e publicado em 1757, pelo então primeiro-ministro de Portugal Marquês de Pombal. Com sua decisão político-linguística e político-pedagógico-linguística, o “Diretório dos Índios” visou dar continuidade ao processo de aculturação iniciado pela igreja. Esta, com finalidade catequizadora, estudou as línguas nativas, na constituição de uma heurística e na intenção de uma pedagogia, para que assim os missionários pudessem formar os espíritos daqueles povos, tidos como “selvagens”, para a devida adoração a Deus, a partir de uma ética cristã. Assim, a igreja, sob princípios de gramatização, registrou o que se chamou de língua-geral, como sendo uma referência ou baliza de uso pela qual seria possível a comunicação entre colonizadores e originários. Pombal, diante de ampla diversidade linguística e de tal realidade de contato e interação entre tais povos, entendendo que as línguas nacionais estavam em ascensão em estados europeus, decidiu, através do império português, que o estado é que deveria estar à frente das questões de língua e ensino de língua, e não mais a igreja. Este entendimento, principiado na Europa e estendido às colônias, visou à formação linguística de povos, o que equivale dizer à formação cosmológica de povos, já que visou, em suma, implicar a relação do indivíduo com o mundo, através da significação ideológica e do axiológico constitutivo do existir socialmente coletivizado e participativo (BAKHTIN, 1997). A escola no Brasil, limitada aos “filhos-família” (SOARES, 2002) até meados do século XX, passou a instituir, sob reforma pombalina, uma heurística gramatizadora vernacular moderna, situada como ciência normativa do uso do Português como língua nacional, e a expressão viva desta língua numa já em formação literatura, escrita, materializada em palavra normatizada, monitorada, por tal heurística. Além da escola, também a mídia foi responsabilizada, na Europa e mais tarde nas colônias, pelo processo de formação linguística nacional, na medida em que o uso linguístico nacional passou a ser obrigatório à imprensa (LAGARES, 2011; THOMPSON, 1998). O mercado editorial e da imprensa, conforme os autores, foram um dos principais meios pelos quais foi possível aos estados a interiorização de referências linguísticas “nacionais”. Quando à escola pública brasileira passaram a ter acesso povos historicamente marginalizados da educação, os de África escravizados, somaram-se à gramatização vernacular princípios teóricos da Comunicação Social e, posteriormente, da Linguística e da Linguística Aplicada, Psicologia da Aprendizagem, Didática de Línguas. À literatura nacional, somaram-se textos sobretudo da imprensa e da publicidade, processo que se mantém com o CLP, da BNCC, agora com textos também de ordem administrativa e institucional.

O Português designado como língua nacional, assim, guarda uma referência linguística de prestígio em meio a um universo plurilíngue, de línguas portuguesas, como entendem Cavalcanti (2013) e Guimarães (2002) – e não de variações. O estado linguístico “Português”, ou “Português Brasileiro”, ou por que não “Brasileiro”, é um estado plurilinguístico, de línguas sociais em contato, mediante uma cultura de padronização linguística (MILROY, 2011) imposta por políticas públicas voltadas a formação linguística, e que naturalizam, através de criações ideológicas, operadas em discursos sobre língua, o lugar de prestígio de determinados seres e deveres linguísticos (RAJAGOPALAN, 2011).

Na escola, o lugar da língua de prestígio, ideologicamente referenciada como uso unicamente autorizado e legitimado da língua nacional, está dado e naturalizado a ponto de que, pouco se questionando a vida da linguagem que através dos gêneros se escolariza, o que tradicionalmente predomina é princípio teórico/científico sobre a vida da linguagem. Geraldi (1997) argumenta que, nesse processo, ocorre uma cultura de fetichização, por parte do professor e da escola em geral, do conhecimento normativo ou descritivo de língua (e também textual, discursivo) que se institui como conhecimento sobre língua, conhecimento “efetivo” (SIMÕES, 2006). Isto em detrimento da própria vida do aluno, de sua linguagem, sua palavra, da palavra da ordem do dia de sua comunidade etc. Com isso, Geraldi (1997) defende que o compromisso central do professor seja com o aluno, não com a herança cultural, de maneira que esta esteja a serviço da formação linguística escolar do aprendiz. Neste movimento, é possível observar que, historicamente, para o ensino de língua portuguesa, acumula-se uma herança de conhecimentos – da gramática tradicional, da teoria literária, da linguística etc. –, sempre numa busca por uma pedagogia linguística produtiva, significativa, libertadora(?), empoderadora(?), mas sempre situando de forma pacífica o lugar da língua de prestígio e as implicações que este lugar pode acarretar na formação linguística/cosmológica do país, mediante planejamentos e políticas de uso e ensino.

O fetiche com a herança cultural ocorre não aleatoriamente, na cultura escolar (JULIA, 2001), correspondendo a uma historicidade na qual se situa o entendimento, na Europa do século XVI, por parte da igreja, de que o currículo escolar, ainda que viesse a ser tratado com especificidades de fazer-pedagógico de diferentes regiões, deveria ser comum a todos os colégios católicos e ter natureza “interdisciplinar”, com disciplinas de língua, literatura, retórica, filosofia, história, geografia, matemática, ética, lógica, biologia, física, astronomia. Miranda (2011) afirma que o “estudo interdisciplinar” visou o desenvolvimento de uma ciência política; da formação civil para se chegar ao ‘perfeito homem de estado’, e que assim ‘bem serve a Deus’. “Os colégios eram não só lugares de ensino, como instituições de grande importância cívica, que não teriam a mesma expressão se pertencessem apenas à esfera eclesiástica” (MIRANDA, 2011, p. 481). Os colégios eram então recentes na Europa e, após uma crise dada em função da dificuldade de entendimento entre os regentes e a disciplina,

emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares (JULIA, 2001, p. 21-22, destaques do autor).

Isso se estendeu aos colégios das colônias, que mais tarde, tal como com os das metrópoles, passaram aos comandos dos estados unificados. Desde sua “independência”, o assim chamado Brasil, mediante seus governos, vem instituindo políticas públicas de uso e de ensino de língua portuguesa como língua nacional, referenciada por uma língua de prestígio (planejada *in vitro* e operada *in vivo*). Essas políticas apresentam e são constitutivas de implicações internas e externas ao componente escolar de língua portuguesa (SOARES, 2002), de modo que, acumulando teorias e mantendo dado, pacificado, naturalizado o lugar da língua de prestígio, como força unificadora e monolíngue, em relação ao qual existem “variações” que devem ser respeitadas, mas não ensinadas senão como mais um conteúdo teórico na lista de conteúdos linguísticos, conforme aparece na “lista” de questões linguísticas com as quais o professor deve trabalhar em sala de aula:

- Fono-ortografia.
- Morfossintaxe.
- Sintaxe.
- Semântica.
- Variação linguística.
- Elementos notacionais da escrita.

Ao tratar dessa questão sociolinguística no âmbito do ensino de Português, Geraldi (1996) afirma que, para ensinar o “padrão contemporâneo”, é necessário ensinar a ler e a escrever textos, expressos nesse padrão, no sentido de que, assim, mais de com que a abordagem metalinguística explícita, o aluno aprenderá a performar o uso padrão. Isto no sentido de que língua se aprende fundamentalmente na vida, e a vida da linguagem, estando materializada no texto, deve ser a partir deste tomada como objeto de ensino e aprendizagem.

O autor, tomando como dado o lugar do letramento pedagogizado (STREET, 2014), entende que o texto com o qual se vai trabalhar é aquele em relação ao qual operar atividades de leitura e escrita, já que, pressupõe Geraldi (1997), estas atividades estão condicionadas a serem ensinadas e aprendidas na escola. O autor entende que o professor de língua portuguesa deve partir do uso linguístico do aluno, no conflito linguístico que se vai instituir em relação ao padrão, para, com isso, mediar a aprendizagem da “unidade” em meio à “diversidade”.

Geraldi (1996) entende ainda que, mesmo com diferenças, as semelhanças linguísticas das “variantes” é que se destacam, sendo inclusive, por isso, que são variantes de uma mesma

língua. O autor, com olhar estritamente linguístico quando se refere às “semelhanças” e “diferenças”, ignora o fato de que, de um lado, a definição de um universo linguístico como ‘uma mesma língua’, ou um mesmo estado linguístico, é ideológica (e, portanto, discursiva [MOITA LOPES, 2013b]); e, de outro lado, as semelhanças e diferenças existem conforme as relações das quais os indivíduos coletivizados participam, responsabilmente e responsivamente (BAKHTIN, 2015, 1997), na medida em que operam língua. Isto de modo que língua está para a vida de fato vivida, para os atos éticos singulares dos indivíduos em suas participações obrigatórias no acontecimento do ser (BAKHTIN, 1997) – não sendo, portanto, estritamente a *forma* aquilo que fundamenta a semelhança e a diferença linguísticas, como veremos mais à frente.

Políticas de uso e ensino de língua portuguesa (e suas modalidades de uso): caminhos possíveis

Uma política de ensino de língua portuguesa, constituída e constituinte de política de uso linguístico sob a ética universalizante do monolinguismo – que, no primado da unidade, violenta corpos na medida em que violenta línguas, cosmologias, ancestralidades, histórias de povos –, deve ser como tal enfrentada, combatida, em função de políticas governamentais robustas que busquem compreender e planejar o universo plurilinguístico do território “nacional” sob o princípio da ética da singularidade, do pensamento participativo, da consciência do nós e de uma coletivização social. Isso pode vir a implicar movimentos de construção, por exemplo, de uma nova norma de referência (FARACO, 2008), baseada no plurilinguismo real, nas cosmologias diversas que constituem nossa história como povo. Com isso, é necessário repensar a escola no sentido da ciência de governo, da ciência política que lhe é pressuposta, enquanto espaço de fabricação de identidades e subjetividades (PETITAT, 1994); particularmente em relação a políticas de ensino de língua portuguesa. Estas estão em vida, a todo instante, nas correções linguísticas, nas reflexões sobre o próprio dizer, no aprendizado de palavras etc. E estando na escola, tais políticas devem ter por base uma formação linguística orientada para a performance de palavra como ato ético responsável (BAKHTIN, 1997), no mundo. Isto de modo que se tome a diversidade linguística como diversidade de cosmologias, com a qual o espaço escolar pode e deve ser espaço de instituição de lugares de dizer para o aluno, no sentido de que este se volte para o conflito sempre na busca pela sua palavra como expressão – material, responsiva e responsável – de si no mundo, sempre em relação ao outro. A palavra como ato ético é palavra na arquitônica-base do existir em que o outro sempre está em relação ao eu, inclusive no discurso interior, e inclusive quando tomo a mim como objeto/outro de contemplação.

Uma política de uso e ensino de língua portuguesa finda por implicar também uma política de (pedagogização de) letramento, considerando que letramentos são uma das modalidades de uso linguístico (MARCUSCHI, 2008), sendo aquela mais monitorada em função de uma história que também advém da escolarização de base cristã e ganha corpo a seu modo na escolarização

de base nacionalista (STREET, 2014). A interação direta com a escrita esteve por muito tempo restrita à igreja católica, como um dos fatores fundamentais de seu poder, no sentido de que a palavra, em latim e em cultura alfabética normatizada, sendo estranha ao indivíduo comum, devoto, estava para a interpretação tão somente do agente religioso. Essa realidade, que foi um dos motivos-chave da reforma protestante e que sofreu mudanças significativas sobretudo em função da imprensa (THOMPSON, 1998), legou à cultura escolar uma construção ideológica em torno da escrita como elemento de poder, em que são imanentes ao ler e ao escrever os desenvolvimentos cognitivo, social e econômico, como se os letramentos, por si, imprimissem consequências sobre a coletividade social (STREET, 2014). O autor argumenta que as consequências sociais, não sendo dos letramentos, são do modo como estamos habituados a situá-los na esteira da ideologia cristã e nacionalista, em que letramentos são, para fins de poder, representados como entidades autônomas – tal como fazemos de forma mais ampla com língua (oral, escrita, visual) e as ideologias nacionalistas sobre língua e ensino-aprendizagem de língua. Uma vez que os letramentos são representados como objetos implicadores de consequências sociais, já que considerados autônomos, uma série de conflitos são silenciados (STREET, STREET, J., 2014), ocorrendo o mesmo com língua, como ainda dizem os autores. Assim, é possível questionar os significados, ideológicos, que conferimos aos letramentos e de que forma políticas de letramentos, no interior de políticas de uso e ensino de língua, operam forças sobre tais significados. Isto para que assim seja possível pensarmos o ensino do português como um acontecimento em que leitura e escrita sejam tomados como uma modalidade linguística, no sentido de serem meios de diálogo e participação no mundo, envolvendo, como toda outra modalidade linguística, processos de identificação, nas arquitetônicas do eu e o outro (BAKHTIN, 1997), e subjetivação, na interação social (VOLÓCHINOV, 2017). Os letramentos particularizam-se no sentido de seu signo ideológico estar materializado graficamente, e não sonoramente ou gestualmente. Como diz Street (2014):

Práticas letradas estão sempre encaixadas em usos orais, e as variações entre culturas são geralmente variações na *mescla* de canais orais/letrados. [...]. A forma da fala também pode ser afetada por convenções associadas à escrita, mas de igual modo a forma de *escrita* – particularmente tomar notas em seminários e palestras [...] é influenciada pelo contexto oral em que se realiza (p. 168, destaques do autor).

[...] a relação entre língua escrita e língua oral difere segundo o contexto – não existe nenhuma explicação universal sobre o ‘oral’ e o ‘escrito’. As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa (p. 17).

Pensar letramentos, e línguas, em sentido político significa questionar as condições de significação conferidas ao espaço escolar e particularmente ao ensino de língua portuguesa. Embora se ensine, por exemplo, a produzir ou ler notícia de jornal, na sociedade de forma mais ampla os lugares de quem lê e produz notícia de jornal não estão dados, porque implicam

condições materiais e uma realidade socioeconômica. Isto de modo que a construção do dizer é sempre regulada, por normas sociais e relações de poder simbólico e de poder econômico (THOMPSON, 1998). Mesmo com as tecnologias digitais, as condições de dizer estão limitadas no interior de estruturas algorítmicas, de modo a se criar fenômenos como o efeito bolha, por exemplo, conforme, inclusive, reconhece a BNCC (BRASIL, 2018). Neste sentido, é necessário se pensar políticas que objetivem uma formação social em que indivíduos, grupos sociais, povos possam ocupar lugares, nas estruturas sociais – da coletividade de forma mais ampla e da própria escola –, em que as condições materiais (socioeconômicas e financeiras) de participação em eventos linguísticos e letrados sejam reais, no aqui e agora do cotidiano escolar e do cotidiano social para além da escola.

Eventos reais são aqui entendidos como acontecimentos singulares em que os alunos são mediados na sua relação responsável e responsiva com o outro, implicando um outro real, corporificado, a ser afetado pelo discurso do aluno. Com isso, o aluno precisa ser conduzido a se perceber como ser político, orientado por um senso moral e um ato ético, e dividido ideológico e socioeconomicamente em relação a línguas e suas modalidades de uso; de modo que, a partir de uma política de uso e ensino de línguas (e de letramentos), as condições de comunicação social, de realização de eventos linguísticos – e com isso letrados, orais, visuais – sejam condições de significação como ato ético responsável, participativo, implicando o lugar do outro, real, e o horizonte dos afetos e tonalidades emocionais e volitivas (BAKHTIN, 1997; SIMÕES, P., 2016). É nesse processo que a palavra será produzida pelo aluno, seja quando lê ou produz texto (GERALDI, 1997). Palavra, como ato ético, é forma de participação no mundo e implica uma situação social na qual a palavra/enunciado ganha uma política interior em relação a uma política exterior, desta participando obrigatoriamente o falante e por este a palavra sendo criada, tal como explica Volóchinov (2017), que afirma ser o objetivo do falante

direcionado a um enunciado concreto pronunciado por ele. Para ele não se trata de aplicação de uma forma normativa idêntica [...] em um contexto concreto. *O centro de gravidade para ele não se encontra na identidade da forma, mas naquela significação nova e concreta que ela adquire nesse contexto.* [...] O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177, destaque nosso).

A força de gravidade da escolha da forma linguística não existe em função do que a forma apresenta de idêntico e repetível, mas em função do que, em relação à situação social, a forma pode significar, a fim de que, assim, o indivíduo possa se “estender” no mundo, instituindo-se, arquitetonicamente, no lugar do eu em relação ao outro. Com isso, a palavra do falante se acrescenta na situação social, por força da política desta situação, mas operando também força sobre ela. Afinal, o falante é um ser criador e participa obrigatoriamente da construção do mundo, particularmente pela palavra – mas não apenas. Neste processo, o falante opera palavra sempre no sentido de quem confere um conteúdo temático, um estilo e uma composição

ao enunciado, na formação de um gênero do discurso. Isto de maneira que, para que se dê a relação da diferença arquitetônica, é necessário que o que está a se plantar parta sempre de um dado, de uma historicidade. Apenas partindo de um dado é que são possíveis a relação humana e a construção dos afetos, das tonalidades emocionais e volitivas, dos efeitos de sentido, que se expressam particularmente na palavra, no discurso.

A partir da historicidade, constitutiva do discurso interior e do discurso exterior³, num movimento de dado e plantado, o discurso é produzido como assinatura singular do falante, em sua responsabilidade linguística, na condição de ser de pensamento participativo, inclinado à criação, que afeta sempre. Neste horizonte, o discurso é estruturante na relação social, da mesma forma que a política desta atua como força de gravidade da política do discurso (de seu todo fonológico, lexical e gramatical), mediante o ato ético criativo do indivíduo, a situação social mais próxima e o horizonte social mais amplo, em termos de Volóchinov (2017). Assim, a relação do indivíduo com a norma linguística, ocorre senão como a relação com uma norma social, da mesma forma que as normas jurídicas, por exemplo; e não com uma norma cuja criação ocorre em lei linguística como lei não ideológica (VOLÓCHINOV, 2017), de maneira que o ato linguístico do indivíduo é sempre criativo, porque ético e responsável (BAKHTIN, 1997). A criação, a performance, no ato linguístico é sempre para que o indivíduo opere conteúdo temático no enunciado, através da significação, da política interna do enunciado. Com isso, o conteúdo temático implica um estilo (operando formas, funções, significados e intenções) e uma forma de compor o enunciado. Conteúdo, estilo e forma de composição nunca são inteiramente os primeiros, no sentido do adâmico em Bakhtin (2015), nem os últimos, já que se dá no dado e plantado do ato ético responsável. Essa marca constitutiva de historicidade faz com que o indivíduo opere com tipos sociais, particularmente tipos de enunciados. Esses tipos, inseridos que são na historicidade, são relativamente estáveis – porque conservam, por forças centrípetas, e aplicam mudança, por forças centrífugas. Essas forças, que atuam sobre os tipos relativamente estáveis de enunciado – portanto, sobre os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2017) – são aplicadas nas estruturas sociais: superestruturas e bases econômicas. As superestruturas compreendem os campos ideológicos e esferas de atividades humanas, com suas estruturas específicas de poder, de cultura. A base econômica é onde tudo acontece, compreende a atividade humana ela mesma, sempre em relação dialética com as superestruturas (VOLÓCHINOV, 2017). Dentre as atividades das bases econômicas, estão as atividades discursivas, que historicamente e por forças de relações de poder, se tipificam e são reconhecidas, identificadas, como gêneros.

No CLP, da BNCC, os chamados “campos de atuação”, similares aos “domínios discursivos” dos PCN, são instituídos na condição de representação de campos ideológicos

3 O discurso interior e o discurso exterior são axiologicamente distintos, mas pertencem ao mesmo terreno, o do signo ideológico, de modo que este se institui entre o corpo/organismo individual e o exterior. Apenas assim o indivíduo significa (VOLÓCHINOV, 2017), entendendo, ademais, que ideologia não é fato de consciência, mas uma “liga” entre consciências individuais, socialmente coletivizadas (MÉDVIEDEV, 2016).

das superestruturas sociais e suas esferas de atividades. O campo jornalístico-midiático (CJM [BRASIL, 2018]), por exemplo, representa as práticas e atividades da mídia, particularmente da mídia jornalística, através dos objetos de conhecimento (práticas discursivas e comunicativas) e das habilidades que os compõem, nas quais há, predominantemente, as atividades discursivas do jornalismo através de seus gêneros. Projeta-se, no CJM, que o trabalho com os objetos de conhecimento ocorra em função dos eixos: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica. Enfatiza-se, neste sentido, as modalidades de uso linguístico, com predomínio do letramento – que se divide em dois eixos (leitura e produção de textos); situa-se a modalidade da oralidade, como responsável pelo trabalho com a escuta e a produção oral; e é instituído o eixo da análise linguística, responsável pelo trabalho com determinada ciência e normatização da linguagem. Com isso, vai-se ensinar o aluno a ler, escrever, falar e ouvir, bem como conhecer, analisar, tomar atitude, performar ato ético em relação a textos de gêneros jornalísticos. Espera-se, conforme a BNCC, que, com o trabalho com as práticas e gêneros na perspectiva dos campos ideológicos, seja possível operar sobre a construção dos repertórios dos alunos para interações futuras; pressupondo-se, portanto, que estão dadas as condições de participação em eventos linguísticos (letrados, orais) na sociedade. Ensina-se a ler notícia para que, futuramente, se saiba ler notícia, quando o lugar de quem lê notícia é disputado e por poucos acessado. Esta contradição resulta da uma perspectiva de língua que a isola das estruturas sociais, na medida em que se imagina que, preparando o aluno para atuar nas atividades discursivas dos campos ideológicos – tal como eles são recortados, didaticamente, para o aqui e agora da sala de aula –, será possível ao aluno participar, de forma significativa, produtiva, na vida social de tais campos, para além da sala de aula. Neste sentido, as habilidades de leitura e escrita de texto jornalístico, por exemplo, aparecem no CJM implicando o dever de trabalho com as formas composicionais, os estilos e conteúdos temáticos dos textos jornalísticos tais como se apresentam na sociedade, da maneira como se encontra estruturada, e sem devido questionamento da estrutura social de comunicação pública. Considerando, no caso, que tal estrutura, no Brasil (FONSECA, 2004) – e em outros países (VAN DIJK, 2010) –, não garante acesso livre e não disputado para consumo e produção de conteúdo jornalístico; já que a comunicação pública em questão se constitui a partir de oligopólios (FONSECA, 2004), que atuam com bastante força na construção do discurso público (VAN DIJK, 2010) e na concentração de poder para fins de manutenção de sua hegemonia e um controle do dizer (VAN DIJK, 2010; FONSECA, 2004). A perspectiva em que se observa língua fora de uma dialética constitutiva com a sociedade, mediante significação ideológica, silencia conflitos sociolinguísticos e situa o trabalho didático particularmente com o campo jornalístico como o trabalho com um conjunto ausente de forças, do qual é possível participar mediante a aprendizagem da leitura e da produção dos gêneros de tal campo. Neste interim, o CJM acaba, ainda, por situar os estilos, conteúdos, composições típicos da estética jornalística – dos jornais e revistas, impressos e digitais, como destaca o CJM – para fins de conhecimento, validação e reprodução, através dos eixos de ensino. Com isso, o professor deverá ensinar os elementos da forma composicional de uma notícia (título,

lide, corpo do texto), tal como o gênero é historicamente construído na comunicação pública do Brasil e de outros países, e tomá-los como dados, sem se questionar a história desses elementos, os atos éticos que operaram a formação estética dos gêneros e em função de quais interesses para a construção do discurso na comunicação pública (THOMPSON, 1998).

Políticas de uso e ensino de línguas, partindo da BNCC como referência – em diálogo com os PCN –, precisam, a nosso ver, considerar o horizonte social mais amplo em que se encontra as condições de participação em eventos linguísticos, no país – particularmente em relação à comunicação pública – e, com isso, pensar condições materiais e simbólicas para a construção do dizer, pelo aluno, em sala de aula, na base não apenas de uma ética do plurilinguismo, mas também de uma criação estética que questione a historicidade de formas, estilos, conteúdos, e opere criativamente em movimentos de intercalação e hibridação de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2015). Considerando-se, ademais, que nestes movimentos é que gêneros nascem e morrem ao longo da história, nos diferentes campos ideológicos e esferas de atividades humanas.

Com isso, é preciso pensar, ainda, uma ciência e uma normatização linguísticas de orientação ética, que parta da ciência que o aluno, sujeito cognitivo, produz sobre língua, em seu conhecimento estimado (SIMÕES, 2006). E que parta, ainda, da língua social do aluno, como que se parte de construções coletivas que carregam histórias, ancestralidades, formas de vida, na medida em que se expressam como cosmologias e sempre, materialmente, na significação ideológica. Partir não para a busca, no devir, de uma normalização linguística e de suas modalidades de uso (de como ler, falar, escrever), tradicionalmente em função de um, apresentado como dado, sistema de erros e acertos. Mas partir na busca, sim, de que o aluno, se instituindo no lugar de quem afeta o outro, mobiliza norma sociolinguística, estilo, composição, conteúdo sempre em função do dizer; do em que deseja afetar, provocar efeito, deslocar o outro no mundo, e em relação a quê. É nisto e a partir disso que também se vai possibilitar ao aluno desenvolver sua consciência e seu conhecimento de e sobre língua, na medida em que, no diálogo com a ciência estimada do aluno, o professor apresenta um conhecimento efetivo (SIMÕES, 2006), construído na relação de um saber científico e um saber docente (FERREIRA, 2007).

Do ponto de vista de uma normatização linguística, entendemos que este processo, numa ética do monolinguismo, apesar de atender a históricos processos de dominação, colonização, violência, não guarda em si uma qualidade moral, no sentido de ser ruim ou bom em si. A gramatização, particularmente a normativa, é uma tecnologia que, como toda outra, não implica consequências sociais, mas é implicada na atividade humana e nas consequências, sim, da instrumentalização que a coletividade, em suas relações de poder, realiza da tecnologia. Assim, na esteira de Faraco (2008), conforme sinalizamos anteriormente neste texto, é fundamental que uma política de uso e ensino de língua portuguesa seja pensada no sentido de uma compreensão do estado linguístico do PB que, numa ética da singularidade, opere processos de gramatização com deveres linguísticos em sintonia com a condição de estado plurilíngue que é o PB.

Considerações finais

A posição aqui apresentada reconhece que língua não implica palavra desprendida do indivíduo coletivizado, ser corporificado, atravessado por histórias, lutas, condições de vida. Assim, é preciso trazer para o centro do debate político de uso e ensino de língua as condições materiais de construção de arquitetônicas reais, do eu e o outro, de modo que o lugar de dizer seja objeto sobre o qual operar para que se dê uma formação linguística (e letrada, oral, visual) consciente e situada ético, ideológico e politicamente, particularmente em relação a línguas/cosmologias e suas modalidades de uso. Pressupomos, assim, que políticas de uso e ensino de língua portuguesa precisam ser construídas no interior de políticas mais amplas de planejamento e construção do país, de modo que língua e estrutura social precisam ser concebidos em perspectiva de diálogo ou de uma dialética (VOLÓCHINOV, 2017), em que signo e ideologia são constitutivos um do outro e que língua se elabora acontecimentos singulares, e por isso históricos, de situações sociais.

A criação linguística ocorre, com base em Bakhtin (1997), num conflito constante entre um dado e um plantado, em que o indivíduo, ser de inclinação participativa, se insurge como instância criadora da linguagem, na performance do ato ético responsável da palavra, numa relação de ser e dever ser. Assim, no princípio de uma ética da singularidade, do plurilinguismo, dos letramentos em perspectiva ideológica⁴, é necessário operar sobre uma formação escolar centrada na compreensão das histórias, discursos, ancestralidades, conflitos, a partir de e em direção ao horizonte cosmológico do aluno, no signo ideológico que é sua palavra, a palavra de sua coletividade, de seu povo. Destaque-se, com isso, a perspectiva de Cavalcanti (2013), segundo a qual se deve operar na formação do professor de língua sensibilidade sociológica e olhar antropológico atento. Por fim, é fundamental que as políticas de uso e ensino de línguas, direcionadas à cultura escolar, operem em sintonia com investimento na ciência e na formação, neste país, do professor de Língua Portuguesa.

4 Importante destacar a perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2013), que reivindicam o trabalho não apenas com o plurilinguismo e uma interculturalidade, como também com as múltiplas linguagens e letramentos.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.

BAKHTIN, M. *Hacia una filosofia del acto etico*. Barcelona: Anthropos, 1997.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasil: MEC, 2018.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de língua: intercompreensão e práticas translíngues In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

CORREA, D. A. Política linguística e ensino de línguas. *Calidoscópico*, vol. 7, n. 1, p. 72-78, jan./abr. 2009.

FARACO, C. A. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA, A. T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.51-64.

FONSECA, F. C. P. Mídia e democracia: falsas confluências. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 22, p. 13-24, jun. 2004.

GERALDI, J. W. O ensino da unidade na diversidade linguístico-cultural. In: GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 1, jan./jun. 2001.

LAGARES, X. C. Minorias linguísticas, políticas normativas e mercados. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

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

MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2016.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MIRANDA, M. A *Ratio Studiorum* e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna. *Humanitas*, v. 63, p. 473-490, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013b.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAJAGOPALAN, K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

RAJAGOPALAN, K. Linguagem e ética: algumas considerações gerais. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R (Org.) *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola: 2013.

SANTANA, M. V. M. Uma língua, uma nação? O papel dos vernáculos na formação dos estados nacionais europeus. In: FREITAG, L. M. K.; SILVA, L. R. (Org.) *Percursos de uma Política Linguística no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SIMÕES, A. R. G. S. M. *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. 2006. 378 f. (Doutorado em Didáctica) – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro.

SIMÕES, P. Ser e linguagem em Bakhtin: diálogos com a filosofia heideggeriana. *Ao pé da letra*, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2016.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

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

STREET, B.; STREET, J. A escolarização do letramento. In: STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2010.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.



**DO “UGA UGA” À CANÇÃO DE PROTESTO OU: DO
PRECONCEITO HISTÓRICO À VISIBILIDADE SOCIAL
DOS INDÍGENAS – UM ESTUDO PELO VIÉS DA
RECATEGORIZAÇÃO**

**FROM “UGA UGA” TO THE PROTEST SONG OR: FROM
HISTORIC PREJUDICE TO THE SOCIAL VISIBILITY
OF INDIGENOUS PEOPLES – A STUDY BY THE BIAS OF
RECATEGORIZATION**

Silvia Adélia Henrique Guimarães¹

RESUMO

Neste artigo, analisamos a canção de protesto “Índio do Brasil”, de Matsipaya Waura Txucarramãe, pelo viés da recategorização. A abordagem analítica está fincada no contexto educacional e permeada pelas Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, que garantem a inclusão dos estudos da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Assim, a análise converge para reflexões pautadas em noções como lugar de fala e de representatividade. O estudo pressupõe que a relação dos sujeitos sociocognitivos com determinado tipo de contexto contribui para a homologação da recategorização; portanto, disponibilizar autores que sejam representativos para as causas negras e indígenas favorece uma mudança discursiva a favor do antirracismo. A presente proposta de análise da canção indigenista visa contribuir para os veios sociais da teoria aplicada, pois: 1) aborda, problematiza e disponibiliza material de cunho linguístico-discursivo concentrado na temática indígena, que é pouco explorada por não indígenas; 2) reúne perspectivas analíticas mais atualizadas sobre o gênero textual/discursivo canção, visto pela pauta da intersemiose; e 3) disponibiliza base teórica que sirva à elaboração de aulas, tendo em vista ser comum o trabalho com canção nas aulas de linguagens. Dessa forma, o estudo pretendeu uma retroalimentação teoria-prática, encerrando um convite a novos empreendimentos que abarquem a temática antirracista pelo viés texto-discursivo.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Textual; Referenciação; Recategorização; Canção de protesto; Povos Originários do Brasil.

¹ Professora regente, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: sguimaraes05@hotmail.com.

ABSTRACT

In this article we analyze the protest song “Índio do Brasil” (“Brazilian Indians”), by Matsipaya Waura Txucarramãe, by the bias of recategorization. The analytical approach is based on the educational context, permeated by the Laws 10639/2003 and 11.645/2008, which guarantee the inclusion of historic studies and the cultures of Afro-Brazilian and Indigenous people. Thus, the analysis converges to reflections based on notions as places of speech and representativeness. The study assumes that the relationship of socio-cognitive subjects with a certain type of context contributes to the homologation of cognitive recategorization. In this way, by offering authors who are representative for black and indigenous causes, the work will help a discursive change in favor of anti-racism. Therefore, the analysis of the indigenous song aims to contribute to the social disposition of applied theory, because: 1) it approaches, problematizes, and provides linguistic-discursive material, concentrated on the indigenous theme, a theme little explored by non-indigenous peoples; 2) brings together more up-to-date analytical perspectives on the textual/discursive genre of song; and 3) it provides a theoretical basis that serves for the preparation of teaching classes, since it is usual to work with songs in the language classes. Thus, the study intends to create a feedback between theory and practice, and offering an invitation to new ventures that address the anti-racist theme by text-discourse bias.

KEYWORDS: Textual Linguistics; Referencing; Recategorization; Protest song; Native peoples of Brazil.

Introdução

Com o advento da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), as aulas do ano letivo de 2020 ocorreram remotamente. Nesse modo de trabalhar língua(gens), atuamos por meio de eixos temáticos que pudessem contribuir para uma formação linguística contextualizada nos diferentes meios virtuais pelos quais circulavam os estudantes e as instituições e que, por isso, pudessem redundar em ações virtuais discentes críticas e ativas (vídeos realizados e editados pelos próprios estudantes; concurso de poemas autorais; *live* com divulgação dos vencedores do concurso, entre outras ações). Foi nesse contexto de ação e reflexão que elaboramos aulas de língua portuguesa pautadas, também, na temática indígena, iniciando nossas práticas linguageiras com videoaulas que perpassassem diferentes gêneros textuais e graus de informatividade e que dessem aportes teórico-práticos necessários aos participantes (GUIMARÃES, 2021, no prelo).

Contudo, para além das ações realizadas na base da educação, percebemos um nicho de cunho acadêmico: há, ainda, poucos trabalhos com recorte analítico concentrados na temática indígena para salas de aulas não indígenas (em especial, na Região Sudeste do Brasil), o que nos levou a selecionar uma das canções trabalhadas com os estudantes para, então, fundamentar a análise e publicá-la na versão artigo científico, o que justifica inserir o trabalho em um acervo que descreve mudanças macrossociais.

Assim, são três eixos os que embasaram o trabalho. O primeiro eixo é de base político-educacional: Com o artigo, objetivamos desconstruir a noção de que a Lei n.º 10.639, de 2003, está exclusivamente relacionada ao estudo da história e da cultura Afro-Brasileira. Além dessa necessária e urgente inclusão, a lei em tela, ampliada pela lei 11.645, de 2008, tornou obrigatório, também, o estudo da história e da cultura indígena, destacando, portanto, os “dois” grupos étnicos como de suma importância para a construção das identidades (plurais!) brasileiras.

O segundo eixo é linguístico: Propusemos uma análise da canção pela perspectiva da Referenciação, a partir do estudo da recategorização, a qual contribuiu para o projeto de dizer da canção: o protesto. Defendemos que este recorte teórico-metodológico, inscrito na Linguística Textual, possibilita uma aplicação que joga luz sobre a forma como os indígenas participam da divulgação de saberes sociais voltados para a humanização e sobre a forma como constroem representações ideológicas que combatem a cultura da opressão colonizadora – o que justifica, inclusive, a escolha do título deste artigo: a transposição do senso comum (que associa os “índios” a uma expressividade linguístico-discursiva limitada representada pelo “uga-uga”) ao lugar efetivo (embora equivocadamente desconhecido) que eles ocupam na sociedade brasileira.

Neste segundo eixo, o linguístico, detivemo-nos nos sentidos, historicamente, atribuídos às palavras “índio” e “indígena”, ressaltando que a descrição desses aspectos mais amplos contribuiu para identificar certas recategorizações que não seriam reconhecidas sem algum conhecimento de aspectos macrossociais. Já o terceiro eixo que embasou o artigo refere-se à teoria dos gêneros textuais/discursivos e pensa, conjuntamente com as demais reflexões macrossociais, na forma como a canção pode desconstruir representações da imagem do indígena fabricadas pelo ponto de vista tradicional/opressor/preconceituoso. Não se trata, salientamos, de um artigo científico que “fala em nome de”, ou de uma forma de “falar em nome” dos diferentes grupos indígenas.

O fato de a leitura analítica ter sido realizada por óculos sociais não indígenas; e o fato de as nuances e desdobramentos históricos e sociológicos não terem sido esgotados na discussão (ou pelas limitações espaciais do texto, ou por nossa própria limitação), reconhecemos que os olhares das lideranças indígenas e de outros ativistas são, mais que bem-vindos, necessários aos desdobramentos da análise ora empreendida – o que faz do artigo apenas um coadjuvante em seu papel de humilde e inicial contribuição.

Por fim, destacamos que o artigo está sumarizado da seguinte forma: na primeira seção, abordamos as noções centrais da referenciação; na segunda, tratamos da noção da canção pela perspectiva do discurso literomusical, enquanto, na terceira seção, registramos um pouco do contexto das lutas indigenistas por meio da palavra. Na quarta seção, que precede as considerações finais, apresentamos a análise da canção de protesto Índio do Brasil, composta e performada por Matsipaya Waura Txucarramãe.

Recategorização: um breve apanhado da teoria sob o olhar sociocognitivo-discursivo

Observados os aspectos plurais inscritos no texto, a teoria da referenciação assume o termo “referenciação” de modo a defini-lo como a “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo” (MONDADA; DUBOIS, [1995]2003, p. 20), o que deságua no conceito de objeto de discurso. O objeto de discurso (doravante OD) manifesta-se em sua imanente instabilidade e é, apenas momentaneamente, estabilizado pelo projeto de dizer do falante, que, por meio da coconstrução linguístico-discursiva com seu coenunciador, faz pressupor intenções e ideologias (KOCH; MARCUSCHI, 1998; CAVALCANTE, 2011; KOCH, 2011).

Sendo as categorias “nem evidentes nem dadas de uma vez por todas, elas são mais o resultado de reificações práticas e históricas de processos complexos, compreendendo discussões, controvérsias, desacordos” (MONDADA; DUBOIS, [1995] 2003, p. 28), acreditamos que a recategorização parte da mesma premissa da instabilidade do objeto de discurso, sendo, pela retomada, também, momentaneamente, estabilizada com certos valores especificados. Contudo se, originalmente, a recategorização foi lexicalmente demarcada, conforme o propuseram Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), atualmente, o conceito se amplia para um patamar mais discursivo. Isso se explica na ideia de que limitar o processo de recategorização ao evento da remissão por meio de expressões referenciais seria o mesmo que limitar as potencialidades da própria teoria (CAVALCANTE; BRITO, 2016) – tese esta que respalda as pesquisas no campo da referenciação que se afastam de uma proposta que se limita a classificar os elementos linguístico-gramaticais e, simultaneamente, aproximam-se de uma dimensão *ainda mais* sociointeracional e discursiva que acompanha a noção multimodal, cognitiva e discursiva da referenciação. Essa noção pode ser resumida da seguinte forma:

[a] “recategorização” é, por definição, uma alteração nas associações entre representações categoriais parcialmente previsíveis, portanto, em nossa visão pública de mundo. A menor ou maior desestabilização da categoria em mudança é o próprio traço, explícito ou implícito, que define a recategorização de um referente, quer tenha ele sido já introduzido no discurso para ser transformado, quer não tenha sido e se recategorize apenas mentalmente, no próprio momento em que o anafórico remete indiretamente à sua âncora (CAVALCANTE, 2005, p. 132).

Devemos mencionar, ainda, que a perspectiva da recategorização defendida é possível por causa do próprio redimensionamento da noção de texto: nos últimos anos, a Linguística Textual vem sendo marcada por pesquisas que levam a repensar o texto que, antes, visto da perspectiva dual texto \times discurso, passa a integrar as duas noções – texto-discurso². Assim, além das perspectivas sociodiscursiva e interacionista, passa a integrar os estudos da área a perspectiva sociocognitivista (KOCH, 2004; ADAM, 2011; BRONCKART, 2012; CAVALCANTE, 2011).

2 Cavalcante e Custódio Filho (2010) concentram-se em detalhar e discutir diferentes noções de texto assumidas no Brasil; dentre elas, defendem a noção texto-discurso aqui empreendida.

É por esse redimensionamento, pois, da noção de texto, o texto-discurso, que a descrição pode, também, assumir os aspectos múltiplos da constituição do texto: os multilinguageiros, os intertextuais e, ainda, os contextuais (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010).

Essas noções nos são caras, pois, pautados nas proposições iniciais sobre a Recategorização e no desenvolvimento da teoria nos últimos anos (JAGUARIBE, 2004; LIMA; CIULLA, 2008; CUSTÓDIO FILHO, 2012; CAVALCANTE, 2015; CAVALCANTE; BRITO, 2016), temos descrito textos que contribuem para a premissa de que a recategorização pode ser efetivada pelos elementos linguísticos presentes no entorno discursivo.³ Defendemos, ainda, que essa noção de recategorização que extrapola a retomada lexical pode ser efetivada por fontes de referências várias: desde a predicação⁴, até os elementos tradicionalmente considerados vazios de sentidos, como os pronomes e a elipse, que podem integrar, cognitivamente, os demais valores semânticos presentes no entorno discursivo, assumindo o mesmo potencial discursivo das demais estratégias anafóricas - do referente ao serem textualizadas (GUIMARÃES, 2018; 2020)⁵. Tal noção já encontra pouso em algumas pesquisas. Embora não seja esse o cerne do trabalho de Santos e Andrade (2019), as autoras sinalizam o pronome indefinido “aquilo” como recategorizador em uma cadeia referencial analisada.⁶

Acreditamos que a noção de encapsulamento anafórico também possa contribuir para a recategorização ao longo do texto. Isso pode ocorrer porque o encapsulamento tem como função basilar condensar porções textuais, independentemente da extensão, localizando-as e identificando-as (no caso dos pronomes), ou, simultaneamente, inaugurando um novo referente (no caso das expressões nominais, que funcionam como encapsuladoras e rotuladoras).

Assim sendo, o encapsulamento cumpre, não apenas, o papel de construir um objeto-de-discurso, mas também ajuda a fazer progredir o texto, assumindo nele um caráter organizacional, desempenhando, além disso, a dupla função referenciadora e predicativa (CAVALCANTE, 2011; KOCH, 2011). Essas características textual-discursivas do encapsulamento podem funcionar, a nosso ver, como ancoragem que possibilita a recategorização cognitiva de certas expressões ou palavras textualizadas, ao inserir novas informações àquelas entendidas como dadas, pois o

3 Da perspectiva de Ciulla e Silva (2008), “entorno discursivo” são todas as pistas encontradas ao redor do referente que possam contribuir, ainda que indiretamente, para a construção de seu sentido. A pesquisadora diz ter encontrado em Varela, Thompson, Rosch (1991, *apud* CIULLA, 2008) apoio do ponto de vista da ciência cognitiva para defender a concepção assumida.

4 Vale resgatar que, já nos trabalhos iniciais sobre a recategorização, Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) propuseram a noção de *recategorização* não apenas por meio uma expressão referencial renomeadora, efetivada pela operação lexical, mas, também, pela predicação que lhe é conferida, fato que pode levar a alterar a carga representativa do referente na memória discursiva.

5 Defendemos que o entorno discursivo é o que possibilita que um pronome leve o coenunciador a retomar não apenas o objeto instaurado, mas, com ele, as informações presentes na predicação.

6 Além de possibilitar uma reflexão sobre a função discursiva do pronome, este tipo de descrição conecta-se aos estudos que defendem a noção de *continuum* anáfora-dêixis, difundida, atualmente, nos estudos da referenciação (CAVALCANTE; SANTOS, 2014).

encapsulamento com rotulação “refere e nomeia uma extensão do discurso, alinhando-a com o argumento que está sendo desenvolvido, e que agora continua em termos do que foi apresentado como ‘fato’” (FRANCIS, 2003, p 196).

Acreditamos, como Alves Filho (2010), que observar a recategorização pela lupa do contexto tanto confirma a necessidade de haver negociação do referente e, portanto, sua imanente instabilidade, como também reitera que o lugar social dos coenunciadores ajuda a estabilizar esse referente. Esse tipo de proposta revela o que defendemos para as pesquisas em Linguística Textual: que essas noções, de cunho contextual, possam agregar estudos teóricos de outros campos do saber para se conhecer mais profundamente esse contexto. Nossa defesa se embasa na tese seguinte: se o texto puder ser analisado ao nível micro (linguístico), em uma relação com o nível macrossocial, em veio interdisciplinar, como o fazem as diferentes análises do discurso, poderá ter sua relação de sentidos ainda mais otimizada. Sabemos que esta tem sido uma discussão acirrada e apresenta, como contra-argumento, a implicação que isso geraria na própria noção de texto, podendo transformar a teoria do texto em um método, ou pretexto, para uma concentração nas discussões exclusivamente macrossociais – que já teriam lugar suficientemente amplo das diferentes abordagens de análise do discurso. Entretanto defendemos que a Teoria do Texto vem evoluindo a ponto de conseguir congregiar questões inter/transdisciplinares sem desconfigurar seu cerne teórico.

Acreditamos que essa reflexão sobre a *recategorização* já tenha espaço, por exemplo, na atenção que Alves Filho (2010) dá ao dialogismo presente nessa construção. Segundo Alves Filho (2010), assumir, claramente, o dialogismo de Bakhtin nos estudos da referência pode auxiliar as interpretações dos pesquisadores sobre como, a depender do lugar social no qual se (co)enuncia, os sujeitos participantes podem atribuir diferentes sentidos a determinado “objeto de mundo”.⁷ Não apenas isso, a referenciação também já é vista por meio do contexto mais amplo, quando o conhecimento partilhado acaba influenciando as escolhas das instaurações e retomadas anafóricas, o que pode modificar, inclusive, o grau de informatividade, especialmente, a depender do domínio discursivo em que se materializa o texto. Nesse sentido, defendem Santos e Cavalcante (2012, p. 660): “A construção da referência é um processo dinâmico; dependendo das relações intertextuais e interdiscursivas, por vezes, ela se move sobre ambiguidades contextuais, exacerbando ainda mais esse dinamismo, que exige do leitor maior elasticidade nas expectativas que cria”.

Não é, pois, uma grande novidade querermos abordar a noção de recategorização a partir de uma base contextual. Trata-se, apenas, de direcionar um foco de modo a poder relacionar o lugar semântico mais geral do léxico, nas retomadas, mas, ainda, as especificidades semânticas

7 A exemplo disso, Alves Filho apresenta os referentes “casinha” e “palacete”: referenciados por enunciadores de lugares sociais, cognitivos e discursivos distintos, os recategorizadores representaram, em certo diálogo, o mesmo objeto de mundo – ao que Alves Filho (2010) chama de “plurilinguismo referencial”.

desse léxico a depender das atribuições específicas que ele vier a receber, a depender do grupo social ou das causas sociais em que ele se situa. Esta noção de “recategorização social” dialoga com a análise da canção “Maria, Maria” (GUIMARÃES, 2020), em que verificamos como as extrapolações da construção de um referente, a partir do olhar sociocognitivo do interlocutor, podem ocorrer.

O gênero textual/discursivo canção

Assumimos o gênero textual-discursivo canção como pertencente ao discurso literomusical. “Aparentado” com a poesia literária, além da estrutura, a canção apresenta construções linguísticas semelhantes às do poema, que autorizam, como parte inerente de sua constituição, as subversões linguístico-gramaticais – até mesmo pela construção histórica do poema, criado, originalmente, para ser cantado. Essas subversões potencializam as construções de sentido do gênero textual/discursivo canção, funcionando para servir ao ritmo e à melodia pretendidos.⁸

Todavia há, atualmente, defesas teóricas a favor de se observarem outras linguagens para além das verbais, visando à definição desse gênero. Para Costa (2001, 2010), o gênero textual/discursivo canção é um gênero híbrido, que soma as linguagens verbal e musical, sendo, estas, facetas indissociáveis.⁹ Torres (2022) também vê o gênero da perspectiva intersemiótica e defende a análise da canção pela trinca letra/melodia/ritmo, sendo os três aspectos, intencionalmente, imbricados para a produção de sentidos do texto.

Se vista dessa perspectiva, a análise de uma canção deveria assumir todas as semioses que a envolvem (desde os arranjos instrumentais, passando pelo timbre de voz do artista, até sua performance no palco), pois é a intersecção dessas diferentes linguagens que permite a forja de um projeto de dizer intimamente ligado a questões tanto linguísticas quanto contextuais, representando, simultaneamente, o micro e o macrossocial. Por sua vez, do ponto de vista dos estudos da linguagem, esse gênero textual não deveria estar limitado ao objetivo de se conhecer determinado contexto de produção sem uma análise de sua construção linguístico-textual.

No tocante à amplitude desse valor micro-macrossocial do gênero, adotamos a tese de Costa (2001), que descreve canção na base de um discurso constituinte – a partir de discursos prévios, o discurso constituinte “elabora” um novo discurso, passando a difundir uma “nova” representação ideológica, que passa a ser reproduzida/difundida a partir dessa forja.

Essas são teses caras, para nós, e levam-nos a defender que a letra de uma canção não deveria ser abordada isoladamente dos demais aspectos semióticos, por uma perspectiva

⁸ Citamos, aqui, apenas uma forma de construção, visto que são diversas as formas de composição – primeiramente, a letra é escrita; ou, primeiramente, a música é composta; ou ambas são produzidas em concomitância; ou a letra é produzida e, posteriormente, adaptada para caber na música composta...

⁹ Essas facetas levam Costa (2001) a definir o gênero canção como um gênero verbo-melódico breve, de veiculação vocal.

apenas “pragmática” – como um gênero que facilita o trabalho docente com seus aspectos “metodológicos” (por possibilitar “utilizar” a musicalidade da canção como pretexto para atrair a atenção dos estudantes, visando, porém, observar, exclusivamente, os fatos linguísticos encontrados na letra da canção). É o que ainda se vê, por exemplo, nos livros didáticos – muitos deles se dizem atualizados, porque tão somente colocam em sua página um QR code que possibilita que o estudante tenha acesso à canção para conhecê-la.

Embora não tenhamos por objetivo o aprofundamento teórico do gênero canção, acreditamos que algumas desconstruções ajudam a compreender que o aspecto melódico é igualmente fundamental para a compreensão do projeto de dizer contido na letra da canção. Por isso, destacamos que a análise verbal empreendida na canção “Índio do Brasil” é, apenas, um recorte analítico do todo da canção – recorte esse selecionado, exclusivamente, pela especificidade do estudo das recategorizações e pelo fato de o estudo não pretender (tampouco poder) ser exaustivo em todas as suas possibilidades analíticas.

A escolha e a definição da palavra “índio” como formas de massacre - Ou: a(s) identidade(s) cultural(is) que não cabe(m) no dicionário brasileiro

Embora o artigo não esteja vinculado ao campo da etimologia, ou da lexicologia/ lexicografia, ou da semântica histórica, uma visita, mesmo que apenas superficial, às origens do vocábulo “índio” contribui tanto para as análises da recategorização presente na letra da canção quanto para as discussões delas advindas.

Vejamos como o verbete “índio” aparece no dicionário¹⁰:

10 Por possibilitar livre busca e, conseqüentemente, amplo acesso, elegemos o dicionário on-line de língua portuguesa, disponível em:

<https://www.dicio.com.br/indio/#:~:text=substantivo%20masculino%20Natural%20ou%20habitante,continente%20asi%C3%A1tico%3B%20indi%C3%A1tico%2C%20%C3%ADndico.&text=adjetivo%20Que%20se%20pode%20referir,do%20pa%C3%ADs%20asi%C3%A1tico%20%E2%80%9C%C3%8Dndia%E2%80%9D>.

Figura 1 - Definição do verbete índio.

!/www.dicio.com.br/indio/

Significado de Índio

substantivo masculino

Natural ou habitante da Índia, da República da Índia, país localizado no continente asiático; indiático, indico.

[Etnologia] Indivíduo que faz parte de alguma denominação indígena, dos povos nativos e originários de um país (este uso é considerado obsoleto, a forma preferencial para esta acepção é indígena); indígena, aborígene, autóctone.

[Regionalismo: Nordeste] Papagaio de papel.

[Regionalismo: Rio Grande do Sul] Pessoa cheia de bravura, coragem; corajoso.

[Regionalismo: Rio Grande do Sul] Funcionário de uma estância.

adjetivo

Que se pode referir à Índia; indiano.

Etimologia (origem da palavra *índio*). Do nome próprio do país asiático "Índia".

substantivo masculino

[Química] Metal branco de símbolo *In*, número atômico 49, massa atômica 114,818, que funde a 155°C e que se extrai das blendas de Freiberg, muito usado na indústria nuclear como absorvedor de nêutrons; indium.

Etimologia (origem da palavra *índio*). Do latim científico *indium*.

Fonte: Dicionário on-line de português

O primeiro sentido denotativo atribuído ao verbete “índio” representa os moradores originários do Brasil a partir da denominação dada pelos colonizadores que, chegando às terras hoje chamadas brasileiras, enquanto pensavam ter chegado às Índias, chamaram-lhes “índios” (das Índias)¹¹. Encontramos, também, o verbete definindo, de forma conotativa e pejorativa, os povos originários. Ainda, outro exemplo, o verbete está definido como um elemento químico, um metal da tabela periódica.

Do ponto de vista dos estudos da linguagem, é consenso que, quando alguém ou algum grupo cria ou seleciona e utiliza determinado léxico para nomear um grupo, ele está representando uma dominação, em nível simbólico, sobre tal grupo. No caso específico da palavra “índio”, os portugueses demonstraram representação de *posse* dos povos que já viviam nas terras em que chegavam e, mesmo quando perceberam que estas não eram as terras das Índias, continuaram a utilizar o nomeador “índio”.

Há, ainda, o sentido de que índio como metal (valor monetário) esteja representado no metal pertencente à tabela periódica, que ganhou o mesmo espaço, no dicionário, dado à palavra índio (= indígena).¹² Para compreender essa distinção, há de se ressaltar que a palavra “índio”,

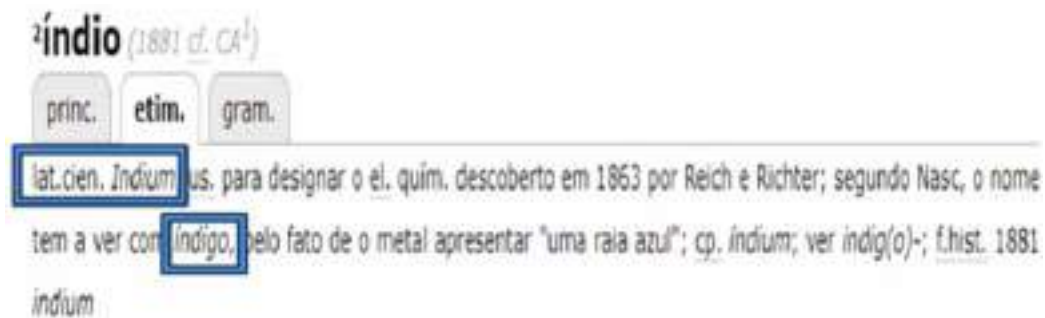
11 Esta é uma representação de um verbete encontrado no dicionário. As questões históricas sobre os nomes recebidos pelos indígenas com o advento da invasão são amplas e complexas. Os povos originários receberam apelidos desde “negros da terra” até “bugres”, entre outras formas depreciativas e colonizadoras.

12 Um questionamento comum feito à relação de sentidos entre índio e metal é possível, por exemplo,

no sentido de “metal”, tem origem no latim “índigo”, um tipo de azul que colore o referido metal da tabela periódica.

Para ampliar a questão, recorremos ao Dicionário Houaiss:

Figura 2 - Definição do verbete índio-metal



Fonte: Dicionário Houaiss on-line

Seria adequado dizer, portanto, que são palavras homônimas. No entanto os indígenas relacionam a palavra “índio”, com o sentido de metal, como fazendo referência a si. E há uma explicação histórica para essa interpretação: durante o processo de subordinação forçada dos indígenas, os europeus começaram a usá-los como moeda de troca. Foi desta forma que a palavra índio ganhou o valor monetário, também (“tal coisa vale tantos índios”). Assim sendo, índio acaba sendo representado, na linguagem da época, como aquele que podia ser trocado, como aquele que podia ser negociado (WERA, 2017).

Com esse conhecimento contextual, não consideramos inadequado que os representantes originários atribuam à palavra “índio” (a que adjetiva os indígenas, e não a que nomeia o componente da tabela periódica) o sentido de “metal”; pelo contrário, esta alusão não poderia ser desconsiderada, pois estamos falando a partir da perspectiva sociointeracionista, sob a égide do conceito do texto que se concretiza quando os sujeitos, sociocognitivos, inscritos em lugares sócio-históricos, estabilizam, momentaneamente, determinado referente. Dessa forma, ao recategorizar o vocábulo “índio” como “metal” (=dinheiro), há de se ouvir esta voz e considerar esse texto em seu contexto.

Ainda para fins de contextualização, consultamos no dicionário, também, o verbete “índigena”. Lá, ele concentra, basicamente, a noção de “nativo”:

Figura 3 - Definição do verbete indígena

quando se compara o momento histórico de organização da tabela periódica, século XIX; e a invasão às terras em que viviam os indígenas brasileiros, no século XV.



Fonte: Dicionário Houaiss on-line

Em seu nascedouro, a palavra indígena se refere aos povos aborígenes autóctones. Define os nativos que viviam em determinada área geográfica antes da colonização daquela área. Isso se explica pela própria formação do léxico, que abrange o prefixo “Ind” (de dentro) e “gena” (de *gens* de genética).¹³ O verbete indígena, portanto, representa os “nascidos dentro”.

Vê-se, com essa breve retomada da construção e da forma como foi assumida a palavra, que os moradores originários do hoje confederado Brasil foram chamados “índios” por determinado posicionamento ideológico de colonização. Ou seja: um colonizador, com os seus pensamentos de colonizador, com sua representação ideológica de invasor, selecionou “sua” palavra para “dar nome” a outro grupo – apagando, com isso, as próprias identificações do grupo – que já tinham nomeação e línguas variadas.

Por sua vez, é importante fazer uma breve reflexão sobre o “lugar de fala”.¹⁴ É muito comum ouvir diferentes grupos/cidadãos indígenas autodenominarem-se “índios”. Isso ocorre porque a palavra “índio” foi repetida e reiterada sobre/para esses povos ao longo de, aproximadamente, cinco séculos, nas diferentes esferas sociais e repetida pelos diferentes atores sociais. Assim sendo, ao serem forçados a aprender a falar a língua portuguesa, foi natural que esses grupos agregassem ao seu vocabulário a palavra que lhes fazia referência. Todavia a reflexão, do ponto de vista dos indígenas, parece estar para além de eles mesmos utilizarem ou não a palavra “índio” – parece estar em múltiplas dimensões, desde as territoriais até as filosóficas:

13 O oposto de indígena seria alienígena.

14 Conceito complexo que utilizamos, aqui, no sentido amplo de que o discurso de determinado grupo, social e historicamente silenciado, possa atuar/ressoar em lugares de protagonismo. Trata-se, justificamos, de um apanhado deveras genérico e superficial do conceito que esperamos abordar de forma mais aprofundada em trabalhos futuros.

[a] falsificação ideológica que sugere que nós temos paz é para a gente continuar mantendo a coisa [o sistema nos moldes colonialistas]¹⁵ funcionando. Não tem paz em lugar nenhum. É guerra em todos os lugares o tempo todo [...]. A guerra é um estado permanente da relação entre os povos originários daqui, que foram chamados de “os índios”, sem nenhuma trégua, até hoje. (KRENAK, 2019, 14’21” e 29’34”).

Por razões como essas elencadas, ligadas à opressão, compõe a pauta dos indigenistas a *difusão* do caráter pejorativo que recai sobre a palavra “índio”; mas, também, o alerta sobre a pouca amplitude do termo “indígena” para a causa, que considera a concepção da palavra como limitada e limitadora. Isso ocorre devido à singularização que a palavra “indígena” pode promover (WERA, 2017). Apesar de não caracterizar, por definição, teor ofensivo contra esses grupos, a palavra “indígena” não contempla a diversidade de etnias, línguas, culturas, povoamentos, formas de liderança, rituais religiosos e todo tipo de envolvimento e desenvolvimento socioeconômico que pode caber em determinado aldeamento – redundando, ideologicamente, no apagamento dessas características. Por isso, para os defensores das causas indígenas, difundir termos mais adequados para referir aos povos originários do Brasil é algo representativo, tendo em vista que essa substituição contribui para “descatequizar um pouco essa visão do “índio”, congelada no tempo, no espaço e no passado” (WERA, 2017, 7’36”-7’46”).

Tal aprisionamento ocorre, nas vias discursivas, quando não se compreendem nem se ressignificam certas marcações lexicogramaticais. E desenvolver essa compreensão justifica não apenas a necessária análise de textos que sejam representativos para esses grupos, que façam ressoar suas vozes, mas, também, a essencial difusão de modelos de análises empreendidas nesses textos levando-os às salas de aulas do Ensino Básico, pois será por meio desses estudos, com base em textos representativos, que se ampliará o conhecimento sobre o massacre e a escravização dos povos originários e fará com que sua luta e resistência sejam (re)conhecidas.

Uma proposta de análise da canção

Nesta seção, concentrar-nos-emos na análise da canção, cuja *performance* está disponível no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=Tw3IUbdD6lQ>), destacando alguns pontos atinentes à recategorização.

Índio do Brasil (Matsipaya Waura Txucarramãe)

E eu sou índio do Brasil e luto contra opressão,
E nessa nova era a minha flecha é o meu som.
Que chega com respeito pra honrar os ancestrais,
Meus heróis mebêngôkrê de borduna e coca.
Que lutaram bravamente contra a ordem nacional,
Deixando com orgulho a herança florestal,

15 Acréscimo nosso para fins de explicação do contexto da fala.

Que hoje vem sofrendo com o marco temporal,
 E ruralistas destruindo o patrimônio natural.
 E eu não ficar parado vendo mundo sucumbir,
 Nesse jogo nebuloso que não dá pra fugir,
 Vou buscar a minha paz pra eu poder sorrir,
 Lado a lado com a família, pra nós poder seguir,
 Na resistência contra a PEC que tenta impedir,
 Alimentado o preconceito que tenta nos atingir.

(Refrão)

Não tenha medo!
 Tamos juntos nesse mundo pra unificar
 Jamais se cale!
 Seja você em qualquer lugar

Não tenha medo!
 Acredite em você e vai brilhar
 Jamais se cale!
 Seja você em qualquer lugar!

E não adianta nos tratar como um marginal,

Por que o direito de ir e vir, é constitucional,
 E não venha me falar que todo índio é igual,
 Cada um é cada um com seu legado ancestral.
 Mostrando a você a cultura milenar,
 Através da resistência e do seu linguajar,
 Defendendo a nossa terra que tenta nos tirar,
 Abalando o governo que tenta nos matar.
 Eles usam a economia pra poder explorar,
 Colando fazendeiro pra nos amedrontar,
 Invadindo eles vem matando líderes kaiowá,
 E sem saber do proceder as crianças vão chorar
 E lá na frente da esplanada vamos juntos reivindicar,
Por isso todos gritam: Demarcação já!

(Repete refrão)

E é **por isso** que eu lhe digo somos **uma só nação**,
 E nessa harmonia a gente faz revolução,
 Por que a luta continua e eu sigo essa missão,
 Fazendo do amor a minha libertação.
 E no meio desse caos eu me criei em meio à rua,
 Sempre em conexão com arte e sua cura,
 Assim eu fui crescendo na quebrada observando,
 O racismo oprimindo e matando vários manos,
 Que estão na correria e lutando pela vida,
 Por isso eu não nego a Amazônia esta na mira,
 Mas por ela eu vou lutar e jamais vou arregar,
 Se no protesto a polícia começarem a atirar.

Sob a perspectiva teórica que defendemos, o título da canção instaura o OD e, simultaneamente, recategoriza-o, nas idas e vindas das construções do OD ao longo do texto. Destacamos, assim, dois movimentos no título da canção. O primeiro movimento consideramos ser “de dentro para fora”, na relação entre os indígenas com os não indígenas. Esta instauração do OD “índio” contribui para ressignificar a ideia preconceituosa e socialmente difundida de que “índio” representa um povo uno, a despeito do lugar, da região e do país/região em que se encontra. O autor do texto especifica o OD, que deixa de figurar como o OD popularmente conhecido pelo senso comum como “o grupo da pipoca e da paçoca”, e inicia o processo discursivo como um OD recategorizado, que abarca uma concepção identitária: a do sujeito que não apenas é indígena, mas, também, é proveniente do Brasil – com História e histórias específicas, língua(gens) específicas, agrupamentos/aldeamentos específicos, culturas específicas que o distinguem de índios de outros países, de outras colonizações ou não colonizações. Essa recategorização pauta a questão de identidade(s) (HALL, 2006). Tratar-se-ia de um “simples” acréscimo que, todavia, amplia a complexidade do discurso que defendemos ser constituinte.

O segundo movimento que o título permite depreender é o movimento “de dentro para dentro”, que só é compreensível se o coenunciador dispuser de algum conhecimento do discurso indigenista. Trata-se de um movimento que defendemos ser macrosocial, ou uma *recategorização contextual* – apenas pelo conhecimento do contexto mais amplo (quem é o compositor, qual sua procedência, quais suas inscrições políticas), o OD pode ser redimensionado, logo após ser instaurado, tendo em vista que esta recategorização depende do conhecimento sobre o contexto para ser compreendida de acordo com o projeto de dizer do enunciador.

No caso específico do título da canção, o compositor, ambientalista e defensor das causas indígenas não usa a palavra “índio” de maneira depreciativa, tampouco de modo a ignorar as preferências discursivas de seu grupo étnico. Conhecer o contexto permite depreendermos que a escolha pela palavra “índio” está pautada em questões estilísticas (tendo em vista o ritmo da canção, que perderia a “batida”, se uma palavra mais longa substituísse a palavra “índio”), ou pelo costume linguístico histórico, mas não no desconhecimento discursivo do autor da letra, um indigenista que em outras situações discursivas utiliza ou a terminologia “indígena” ou as especificidades étnicas dos seus parentes. De toda a forma, a instauração do OD, cujo núcleo é tido, historicamente, em sua forma depreciativa, no contexto da canção, é ressignificado de modo a configurar um projeto de dizer positivo.

A recategorização foi empreendida, também, no OD “flecha”. É consensual o saber de que a flecha é uma ferramenta de ataque de várias etnias indígenas. Entretanto, na letra da canção, o enunciador ressignifica o referente por meio da predicação: “minha flecha é o meu som”, amplificando o sentido de luta dos indígenas: eles estão, também, nas lutas simbólicas, ideológicas, como participantes ativos delas.

Entendemos que o pronome relativo “que”, no verso terceiro, serve, discursivamente,

para ressignificar, em efeito espiralado, os sentidos de “flecha”. Por meio desse pronome, o OD “flecha” é, não apenas, o som, mas é um som respeitoso em relação aos ancestrais (“Que chega com respeito pra honrar os ancestrais”). Esta pode ser uma demonstração de que o pronome relativo não aponta, apenas e diretamente, para um nome, mas pode promover, igualmente, a recategorização, e resgatar os sentidos presentes no entorno discursivo.

Além dessa compreensão verbal, o pronome relativo possibilita inferências a partir do nível multissemiótico. Ao invés de construir um verso com uma organização lexicogramatical como em: “minha flecha é o meu som e o meu som chega” (construção hipotética), o enunciador escolhe o pronome “que” (Minha flecha é o meu som/que chega), o que possibilita dar mais andamento ao ritmo da canção. Esse tipo de análise permite interpretar que, ao nível discursivo, e por meio da intersemiose, o pronome relativo “que” promove uma liga rítmica à canção, podendo ser entendido como a convalidação do sentido de rapidez da flecha.

Esse apontamento discursivo do uso do pronome “que” na recategorização dos elementos do texto em tela possibilita, ainda, lançar um olhar sobre as identidades apresentadas na estrofe. Ele, o pronome, provoca, novamente, um efeito espiralado à canção, ao reiterar e recategorizar, desta vez, os nomes que constroem essas identidades.

Em “**Que** lutaram bravamente contra a ordem nacional”, o pronome destacado não apenas aponta, como AD, para “os ancestrais”, mas carrega uma recategorização, por meio do entorno discursivo, desses ancestrais: ancestrais heróis de diferentes grupos indígenas. Essa recategorização possibilita a desconstrução de saberes preconceituosos e cristalizados, que difundem, por exemplo, a ideia de que os indígenas são, todos, uma “coisa” só, uma grande “tribo”. A recategorização de “ancestrais”, por meio do entorno discursivo, apresenta ancestrais distintos, embora, igualmente, heróis para o eu-lírico.

Há, ainda, um ponto a mencionar sobre o uso do pronome “que” na estrofe. Para abordá-lo, replicaremos o trecho da canção:

E nessa nova era a minha flecha é o meu som.
Que chega com respeito pra honrar os ancestrais,
 Meus heróis mebêngôkrê de borduna e coca.
Que lutaram bravamente contra a ordem nacional,
 Deixando com orgulho a herança florestal,
Que hoje vem sofrendo com o marco temporal,
 E ruralistas destruindo o patrimônio natural.

Ao passo que o pronome incorpora os sentidos presentes no entorno discursivo, podemos assumir que ele atrai as entidades retomadas (“som”, “ancestrais”, “herança florestal”), apontando para a compreensão indígena de que todas essas entidades, conjuntamente, definem pertença. Tal compreensão pode ser reforçada com a conjunção “e”, que marca, com sentido de oposição, a mudança das entidades, ao inserir “ruralistas”, na estrofe, com sentido de oposição.

Vê-se, na trama textual-discursiva, uma forja dual, como nas lutas: enquanto a representação ideológica presente nas recategorizações observadas nos primeiros está mais ligada a questões identitárias, possibilitando a identificação positiva de um eu-lírico respeitoso dos ancestrais e da natureza; na segunda estrofe, constrói-se uma identificação negativa dos ruralistas, da PEC e do governo (por meio de ações negativas contra os povos indígenas e sua cultura e contra a natureza). Concentremo-nos na PEC.

A anáfora indireta “PEC” foi assim classificada por remeter a outros referentes no próprio texto. Contudo, também os demais referentes contribuem para uma noção recategorizada de “PEC”. Para depreender o sentido distinto presente na expressão, o leitor/ouvinte precisa de um aparato contextual: ter um conhecimento mínimo do discurso político e, assim, saber que PEC é a sigla para Proposta de Emenda à Constituição (Federal brasileira), a qual é discutida e votada, desde que não (inter)fire (nas)as cláusulas pétreas presentes na Constituição.

Além disso, para compreender as críticas feitas à PEC referida no texto, o leitor/ouvinte precisa conhecer, minimamente, o contexto de luta dos indigenistas contra a aprovação da PEC 215/00, que, em suma, para o autor da proposta Almir Sá (PPB/RR), “Inclui dentre as competências exclusivas do Congresso Nacional a aprovação de demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas; estabelecendo que os critérios e procedimentos de demarcação serão regulamentados por lei.”¹⁶ (BRASIL, 2000)

Os indigenistas têm, contra a referida PEC, o fato de ela ferir o art. 60 da Constituição de 1988 (uma cláusula pétrea)¹⁷, tendo em vista que retira dos diferentes grupos indígenas o pleno direito sobre suas terras, que lhes são pertença histórica.

Voltemo-nos, pois, para o texto instaurado, claramente, no domínio discursivo político. A partir da informatividade resgatada do contexto, somos conduzidos a interpretar que a expressão referencial não apenas representa uma economia linguística que contribui para a musicalidade da canção (“PEC”, no lugar de “PEC 215/00”, possibilita mais andamento ao ritmo da canção), mas agrega noções ideológicas de “PEC que tenta impedir”. Podemos depreender, dessa recategorização e pelo entorno discursivo, uma denúncia contra os malefícios e contra as perdas irreparáveis que a PEC provocaria, se aprovada, aos povos originários que ainda conseguem habitar em suas terras.

Observamos, ainda, que a perspectiva das pesquisas atualizadas em referenciação não descarta as recategorizações realizadas por meio das expressões referenciais. Essa descrição

16 Descrição registrada em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562>

17 Especificamente o inciso IV, contido no quarto parágrafo, que diz não ser objeto de deliberação a possibilidade de abolição [d]os direitos e garantias individuais Íntegra do artigo: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10633322/artigo-60-da-constituicao-federal-de-1988>

realizada com o viés cognitivo-discursivo apenas quer amplificar as possibilidades de realizações discursivas nos textos. Isso pode ser visto, por exemplo, ao assumir que o sintagma nominal “Nesse jogo nebuloso” não apenas encapsula “E ruralistas destruindo o patrimônio natural”, como também dá andamento ao projeto de dizer do compositor, que embala o sentido de resistência e de oponência que forja a canção – contribuindo, pois, para a construção identitária de resistência dos povos indígenas.

Ampliemos um pouco, ainda, a análise, passando a algumas recategorizações presentes na segunda estrofe, que dá continuidade a um projeto de dizer que, por meio do alto grau de informatividade, ajuda a desfazer a associação da identidade indígena com o lugar de ignorância.

Vejam, a exemplo disso, o verso “Porque o direito de ir e vir é constitucional”, em que o lexema “direito” é instaurado e, simultaneamente, recategorizado como “direito de ir e vir”. Além de construir a representação identitária de um indígena que especifica saber sobre o campo do direito – porque “direito” é um termo muito vago e pode não gerar grau elevado de argumentatividade para os fins específicos do texto. Para além dessa recategorização, a predicação “é constitucional” eleva o grau de informatividade do texto, e tanto contribui para a desconstrução da imagem fraudulenta do indígena como um ser ignorante quanto ajuda a difundir a imagem do indígena como ser inserido nos saberes acadêmicos formais.

Tal recategorização alinha-se ao projeto de dizer desenvolvido na canção: a questão da terra, que envolve, também, o preconceito difundido de que os indígenas são grupos que ficam, ou que deveriam ficar, apenas, em suas terras e entre seus pares – como se o país fosse dos não indígenas, e que estes invadem seu espaço, quando saem de seus lugares, como se fossem não brasileiros. O próprio contexto aciona esse saber por meio do verso anterior, quando o eu-lírico seleciona o léxico “marginal” (não adianta nos tratar como marginal”).

Importa observar, ainda, a recategorização presente em “Cada um é cada um”. Ao contrário do que se diz, tradicionalmente, sobre a repetição promover reiteração sem recategorizar, defendemos que, ao repetir a expressão “cada um”, na predicação, o eu-lírico quer provocar, cognitiva e discursivamente, uma ênfase que leva a desconstruir outra noção equivocada a respeito dos indígenas: a de que eles são um grupo único, com crenças, valores, cultura e linguagem unificados. Os indígenas não são todos um grupo aglutinado: são vários, identitários, diferentes entre si – e é o entorno discursivo que reforça essa leitura de que os grupos são diferentes em diferentes aspectos (como visto em: “Cada um é cada um com seu legado ancestral”).

Para finalizar esta breve análise, concentremo-nos na recategorização presente no verso “somos **uma só nação**”. A escolha do sintagma nominal “nação” parece cooperar com a desconstrução de outro saber preconceituoso, também, historicamente difundido no país: o de que os indígenas são um grupo à margem da brasilidade efetiva. No entanto o uso do sintagma nominal “nação” vai sendo ressignificado, ao longo da estrofe, quando a ele é incorporado,

cognitiva e discursivamente, a noção de harmonia (“nessa harmonia”). Após conclamar para o lugar da luta e do protesto contra as atrocidades governamentais, o eu-lírico passa a carregar a noção de luta que defende: a rotina de valores como o do amor representando algo libertador e a arte representando cura, o que faz difundir valores transcendentais diferentes do que o senso (in)comum habitua-se a difundir sobre a nação “Brasil acima de tudo”.

Considerações finais

O contexto pandêmico que vivenciamos levou-nos a mudar, em muito, a nossa rotina. As produções acadêmicas, também, estiveram inclusas nessa mudança e os temas investigados acabaram atravessados por este contexto que ainda vivemos. Apesar disso, as nossas agendas não poderiam deixar de tocar assuntos que permeiam a história do Brasil e que são textualizados, ainda, de forma preconceituosa, equivocada e, com isso, reproduzidos sem criticidade. Por isso, neste artigo, pautamo-nos na relevância sociocognitiva e discursiva da análise da canção de protesto, especialmente, por fazer ressoar a voz indigenista que denuncia a opressão contra os povos originários e promove valores que levam ao melhoramento dos cidadãos, enquanto seres integrados ao universo como um só.

Acreditamos que esse tipo de análise, a partir do lugar da fala de representantes dos povos originários, ajuda a montar aparatos teórico-metodológicos que difundam a **construção** de saberes linguístico-discursivos embasados em um contexto indigenista; e, simultaneamente, sirva como ferramenta para os professores de escolas não indígenas a instrumentalizarem os estudantes com uma metodologia que desconstrua os saberes preconceituosos e/ou ignorantes que circulam, ainda amplamente, por nossa sociedade brasileira; e que, igualmente, ouçam as vozes que lutam contra os sentidos opressores.

Embora a Linguística Textual não tenha como escopo as questões macrossociais que envolvem as relações entre língua(gens), poder e mudança social, teóricos da área já consideram que o contexto integra a constituição do texto, sendo pertinente, pois, considerá-lo ao proceder-se a uma análise linguístico-discursiva (CAVALCANTE; CUSTODIO FILHO, 2010). Foi por meio desse viés co(n)textual que pudemos justificar algumas recategorizações na análise da canção que, sem esta dimensão mais ampla, não poderiam ser descritas. Além disso, conquanto nossa análise não se tenha concentrado na teoria dos gêneros textuais, acreditamos que proceder à análise considerando o contexto do gênero no qual se inscreve tenha contribuído para confirmar que a visão intersemiótica da canção corrobora o redimensionamento de certos referentes a partir da musicalidade presente na canção.

Acreditamos que a análise empreendida contribui para uma discussão que precede aspectos estritamente metodológicos, ao assentar-se em uma base co(n)textual e ao abarcar questões teórico-educacionais. Todavia, para além disso, acreditamos que um encerramento que deixe em aberto outras questões dá espaço para diálogos acadêmicos que possibilitem ampliar a discussão e embasar/convidar a produção de propostas de aulas com este viés.

Deixamos, pois, para este final (?) aspectos que precisam, ainda, ser refletidos, tais como: 1) a necessidade de conduzir os estudantes a pensarem textos representativos que façam circular a voz dos negros e dos indígenas, os sujeitos da Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão de temas atinentes à sua história; 2) a necessidade de considerar o lugar sociocognitivo do produtor/autor desses textos representativos, como forma de reconhecer certas produções de sentido pretendidas nesses textos; 3) a necessidade de discutir os efeitos de sentidos gerados pelo texto a partir de uma análise co(n)textual. Trata-se de uma gama de discussões possíveis, somente se estivermos, nós mesmos, despidos de certos cerceamentos teóricos.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES FILHO, F. Sua casinha é meu palácio: por uma concepção dialógica de referenciação. *Ling. (dis)curso (Impr.)*, v.10, n.1, p.207-226, 2010.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012

CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M. M.; BENTES, A. C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto. p. 125-149, 2005.

CAVALCANTE, M. M. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC v. 1, 2011.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, v. 2, p. 56-71, 2010.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. In: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (Orgs.). *Estudos do discurso: caminhos e tendências*. São Paulo: Paulistana, 2016.

CAVALCANTE, M. M.; SANTOS, L. W. Referenciação e marcas de conhecimento compartilhado. *Lingua(gem) em Discurso*, v. 12, n. 3, p. 657-681, 2012.

CIULLA, A. *Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos*. Fortaleza, UFC, 2008. Tese (Doutorado em Linguística) do Programa de pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

COSTA, N. B. *A produção do discurso literomusical brasileiro*. São Paulo, PUC, 2001. Tese (Doutorado em Linguística) do Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

COSTA, N. B. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 117-133.

CUSTÓDIO FILHO, V. Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica. *Linguagem em (Dis)curso* (Online), v. 12, p. 839-8, 2012.

DIJK, T. V. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

GUIMARÃES, S. A. H. Periferias cariocas e sua geografia linguística: Aspectos da referenciação na diversidade da língua escrita – entre o ideal e o real. Rio de Janeiro, UERJ, 2018. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GUIMARÃES, S. A. “Maria Maria”: O percurso co(n)textual de uma recategorização pela via ressignificada da teoria. *Rev. Estud. Ling.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1015-1058, 2020.

GUIMARÃES, S. A. Gêneros textuais/discursivos e a educação antirracista no contexto da Pandemia: Práticas e possibilidades em tempos de austeridade. *Coletânea de monografias Prêmio Anísio Teixeira 2021 - O desafio do ensino remoto: possibilidades pedagógicas que valem a pena contar! No prelo.*

HALL S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

JAGUARIBE, V. M. F. O jogo da recategorização no texto poético. In: XX JORNADA – GELNE. *Anais...* João Pessoa-PB. p.2597-2608, 2004. Disponível em: http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/prin_total.htm Acesso: 22 jul. 2019.

KOCH, I. *Introdução à linguística textual: Trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. *Argumentação e linguagem*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I.; MARCUSCHI, L. 1998. A. Processos de referenciação na produção discursiva. *Delta*, n. 14, 1998.

KRENAK, A. *Guerras do Brasil*. Documentário. Episódio 1, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4>

LIMA, S. M. C.; CAVALCANTE, M. M. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVel*, v. 13, n. 25, p. 295-315, 2015.

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

SANTOS, L. W.; CAVALCANTE, M. Referenciação: *continuum* anáfora-dêixis. *Intersecções* (Jundiaí), v. 12, 2014, p. 224-246.

SANTOS, L. W; ANDRADE, F. Referenciação e humor no ensino de língua portuguesa. *Interdisciplinar*, v. 31, 2019, p. 11-24.

TORRES, L. S. *A canção popular e a intersemiose para o ensino de Língua Portuguesa*. 79f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

TXUCARRAMÃE, M. W. Índio do Brasil. *Performance* musical. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tw3IUbdD6lQ>. Acesso: Abril, 2020

WERÁ, K. Programa Roda Viva. Entrevista, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iwU5KNMf014>. Acesso em: Abril, 2020.



PARA ENSINAR OS SINAIS DE PONTUAÇÃO

HOW TO TEACH PUNCTUATION

Lou-Ann Kleppa¹

RESUMO

Este é um estudo exploratório e qualitativo sobre os sinais de pontuação. Nosso percurso argumentativo inicia-se na descrição de uma amostra de cinco gramáticas brasileiras, passa por outra amostra de quatro manuais e guias de pontuação, descreve diversos estudos produzidos no âmbito da Linguística, explora três exemplos de autores que, na literatura ficcional, criaram seu estilo através de sinais de pontuação e por fim faz apontamentos a quem ensina a usar os sinais de pontuação. Neste percurso, procuramos entender o que são os sinais de pontuação (cada autor lista itens diferentes) e quais são suas funções. Uma vez definidos os critérios para se chegar à natureza dos sinais de pontuação, suas funções são exploradas. Notamos que enquanto as gramáticas lançam mão da noção de pausa, nem todos os guias e manuais percebem sua função prosódica. Entre os linguistas, somente aqueles que estudam sinais específicos (e não o sistema de pontuação) consideram a dimensão prosódica dos sinais analisados. Já as funções sintáticas destes sinais gráficos são abordadas em gramáticas, manuais, guias e estudos linguísticos. Nos estudos desenvolvidos no âmbito da Linguística, além da função sintática, a função enunciativo-discursiva dos sinais é explorada – o que abre caminho para o sujeito que pontua, as possibilidades de escolha e o uso criativo dos sinais de pontuação. Por fim, oferecemos ideias de como se pode ensinar a usar os sinais de pontuação: além de observar, experimentar.

PALAVRAS-CHAVE: Sinais de pontuação; Funções enunciativo-discursivas; Sujeito; Estilo.

ABSTRACT

This is an exploratory and qualitative study on punctuation signs. Our argumentative course begins with the description of a sample of five Brazilian grammars, goes through another sample of four manuals and punctuation guides, describes several studies produced in the field of Linguistics, explores three examples of authors who, in fictional literature, created their style through punctuation marks and finally makes notes to those who teach how to use punctuation marks. In this journey, we tried to understand what punctuation marks are (each author lists different items) and what are their functions. Once the criteria for arriving at the nature of punctuation marks are defined, their functions are explored. We note that while grammars make use of the notion of pause, not all guides and manuals perceive the prosodic function of punctuation marks. Among linguists, only those who study specific signs (and not the punctuation system) consider the prosodic dimension of punctuation marks they examine. The syntactic functions of punctuation marks are covered in grammars, manuals, guides and linguistic studies. In studies developed in the field of Linguistics, in addition to the syntactic function, the enunciative-discursive function of signs is explored - which opens the way for the subject who punctuates, the possibilities of choice and the creative use of punctuation marks. Finally, we offer ideas on how to teach punctuation marks: besides observing, experimenting.

KEYWORDS: Punctuation marks; Enunciative-discursive functions; Subject; Style.

¹ Professora Associada do Departamento de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e editora da EDUFRO. E-mail: kleppa@unir.br.

Introdução

Desde a invenção da escrita, as culturas letradas escrevem e refletem sobre o processo de escrita, o seu produto e a questão da autoria. Uma vez que o sistema alfabético tinha alcançado estabilidade, foi introduzido paulatinamente na escrita um sistema tipográfico cuja função primeira era otimizar a legibilidade do texto: o sistema dos sinais de pontuação. “Gradualmente passou-se a separar as palavras e introduziu-se a pontuação” (ARAÚJO, 2008, p. 380). Foi necessário muito tempo e esforço padronizador das casas editoriais para chegarmos ao sistema de sinais de pontuação atual:

O sistema de pontuação que temos hoje não foi planejado por um grupo de linguistas ou designers, mas evoluiu gradativamente ao longo de vários milênios pelas mãos de artesãos. Ele foi constituído pelos autores, escribas e técnicos envolvidos na editoração de textos que aos poucos vislumbravam maneiras de tornar a leitura mais eficiente, adicionando símbolos à linguagem que tornavam visível. (KRAHN, 2014, p. 24, tradução minha²)

Em tempos em que poucos dominavam a técnica da escrita e a escrita era emendada (sem os espaços em branco entre as palavras), a leitura em voz alta era comum (MOORE, 2016). A leitura passou por profundas transformações no decorrer do tempo: com a obrigatoriedade do ensino escolar, formou-se uma grande massa de leitores. Esses leitores tinham agora autonomia para ler para si mesmos, ou seja, a leitura passou a ser silenciosa. Coube aos gramáticos racionalizar e regulamentar os usos dos sinais de pontuação.

Atualmente os sinais de pontuação são apresentados em gramáticas, guias específicos (de redação, de editoração, de pontuação) e livros didáticos e paradidáticos infantis. Como veremos, nesses materiais não há consenso a respeito do inventário dos sinais de pontuação, nem acerca de sua natureza e de suas funções. O que o público em geral tem à disposição para consulta acerca do funcionamento do sistema de sinais de pontuação são as gramáticas, guias e manuais que estabelecem, no plano genérico, uma relação estreita entre oralidade e escrita, mas, no plano específico, consideram principalmente as funções sintáticas dos sinais de pontuação.

Este é um estudo exploratório sobre diversas fontes de conhecimento acerca dos sinais de pontuação. O percurso inicia-se na descrição de uma amostra de cinco gramáticas brasileiras, passa por outra amostra de quatro manuais e guias de pontuação, alcança estudos produzidos no âmbito da Linguística, recorre a três autores que, na literatura ficcional, criaram seu estilo através de sinais de pontuação e por fim faz apontamentos a quem ensina a usar os sinais de pontuação. Adotamos este percurso para que o leitor tenha como ponto de partida aquilo que o senso comum considera a regra, o certo; e como ponto de chegada os usos dos sinais de pontuação – que mudam conforme a época, o gênero textual, o suporte, o autor.

2 No original: “The punctuation system we have today was not designed by a group of linguists or designers but aid gradually evolved over several millennia at the hands of craftsmen. It was designed, in a way, by the writers themselves, the scribes and later technicians involved in the printing trade, who gradually saw some ways to make reading more efficient and understandable by adding symbols to the language that they were making visible.”

Ninguém jamais foi capaz de definir um conjunto de regras que explicam todos os usos dos sinais de pontuação. [...] As práticas variam muito entre a escrita formal e informal, Reino Unido e América, entre a página e a tela, de uma editora para outra, de um autor para outro, entre uma geração e outra. (CRYSTAL, 2007, p. 133, tradução minha³)

Neste percurso, perceberemos que a função prosódica dos sinais de pontuação (que as gramáticas, guias e manuais relacionam com a oralidade em geral) perde força explicativa quando ligada à voz (voz interior?) e permanece residual quando ligada à leitura em voz alta: um estudo piloto desenvolvido por Cunha e Porto (2020) revela que, na leitura em voz alta, as pausas incidem com alta frequência onde há pontos, não coincidem com todas as vírgulas e são realizadas independentemente dos sinais de pontuação (incidindo na fronteira entre sujeito e predicado, por exemplo). Partimos dos textos prescritivos, em que a unidade de análise é a sentença, para chegarmos na literatura ficcional, em que o texto e sua espacialidade são mais relevantes que cada sentença isoladamente. É na literatura que encontraremos exemplos de usos coesivos dos sinais de pontuação – ou seja, usos que extrapolam a fronteira da sentença. As funções sintáticas dos sinais de pontuação, tão centrais para gramáticas, manuais e guias, passam a ser, na Linguística, coadjuvantes de funções discursivas, pragmáticas ou ainda enunciativas.

Não há tradição teórica na Linguística que eleja os sinais de pontuação como objeto de análise. Os estudos desenvolvidos na Linguística e Linguística Aplicada sobre sinais de pontuação partem, em geral, de usos concretos, portanto dialogam com posturas teóricas centradas no uso, na informação e no sujeito.

O esforço deste texto é perceber os sinais de pontuação como um sistema (inserido no sistema da escrita) que contribui para a textualidade. Apresentamos aqui um panorama não exaustivo de como os sinais de pontuação são abordados por diferentes autores e esperamos contribuir para uma percepção mais integrada dos sinais de pontuação e do ato pontuatório – para oferecer propostas de ensino de uso dos sinais de pontuação.

Sinais de pontuação nas gramáticas

É preciso lembrar que as gramáticas normativas têm pretensão pedagógica, ou seja, lidam com o que pode trazer dificuldades ao aprendiz, partem do exemplo (coletado na “boa literatura”) para traçar regras – e exceções. Não tratam da natureza dos sinais de pontuação, nem de suas funções (ou mesmo intenções comunicativas do escrevente), mas mostram como e quando se deve pontuar corretamente (RODRIGUES e CIDADE, 2021).

Consultamos cinco gramáticas normativas de autores diferentes (é importante salientar que no Brasil, as gramáticas são escritas por autores; diferentemente de dicionários, que são

3 No original: “No one has ever been able to define a set of rules which will explain all uses of all punctuation marks. [...] Practice varies so much between formal and informal writing, between Britain and America, between page and screen, between publisher and publisher, between author and author, between generation and generation.”

elaborados por equipes de pessoas) e percebemos que, apesar de (quase) todas apresentarem os sinais de pontuação em suas últimas páginas, o inventário dos sinais de pontuação não é consensual. Procuramos por gramáticas publicadas em períodos diferentes: anos 70, quase 80, anos 90, 2000 e 2018. Trata-se de gramáticas referenciadas, usadas no contexto escolar e universitário.

Quadro 1 - Inventário dos sinais de pontuação nas gramáticas consultadas

Rocha Lima (1972)	Almeida (1979)	Savioli (1991)	Cunha & Cintra (2001)	Azeredo (2018)
Ponto final	Ponto final		Ponto	Ponto
Ponto simples				
Ponto parágrafo				
Ponto e vírgula	Ponto e vírgula	Ponto e vírgula	Ponto e vírgula	Ponto e vírgula
Vírgula	Vírgula	Vírgula	Vírgula	Vírgula
Dois pontos	Dois pontos	Dois pontos	Dois pontos	Dois pontos
Travessão	Travessão	Travessão	Travessão	Travessão
Parênteses	Parênteses	Parênteses	Parênteses	Parênteses
Ponto de interrogação	Ponto de interrogação		Ponto de interrogação	Ponto de interrogação
Ponto de exclamação	Ponto de exclamação		Ponto de exclamação	Ponto de exclamação
Reticências	Reticências	Reticências	Reticências	Reticências
	Aspas	Aspas	Aspas	Aspas
	Parágrafo			
	Chave			
	Colchetes		Colchetes	
	Asterisco			

Carlos Henrique da Rocha Lima (1972, p. 422-423) organiza os sinais de pontuação em três categorias: aqueles que marcam (i) pausa que não quebra a continuidade do discurso; (ii) pausa indicadora do término do discurso e (iii) pausa para frisar intenção ou estado emotivo. Napoleão Mendes de Almeida (1979, p. 570) igualmente trabalha com uma tríade, porém com outras categorias: para este autor, os sinais de pontuação são (i) objetivos; (ii) subjetivos e (iii) distintivos. Francisco Platão Savioli (1991, p. 112-118) apresenta numa mesma lição (lição 12) apenas seis sinais – e a vírgula é assunto para duas outras lições (lições 6 e 11). O autor explica que optou por apresentar apenas os sinais que ofereceriam dificuldades de emprego. Celso Cunha e Lindley Cintra (2001, p. 643-669) dividem os sinais de pontuação em dois grupos: (i) os que marcam sobretudo a pausa e (ii) os que marcam sobretudo a melodia. Por fim, José Carlos de Azeredo (2018, p. 559-570) apresenta os sinais de pontuação no anexo de sua gramática. Para este autor, os sinais são usados (i) para fins estéticos, (ii) indicação de pausa, (iii) sinalização da entoação e (iv) para individualização de algum segmento.

Como se vê, não há consenso, entre os gramáticos, quanto aos integrantes do grupo de sinais de pontuação (parece haver um núcleo de dez sinais), nem quanto às suas funções. Claro está, no entanto, que as funções são várias e que há, no sistema de sinais de pontuação, espaço

para a manifestação do sujeito: o uso *estético*, os sinais *subjetivos* e os sinais que marcam *intenção ou estado emotivo*. Para os autores que trabalham com essas categorias, cabe às reticências, exclamação e interrogação marcar essa postura enunciativa.

Nas gramáticas normativas examinadas, a pausa exerce papel fundamental – estabelecendo assim relação direta entre a fala e a escrita – extrapolando o par leitura & escrita. Nas palavras de Rodrigues e Cidade (2021, p. 130): “[...] não há aprofundamento sobre o que é e como se dá o fazer pontuacional de fato na Língua Portuguesa. Ao aproximarem fala e escrita em suas definições, os gramáticos desconsideram as especificidades da língua escrita e da língua oral.” Todas as gramáticas analisadas apontam para a riqueza de recursos expressivos observáveis na oralidade e assumem que os sinais de pontuação funcionam como seus equivalentes na modalidade escrita.

Em vários autores analisados, pode-se perceber uma relação imediata escrita/leitura, uma vez que os sinais gráficos devem orientar a leitura. Mas parece que, a partir de certo momento, os autores estenderam a relação à fala, o que passou a falsear a visão da própria pontuação. (JUNKES, 1995, p. 23)

Por fim, é de se notar que as gramáticas consultadas concebem os sinais de pontuação como operadores que incidem sobre a sentença. Os exemplos e as regras de pontuação referem a sentenças isoladas, recortadas de seus textos originais, sem relação com a textualidade em que foram construídas. Por mais que os exemplos citados nas gramáticas sejam abonações (exemplos colhidos da literatura canônica), o texto ficcional não é explorado nessas gramáticas como uma unidade de sentido; o gesto de escrever um texto não é entendido como um processo de invenção que se completa com a leitura, em que o leitor tem a tarefa de identificar a estrutura básica do texto (HANSEN, 2019).

Sinais de pontuação em manuais e guias

No mercado editorial, existem diversos manuais e guias de pontuação. Alguns são especificamente voltados para a vírgula, outros para “a entonação correta de frases”, muitos se resumem a dicas e macetes para “nunca mais errar pontuação”. Os manuais e guias de pontuação/estilo consultados para este estudo formam uma amostra de quatro livros, compatível em termos de quantidade com a amostra de gramáticas consultadas na seção anterior. Foram publicados na mesma década, são voltados a públicos variados e em geral oferecem um inventário maior de sinais de pontuação que as gramáticas.

Além dos dez sinais elencados por Azeredo (2018), Dacanal (2016) adiciona o hífen. Ferrarezi (2018) adiciona aos dez sinais básicos a barra; enquanto Lukeman (2011) acrescenta aos dez básicos a mudança de seção, o parágrafo, itálico e hífen. Por fim, Martins Filho (2016) trabalha com os dez básicos das gramáticas mais apóstrofo, asterisco, barra, colchetes e chaves.

Quadro 2- Inventário dos sinais de pontuação nos manuais e guias consultados

	Lukeman (2011)	Dacanal (2016)	Martins Filho (2016)	Ferrarezi (2018)
básicos	[.] [,] [;] [:] [-] [!] [?] [...] [“ ”] [()]	[.] [,] [;] [:] [-] [!] [?] [...] [“ ”] [()]	[.] [,] [;] [:] [-] [!] [?] [?] [...] [“ ”] [()]	[.] [,] [;] [:] [-] [!] [?] [...] [“ ”] [()]
extras	mudança de seção, parágrafo, <i>itálico</i> [-]	[-]	['] [*] [/] [[]] [{}]	[/]

As abordagens das funções dos sinais de pontuação apresentam grande diversidade. Enquanto Dacanal (2016) propõe uma teorização acerca das funções sintático-semânticas da pontuação (com exemplos e tipologias de erros – *vírgulas absurdas e aberrantes, pontuação deselegante, pontuação carregada* etc.), Ferrarezi (2018) trata tanto os acentos gráficos como os sinais de pontuação como diacríticos (ou seja, como se fossem anotações acerca da prosódia). Já Lukeman (2011), ele mesmo um editor, escreve para escritores, propondo exercícios de escrita. O último, o *Manual de editoração e estilo* de Martins Filho, é voltado a editores e diagramadores e pretende ser normalizador quanto à forma e ocorrência dos sinais de pontuação (elencando tipos de aspas, mede o tamanho do travessão, explica regras de absorção etc.). Este autor trata das funções sintáticas (relacionadas à pausa) e discursivas dos sinais de pontuação. Exceto Dacanal (2016), os autores de guias e manuais partem do princípio de que a oralidade conta com uma paleta muito maior de recursos expressivos (entonação, gesto, expressão etc.); e que a escrita representa – com suas limitações – a fala.

[...] a antecedência filo e ontogenética [da oralidade], a leitura em voz alta e a função similar de construção sintática da entonação no oral e da pontuação no escrito respectivamente, mostram claramente a persistência, no imaginário coletivo [...] em pôr, de maneira incondicional, a voz – nas suas realizações fônicas e nas suas recepções acústicas – como origem absoluta do todo.” (DAHLET, 2006b, p. 298-299)

Prescrever o ideal, descrever o uso

Por mais que os autores de gramáticas e guias trabalhem com critérios e categorias diferentes, o que se perde de vista nos textos normativos é a possibilidade de variação. Do ponto de vista diacrônico, por exemplo, a pontuação segue tendências. Os modos de pontuar em textos do século XIX são diferentes daqueles que observamos na escrita informal nas redes sociais. McCulloch (2019, posição 1615 e 1679, tradução minha⁴) descreve algumas tendências da escrita informal na internet:

4 No original: “The dot dot dot is especially perilous. For people with experience of informal writing offline, it’s a generic separation character, just as we saw. But for internet-oriented writers, the generic separator is the linebreak or new message, which has left the dot dot dot open to taking on a further meaning of something left unsaid.

[...]

[...] if you’re solidly in the linebreak camp, you see those extra dots or even just a single period where a linebreak or a message break would have sufficed, and assume that anything that takes more effort than necessary is a potential message.”

Os três pontinhos são especialmente perigosos. Para pessoas experientes na escrita informal off-line, eles são um sinal genérico de separação, como vimos. Mas para pessoas cuja escrita é voltada para a internet, o separador genérico é a quebra de linha ou nova mensagem, o que permite aos três pontinhos que assumam o significado de algo que não foi dito.

[...]

[...] se você está imerso no esquema da quebra de linha, você vê esses pontos extras ou mesmo o ponto final onde uma quebra de linha ou de mensagem seria suficiente e assume que qualquer coisa que demanda mais esforço que o necessário configura como uma potencial mensagem.

Em geral, os textos normativos não contemplam a pontuação nos diversos gêneros textuais porque seu escopo de análise é a sentença descontextualizada. Peças publicitárias, por exemplo, exploram a página e podem não encerrar com ponto final trechos graficamente separados na página. Dicionários, por outro lado, usam sinais de pontuação como organizadores do verbete de maneira consistente. Em artigos acadêmicos, os usos de aspas para o discurso citado e colchetes dentro das citações (tanto para sinalizar supressões [...] como inserções) são ordenadores das vozes no texto: a voz do autor citado entre aspas e a voz do autor que edita a citação do outro entre colchetes. Em romances, os diálogos dos personagens precisam ser graficamente marcados em relação à narrativa (ou não) e cada cultura literária lançará mão de estratégias próprias: aspas simples ou duplas, parágrafo novo, travessão, itálico ou alguma combinação das opções anteriores. Algumas traduções mudam a marcação gráfica dos diálogos (por exemplo, para citar um best-seller: *Harry Potter* no original apresenta cada fala de personagem entre aspas simples em parágrafo novo, já as traduções em português brasileiro da editora Rocco usam o travessão em parágrafo novo) justamente em função do público leitor.

Suportes, plataformas, gêneros diferentes demandam diferentes relações com o texto escrito – mas isso não significa que a escrita em geral muda. Desde que começou a circular, nas redes sociais, um estilo de escrita que subvertia as maiúsculas, realizava abreviações e acrônimos e dispensava pontos finais, os usuários da língua refletem sobre o destino da escrita. Se lembrarmos que a escrita nas redes sociais é informal e não editada, o temor da erosão da linguagem como um todo pode ser contido: a escrita padrão continua usando sinais de pontuação – mas não exatamente como preveem os textos normativos (CRYSTAL, 2015; McCULLOCH, 2019 e ANDROUTSOPOULOS, 2020).

Por fim, gramáticas, manuais e guias tratam os fenômenos linguísticos e os usuários da língua como se fossem homogêneos. Há estudos acerca da variação entre gêneros na comunicação digital: homens e mulheres escrevem – e portanto também pontuam – de maneiras diferentes porque demonstram propósitos diferentes (em geral, homens são menos propensos a enviar “mensagens de bom dia”) para a interação por escrito (BARON & LING, 2011, p. 55, tradução minha):

As participantes do estudo do sexo feminino se expressaram acerca da importância do uso de marcadores de pontuação ligados às emoções como

emojis, abreviações ou pontos de exclamação múltiplos tanto para expressar entusiasmo nas mensagens que elaboravam como para suavizar mensagens que poderiam parecer diretas demais. Em contraste, os participantes do sexo masculino relutaram em aderir a essas práticas (um fato notado pelas mulheres) e até mesmo se queixaram dos excessos (por exemplo, o uso de emoticons e letras repetidas na palavra) que observavam nas mensagens enviadas pelas participantes do sexo feminino⁵.

Contribuições da Linguística para a descrição dos sinais de pontuação

Em relação ao inventário dos sinais de pontuação, vimos que gramáticas, manuais e guias enumeram diferentes itens. Na literatura produzida sobre sinais de pontuação na Linguística, percebemos que poucos autores fazem questão de delimitar o inventário de sinais de pontuação. Consideramos que apenas onze sinais sejam autônomos – que não necessitam do suporte alfabético (descartando, assim, maiúscula, itálico etc.). São eles: alínea, ponto, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, parênteses, aspas, travessão, exclamação, interrogação e reticências. Estes sinais têm forma e significado convencionalizados e não podem ser considerados sinais ortográficos porque não incidem exclusivamente sobre a palavra. Todos têm efeito sobre a sentença e/ou o texto escrito e nenhum deles é decomponível em unidades menores (como, por exemplo, os morfemas de uma palavra). Assumimos que os critérios da autonomia gráfica e da incidência (sentença e texto) sejam pertinentes. Assumimos que, além das unidades sintáticas abordadas pelas gramáticas, guias e manuais, é preciso considerar as unidades do texto escrito. Assim, além dos dez sinais básicos das gramáticas, manuais e guias, contamos com a alínea (o branco que diferencia um parágrafo de outro).

Em relação às abordagens dos autores, por um lado, encontramos autores que estudam algum(ns) sinal(is) específico(s) – vírgula e ponto, como é o caso de Tenani e colegas; ponto e vírgula, como é o caso de Watson (2019); ponto, como é o caso de Rodrigues & Cidade (2021) ou as aspas, como é o caso de Schlechtweg & Härtl (2020). Por outro lado, identificamos autores que estudam o sistema de sinais de pontuação, como é o caso de Nunberg (1990), Dahlet (1995, 2002, 2006 a,b), Junkes (1995), Rocha (1998), Bernardes (2002), Dallarosa (2013), Krahn (2014) e Kleppa (2019, 2021).

Observamos a tendência de autores que tratam do *sistema de sinais de pontuação* atribuírem grande autonomia ao texto escrito, ao passo que autores (exceto Watson) que lidam com sinais específicos tratam da relação entre oralidade e escrita/ leitura e escrita: Tenani (2020) e Soncin e Tenani (2015) fornecem análises de redações de alunos que apontam para relações entre as funções das marcas prosódicas e as funções dos sinais de pontuação. As autoras observam a

5 No original: “Female members of the focus groups were vocal about the importance of using emotion-tinged punctuation markers such as smileys, lexical shortening, or multiple exclamation points, both to express their “enthusiasm” for the communications they were crafting as well as to soften messages that might otherwise seem overly direct. By contrast, males were reluctant to engage in such practices (a fact noted by the females), and even complained about the excesses (e.g., use of emoticons, repeated letters in words) they observed in texts sent by females.”

tendência geral de fazer a pontuação coincidir com a frase entoacional em textos produzidos por um público mais ou menos uniforme inserido no processo de aprendizagem do pensar por escrito, em que o formato do texto está dado de antemão: dissertação, carta etc. Já Schlechtweg e Härtl (2020) examinam a realização prosódica das aspas quando sujeitos executam a leitura em voz alta e relatam como as aspas escritas no papel são pronunciadas na leitura.

No grupo dos autores que conferem autonomia ao texto escrito, Nunberg (1990) é um dos primeiros linguistas a defender que os sinais de pontuação não representam a fala, pois nasceram e foram convencionalizados na escrita. Sua contribuição teórica diz respeito às funções que os sinais de pontuação assumem no texto escrito: *separar*, *delimitar* e *marcar* (distinguir do entorno). Cada sinal assume uma ou mais dessas funções – que são metalinguísticas. Teríamos então a seguinte constelação:

Alínea *separa* um parágrafo do outro.

Ponto *separa* uma sentença da outra.

Ponto e vírgula *separa* duas orações autônomas e unidades em enumerações complexas.

Dois pontos *separa* informação dada de informação nova.

Vírgula *separa* unidades equivalentes entre si (tópico de comentário; sintagmas na enumeração; orações coordenadas);

delimita (quando dupla) segmentos removíveis (aposto, vocativo, encaixada) e *marca* elipse.

Travessão *separa* uma elaboração do resto da sentença (um comentário);

delimita o que pode ser removido (quando duplo);

marca diálogos.

Parênteses *delimitam* unidades de extensão e complexidade variada e que podem ser removidos porque subvertem a leitura linear.

Aspas *delimitam* e *marcam* o discurso citado;

marcam suspensão de significado conotativo (ironia); o distanciamento do autor em relação ao dito; a palavra/expressão ela mesma (metalinguagem).

Interrogação *marca* perguntas.

Exclamação *marca* exaltação.

Reticências *marcam* ausência/supressão.

Já Dahlet (2002, p.37 e 38) separa os sinais de pontuação em duas grandes classes: os sinais segmentadores/sequenciadores e os sinais enunciativos, que dão pistas de suas funções sintáticas e discursivas. Para a autora, no texto escrito, os sinais de pontuação operam exercendo

funções sintáticas (que apontam para as próprias unidades que constituem o texto escrito) e funções enunciativo-discursivas (que apontam para a enunciação):

- Primeira classe: [alínea] [.] [;] [:] [,] [...]
- Segunda classe: os sinais enunciativos
- as marcas do discurso citado: [“ ”] [itálico] [travessão de diálogo];
 - os marcadores expressivos: [letra de forma] [sublinhado] [itálico] [travessão]
 - os hierarquizadores discursivos: [:] [- -] [()]
 - os marcadores de modalidade enunciativa: [?] [!] [...]

Essa constelação de funções é assinalada por outros autores, como aponta Junkes (1995, p. 65): “J. Anis [...] propõe que a uma pontuação sintagmática, demarcativa, sintática, que distingue blocos, se associe uma pontuação polifônica (termo emprestado de O. Ducrot), ou enunciativa, que hierarquiza planos.” Sejam quais forem os nomes dados às funções, o denominador comum é que os sinais de pontuação são operadores metalinguísticos: são sinais linguísticos que atuam sobre o escrito – em sua linearidade (segmentando) e discursividade (remetendo ao ato enunciativo).

A partir do momento em que se abre a função para o enunciado, o enunciador (autor) entra em cena. Para Dahlet (1995, p. 340, grifos no original), “o *scriptor*, através do ato pontuatório, faz a sua parte enquanto enunciador, e coloca-se a si mesmo em jogo.” Os sinais de pontuação não apenas marcam fronteiras de constituintes, mas atendem aos propósitos comunicacionais daqueles que pontuam seus textos.

Considerando que as categorizações de Nunberg (1990) e de Dahlet (2002) são complementares, propomos o seguinte esquema, que evidencia um contínuo entre as funções sintáticas e enunciativo-discursivas, porque são cumulativas:

Quadro 3 - Cruzamento de categorias teóricas para descrever os sinais de pontuação

	SEPARAR	DELIMITAR	MARCAR
alínea	parágrafos		
ponto	sentenças		
ponto e vírgula	orações, enumerações		
dois pontos	tema-rema		
interrogação	sentenças		pergunta
exclamação	sentenças		exaltação
reticências	unidades variadas		ausência
parênteses		unidades variadas, o que pode ser removido	leitura não-linear
aspas		citação, expressão ou palavra	distanciamento, dupla voz/duplo sentido
vírgula	tópico de comentário, oração subordinada invertida, adjunto topicalizado, itens em lista, orações coordenadas	aposto, vocativo, encaixada	elipse
travessão	um adendo na sentença	o que pode ser removido	diálogos
	Sequenciadores		Marcadores enunciativos

Como se pode verificar no Quadro 3, alínea, ponto, ponto e vírgula e dois pontos exercem apenas funções sintáticas, ao passo que interrogação, exclamação, reticências, parênteses e aspas exercem tanto funções sintáticas (separar e delimitar) quanto enunciativo-discursivas (marcar). Por fim, observamos que vírgula e travessão são os sinais mais polivalentes: separam, delimitam e marcam – ou seja, exercem funções sintáticas e enunciativo-discursivas.

Observamos ainda que apenas interrogação, exclamação e reticências, que Dahlet chama de *marcadores da modalidade enunciativa*, podem ser repetidos (?????) para marcar ênfase ou combinados entre si (...!). Com os outros sinais, especialmente os segmentadores/separadores, o autor não tem essa liberdade (combinar vírgula com dois pontos, por exemplo, ou reiterar ponto e vírgula). No entanto, a marca de autoria não reside exclusivamente nestes sinais, como veremos.

Em Bernardes (2002) e Dallarosa (2013), o foco se volta para o sujeito que escreve e interpreta o próprio texto em suas unidades e segmentações possíveis. Ao tomar como objeto textos de colegas universitários, Dallarosa (2013, p. 66-67) aponta que “A pontuação é um dos mecanismos que indica a subjetividade do sujeito na escrita [...]” Bernardes (2002) trabalha com o conceito de pontuabilidade, ou seja, as segmentações (virtuais) que a língua oferece e aquelas que o autor instala no texto escrito através da pontuação. Com o conceito de pontuabilidade, podemos estender a marca de autoria, a intenção comunicativa e a capacidade inventiva do autor a todos os sinais de pontuação, não é mais preciso categorizar quais sinais “revelam o autor”.

Dahlet, Rocha (1998) e Bernardes apontam para a grande flutuação no uso dos sinais de pontuação – principalmente na literatura ficcional – e fornecem análises de estilo criado a partir de usos peculiares dos sinais de pontuação em textos literários. As autoras observam estilos diversos em sujeitos específicos que apostam no poder criador da palavra e na capacidade do texto de ensinar como deve ser lido.

Textos ficcionais em que a pontuação marca o estilo

Escrever significa fazer uso de alguma tecnologia manual e simultaneamente dar forma e conteúdo a um texto. Entendemos que o gesto de escrever (FLUSSER, 1997) implica num diálogo com outros textos (o autor é leitor), com o leitor (escreve-se para o outro) e com a própria língua (escrever é refletir sobre a língua). Neste sentido, pontuar um texto é orientar sua leitura para uma certa interpretação. Com Bernardes (2002, p. 58, grifos no original), entendemos “estilo como uma marca deixada na escrita, um vestígio daquele que escreve.” Não nos arriscamos a fechar interpretações dos usos dos sinais de pontuação nos exemplos a seguir porque acreditamos que o sentido de um texto não está em si mesmo. Os três casos que seguem não são da ordem do repetível, mas da ordem do exemplar, que serve como ilustração de uso criativo dos sinais de pontuação. Cada um deles é melhor apreciado no romance em que

foi publicado, já que os autores exploram a mancha textual e a experiência de leitura (que uma citação aqui não conseguiria ilustrar).

Os dois romances de Raduan Nassar, *Um copo de cólera* e *Lavoura arcaica*, são escritos num jorro verbal. Diversos sinais organizam todo o corpo de cada capítulo. O ponto final é o único sinal finalizador – e ocorre apenas no fim de cada capítulo. Reticências, pontos de interrogação e exclamação não encerram sentenças, pois o que há depois deles segue em letras minúsculas. As várias vírgulas que segmentam as unidades discursivas não hierarquizam o texto, apenas marcam a sucessão (desenfreada). Cada um dos sete capítulos de *Um copo de cólera* é uma enorme frase, o que tem um efeito sobre o processo de leitura e o ritmo do texto. Em *Lavoura Arcaica* (composto de 30 capítulos), observamos o mesmo estilo de pontuação – exceção são os capítulos 13 e 23 a 27.

Entendemos o ritmo como recriação da oralidade na escrita – que não se iguala necessariamente ao fluxo sonoro, que é da ordem da performance e variável a cada execução (o estudo de Cunha e Porto (2020) capturou variações nas duas leituras em voz alta do mesmo texto realizadas pelas informantes). As adaptações de *Lavoura arcaica* e *Um copo de cólera* para o cinema recriam o texto à sua maneira e causam a impressão de fúria verborrágica.

Nenhuma leitura é neutra, asséptica, motivada exclusivamente por fatores linguísticos em estado puro (sejam eles sintáticos, prosódicos, enunciativos etc.). A pontuação torna visível essa tensão entre aquilo que é da ordem da subjetividade e que emerge através da segmentação no texto. (BERNARDES, 2002, p. 42-43)

Lourenço Mutarelli é um autor que produziu quadrinhos antes de publicar seu primeiro romance, *O cheiro do ralo*, em 2002. Descrições da cena, narração e falas de personagens são organizadas em parágrafos curtos e distintos, o que faz com que a mancha textual se concentre na margem esquerda da página. As frases-parágrafo curtas e indistintas (as falas dos personagens não são diferenciadas da narrativa através de aspas, travessão ou itálico) imprimem um ritmo acelerado à leitura.

Não é à toa, pois, o fascínio que este sistema de sinais despertou e continua despertando em muitos escritores, que vislumbram na pontuação um mecanismo de criação, subversão e transformação do uso ordinário da linguagem escrita. Assim como a pontuação pode forjar uma via de leitura a ser seguida, ela também pode ser a própria marca das bifurcações possíveis do sentido [...]. (BERNARDES, 2002, p. 65)

Maria Gabriela Llansol, escritora portuguesa (e tradutora de Emily Dickinson, cuja marca são os travessões assinalando rupturas no texto) lembrada como autora que escreve sob o signo da ruptura, faz uso de sinais cheios (travessão) e vazios (o branco) para tecer uma escrita não linear, repleta de “buracos”. A descontinuidade e o fragmentário são graficamente representados através dos sinais de pontuação – que ali assumem novos sentidos. Tanto a escritora como o leitor interpretam os sinais do texto, não há garantias de transparência.

Para estes autores, a pontuação que marca seu estilo não se limita à sentença. Os usos (e ausências) peculiares de sinais de pontuação funcionam como articuladores textuais, elementos coesivos que criam um “engate de sentidos” (CORRÊA, 1994). O efeito é que o texto passa a ser encarado como uma construção, em que o sentido não está pronto, em que os sinais de pontuação assumem tanto um papel *orientador* [ou sintático] como *des-orientador* [ou polifônico] – o que contribui para a estética literária (DAHLET, 1998). E como o leitor se vê envolvido no processo, aprende a ler o texto enquanto o lê.

Por fim, os sinais de pontuação que “revelam” as marcas de autoria nos três autores exemplificados acima não são o ponto de exclamação, interrogação e reticências que as gramáticas chamam de *sinais subjetivos* (para uso estético). Se assumimos o conceito de pontuabilidade de Bernardes (2002), todos os sinais de pontuação podem ser usados para marcar a presença do enunciador no texto.

Para ensinar sinais de pontuação

Como os sinais de pontuação fazem parte da escrita, consideramos que os sinais de pontuação devem ser ensinados nas aulas de leitura, escrita e sintaxe – e não em aulas sobre pontuação. Como vimos, é possível observar grande variação através dos gêneros textuais, das épocas em que os textos foram publicados etc. Com Camara (2006, p. 10), acreditamos que “[...] um trabalho que se limite a apresentar a base sintática como determinante do emprego dos diferentes sinais não possibilita ao aluno perceber finalidades expressivas quando do uso dos sinais gráficos numa determinada situação estética de ruptura.”

Além de observar, consideramos importante que os alunos experimentem, produzam, se relacionem ativamente com os sinais de pontuação. Há diversas formas de realizar isso. Sem a pretensão de esgotar as possibilidades, seguem sugestões – não um programa ou sequência didática.

A primeira clareza que o professor de língua portuguesa precisa ter acerca dos sinais de pontuação é que eles formam um sistema. Em nossa concepção, esse sistema é composto por onze sinais: alínea, ponto, dois pontos, vírgula, ponto e vírgula, travessão, parênteses, aspas, interrogação, exclamação e reticências. Esses sinais compartilham características que outros sinais (barra, hífen, maiúscula) não possuem: autonomia gráfica e local de incidência (fronteira de unidades sintáticas e unidades textuais).

Dentro de um sistema, cada unidade exerce funções específicas, mas algumas podem ter o mesmo valor que outras. Isso significa que é possível fazer escolhas. Tanto o ponto final como o ponto de exclamação são finalizadores de sentença, contudo, trocar um ponto final por um ponto de exclamação direciona para um determinado efeito de sentido. Sinais duplos delimitam unidades que podem ser removidas ou movidas no interior da sentença. Trocar as vírgulas que delimitam um aposto por parênteses, por exemplo, cria um efeito de sentido diferente. Enfim, a

proposta é comutar e avaliar o efeito da troca. Experimentar com os sinais de pontuação ajuda a perceber como eles operam na criação de significados no texto.

Uma proposta de exercício (que LUKEMAN, 2011 propõe) é que se reescreva um texto usando apenas o ponto final. Essa tarefa não consiste simplesmente em trocar todos os sinais empregados no texto original por pontos finais: é preciso planejar as sentenças subordinadas, coordenadas, correlatas e justapostas de outra maneira – não mais em uma sentença, mas em duas sentenças separadas. A própria estrutura das sentenças precisa ser reconfigurada para a ordem direta (sem topicalizações ou inserções). Através dessa atividade, o aluno perceberá que a pontuação não é colocada no texto depois que as palavras foram escritas, mas durante a escrita, já que os sinais de pontuação contribuem para a textualidade. O resultado dessa reescritura provavelmente terá um tom mais assertivo (ou dramático) que a primeira versão. Esse é o ponto: uma frase sem ponto é ou título ou fragmento, mas uma sequência de palavras terminada em ponto final é uma tese (BENNE, 2009). O ponto encerra unidades “completas” – como o são as *sentenças* (proferidas pelo juiz que formou uma opinião ao longo do processo e enuncia sua sentença).

Além de experimentar, outra proposta possível é inovar. Escritores ficcionistas criam um estilo próprio de pontuação pela consistência com que usam determinados sinais. Raduan Nassar reserva o ponto final para encerrar capítulos em seus romances; Lourenço Mutarelli usa a alínea de maneira consistente para criar um ritmo de leitura. Maria Gabriela Llansol usa travessões e alíneas no interior da sentença para criar uma forma textual que converge com o conteúdo. Esses usos dos sinais de pontuação não estão previstos nas gramáticas, guias e manuais de pontuação e são o que Dahlet (1998) chama de usos des-orientadores. O uso consistente de sinais des-orientadores ensina o leitor a ler o texto:

Se o texto é daqueles que nós já sabemos ler, então o oficiante [autor] não acredita no poder criativo do material que usa. Mas se o texto é daqueles que não sabemos ainda ler, ou que nos faz soletrar, ou que nos corta o ritmo do pensamento, então o oficiante escreve e sabe por que escreve e acredita no poder demiúrgico da palavra. A escrita, com todos os seus poderes está e estará entre nós. Por isso exigir-lhe-emos uma responsabilidade. Por isso ele há-de fazer-nos acreditar que tem uma função, a de recriar os seus materiais, e de com eles realizar mais, muito mais do que as palavras escritas nos dizem como sinais que são, negros sobre uma folha branca. (CASTRO, 1973)

Importa perceber que a pontuação pode ser colocada a serviço da intenção comunicativa do autor. As subordinadas desgarradas, por exemplo, deixaram de ser um desvio individual para se tornarem um fenômeno linguístico há pelo menos uma década (acompanhando os trabalhos de Beatriz Decat e Violeta Rodrigues). Rodrigues e Cidade (2021) tomam as desgarradas (orações subordinadas que, por serem separadas por ponto final da oração principal, ganham *status* de sentença) como objeto de estudo. Recorrendo a Dahlet, os autores explicam que a separação de uma unidade não segmentável cria um efeito argumentativo. Ao tratar do *ponto de argumentação*, Dahlet justifica:

O ponto pode, portanto, intervir em lugares não somente internucleares, mas também intranucleares, ou seja, nos níveis mais baixos, conhecidos por serem não segmentáveis pela pontuação. [...]

A segmentação nos mais baixos níveis constitui um fenômeno ainda mais notável, que contraria não só as práticas esperadas, como também as operações cognitivas [...]. Assim, o próprio fato de segmentar no coração da unidade sintático-semântica [...] isola graficamente e põe em relevo esse segmento: o peso da informação está focalizado no segmento em questão, que fica, então, rematizado. (DAHLET, 2006, p. 254)

O ponto final que confere a autonomia de sentença a uma oração subordinada é um uso inovador do ponto de vista dos textos normativos sobre sinais de pontuação. Através da experimentação (por contraste) e inovação, percebemos que os sentidos emergem do texto, não estão inscritos nas partes que o compõem.

Ainda vale propor outro tipo de atividade com os sinais de pontuação: mergulhar nas várias dimensões de um mesmo sinal. Uma proposta seria sortear os onze sinais e pedir que cada grupo trabalhe com o sinal sorteado. Explorar a dimensão gráfica dos sinais – desenhar ou buscar imagens que representem os sinais – é uma possibilidade. O mais antigo (e famoso) texto que explora as formas dos sinais de pontuação é *Im Reich der Interpunktionen* ('No reino da Pontuação'), de Christian Morgenstern. No campo do design gráfico, temos à disposição *Divertimento com sinais ortográficos* de Alexandre O'Neill (2015) e *This is me, period*, de Cowell e Hildebrand (2017). Buscas pelos sinais de pontuação no Google Imagens podem retornar resultados surpreendentes (tatuagens⁶, piadas gráficas, montagens poéticas). Brincar com a forma é uma possibilidade. Associar a forma a uma função demanda criatividade. No dia da entrega da atividade, todos mostrariam seus trabalhos e a turma teria a oportunidade de apreciar todo o sistema de sinais de pontuação.

Outra dimensão a ser explorada pelos alunos são as expressões usadas na oralidade: *Está decidido e ponto final. Ele fez uma cara de interrogação. Ela é simpática entre aspas, né, muitas aspas!* Pode-se fazer um levantamento dos sinais que são usados na fala (não são todos os sinais gráficos de pontuação que ganham corpo na oralidade – e isso já vale uma discussão) e o que eles significam nessas expressões. Aspas (e parênteses?) até mesmo são gestualizados. Contrastar as funções dos sinais de pontuação na oralidade e na escrita auxilia na percepção do sistema de sinais de pontuação. Perseguir os motivos pelos quais alguns sinais não são usados na oralidade pode iluminar o *status* desses sinais na escrita.

A última proposta é trabalhar com textos escritos (descrita por KLEPPA, 2019). Os onze sinais são sorteados e os grupos, ao invés de produzirem uma imagem, produzirão um texto que dê destaque ao sinal sorteado. Pode-se criar personagens (por exemplo, a senhora interrogação,

⁶ A recorrente tatuagem do ponto e vírgula é um exemplo de como alguns sinais transcendem suas funções: este sinal foi escolhido em 2013 pelo *Semicolon Project* para simbolizar que X (por exemplo, a vida) não acabou apesar de Y (por exemplo, a depressão/a morte de ente querido).

uma idosa com escoliose que só faz perguntas); fazer com que o texto todo crie um clima que represente o sinal (por exemplo, uma história de mistério não resolvido para destacar o sinal de interrogação); abusar de um sinal (e, pelo uso frequente, dar relevo ao sinal); usar somente o sinal sorteado. Todos os textos seriam apresentados no mesmo dia, de modo que os alunos possam ter uma visão geral do sistema de pontuação.

Além dessas atividades específicas, o professor pode explorar os sinais de pontuação nas aulas de gramática, já que todos os sinais de pontuação funcionam como operadores sintáticos, marcando fronteiras de unidades sintagmáticas.

Considerações finais

Ao longo deste texto, notamos que a prosódia é uma das funções dos sinais de pontuação – se vinculada à leitura em voz alta, não à fala em geral, como querem gramáticas, guias e manuais. Um narrador de audiolivros, por exemplo, tem somente os sinais de pontuação como guias para a sua performance.

Considerando que o texto escrito constitui um sistema diverso da oralidade, exploramos as dimensões sintática e enunciativo-discursiva dos sinais de pontuação com apoio de estudos desenvolvidos no âmbito da Linguística e Linguística Aplicada. Percebemos que, se há espaço para o enunciador, há também espaço para o uso criativo dos sinais de pontuação (como verificamos nos textos literários mencionados aqui). Isso não equivale a dizer que tudo é válido, visto que os sinais de pontuação são um produto histórico forjado ao longo de muitas páginas, papiros, pergaminhos etc. O uso consistente de sinais des-orientadores é que cria um estilo próprio e guia o leitor na percepção da forma e conteúdo do texto.

Neste estudo, delimitamos o conjunto de sinais de pontuação e percebemos que os onze sinais formam um sistema em que é possível fazer escolhas. Nossa proposta de ensino dos sinais de pontuação está ancorada na exploração das possibilidades através de diferentes escolhas que podem ser feitas e que são feitas em diversos textos empíricos. Se é verdade que se aprende a escrever lendo e escrevendo, acreditamos que o mesmo valha para a pontuação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N.M. *Gramática metódica da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Saraiva, 1979.
- ANDROUTSOPOULOS, J. Digitalisierung und soziolinguistischer Wandel: Der Fall der digitalin Interpunktion. In: MARX, K.; LOBIN, H.; SCHMIDT, A. (Hrsg.). *Deutsch in sozialen Medien*. Interaktiv – multimodal – vielfältig. Berlin: de Gruyter, 2020, p. 75 – 94.
- ARAÚJO, E. *A construção do livro: princípios da técnica de editoração*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008.
- AZEREDO, J.C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 4. Edição, São Paulo: Publifolha: Instituto Houaiss, 2018.
- BARON, N. S.; LING, R. Necessary smileys & useless periods: redefining punctuation in electronically-mediated communication. *Visible Language*, vol. 45 ½, p. 45-67, 2011.
- BENNE, C. Der Punkt. Vom Sinn des reinen Fürsichseins. In: ABBT, C.; KAMMASCH, T. (Orgs.) *Punkt, Punkt, Komma, Strich? Geste, Gestalt und Bedeutung philosophischer Zeichensetzung*. Bielefeld: Transkript Verlag, 2009, p. 41-60.
- BERNARDES, A. C. A. *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. Tese de doutorado em Língua Portuguesa defendida na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, 2002.
- CAMARA, T.M.N.L. *Pontuação: perspectivas e ensino*. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) do Programa de pós-Graduação da Faculdade de Letras, UERJ, Rio de Janeiro, 2006.
- CASTRO, E. M. M. Por que escrevemos? *O próprio poético: ensaio de revisão da poesia portuguesa atual*. São Paulo: Quíron, 1973, p. 15-16.
- CORRÊA, M. L. G. Pontuação: sobre seu ensino e concepção. *Leitura: teoria & prática*, n. 24, p. 52-65, 1994.
- CRYSTAL, D. *The fight for English: how language pundits ate, shot and left*. New York: Oxford University Press, 2007.
- COWELL, P.; HILDEBRAND, C. *This is me, period*. The art, pleasures and playfulness of punctuation. New York: Clarkson Potter Publishers, 2017.
- CUNHA, C., CINTRA, L. F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- CUNHA, K. Z.; PORTO, M. M. Pausa para respirar: o papel da pontuação na leitura. In: OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. (Orgs.) *Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua*. DLLV/CCE/UFSC, 2020, p. 131-164.
- DACANAL, J. H. *Manual de pontuação: teoria e prática*. Porto Alegre: Edições Besourobox, 2016.
- DAHLET, V. Pontuação, língua, discurso. *Anais do GEL XXIV*, p. 337-340, 1995.

- DAHLET, V. Pontuação, sentido e efeitos de sentido. *Anais do XLV Seminário do GEL*, v. XXVII, p. 465-471, 1998.
- DAHLET, V. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. *Revista Estudos da Linguagem*, v. 10, n. 1, p. 29 – 41, 2002.
- DAHLET, V. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006a.
- DAHLET, V. A pontuação e as culturas da escrita. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa* n. 8, p. 287 – 314, 2006b.
- DALLAROSA, A. R. Z. *A pontuação como movimentos do sujeito na escrita: pontos de reflexão*. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.
- FERRAREZI Jr., C. *Guia de acentuação e pontuação em português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2018.
- FIORIN, J. L. Semiótica e comunicação. *Galáxia*, n. 8, p. 13-30, 2004.
- FLUSSER, V. *Gesten: Versuch einer Phänomenologie*. Düsseldorf: Bollmann Verlag, 1997.
- HANSEN, J. A. *O que é um livro?* Cotia: Ateliê Editorial; São Paulo: Edições SESC, 2019.
- JUNKES, T. K. *Trajetória da pontuação: da frase ao interdiscurso*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.
- KLEPPA, L-A. Entre reticências e exclamações: usos de sinais de pontuação em peças publicitárias de 1952. *Cadernos de Linguística*, vol. 2, n. 4, p. 1 – 23, 2021.
- KLEPPA, L-A. *Onze sinais em jogo*. Campinas: Editora Unicamp, 2019.
- KRAHN, A. *A new paradigm for punctuation*. Dissertation. University of Wisconsin – Milwaukee, 2014.
- LUKEMAN, N. *A arte da pontuação*. Tradução: Marcelo Dias Almada. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MARTINS FILHO, P. *Manual de edição e estilo*. Campinas: Editora Unicamp; São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.
- MCCULLOCH, G. *Because internet: understanding the new rules of language*. New York: Riverhead Books, 2019.
- MOORE, N. What's the point? The role of punctuation in realising information structure in written English. *Functional Linguistics*, vol. 3, n. 6, p. 1-23, 2016.
- MORGENSTERN, C. *No reino da pontuação*. Traduzido por Tetê Knecht. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2010.

- NUNBERG, G. *The linguistics of punctuation*. Center for the Study of Language and Information. Leland Stanford Junior University, 1990.
- ROCHA, I. L. V. Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. *DELTA*, vol. 14, n. 1, p. 1 -9, 1998.
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.
- RODRIGUES, V. V.; CIDADE, D, N. Desgarramento e pontuação em textos de vestibulandos. *Confluência*, n. 61, p. 124-156, 2021.
- SAVIOLI, F. P. *Gramática em 44 lições*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- SCHLECHTWEG, M.; HÄRTL, H. Do we pronounce quotation? An analysis of name-informing and non-name-informing contexts. Preprint to appear in *Language and Speech*, 63 (4), 2020.
- SONCIN, G.; TENANI, L. Emprego de vírgula e prosódia do português brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. *Filologia e Linguística Portuguesa*, vol. 17, n. 2, p. 473-493, 2015.
- TENANI, L. Vírgula ou ponto? Pausa ou entoação? Relação entre pontuação e fala na produção textual. Minicurso oferecido na *I Escola de Estudos Linguísticos do GEL*, 2020.
- WATSON, C. *Semicolon: The past, present, and future of a misunderstood mark*. Londres: Harper Collins, 2019 (livro digital, com paginação por posição).



RESUMOS ACADÊMICOS: PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS E PROFESSORES DA ÁREA DE ARTES

ACADEMIC ABSTRACTS: PERCEPTIONS OF UNDERGRADUATES AND PROFESSORS IN THE ARTS AREA

Marília de Carvalho Caetano Oliveira¹

RESUMO

Este trabalho objetiva refletir sobre as percepções manifestadas por alunos(as) e professores(as) de um curso de Artes de uma universidade pública acerca do processo de produção de resumos acadêmicos. Para tanto, utilizamos como aporte teórico alguns fundamentos dos Novos Estudos de Letramento - NEL (LEA; STREET, 1998, 2014) e do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2008). Em termos metodológicos, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista (PAIVA, 2019), utilizando como instrumento de geração de dados dois formulários *on-line*. Os resultados indicam, dentre outros aspectos, que muitos(as) alunos(as) possuem dificuldades não só na estruturação de resumos acadêmicos, como também na leitura do texto original e essas dificuldades podem ser minimizadas por uma maior dedicação por parte do(a) estudante e pelo posicionamento do(a) professor(a) como mediador(a) nesse processo. Sendo assim, presumimos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para ações efetivas de ensino e aprendizagem do resumo acadêmico, considerando o campo de Artes.

PALAVRAS-CHAVE: resumo acadêmico; percepções; Letramentos Acadêmicos; Sociointeracionismo.

ABSTRACT

This work aims to reflect upon the perceptions of students and professors of an Arts course at a public university about the production of academic summaries. We based our theoretical framework on the foundations of The New Literacy Studies - NLS (LEA; STREET, 1998, 2014) and of Socio-discursive Interactionism - ISD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2008). In regards to methodology, we carried out an interpretive qualitative research (PAIVA, 2019), using two online forms to gather data. The results reveal, among other findings, that many students have difficulties with the basic structure of academic abstracts and reading the original texts, and these difficulties can be minimized by greater dedication on the part of the student and the positioning of the teacher as a mediator in this process. Therefore, we consider that the results of this research can contribute to effective actions of teaching and learning how to write academic summaries, regarding the field of Arts Studies.

KEYWORDS: academic summary; perceptions; Academic Literacies; Social Interactionism.

¹ Professora Associada do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: mariliacarvalho@ufsj.edu.br.

Introdução

Ao entrarem na universidade, os(as) estudantes se deparam com práticas de leitura e escrita que são, na maioria das vezes, muito diferentes daquelas com as quais eles(as) estão acostumados(as) a lidar e, por isso, podem enfrentar dificuldades nesse processo de “socialização”. Entendemos ser de extrema relevância refletir sobre esse aspecto, já que concordamos com Assis (2015, p. 427) quando aponta que algumas dessas dificuldades podem estar presentes durante todo o período de formação acadêmica.

Para tentar minimizar esses impactos, são necessários estudos que investiguem sobre como se dá a apropriação de diferentes gêneros acadêmicos por esses(as) graduandos(as), a fim de que o processo de ensino e aprendizagem seja profícuo.

Esta pesquisa é parte de um projeto mais amplo, intitulado “O processo de produção de gêneros acadêmicos: reflexões e desdobramentos”, que vem sendo desenvolvido no âmbito do Departamento de Letras, Artes e Cultura e do Grupo de Pesquisa “Letramentos, Gêneros e Ensino” (LEGEN) da UFSJ. Nossos estudos iniciaram-se pelo gênero resumo acadêmico, tendo em vista seu amplo uso no ensino superior e por considerar que as capacidades para produzir esse gênero são também exigidas por outros gêneros, como as resenhas e artigos científicos.

Ademais, estamos cientes de que a palavra “resumo” pode suscitar diferentes concepções, podendo se relacionar, por exemplo, ao gênero *Abstract* ou a resumos de teses e dissertações. Contudo, neste trabalho, assumimos o resumo acadêmico nos termos de Matencio (2002) e Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, 2005), compreendendo-o como uma atividade de retextualização a partir de um texto-base, a qual deve manter a organização temática do original. Além disso, na recomposição desse arranjo textual, o autor do resumo deve escrever “com suas próprias palavras”, porém sem emitir opinião sobre o assunto que está sendo tratado.

Nesta pesquisa², especificamente, temos o propósito de refletir sobre as percepções manifestadas por alunos(as) e professores(as) de um curso de Artes de uma universidade pública acerca do processo de produção de resumos acadêmicos. Para tanto, e considerando a complexidade do tema, utilizamo-nos de uma abordagem híbrida, que envolve os Novos Estudos do Letramento - NEL (LEA; STREET, 1998, 2014) e o Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2008). Entendemos que, assim, será possível trazer à tona mais aspectos que apenas uma abordagem nos permitiria.

Para cumprir tal objetivo, este trabalho está assim organizado: após esta introdução, apresentamos o referencial teórico que subsidiou nossas análises; a seguir, descrevemos os passos metodológicos utilizados; em sequência, apresentamos os dados e suas respectivas análises/discussões; por fim, tecemos nossas considerações finais.

2 Este trabalho foi produzido a partir de nova análise de dados gerados por um projeto de iniciação científica desenvolvido, no período de agosto de 2020 a julho de 2021, por Wagner Antônio Dinali, graduando em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, sob minha orientação.

A perspectiva dos Letramentos Acadêmicos

O termo letramento, surgido na década de 1980, vem ganhando novas configurações, principalmente pela necessidade de se adaptar aos novos contextos exigidos pela pós-modernidade, ou hipermodernidade, como aponta Charles (2009).

Segundo Soares (2009), o letramento surgiu em função do novo entendimento acerca das funções da leitura e da escrita. Sendo assim, para a sociedade, já não bastava apenas a aquisição do código, já que era necessária também a sua inserção em práticas sociais de escrita e leitura. Sabemos que essas práticas são múltiplas e variadas, por isso o termo passou a ser usado no plural: “letramentos”.

Com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação, que trouxeram relações ainda mais complexas para o uso da leitura e escrita, o termo foi novamente atualizado, transformando-se em multiletramentos. Essa denominação buscou contemplar a diversidade social e a multimodalidade dos textos, pois agora estes **não eram somente escritos de forma linear, mas poderiam ser** constituídos por vídeo, áudio, entre outros recursos. (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE *et al.*, 1996).

Posteriormente, Knobel e Lankshear (2007) *apud* Rojo e Moura (2019, p. 25) sentiram necessidade de adjetivar mais uma vez os letramentos, a partir das mudanças e possibilidades abertas pelas tecnologias digitais, com o uso da *internet*. Propuseram, então, o termo “novos (multi)letramentos”.

Todas essas transformações sociais trazem impactos nos modos de vida dos indivíduos e, certamente, conduzem à criação de novos gêneros textuais que atendam a essas demandas. Sendo assim, as instituições escolares **não podem** ficar à margem desse processo, mas devem contribuir para que os(as) educandos(as) desenvolvam suas potencialidades tendo em vista os novos letramentos.

Também na universidade, novos contextos de leitura e escrita estão presentes e há diferentes formas com as quais podemos compreender e desenvolver essas práticas. Street (2014), ao retomar seu trabalho de 1984, aponta a existência dos modelos autônomo e ideológico de letramentos. Segundo o autor, a primeira abordagem lida com aspectos técnicos e cognitivos da leitura e da escrita, sem vinculação destas ao contexto social; já o segundo modelo percebe esses processos como necessariamente vinculados a questões culturais e de poder. Street adverte, porém, que esses modelos não constituem uma polarização, já que, na prática, não há como desvinculá-los.

Numa perspectiva ideológica e fundamentando-se em um de seus trabalhos produzidos em 1997, Lea e Street (1998) afirmam que a pesquisa educacional sobre a escrita de estudantes pode ser considerada sob três pontos de vista, que são as habilidades de estudos, a socialização acadêmica e os letramentos acadêmicos. Esses modelos são amplamente conhecidos pelos(as)

pesquisadores(as) do campo da Linguística Aplicada e dão ênfase a diferentes aspectos da escrita. O modelo de habilidades de estudo preocupa-se com questões ligadas à materialidade textual e considera que escrever é uma habilidade individual que precisa ser adquirida pelo(a) estudante, e o contexto não é levado em conta. Na socialização acadêmica, o foco está em aculturar o(a) estudante em uma nova forma de se apropriar da escrita, própria de cada campo disciplinar e entende o contexto universitário como homogêneo. Já os letramentos acadêmicos apontam para os letramentos como práticas sociais, em que as relações de poder, ideologia e identidade **não podem ser desconsideradas, pois são constitutivas dos textos**. Segundo os autores, assim como dito anteriormente, esses modelos não são estanques, mas complementares, já que dão ênfase a diferentes aspectos do processo de produção textual.

Logo após termos indicado nossa visão sobre letramento(s), passamos a apresentar a perspectiva sociointeracionista que fundamenta nosso entendimento sobre o processo de produção textual.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Essa abordagem surgiu aproximadamente em 1980, tendo Jean-Paul Bronckart como seu principal representante. Segundo o autor, o ISD “visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10).

O quadro teórico proposto pelo autor vincula três níveis de análise. No primeiro nível, estariam inclusos as formações sociais e os fatos sociais que elas geram, as atividades languageiras e não languageiras e as estruturas de conhecimentos coletivos. No segundo nível, estariam os processos formativos, para inserção dos menos experientes. Por fim, teríamos os efeitos que esses processos formativos causam nos indivíduos. (BRONCKART, 2006, p. 128-129).

Nessa perspectiva os textos são compreendidos como “produtos da atividade humana e, como tais, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições do funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 1999, p. 72).

Sendo assim, o autor postula que o processo de análise de textos deve ser descendente, “indo das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e a seus componentes linguísticos” (BRONCKART, 2006, p. 143). A partir disso, podemos esquematizar seu modelo de análise da seguinte forma:

Quadro 1 – Modelo de análise de textos de Bronckart (1999, 2006)

Infraestrutura	- planejamento geral do conteúdo temático - tipos de discursos mobilizados e suas modalidades de articulação.
----------------	--

Mecanismos de textualização	- conexão - coesão nominal - coesão verbal
Mecanismos enunciativos (nível mais superficial)	- modalização - gerenciamento de vozes

Fonte: elaborado pela autora com base em Bronckart (2006, p. 148-149)

Segundo o autor, a infraestrutura seria o nível mais profundo, sendo determinado pelo planejamento do conteúdo a ser discutido e pelos tipos de discursos mobilizados e suas modalidades de articulação. Os tipos de discursos “podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo texto” (BRONCKART, 2006, p. 148) e esses tipos seriam a narração, o discurso interativo, o relato interativo e o discurso teórico.

Já os mecanismos de textualização contribuem para a coerência linear ou temática do texto e são constituídos por: conexão, em que os organizadores textuais atuam para a progressão temática; coesão nominal, a partir da qual se introduzem ou se retomam temas e/ou personagens novos e coesão verbal, que realiza a organização temporal e hierárquica dos processos.

Por fim, são apontados os mecanismos enunciativos, compostos pela modalização, a qual explicita julgamentos ou avaliações, e o gerenciamento de vozes.

Em 2015, o autor propõe duas modificações para esse modelo, por meio dos quais “os elementos da coesão verbal passam a ser contemplados no nível da infraestrutura, ao qual também foi acrescido o plano agonístico ao conteúdo temático”. (BAZARIM; PEREIRA, 2017, p. 185). Segundo Bronckart (2015, p. 113), esse plano diz respeito ao tema real de um texto.

A seguir, indicamos os passos metodológicos desta investigação.

Metodologia

Para que nossa proposta de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista se realizasse, inicialmente submetemos o projeto ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São João del-Rei, sendo aprovado pelo parecer consubstanciado de número 4.137.722.

Após a aprovação do projeto, convidamos onze alunos(as) ingressantes (2020) de um curso de Artes e cinco professores(as) da área específica do curso de uma universidade pública para participarem da pesquisa. Esses(as) estudantes estavam inscritos na disciplina de Português Instrumental e, por questões éticas, o nome da professora foi aqui modificado.

Num primeiro momento, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a fim de nortear nossa busca por conceitos básicos das correntes teóricas que fundamentam nosso trabalho. Posteriormente, foi produzido um formulário direcionado aos(às) estudantes, em que eles(as) poderiam manifestar suas impressões a respeito do processo de produção de resumos acadêmicos.

Além disso, um outro formulário foi produzido para os(as) professores(as), contendo questões da mesma natureza também relativas ao desempenho dos(as) alunos(as) nesse processo.

É importante lembrar que, antes do início da pesquisa, foi enviado a cada participante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado, a partir do qual os(as) voluntários(as) puderam obter informações mais detalhadas sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Os formulários³ foram disponibilizados via *Google Forms*, por opção dos(as) participantes envolvidos, tendo em vista o período de pandemia pelo qual estamos passando.

Finalizada a geração de dados, passamos a analisar qualitativamente as respostas dos formulários encaminhados aos(às) docentes e discentes.

Na seção seguinte, apresentamos a discussão dos resultados obtidos a partir das análises.

Resultados e discussão

Apresentaremos, inicialmente, a análise dos formulários dos(as) estudantes e, em sequência, a dos(as) professores(as).

A visão dos(as) discentes

A idade dos(as) estudantes variou entre 18 e 47 anos e a maioria deles(as) (72,7%) concluiu o Ensino Médio em escolas públicas. Desses(as) alunos(as), a maioria (82,6%) nunca recebeu orientações sobre como elaborar resumos e 87% deles(as) não se sentem preparados(as) para produzi-lo.

Ao serem indagados(as) a respeito de eles(as) se sentirem intimidados(as) ao produzirem um resumo para o(a) professor(a), a maior parte dos(as) alunos(as) respondeu de forma negativa, principalmente, por compreenderem a importância de um *feedback* especializado sobre os textos, o que, para eles(as), possibilita maior aprendizado:

Pergunta: “Você se sente intimidado ao ter de produzir um resumo para o professor? Por quê?”

Estudante 1: “Confesso que me sentia mais intimidado antes da segunda aula com a Prof^a Júlia, que me ajudou muito a saber o que um resumo deve ter e o que também não deve ter”.

Estudante 2: “Não! Acredito que seja uma atividade necessária. Escrever para alguém que possa me auxiliar nessa tarefa, dando um feedback, por exemplo, é algo que enxergo como positivo”.

Estudante 3: “Não, pois sendo assunto de interesse”.

Estudante 4: “Não, tudo é sempre um aprendizado”.

Estudante 8: “Não, acredito que tenho recursos para produzir um resumo, entretanto, não tenho certeza se o resumo estaria de acordo com as regras conceituais. A primeira vez que

3 Os formulários encontram-se apenas ao final deste trabalho.

recebi orientações sobre a produção de resumos acadêmicos foi por intermédio da disciplina de português, embora tenha graduação em direito”.

As falas dos(as) alunos(as) sinalizam um entendimento da escrita como processo (ANTUNES, 2003; LEITE, 2012), em que a revisão do(a) professor(a) é considerada como etapa natural para o aperfeiçoamento de suas produções. Essa importância dada pelos(as) alunos(as) à mediação docente parece indicar que esses(as) estudantes estão buscando aprendizagens mais significativas, que são “reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas. Por isso, eles não são encarados como meros receptores que se limitam a ‘gravar’ informação, mas antes como sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento” (FERNANDES, 2009, p. 33).

Outro ponto que merece destaque a respeito da indagação sobre os(as) alunos(as) se sentirem intimidados(as) é a ressalva feita pelo(a) Estudante 8, o(a) qual demonstra preocupação no atendimento de “regras conceituais” (possivelmente uma referência a regras como as da ABNT, por exemplo) e na adequação da escrita de acordo com os campos disciplinares (“português”, representando talvez a área de Letras, e Direito”). No nosso entender, essas preocupações podem revelar, respectivamente, uma abordagem que vai ao encontro tanto do modelo de socialização acadêmica, no sentido de aculturação do(a) estudante em um novo contexto de produção, quanto do modelo de letramentos acadêmicos, segundo o qual as escritas são sensíveis aos gêneros, campos e disciplinas (LEA; STREET, 1998), ou seja, cada área seleciona os gêneros necessários às suas práticas e os organiza segundo seus propósitos.

Em continuidade, ao se posicionarem sobre os objetivos de um resumo, os(as) estudantes destacaram diferentes propósitos, que se relacionam com os processos de leitura/estudo e de escrita:

Pergunta: “Quais os objetivos de um resumo?”.

Estudante 3: “Trazer clareza ao um estudo específico, ou pesquisa que estiver estudando”.

Estudante 4: “Mostrar e explicar, de forma sucinta e clara, textos, livros e outros tipos de escritas”.

Estudante 5: “Trazer uma síntese das principais ideias e objetivos do texto alvo”.

Estudante 8: “Estudo para provas de faculdade, concurso e para o trabalho em geral”.

Estudante 11: “Apresentar um panorama geral acerca de um documento; destacar pontos mais relevantes; correlacionar as partes do documento para se chegar ao entendimento do que o(s) autor(es) do documento pretendiam transmitir através de sua escrita”.

Em síntese, na visão dos(as) discentes, há três funções para o resumo: facilitar o processo de leitura (Estudante 3), sintetizar e relacionar informações importantes de uma obra (Estudantes 4, 5, e 11 e os(as) demais que não foram citados) e servir como estratégia de estudo (Estudante 8). Esses diferentes propósitos confirmam a importância da utilização do resumo no contexto acadêmico, que se configura não apenas como “ferramenta” para o aperfeiçoamento da escrita propriamente dita, mas também da leitura.

Com relação aos aspectos que um bom resumo deve conter, podemos dividir as opiniões dos(as) alunos(as) em três categorias: na primeira, os estudantes demonstram preocupação em indicar os movimentos/passos retóricos, nos termos de Swales (1990), que os resumos devem conter, por exemplo, introdução, informações relevantes, conclusão e dados bibliográficos:

Pergunta: “O que um bom resumo deve conter?”

Estudante 1: “Introdução e conclusão”.

Estudante 7: “Nome do autor do texto resumido, onde foi publicado, ideias, argumentos e conclusão do autor”.

Estudante 10: “Título do documento, nome do (s) autor (es), data em que foi escrito e publicado, interpretação de quem lê, citação de partes relevantes, relação entre as partes do documento, por exemplo”.

Como pode ser percebido, as partes do resumo estariam distribuídas em informações introdutórias sobre a obra (“nome do autor do texto resumido”, “onde foi publicado”, “data em que foi escrito”). Em sequência, teríamos informações que descrevem o conteúdo da obra (“argumentos”, “citação de partes relevantes”, “relação entre as partes do documento”) e, por fim, teríamos as considerações finais (“conclusão” e “conclusão do autor”). O trecho “interpretação de quem lê” (Estudante 10) parece-nos ambíguo, pois não sabemos exatamente se ele faz referência à interpretação do autor do resumo em relação ao texto original ou à interpretação dos leitores do resumo que está sendo criado.

Outro tipo de categoria com relação à produção de um bom resumo, demonstrado pela maioria dos(as) estudantes, diz respeito à indicação das informações centrais do texto original, como apontado pelos(as) Estudantes 4, 6, 8, 9 e 11. Além disso, o estilo que o gênero deve assumir também foi pontuado, priorizando aspectos como clareza, facilidade de compreensão, objetividade e simplicidade:

Estudante 2: “Entendimento claro do que aquele resumo se trata”.

Estudante 4: “Os elementos centrais do tema abordado no texto e possíveis extensões do tema”.

Estudante 5: “Uma linguagem de fácil compreensão, afim de simplificar a complexidade de um determinado texto”.

Estudante 6: “conter informações necessárias com uma boa base de pesquisa e embasamento”.

Estudante 8: “A informação base do texto, trazida de forma objetiva e simples”.

Estudante 9: “as informações mais relevantes”.

Estudante 11: “Pontos e ideias principais do texto que está sendo resumido”.

Interessante perceber que os(as) alunos(as) consideram as informações principais, ora com foco no processo de escrita do resumo (“conter informações necessárias com uma boa base de pesquisa”, “pontos e ideias principais do texto que está sendo resumido”), ora

na compreensão por parte do leitor do resumo (“entendimento claro do que aquele resumo se trata”, “uma linguagem de fácil compreensão”).

Além dessas duas categorias de opiniões sobre o que um bom resumo deve conter, há também uma terceira, apresentada pelo(a) estudante 3, porém esta nos parece equivocada:

Estudante 3: “Todos os assuntos que estão sendo abordados no texto trabalhado”.

Entendemos essa afirmação como inapropriada, visto que, se apresentar todos os conteúdos de que o texto original trata, o resumo perde seu caráter de “filtro” das informações relevantes do texto-base, o que provavelmente desconfigurará o gênero como tal.

Já em relação às dificuldades enfrentadas na elaboração de resumos, de acordo com os(as) discentes, elas podem se referir à estruturação do texto, ou seja, a aspectos ligados à organização da escrita:

Pergunta: Você tem dificuldades ao escrever um resumo? Se sim, quais?

Estudante 1: “Dificuldade em saber sua estrutura mesmo”.

Estudante 3: “As vezes, depende muito do tema. Acho que o principal é treinar e praticar”.

Estudante 4: “Sim, as vezes tenha a impressão que o resumo é muito extenso”.

Estudante 7: “Sim, tenho dificuldade em ser breve e muitas vezes não consigo achar um sinônimo para uma palavra já citada anteriormente, o que acaba deixando o resumo com palavras repetitivas”.

Estudante 8: “Sim. Dificuldade em criar uma síntese que seja objetiva e funcional”.

Estudante 11: “Minha maior dificuldade está em estruturar um resumo”.

Vale destacar, aqui, que a concepção de escrita como técnica, treino, ainda está presente na fala do(a) estudante 3, trazendo à tona uma perspectiva de letramentos vinculada ao modelo de habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998).

Além desses fatores relacionados à escrita, dificuldades relacionadas à leitura do texto original também foram explicitadas:

Estudante 2: “sim, reconhecer a ideia principal do que vou resumir para conseguir fazer um bom resumo”.

Estudante 5: “Sim. Na concentração da leitura e, conseqüentemente, no entendimento do texto, o que me dificulta simplificá-los”.

Estudante 10: “Sim, principalmente para estabelecer uma ordem de leitura e saber em que momento devo iniciar a marcação de pontos e ideias relevantes; e depois, como selecionar esses conteúdos”.

As falas desses(as) discentes revelam, principalmente, consciência acerca da correlação existente entre dificuldades de leitura que podem ocasionar problemas de escrita do resumo.

A questão final do formulário dizia respeito às formas de mitigação das dificuldades com relação à produção de resumos. Na ótica dos(as) alunos(as), as estratégias estariam correlacionadas a um estudo mais amplo sobre o gênero, o que, implicitamente, pode sugerir a mediação de um(a) professor(a):

Estudante 1: “Estudar mais sobre o tema”.

Estudante 2: “mais conhecimento sobre como produzir um resumo”.

Estudante 3: “[...] fazer leituras atenciosas no texto antes do início do resumo”.

Estudante 7: “creio que as aulas de português e o projeto de pesquisa para o desenvolvimento do aplicativo, citado pela professora”.

Estudante 10: “ver exemplos de como ligar e amarrar as ideias; como ler por tópicos, como dividir; lidar com a ansiedade, por exemplo”.

Estudante 11: “Dar uma atenção maior aos pontos principais do texto, e entender o que está sendo proposto pelo autor, antes de começar o resumo”.

Importante ressaltar que os(as) alunos(as) fazem menção a aspectos variados que podem causar impactos positivos na escrita, e esses aspectos dizem respeito desde o uso de tecnologia (“aplicativo”) até o controle de transtornos mentais (“ansiedade”).

Outras estratégias reforçadas foram a técnica e a prática:

Estudante 4: “a utilização de técnicas adequadas para o reduzir a extensão do texto”.

Estudante 5: “[...] praticar com frequência.

Estudante 8: “[...] por forma de exercício”.

Estudante 10: “Praticar mais leitura”

Novamente, aqui, temos uma percepção do modelo de habilidades de estudo, que entende a língua como homogênea e reforça a atenção a aspectos superficiais do texto.

Além disso, alguns(mas) estudantes não souberam responder sobre o que poderia ser feito para diminuir suas dificuldades:

Estudante 6: “não reconheço elas, agora”.

Estudante 9: “não”.

Esse não reconhecimento das próprias dificuldades parece revelar uma postura pouco reflexiva, voluntária ou não, por parte desses(as) alunos(as) em relação a sua escrita, o que dificulta ainda mais o trabalho dos(as) professores(as), haja vista que o “o grande proveito possível que o aluno pode tirar, em função de uma intervenção do professor em seu texto, é aquele que advém também de um esforço pessoal seu para a correção dos próprios erros”. (RUIZ, 2010, p. 61).

A seguir, apresentaremos a análise das respostas do formulário enviado aos(às) professores(as).

A visão dos(as) docentes

Em relação aos(as) professores(as), todos(as) pertencem à área específica do curso tendo, portanto, doutorado na área de Artes. São professores(as) experientes, já que a maioria (80%) têm entre cinco e dez anos de experiência e o restante tem mais de dez anos no magistério superior.

Salientamos que houve um(a) docente que não respondeu às questões abertas.

Quanto ao resumo acadêmico, a totalidade dos(as) professores(as) não costumam solicitá-lo, apesar de todos(as) julgarem que o produzir é importante por diferentes razões:

Pergunta: “Você julga que a produção de resumo(s) acadêmico(s) é importante para a formação do aluno? Por quê?”

Docente 1: “Sim. Pois exercita e amplia a capacidade de compreensão e elaboração argumentativa do aluno”.

Docente 2: “Sim. Pois auxilia o aluno a organizar seu pensamento sobre determinado assunto, como no aperfeiçoamento da escrita.

Docente 3: “Sim, pois creio que o aprendizado se fixa melhor”.

Docente 4: “Sim, acredito que é muito importante, pois os resumos acadêmicos são um exercício prático, na medida em que ensinam o estudante de graduação a identificar a estrutura de um texto acadêmico. Acredito que a maior causa de trabalhos acadêmicos de má qualidade (tanto na graduação quanto na pós), é a deficiência ou falta de clareza na compreensão e utilização desses elementos estruturais. Porém, nas minhas disciplinas de atuação, os modelos de trabalho escrito/ dissertativo que se encaixam melhor nos conteúdos programáticos são: Resenha crítica, artigo, ensaio, memorial descritivo de obra artística e relatório de pesquisa técnica”.

Segundo os(as) docentes, a elaboração de resumos teria impacto na melhoria dos processos de leitura e escrita, bem como na organização da argumentatividade.

Percebe-se, nas falas dos(as) docentes 3 e 4, uma visão de aprendizado como algo mecânico (“aprendizado se fixa melhor” e “exercício prático”), que se coaduna com o modelo de habilidades de estudo, e que é obtido por meio de treinamento para que seja fixado, quando, na verdade, deveria ser construído pelo(a) estudante. Essa seria também uma visão mais restrita não só de aprendizagem, como também do texto, pois ela desconsidera todos os aspectos históricos, sociais, ideológicos, enunciativos que permeiam a materialidade linguística e isso vem de encontro à perspectiva sociointeracionista de texto aqui adotada.

Outro ponto que merece destaque é a presença do discurso de deficiência com relação ao desempenho dos(as) estudantes. Essa percepção não parece encarar as dificuldades como algo natural do processo de aprendizagem de escrita, principalmente porque a escrita acadêmica, para muitos(as) alunos(as), configura-se praticamente como uma “outra língua”.

Em relação ao que um bom resumo deve conter, os(as) docentes afirmaram o seguinte:

Pergunta: “Para você, que partes e/ou elementos devem conter num resumo acadêmico produzido a partir de um artigo científico?”

Docente 1: “Palavras chave, resumo das ideias postas no texto. Bibliografia”.

Docente 2: “Introdução, abordando o assunto, desenvolvimento e suas opiniões sobre o tema”.

Docente 3: “Como texto, introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo esta última, com reflexões pessoais sobre o artigo analisado”.

Docente 4: “Aos resumos acadêmicos não se aplica, porém aos outros tipos de trabalho escrito/ dissertativo que mencionei acima, deve conter: introdução, justificativa (ou contextualização) objetivos, metodologia, revisão sistemática, desenvolvimento e conclusão”.

Os posicionamentos dos(as) professores(as) podem ser enquadrados em, pelo menos, três categorias: aspectos que extrapolam o resumo propriamente dito (“palavras chave”, “bibliografia”); movimentos que compõem sua estrutura retórica (“introdução”, “desenvolvimento”, “conclusão”) e aspectos relacionados ao conteúdo temático do resumo (“resumo das ideias postas no texto”, opiniões sobre o tema”, “reflexões pessoais”.

Considerando a primeira categoria, entendemos que a inserção de aspectos pós-textuais ao resumo não parece ser algo propriamente da área de Artes, visto que apenas o(a) docente 1 fez menção a eles, mas talvez tenha havido uma confusão de nomenclatura, devendo esse(a) professor(a) estar se referindo ao resumo que antecede artigos científicos ou àqueles submetidos a eventos científicos.

Também merece relevo a inclusão de opiniões pessoais no resumo acadêmico, o que em outras áreas, como a Geografia (CAETANO OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2021), por exemplo, não é muito comum.

Os(as) professores(as) também consideram que seus(suas) alunos(as) não estão preparados(as) para a produção de resumos acadêmicos, como observamos a seguir:

Pergunta: “Você considera seus alunos preparados para produção de bons resumos acadêmicos?”

Docente 1: “Não”.

Docente 2: “Posso dizer, por outras experiências de análise de trabalhos, que os alunos não estão bem preparados para realizar resumos acadêmicos”.

Docente 3: “Não muito, pois percebo que é bem heterogêneo e desigual, tem alunos que já chegam na universidade escrevendo bem, e outros que não tiveram uma base muito boa na escola e na família”.

Docente 4: “Apesar de não solicitar, creio que na maioria não estão preparados para produzir bons resumos”.

Como observado, os(as) professores(as) foram unânimes ao afirmarem que os(as) estudantes não estão preparados(as) para a produção de resumos e indicam que as dificuldades dizem respeito a fatores de diferentes naturezas:

Pergunta: “A partir de sua experiência, quais dificuldades dos alunos são mais recorrentes, em relação à elaboração de resumos acadêmicos?”

Docente 1: “Interpretação de texto, domínio gramatical, escrita legível, domínio de software de produção textual”.

Docente 2: “Por outros tipos de trabalho, percebo que muitos alunos possuem dificuldades de expressar suas ideias através da escrita”.

Docente 3: “Falta de compreensão/ interpretação de texto e deficiência na redação, vocabulário e articulação de ideias”.

Docente 4: “Organização das ideias em forma de texto e dificuldade com a própria escrita”.

Segundo os(as) docentes, as dificuldades dos(as) estudantes estão ligadas à escrita, mas há também questões de vocabulário, de ordem gramatical, de leitura e mesmo de domínio de *software de produção textual* (não sabemos a qual o(a) docente fez referência).

Em se tratando das estratégias para minimizar as dificuldades encontradas pelos(as) alunos(as), os(as) professores(as) apontaram que:

Pergunta: “Você costuma utilizar alguma(s) estratégia(s) para minimizar essas dificuldades? Qual(is)?”

Docente 1: “Acredito que seja obrigação do aluno dominar minimamente a leitura e a escrita da língua materna”.

Docente 2: “Quando é o caso, converso ou escrevo comentários sobre o texto produzido”.

Docente 3: “Discutir o texto e o tema antes, deixar um canal aberto para perguntas e orientação do andamento”.

Docente 4: “não há”.

Dentre os procedimentos utilizados pelos(as) docentes, está a discussão do texto e do tema antes da produção. Essa estratégia nos parece muito adequada, já que a compreensão do texto-base é fator imprescindível para a elaboração de resumos fidedignos. Além disso, também há iniciativa de escrever comentários nos textos produzidos pelos(as) alunos(as) e esse tipo de revisão textual-interativa, segundo Ruiz (2010, p. 159), “apresentar-se-á ao aluno como algo do tipo *reflita sobre o que você disse e sobre como disse e apresente uma alternativa*” (grifos da autora), o que demandará do(a) estudante uma postura mais crítica e responsiva ao lidar com o texto, o que é sempre desejável.

Merece também destaque o posicionamento do(a) docente 1, o qual considera que o(a) graduando(a) já deveria entrar para a universidade com domínio da escrita e da leitura. Concordamos com ele(a), porém sabemos que as etapas de ensino anteriores nem sempre possibilitam aos(às) estudantes desenvolverem todas as habilidades linguísticas necessárias e,

se assim chegamos à graduação, temos, como professores(as), o compromisso de nos esforçarmos para que não saiam dela nas mesmas condições.

Considerações finais

Por meio deste trabalho, foi possível compreender melhor as percepções sobre o processo de escrita de resumos acadêmicos na área de Artes.

Na perspectiva dos(as) alunos(as), o(a) professor(a) é visto(a) como um(a) mediador(a) do processo, cujo objetivo é orientar as produções, tendo por foco aspectos formais. Para os(as) estudantes, os objetivos de um resumo acadêmico estão ligados à leitura, à análise e síntese de uma obra e como estratégia de estudo. Entendem que um bom resumo deve apresentar a indicação de pontos centrais do texto original e a descrição de cada passo retórico realizado. Suas maiores dificuldades estão centradas na estruturação do resumo e também na leitura do texto original e consideram que um esforço pessoal no estudo do gênero e controle de aspectos tecnológicos e emocionais podem contribuir para diminuir tais dificuldades.

Já os(as) professores(as) não costumam solicitar resumos, apesar de julgarem que são relevantes para a formação dos(as) graduandos(as), pois teriam impacto positivo para a proficiência em leitura e escrita. Alguns(mas) docentes, porém, ainda manifestam uma visão mecânica de aprendizagem (prática, treino), sustentando um discurso de deficiência dos estudantes. Entendem que um bom resumo deve apresentar alguns elementos pré-textuais e os tradicionais movimentos “introduzir”, “desenvolver” e “concluir”. Alguns(mas) docentes também defendem a necessidade de incluir opiniões pessoais no texto. Acreditam ainda que as dificuldades dos(as) alunos(as) estão ligadas à escrita, a questões de vocabulário, de ordem gramatical e de leitura. Ademais, consideram que discutir o texto original, antes de produzir o resumo, e escrever comentários nos textos produzidos podem colaborar para que os(as) estudantes compreendam melhor o processo.

Enfim, nossos dados vêm ratificar a importância do estudo da escrita na esfera acadêmica, considerando sua complexidade e, principalmente, que o conhecimento mais aprofundado dos fatores nela envolvidos pode facilitar seu ensino-aprendizagem nos diversos campos disciplinares.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ASSIS, J. A. “Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Orgs.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 423-454.
- CAETANO OLIVEIRA, M. de C.; TEIXEIRA, F. A. Resumos acadêmicos na área de Geografia: análise da estrutura retórica e percepções sobre o processo de produção. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 3, p. 1400-1426, 23 dez. 2021.
- BAZARIM, M.; PEREIRA, R. C. M. Dos parâmetros situacionais aos mecanismos de responsabilização enunciativa em cartas pessoais. *Revista Veredas*, número especial Interacionismo Sociodiscursivo, p. 181-193, 2017/1. Disponível em: [file:///C:/Users/lilin/Downloads/28000-Texto%20do%20artigo-110318-1-10-20190913%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/lilin/Downloads/28000-Texto%20do%20artigo-110318-1-10-20190913%20(2).pdf). Acesso em 28 dez. 2021.
- BRONCKART, J-P. Entrevista. Entrevistador: Rivadavia Porto Cavalcante. *Revista Prolíngua*, v. 10, n. 3, nov/dez de 2015, p.105-117. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/28708/15293>. Acesso em 28 fev. 2022.
- BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. *et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review; Spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em 02 fev. 2022.
- CHARLES, S. *Cartas sobre a hipermodernidade ou o hipermoderno explicado às crianças*. São Paulo: Bacarolla, 2009.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- KNOBEL, M.; LANKSSHEAR, C. *A New Literacies Samples*. New York: Peter Lang, Publishing Inc., 2007.
- LEA, M. R.; STREET, B. O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Revista da USP*, v.16, n.2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/79407/pdf_20. Acesso em: 26 abr. 2019.

- LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in Higher Education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Jun, Vol. 23 Issue 2, p157-172, 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 20 jul 2021.
- LEITE, E. G. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas: Pontes, 2012. p. 141-177.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*. Londrina: n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.
- MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do Resumo. *Scripta*. Belo Horizonte: v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.
- PAIVA, V. L. M. de O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.
- RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP, 1990.

APÊNDICE 1**Formulário encaminhado aos(às) estudantes do curso de Artes**

- 1) Idade:
- 2) Você estudou o Ensino Médio em escola...
- 3) Você já recebeu orientações sobre como produzir resumos acadêmicos? () sim () não
- 4) Você se sente intimidado ao ter de produzir um resumo para o professor? Por quê?
- 5) Você se considera preparado para produzir resumos acadêmicos? () sim () não
- 6) Quais os objetivos de um resumo?
- 7) O que um bom resumo deve conter?
- 8) Você tem dificuldades ao escrever um resumo? Quais?
- 9) O que poderia ser feito para diminuir suas dificuldades?

Formulário encaminhado aos(às) professores(as) do curso de Artes

- Área da graduação:
- Titulação máxima:
- Área da titulação máxima:
- Experiência no ensino superior: () até dois anos () entre 2-5 anos () entre 5-10 anos () mais de 10 anos
- Você costuma solicitar a produção de resumos acadêmicos a seus alunos(as)?
- Você julga que a produção de resumos acadêmicos é importante para a formação do(a) aluno(a)?
- Que partes e/ou elementos devem conter num resumo acadêmico produzido a partir de um artigo científico?
- Você considera seus(suas) alunos(as) preparados(as) para a produção de bons resumos acadêmicos?
- Quais dificuldades dos(as) alunos(as) são mais recorrentes na elaboração de resumos?
- Você costuma utilizar estratégias para minimizar essas dificuldades? Quais?



**APRENDIZAJE DE CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICO-
DISCURSIVOS EN PORTUGUÉS, FRANCÉS E INGLÉS EN UN
CURSO UNIVERSITARIO DE INTERCOMPRESIÓN**

**LEARNING OF LINGUISTIC-DISCURSIVE KNOWLEDGE IN
PORTUGUESE, FRENCH AND ENGLISH IN A UNIVERSITY
INTERCOMPREHENSION COURSE**

**APRENDIZAGEM DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICO-
DISCURSIVOS EM PORTUGUÊS, FRANCÊS E INGLÊS EM UM
CURSO UNIVERSITÁRIO DE INTERCOMPREENSÃO**

Damián Díaz¹

Lucía Campanella²

RESUMEN

En este artículo, analizamos los resultados de doce actividades contrastivas de enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos en un curso universitario de intercomprensión portugués, francés e inglés (*Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión/LALIC*). Nuestra concepción de base es que el aprendizaje de lenguas en intercomprensión potencia el desarrollo de la conciencia lingüística y facilita el aprendizaje de los conocimientos lingüístico-discursivos. A partir del análisis cualitativo de los resultados de la aplicación de las actividades con un grupo de estudiantes, buscamos responder si ellas logran potenciar el aprendizaje de los conocimientos lingüístico-discursivos, especialmente en los estudiantes que muestran mayores dificultades. Los resultados sugieren que los estudiantes realizan transferencias de una lengua a la otra aunque las lenguas en cuestión tengan diferencias ostensibles en cuanto a morfología, léxico y sintaxis, y que estas transferencias facilitan las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes que encuentran dificultades para la realización de las actividades.

PALABRAS CLAVE: Intercomprensión; Conocimientos lingüístico-discursivos; Portugués; Francés; Inglés.

1 Profesor Asistente, Centro de Lenguas Extranjeras/Universidad de la República. E-mail: damiandiazm@gmail.com.

2 Profesora Asistente, Centro de Lenguas Extranjeras/Universidad de la República. E-mail: lcampanella@uoc.edu.

RESUMO

Neste artigo, analisamos os resultados de doze atividades contrastivas para o ensino de conhecimentos lingüístico-discursivos em um curso universitário de intercompreensão de português, francês e inglês (*Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión/LALIC*). Nossa concepção de base é que a aprendizagem de línguas na intercompreensão potencializa o desenvolvimento da consciência lingüística e facilita a aprendizagem dos conhecimentos lingüístico-discursivos. A partir da análise qualitativa dos resultados da aplicação das atividades com um grupo de alunos, buscamos responder se elas conseguem potencializar a aprendizagem dos conhecimentos lingüístico-discursivos, principalmente nos alunos que apresentam maiores dificuldades. Os resultados sugerem que os estudantes realizam transferências de uma língua para a outra, embora as línguas em questão tenham diferenças ostensíveis em relação à morfologia, léxico e sintaxe, e que essas transferências facilitam as trajetórias de aprendizagem dos estudantes que encontram dificuldades para a realização das atividades.

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão; Conhecimentos lingüístico-discursivos; Português; Francês; Inglês.

Introducción

Enseñar las lenguas desde la perspectiva teórico-metodológica de la intercomprensión supone estimular el desarrollo de repertorios plurilingües desde un enfoque relacional y analítico de las lenguas y de sus marcos culturales (MASELLO, 2019). Así, se espera que estos repertorios preparen a los estudiantes para comprender la diversidad cultural y lingüística (CANDELIER *et al.* 2010) y sus posibilidades dialógicas (MASELLO, 2019). En ese sentido, la intercomprensión es un terreno fértil para el desarrollo de la conciencia lingüística a partir de “la concientización sobre la proximidad de las lenguas y sobre sus discrepancias, la percepción de las posibilidades y limitaciones de las transferencias entre lenguas y culturas, y el reconocimiento de que es posible moverse entre ellas.”³ (ARAÚJO; MELO, 2007b, p. 8).

En este marco, la enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos busca que los estudiantes tomen conciencia de los mecanismos de funcionamiento de las diferentes lenguas y que, como consecuencia, amplíen su capacidad de comprender textos diversos, en diversas lenguas, y de reflexionar sobre el lenguaje (MASELLO, 2019; KENDZIURA; DÍAZ, 2021).

Esta búsqueda por ampliar la conciencia lingüística de los estudiantes se potencia en los procesos de formación intercomprensiva y plurilingüística, en los cuales la comparación de los diferentes mecanismos textuales (morfológicos, sintácticos, pragmáticos) facilita la atención a aspectos específicos, propicia su comprensión recursiva (identificación, comparación, contraste, revisión), y estimula la capacidad de realizar transferencias entre lenguas. Estas instancias convocan los conocimientos lingüísticos previos de los estudiantes (en su primera lengua o en otras lenguas adicionales) y los enfrentan a nuevos saberes sobre el funcionamiento de otras lenguas (MARCHIARO; DONALISIO, 2021), estimulando su conciencia de la diversidad lingüística y dándoles recursos para interpretar críticamente las lenguas (MASELLO, 2019).

En ese sentido, entendemos que la apropiación de conocimientos lingüístico-discursivos

3 Aquellos segmentos citados textualmente que fueron tomados de textos no escritos en español fueron traducidos a esta lengua por los autores de este artículo.

necesarios para comprender textos en el ámbito universitario se ve facilitada por el abordaje didáctico que suponen los abordajes plurales, pues el aprendizaje de ciertos conocimientos sobre una lengua puede facilitar la aprehensión de conocimientos similares en otras. Por lo tanto, defendemos que la mediación dada por los procesos contrastivos puede hacer que una mayor diversidad de estudiantes logre realizar aprendizajes significativos.

El contexto educativo de la investigación que presentamos en este artículo es un curso universitario para aprender a leer textos académicos del área humanística en portugués, francés e inglés. El curso se inserta en el marco de un proyecto de fortalecimiento de la investigación en el área de lenguas, financiado por cinco años (2016-2021) por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República, bajo la dirección de Laura Masello, directora de del Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades de esa universidad. En el marco de este proyecto fue creado en primer lugar un curso de comprensión lectora en intercomprensión Francés – Portugués, posteriormente ampliado con la introducción del inglés. En etapas ulteriores, se prevé incluir asimismo el italiano y el español, ya que la didáctica de la intercomprensión forma parte de las líneas de investigación llevadas adelante por el Centro de Lenguas Extranjeras y del proyecto de Dedicación Total de su directora. Este curso está dirigido a estudiantes en el nivel de grado y de posgrado, y tiene como hilo conductor temático las diferentes nociones de americanidad/otredad desde la perspectiva decolonial (MASELLO, 2018; 2019) con la finalidad de que los estudiantes accedan a los marcos conceptuales de los autores leyendo en sus lenguas originales (MASELLO, 2018; 2019).

Nuestros análisis se basan en los resultados de la realización de doce actividades de enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos por un grupo de estudiantes inscriptos en 2020. Dichas actividades fueron puestas a disposición en el entorno virtual del curso y llevadas a cabo de forma autónoma por un número inicial de cuarentaiocho estudiantes y un número final de veintiocho. En este artículo, realizamos un análisis cualitativo de esos resultados para evaluar el potencial didáctico del abordaje contrastivo de los conocimientos lingüístico-discursivos en las tres lenguas, con especial interés en los resultados de los estudiantes que evidencian dificultades para realizar las actividades.

Entendemos que este artículo es una contribución que reafirma la posición de diversos autores (ARAÚJO; MELO, 2007a; 2007b; CARLO; 2015; COTS *et al.* 1997; MARCHIARO; DONALISIO, 2021) respecto al impacto positivo de la enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos explícitos en la conciencia lingüística de los estudiantes, aunque visto desde la perspectiva curricular innovadora que supone la enseñanza de esos saberes en tres lenguas en forma simultánea. En ese sentido, este artículo sintetiza los resultados de una investigación-acción al servicio de la comprensión y del mejoramiento de nuestras propuestas de enseñanza, pero también representa una contribución a la metodología de enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos en otros cursos con enfoques plurales.

Aspectos teóricos

Los enfoques plurales para la enseñanza de lenguas

Los enfoques plurales para la enseñanza de lenguas proponen el desarrollo de una competencia multilingüe intercultural a través de una metodología de enseñanza que integra dos o más lenguas y que supone la realización de actividades de enseñanza-aprendizaje que implican dos o más variedades lingüísticas y culturales. Michel Candelier, quien acuñó el concepto, recorre su historia explicando su origen en relación con la didáctica del plurilingüismo (2008). Al día de hoy, los “enfoques plurales” se han consolidado en el marco de las didácticas francófona, lusófona y germanófona y comprenden cuatro propuestas pedagógicas que surgieron de manera independiente en las últimas décadas del siglo XX (CANDELIER; SCHRÖDER-SURA, 2015): el enfoque intercultural, la didáctica integrada, *l'éveil aux langues* y la intercomprensión (MASELLO, 2019).

Propuestos como un cambio de paradigma y como una respuesta de la Comisión Europea a los desafíos presentados por la diversidad lingüística y cultural de la Europa contemporánea, los enfoques plurales se construyen entonces sobre un objetivo ético o, en palabras de Candelier, “teleológico”: la asumida defensa del plurilingüismo como objetivo deseable para las sociedades contemporáneas (CANDELIER, 2008). En ese sentido, sin enfoques plurales, resulta impensable aumentar la cantidad de lenguas aprendidas por un individuo, se reduce la diversidad lingüística que se le ofrece a los estudiantes, y se pierden tramos enteros de la experiencia lingüística y cultural de las minorías cuyas lenguas son ignoradas o desvalorizadas (CANDELIER *et al.* 2010).

En lo que refiere a la adopción de este tipo de enfoques en el marco de propuestas pedagógicas latinoamericanas, la intercomprensión parece ocupar un puesto de privilegio en relación con los otros tres enfoques plurales. Al no establecer una jerarquía entre las lenguas y abogar por el plurilingüismo, la intercomprensión comparte con los enfoques plurales su “carácter político”, como afirman Calvo, Degache y Marchiaro (2021) en un libro reciente. Por otra parte, en relación con la noción de “actividad metalingüística” que es central para nuestro análisis, De Carlo (2015) señala que los enfoques plurales integran la reflexión metalingüística a través de tres competencias: reflexionar sobre las dimensiones de la lengua, pasar de una lengua a otra y del significado de un enunciado a su organización, y manejar las formas en el marco de los géneros discursivos.

Enfoques plurales, conocimientos lingüísticos y concientización

De acuerdo con Candelier *et al.* (2010), el aprendizaje simultáneo de un conjunto de lenguas a partir de su relación apunta a la construcción de una competencia plurilingüe, es decir, a la posibilidad utilizar un repertorio lingüístico diverso para actuar en el marco de la

diversidad de las lenguas y de las culturas. Estos repertorios se componen de saberes que son comunes a más de una lengua, y saberes específicos de cada una de ellas. Todos ellos, puestos en interrelación, amplían las competencias lingüísticas del estudiante.

Los repertorios lingüísticos de aquellos que aprenden varias lenguas no son compartimentos estancos, y son activados como apoyo a la hora de comunicarse en cualquier lengua, principalmente a partir de la comparación. Estas comparaciones redundan en un mayor nivel de actividad metalingüística y también en una mayor autorregulación del proceso de aprendizaje de cada lengua (JESSNER, 1999). De acuerdo con Araújo y Melo (2007a), las situaciones de aprendizaje exolingüe suponen una doble focalización: en la comunicación (interacción) y en el funcionamiento de las lenguas en sí, haciendo de la actividad metalingüística⁴ uno de sus procesos fundamentales. De hecho, los procesos comparativos que surgen en el marco del aprendizaje plurilingüe inducen espontáneamente al distanciamiento, a la descontextualización de los hechos lingüísticos, a la desfamiliarización con las formas conocidas, y, por lo tanto, al desarrollo de una actitud más analítica respecto de las lenguas (CARLO, 2015).

Tal como lo proponen Marchiaro y Donalisio (2021), debido al carácter inherentemente cognitivo del aprendizaje de las lenguas adicionales, una didáctica del plurilingüismo debe garantizar un abordaje sistemático de la reflexión metalingüística en el aula, capaz de potenciar las capacidades de regulación del uso y del aprendizaje de las lenguas, así como de estimular la capacidad de los estudiantes para transferir conocimientos y estrategias de una lengua a la otra (ARAÚJO; MELO, 2007b; CARLO, 2015).

Los repertorios de recursos de intercomprensión se nutren, entre otros aspectos, del aprendizaje de conocimientos lingüístico-discursivos⁵ y su correspondiente metalenguaje (COTS *et al.* 1997). Como lo demuestran Cots *et al.* (1997), estos conocimientos no se encapsulan de acuerdo con la lengua en la que fueron aprendidos, sino que son incorporados por el estudiante y utilizados para interpretar diferentes lenguas. Un aprendizaje significativo de esos conocimientos requiere la realización de procesos inductivos de exploración, en los cuales los estudiantes construyan, de forma guiada, las generalizaciones y el metalenguaje necesario (GERALDI, 1997; COTS *et al.* 1997). A esto debe agregarse que tanto la selección de esos conocimientos, como su proceso de aprendizaje y puesta en práctica, deben estar pautados

4 En este artículo, entendemos actividad metalingüística como “las actividades de reflexión sobre el lenguaje así como las actividades de control consciente y planificación intencional por parte del sujeto de sus propios procesos de procesamiento lingüístico” (GOMBERT, 1996).

5 En este artículo, utilizamos el término conocimientos lingüístico-discursivos para referirnos específicamente a aquellos conocimientos declarativos que, debido su mayor nivel de generalización, poseen un carácter abstracto y que derivan del análisis de diversas muestras del funcionamiento de las lenguas. Estos conocimientos son el objeto tradicionalmente entendido como “gramática” en la enseñanza de lenguas y han tenido como fuente los estudios de las diferentes tradiciones lingüísticas. En nuestro caso, entendemos que esos saberes de naturaleza científica sobre el lenguaje pueden remitir a todos los niveles de su análisis: ortográfico, morfológico, semántico, sintáctico, retórico y pragmático.

por la realización de prácticas de lenguaje significativas y adecuadas a su nivel de desarrollo (GERALDI, 1997; LARSEN-FREEMAN, 2014). Desde la perspectiva de la intercomprensión, llevar a cabo esa construcción de conocimientos en forma comparativa puede potenciar, además, la capacidad de realizar transferencias de saberes entre las lenguas (MARCHIARO; DONALISIO, 2021).

Metodología

Este artículo presenta una práctica de investigación-acción. En primer lugar, porque el contexto de esta investigación es un ámbito educativo real y la problemática abordada deriva de algunas de las demandas de ese contexto. En segundo lugar, porque los autores de la investigación son los docentes que actúan en él (LATORRE, 2003). En ese marco, a) asumimos la concepción teórico-metodológica de la intercomprensión y los enfoques plurales, b) identificamos un aspecto complejo de su articulación con la práctica como es la enseñanza de los conocimientos lingüístico-discursivos, y c) realizamos acciones didácticas evaluadas de forma sistemática para comprender el proceso e indicar vías de mejoramiento de la propuesta.

Lo anterior no significa que las interpretaciones a las que arribamos sean válidas apenas para nuestro contexto de enseñanza, pues el conocimiento y la descripción detallados de nuestro ámbito de investigación, su validez ecológica y el análisis en profundidad de los datos (DUFF, 2002; FRIEDMAN, 2012) sustentan el aporte de esta investigación para la comprensión de otras situaciones de enseñanza plurilingüe, especialmente en la universidad.

Los datos que analizamos en este artículo fueron recogidos en el dictado de un curso de intercomprensión lectora en portugués, francés e inglés en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la República durante 2020. Se trata de un curso dirigido a estudiantes universitarios de grado y de posgrado que busca prepararlos para la lectura de textos del ámbito académico de las humanidades y en la lengua original de sus autores, teniendo como orientación general la comprensión de discursos decoloniales sobre América (MASELLO, 2018; 2019).

Se trata de un curso híbrido, es decir, con un fuerte componente de actividades realizadas en una plataforma virtual y algunos encuentros presenciales con los docentes a cargo. Sin embargo, a causa de la emergencia sanitaria, el curso tuvo que sustituir los encuentros presenciales por instancias sincrónicas en línea.

El curso se compone de diez Unidades, cada una de las cuales se estructura en torno a un tema y a tres textos, en portugués, francés, e inglés. Las Unidades constan de aproximadamente veinte actividades didácticas, que son realizadas en el entorno virtual y, en algunos casos, revisitadas en los encuentros sincrónicos entre los docentes y los estudiantes. Esas actividades abordan la prelectura, la contextualización de los textos, la comprensión de aspectos generales, la comprensión de secciones específicas, y el aprendizaje de conocimientos lingüístico-discursivos relevantes para cada texto, que a su vez son puestos en intercomprensión por medio

de actividades comparativas.

Dentro de este curso, seleccionamos cuatro secuencias compuestas por tres actividades, una enfocada en cada lengua, que tienen como objetivo introducir conocimientos lingüístico-discursivos relevantes para la lectura de los textos. Cada grupo está inserto en una Unidad diferente y, por lo tanto, se relaciona con textos diferentes. Fueron seleccionados grupos de actividades de unidades del inicio del curso (Unidades 2 y 3) y del final del curso (Unidades 9 y 10). El número total de actividades analizadas (doce) en secuencias similares (cuatro) y su inserción en momentos diferentes del curso (inicio y final) buscó, por un lado, ampliar la robustez del análisis en base a la diversidad de los datos, y, por otro, facilitar la observación de posibles recurrencias (FRIEDMAN, 2012). Cada una de estas secuencias de actividades fue realizada por los estudiantes en línea y de forma sucesiva, y los datos de sus respuestas fueron obtenidos de la base de datos generada por la plataforma utilizada (*moodle* adaptada).

Para los análisis que realizamos en este artículo, categorizamos los datos derivados de cada actividad distinguiendo las respuestas de los estudiantes en dos grupos, primero las que correspondían con las respuestas esperadas al diseñar la actividad, y segundo las que no, tanto en actividades de respuesta cerrada como en actividades de ingreso de respuestas textuales. En tercer lugar, para las actividades de ingreso de respuestas textuales, fue creado un grupo compuesto por respuestas diferentes a las esperadas, pero dadas por un grupo amplio de estudiantes. Esta tercera categorización también fue tomada en cuenta en algunas secciones del análisis.

Las secuencias de actividades analizadas no son idénticas, pues todas tratan conocimientos lingüístico-discursivos diferentes, se insertan en Unidades diferentes y en momentos diferentes del curso. Sin embargo, por su formato similar, sus resultados pueden motivar una reflexión comparativa, siempre que se dé la debida atención a las particularidades de cada propuesta. En este punto, es importante recordar que no se trata de un diseño experimental controlado, sino del análisis de los resultados de una propuesta didáctica real y efectivamente aplicada, es decir, de la evaluación de un proceso complejo, bajo la incidencia de múltiples factores, como los son las acciones educativas (LATORRE, 2003; FRIEDMAN, 2012).

El tipo de análisis que llevamos a cabo es de naturaleza cualitativa⁶, una vez que las categorizaciones definidas tienen base en criterios interpretativos respecto a la adecuación o inadecuación de las respuestas a lo esperado por los docentes. Realizamos apreciaciones también cualitativas en base a la cuantificación de valores para cada categoría y en cada actividad y al cálculo de su proporción respecto del número total de estudiantes. También se realizó un análisis

6 Siguiendo las apreciaciones de Chizzotti (2006), entendemos que nuestra propuesta de investigación es de naturaleza cualitativa porque tratamos con procesos humanos complejos, como con la enseñanza y el aprendizaje, que se encuentran saturados de significados culturales que dificultan su medición, pero que permiten una interpretación a partir de una inmersión epistemológica en los conocimientos sobre la temática y de una observación metódica detallada de la realidad estudiada (participantes y eventos).

cualitativo de un grupo específico de estudiantes para cada secuencia de actividades, este grupo se conformó con estudiantes que hubieran presentado una respuesta no esperada en alguna de las tres actividades en las tres lenguas, con la finalidad de observar su comportamiento en las demás actividades con las otras lenguas.

En el análisis fueron tomados en cuenta las características de las actividades: a) la proximidad tipológica de la lengua de la actividad, b) la proximidad léxica de las unidades lingüísticas implicadas en la actividad respecto de la lengua comunitaria, y c) la dificultad de la tarea en cuanto al nivel de abstracción y generalización (desde la interpretación de un fragmento de texto, pasando por la identificación de unidades lingüísticas específicas, hasta llegar a la descripción o explicación de una regularidad lingüístico-discursiva).

Los análisis llevados a cabo fueron realizados por ambos autores de este artículo. El diseño de esas actividades fue realizado por un grupo mayor de docentes coordinado por la Profesora Laura Masello en el marco del curso *Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión* (LALIC), cuya concepción teórica y su dimensión investigativa se enmarcan en el proyecto de fortalecimiento de la investigación financiado arriba mencionado.. Finalmente, Lucía Campanella, coautora de este texto, integró la dupla a cargo de dictar el curso al grupo de estudiantes cuyos resultados analizamos.

Para dar una noción aproximada del grupo de estudiantes, haremos una breve descripción de sus rasgos generales, declarados en una encuesta aplicada al inicio del curso. Los datos corresponden con los estudiantes que realizaron las primeras actividades que analizamos (Cuadros 1, 2 y 3), un total de cuarentai ocho, y se mantienen estables entre los estudiantes que realizaron las últimas actividades que analizamos (Cuadros 10, 11 y 12), cuando el grupo se redujo a veintiocho estudiantes. La mitad de los estudiantes tiene entre dieciocho y veinticinco años de edad y la otra mitad tiene entre veinticinco y cuarenta años de edad. Dos tercios del grupo son mujeres, el tercio restante son hombres. Son mayoritariamente estudiantes de grado. Aproximadamente la mitad de ellos cuenta con conocimientos previos en portugués, un tercio cuenta con conocimientos previos en francés y casi la totalidad cuenta con conocimientos previos en inglés. No poseemos una estimación precisa e individualizada de estos conocimientos.

Esas características son comunes en los cursos de lectura en lenguas adicionales dictados en nuestro Centro: a) una mayor proporción de estudiantes del género femenino; b) una fuerte presencia de estudiantes de grado, con edades entre los dieciocho y los cuarenta años (muchos realizan estos cursos para ganar créditos obligatorios u optativos); c) un número importante de estudiantes con conocimientos en portugués, debido a la oferta optativa de esta lengua en el sistema educativo secundario y a la proximidad geográfica con Brasil; d) un número mucho menor de estudiantes con conocimientos en francés debido a su reducida oferta en el sistema

educativo secundario; e) y una amplísima mayoría de estudiantes con conocimientos previos en inglés debido a la oferta obligatoria de esta lengua en el sistema educativo secundario⁷.

Análisis de datos

Sobre las actividades en análisis

Las actividades que analizamos a continuación forman parte de algunas de las Unidades que conforman el curso LALIC de intercomprensión portugués-francés-inglés. Todas las propuestas tienen como objetivo introducir conocimientos lingüísticos-discursivos relevantes para la lectura de los textos académicos abordados, por medio de su observación y análisis sucesivo en las tres lenguas. Las actividades proponen un proceso de doble focalización (BANGE, 1992). Por un lado, se busca que los estudiantes profundicen su comprensión de secciones específicas de los textos, y, por otro, se estimula el proceso inductivo de construcción de conocimiento sobre un aspecto en común a partir del análisis contrastivo. Estas actividades se encuentran en una sección de cada Unidad didáctica dedicada al aprendizaje de conocimientos específicos movilizados en los textos, denominada “Ancoragem/Ancrage/Anchorage”, que es posterior a otras secciones que cuentan con actividades de contextualización y de comprensión general de las temáticas de los textos.

De esa forma, el componente metalingüístico de la actividad está andamiado por el proceso contrastivo, es decir, la construcción de conocimiento nuevo se realiza a partir de la observación de ejemplos en cada lengua, y es a partir de las inferencias sucesivas construidas en ese contexto que el nuevo saber toma su forma y su sentido. A su vez, la actividad metalingüística se enriquece por la transferencia de una lengua a la otra, aspecto que pone en juego la autonomía del estudiante como co-detentor y co-constructor de cada conocimiento (ARAÚJO; MELO, 2007a).

Unidad 2

Las actividades que analizamos a continuación forman parte de la Unidad 2. Ellas se basan en tres textos: *Caraiões et Arawaks: mythes et réalités* (BÉRARD, 2000) en francés, *IBGE lança Atlas Nacional Digital do Brasil 2016 com mapas interativos e caderno temático sobre indígenas* (DELAMURA, 2016) en portugués y *Native American Cultures* (HISTORY.COM, 2021) en inglés. En el Cuadro 1, se pueden apreciar las tres consignas sucesivas que proponen el análisis de fragmentos de los textos en que se establecen oposiciones marcadas por conectores.

⁷ El inglés es la única lengua adicional obligatoria en la educación secundaria del Uruguay desde 1996.

Cuadro 1. Actividades de intercomprensión de la Unidad 2 sobre relaciones de oposición⁸.

Francés	En el texto 2 en francés, mientras Colón daba crédito a los relatos de los indios, el cronista Breton los ponía en duda. ¿Qué palabra en el texto señala esta oposición?
Portugués	Ahora observe en este fragmento extraído del texto en portugués cómo se contraponen datos que se dan al mismo tiempo en contextos diferentes. ¿Cuál es el articulador que expresa esta relación de oposición en la simultaneidad? “Dentro das Terras Indígenas esse percentual foi de 57,3%, enquanto fora delas e em áreas urbanas, 9,7% ainda eram falantes, e, nas áreas rurais, 24,6%.”
Inglés	Vea ahora esta parte del texto en inglés. ¿Cuáles son las ideas que el autor contrasta? ¿Qué articulador tiene la función de contrastarlas? “In fact, as one scholar has pointed out, California’s linguistic landscape was more complex than that of Europe. Despite this great diversity, many native Californians lived very similar lives. They did not practice much agriculture. Instead, they organized themselves into small, family-based bands of hunter-gatherers known as tribelets.”

Fuente: LALIC-FHCE (2020).

Al analizar las respuestas de cuarentaiocho estudiantes a las tres actividades sucesivas (Cuadro 2), vemos que el reconocimiento del articulador en el texto en francés (*cependant*) fue posible para un número importante de estudiantes (69%), aspecto que llama la atención si se considera que esta es la primera actividad del curso que aborda este tópico de conocimiento lingüístico, que el francés es la lengua que los estudiantes menos conocen y que el término no es transparente. A su vez, es destacable que, aunque en un número bajo (4%), algunos estudiantes respondieron reconociendo otro conector que marca relaciones de oposición (*mais*), aunque este no sea el que explicita la oposición focalizada en la pregunta. El panorama es similar en la actividad en portugués, donde también una amplia mayoría (88%) reconoció la palabra en función de articulación lógica propuesta por la consigna (*enquanto*) y algunos alumnos, en número menor (6%), optaron por otro elemento cohesivo (*ainda*), aunque este no sea el adecuado para responder a la pregunta de la actividad. Ante la tercera actividad en inglés, que es la lengua de menor proximidad tipológica con la lengua comunitaria de los estudiantes, los resultados presentan algunas diferencias, ya que el número de alumnos que reconoció el conector propuesto por la actividad (*despite*) es sustancialmente menor (35%), aunque un número importante de estudiantes (52%) reconoció otro conector con valor de oposición (*instead*), aunque este no sea el que relaciona las ideas mencionadas en la consigna.

Estos resultados parecen aceptables si se piensa que el portugués es más próximo de la lengua comunitaria de los estudiantes y además una lengua en la que la mayoría posee conocimientos previos. En cuanto al francés, también es una lengua tipológicamente común, pero con menor coincidencia léxica y ortográfica. Finalmente, el inglés es una lengua distante del español en cuanto a su léxico y su gramática y, evidentemente, presenta dificultades en la comprensión, aunque los alumnos ya posean conocimientos previos en dicha lengua.

8 A diferencia de lo se verá en las demás actividades trabajadas en este artículo, las consignas de las actividades de la Unidad 2 están escritas en español, la lengua comunitaria de los estudiantes. Tanto la Unidad 1 como la Unidad 2 presentan consignas en español para facilitar el proceso de aproximación de los estudiantes a las lenguas del curso. A partir de la Unidad 3, las consignas se presentan en la lengua del texto que está siendo trabajado.

Además, es notorio que, para un número importante de estudiantes, el reconocimiento de los conectores es independiente de la lengua en que estén leyendo, por lo menos en el marco de este tipo de actividades sucesivas. Este panorama nos sugiere que la aproximación a la función de los conectores de forma contrastiva es un factor, por un lado, de potenciación del aprendizaje de ese conocimiento lingüístico-discursivo, y, por otro lado, que es un factor que estimula la transferencia de estrategias de reconocimiento y de construcción de significado de una lengua a la siguiente.

Finalmente, es importante señalar que las tres actividades proponen el reconocimiento de una unidad lingüística específica, proceso que requiere un razonamiento más abstracto y distanciado respecto del funcionamiento del lenguaje, que, a su vez, se hace más complejo cuanto más elementos son puestos en juego como posibilidades. Este último aspecto que también podría explicar la dificultad de los estudiantes para trabajar con el segmento de texto en inglés, notoriamente más extenso que los anteriores.

Cuadro 2. Respuestas dadas por los estudiantes a las actividades de intercomprensión de la Unidad 2 sobre relaciones de oposición.

	Francés	Portugués	Inglés
Respuesta esperada	<i>Cependant</i> - 33 (69%)	<i>Enquanto</i> - 42 (88%)	<i>Despite</i> - 17 (35%)
Otras respuestas	- <i>Mais</i> - 2 (4%) - Otras respuestas que no corresponden a conectores - 13 (27%)	- <i>Ainda</i> - 3 (6%) - Otras respuestas que no corresponden a conectores - 3 (6%)	- <i>Instead</i> - 25 (52%) - Otras respuestas que no corresponden a conectores - 6 (13%)
Total	48	48	48

Fuente: los autores.

Al analizar los casos de estudiantes que tuvieron dificultades para reconocer los conectores apropiados en alguna de las tres actividades (Cuadro 3), es notorio que para un grupo importante, hubo una dificultad para reconocer el conector en inglés, inclusive habiendo reconocido con acierto el conector en la actividad de portugués y de francés (diez y siete), solo en la de francés (uno), o sólo en la de portugués (nueve).

Este análisis, como el anterior, parece sugerir que la actividad contrastiva facilita el aprendizaje del conocimiento abordado, pues la mayor parte de los estudiantes que tienen dificultades con una de las lenguas logra tener éxito al menos en una de las demás. En ese punto, esta actividad particular parece señalar el aporte facilitador que el portugués tiene en estos casos. Sin embargo, existen, como se dijo, otras dificultades relacionadas con la proximidad tipológica de la lengua, con el conocimiento previo de esa lengua y con la complejidad del texto analizado. Finalmente, también debe señalarse que hay un grupo de estudiantes (cuatro), que presenta dificultades en la realización de las tres actividades.

Cuadro 3. Respuestas de los estudiantes que no identificaron correctamente la relación de oposición en alguna de las tres actividades del Cuadro 1.

	Francés	Portugués	Inglés	Total
Estudiante 1	1	1	0	17
Estudiante 2	1	1	0	
Estudiante 3	1	1	0	
Estudiante 4	1	1	0	
Estudiante 5	1	1	0	
Estudiante 6	1	1	0	
Estudiante 7	1	1	0	
Estudiante 8	1	1	0	
Estudiante 9	1	1	0	
Estudiante 10	1	1	0	
Estudiante 11	1	1	0	
Estudiante 12	1	1	0	
Estudiante 13	1	1	0	
Estudiante 14	1	1	0	
Estudiante 15	1	1	0	
Estudiante 16	1	1	0	
Estudiante 17	1	1	0	
Estudiante 18	1	0	0	1
Estudiante 19	1	0	1	1
Estudiante 20	0	1	1	1
Estudiante 21	0	1	0	9
Estudiante 22	0	1	0	
Estudiante 23	0	1	0	
Estudiante 24	0	1	0	
Estudiante 25	0	1	0	
Estudiante 26	0	1	0	
Estudiante 27	0	1	0	
Estudiante 28	0	1	0	
Estudiante 29	0	1	0	
Estudiante 30	0	0	0	4
Estudiante 31	0	0	0	
Estudiante 32	0	0	0	
Estudiante 33	0	0	0	

Fuente: los autores.

Unidad 3

Las actividades que analizamos a continuación forman parte de la Unidad 3. Ellas se basan en tres textos: *Une contre-leçon de civilisation* (DORTIER; 2007) en francés, *O Brasil foi achado ou descoberto em 1500?* (BUENO; 2010) en portugués y *The Real Story: Who Discovered America* (ENOCHS; 2016) en inglés. En el Cuadro 3, se pueden ver las tres consignas sucesivas que proponen el análisis de fragmentos de textos en los que se establecen

restricciones entre una proposición y la siguiente, marcada por una fórmula sintáctica en francés y por adverbios en portugués e inglés.

Cuadro 4. Actividades de intercomprensión de la Unidad 3 sobre relaciones de restricción.

Francés	Observez maintenant l'emploi de la structure "ne ... que" dans la phrase: "Même leur nom n'est employé que par les historiens et les anthropologues" Cette structure n'exprime pas une négation mais une restriction. <i>Laquelle des options suivantes exprime la même idée?</i> I.- Même leur nom n'est jamais employé par les historiens et les anthropologues II.- Même leur nom est employé seulement par les historiens et les anthropologues III.- Même leur nom n'est pas employé par les historiens et les anthropologues IV.- Même leur nom est employé cependant par les historiens et les anthropologues
Portugués	Agora marque a melhor opção para expressar em português a oração do exercício anterior: I.- Mesmo o nome deles nunca é utilizado pelos historiadores e os antropólogos II.- Mesmo o nome deles é utilizado todavia pelos historiadores e os antropólogos III.- Mesmo o nome deles é apenas utilizado pelos historiadores e os antropólogos IV.- Mesmo o nome deles não é utilizado pelos historiadores e os antropólogos
Inglés	And now in English: I.- Even their names are only used by historians and anthropologists II.- Even their names are never used by historians and anthropologists. III.- Nevertheless, even their names are used by historians and anthropologists IV.- Even their names are not used by historians and anthropologists

Fuente: LALIC-FHCE (2020).

Los resultados de la realización de estas tres actividades por treinta y seis estudiantes (Cuadro 5) muestran una relativa paridad entre lenguas, pues un porcentaje entre 77% (francés) y 82% (inglés) logró dar el sentido adecuado al segmento de texto seleccionado, reconociendo la noción de restricción demarcado por la fórmula sintáctica (*n'est que*) y por los adverbios (*seulement*, *apenas* y *only*). Esta trayectoria exitosa de un número tan importante de estudiantes supone una confirmación del potencial de andamiaje del abordaje contrastivo, que lleva a resultados similares entre los obtenidos al trabajar con una lengua de mayor transparencia y más conocida por los estudiantes (portugués) o al hacerlo con otras cuya opacidad léxica y sintáctica es mucho mayor (francés, inglés), incluso al trabajar con una lengua en la cual los estudiantes tienen menos conocimientos previos (francés).

Un segundo aspecto importante a notar es la menor complejidad que podría suponer la realización de esta tarea, pues requiere que el estudiante reconozca sentidos globales contenidos en oraciones en las tres lenguas y su proximidad de significado global, y no, por ejemplo, el destaque de una unidad lingüística específica. En tercer lugar, es probable que la utilización de ejemplos de marcada similitud sintáctica estimule esta posibilidad de comprensión.

Cuadro 5. Respuestas dadas por los estudiantes a las actividades de intercomprensión de la Unidad 3 sobre relaciones de restricción.

	Francés	Portugués	Inglés
Respuesta esperada	27 (77%)	28 (80%)	29 (82%)
Otras respuestas	9 (23%)	8 (20%)	7 (18%)
Total	35	35	35

FUENTE: LOS AUTORES.

En esta misma secuencia de actividades, vale la pena observar la trayectoria de los estudiantes que no pudieron reconocer la relación de restricción en algunas de las tres actividades (Cuadro 6). Se trata de diez estudiantes: cuatro comenzaron la serie de actividades con dificultades en francés, pero lograron dar sentido a las oraciones en portugués e inglés (dos), o solamente en inglés (dos). Asimismo, como ya se vio antes, el inglés presenta una dificultad incluso para los alumnos que lograron construir el sentido correcto en las actividades en portugués y en francés (uno) o solo en francés (uno). Ambas observaciones indican que, por un lado, para algunos estudiantes con dificultades, existe un potencial de andamiaje de las actividades sucesivas, basado en la recurrencia y el contraste entre las tres lenguas. Por otro lado, hay indicios de que ese proceso de progresión puede verse entorpecido por dificultades como la que presenta la distancia léxica (inglés). Finalmente, debe notarse que, nuevamente, un grupo compuesto por cuatro estudiantes no logró resolver ninguna de las tres actividades, señalando una limitación de la propuesta didáctica.

Cuadro 6. Respuestas de los estudiantes que no identificaron correctamente la restricción en alguna de las tres actividades del Cuadro 4.

	Francés	Portugués	Inglés	Total
Estudiante 1	1	1	0	1
Estudiante 2	1	0	0	1
Estudiante 3	0	1	1	2
Estudiante 4	0	1	1	
Estudiante 5	0	0	1	2
Estudiante 6	0	0	1	
Estudiante 7	0	0	0	4
Estudiante 8	0	0	0	
Estudiante 9	0	0	0	
Estudiante 10	0	0	0	

Fuente: los autores.

Unidad 9

Las actividades que analizamos a continuación forman parte de la Unidad 9. Estas se basan en tres textos: *Littératures francophones et théorie postcoloniale* (MOURA; 2013) en francés, *Raízes do Brasil* (BUARQUE DE HOLANDA; 1995) en portugués y *The rise and fall of the american “melting pot”* (HIGGINS; 2021) en inglés. En el Cuadro 7, se pueden apreciar las tres consignas sucesivas que proponen el análisis de fragmentos de textos en que se establecen articulaciones intratextuales de base temporal marcadas por los adverbios *désormais*, en francés, *doravante*, en portugués, y *henceforth* en inglés.

Cuadro 7. Actividades de intercomprensión de la Unidad 9 sobre relaciones de articulación temporal intratextual.

Francés	Dans la même phrase, remarquez le mot “désormais”: “il faudrait désormais y ajouter nombre d’éléments” C’est un adverbe historiquement formé à partir de: - la préposition “dès” - ore (= heure) - mais -> Littéralement: dès l’heure en avant <i>Quel type d’information donne ce mot?:</i> I - la cause II - le temps III - une opposition IV - un but
Portugués	<i>Como você diria a frase “il faudrait désormais y ajouter nombre d’éléments” em português?</i> I - Seria necessário, pelas dúvidas, acrescentar muitos elementos II - Doravante, seria preciso acrescentar muitos elementos III - Seria preciso acrescentar muitos elementos mais do que nunca IV - Sem dúvida seria necessário acrescentar muitos elementos
Inglés	<i>And how would you say it in English?</i> I - Henceforth, it would be necessary to add a many of elements II - It would be utterly necessary to add many elements. III - It would be necessary to add more elements than ever. IV - Undoubtedly, it would be necessary to add many elements.

Fuente: LALIC-FHCE (2020).

El análisis de los resultados de los estudiantes que realizaron las tres actividades (Cuadro 8) muestra porcentajes altos de éxito en su realización en las tres lenguas, así como relativamente similares entre sí. Nuevamente, consideramos que esta paridad justifica el potencial de apoyo de la realización de una actividad sobre la de la siguiente, teniendo en cuenta las distancias entre las lenguas comparadas y las diferencias en cuanto a los conocimientos previos de los estudiantes en cada una de ellas. Es notorio que la actividad que presenta una proporción menor de éxito es la primera, en francés. Esto puede deberse a que esta actividad requiere un razonamiento más abstracto, pues, además de comprender el fragmento de texto, se pide a los estudiantes que infieran, ayudados por una explicación de índole étimo-morfológica, el sentido genérico de la relación evidenciada por el adverbio *désormais* (causa, temporalidad, oposición u objetivo). Entretanto, en las actividades en portugués y francés sólo se solicita a los estudiantes que reconozcan la oración con sentido equivalente. Ambas apreciaciones refuerzan nuestra percepción de que el abordaje contrastivo facilita la construcción de conocimiento en las tres lenguas, pero que ese proceso depende también del nivel de abstracción del razonamiento propuesto por cada actividad.

Cuadro 8. Respuestas dadas por los estudiantes a las actividades de intercomprensión de la Unidad 9 sobre relaciones de articulación temporal.

	Francés	Portugués	Inglés
Respuesta esperada	14 (54%)	18 (69%)	19 (73%)
Otras respuestas	12 (46%)	8 (31%)	7 (27%)
Total	26	26	26

Fuente: los autores.

El análisis de las trayectorias de los estudiantes que no realizaron adecuadamente alguna de las actividades (Cuadro 9) muestra un grupo de estudiantes que no logró inferir el sentido temporal e intertextual presente en el fragmento de la actividad en francés, pero sí lograron interpretar adecuadamente las oraciones en portugués e inglés (tres) o solo en inglés (uno). Estos resultados refuerzan nuestra apreciación de que esa primera actividad exige de los estudiantes un razonamiento más abstracto y de mayor dificultad. Por otro lado, algunos estudiantes (dos) sí lograron inferir el sentido de relación implícita en el texto en francés, pero no transferir ese conocimiento al reconocer las oraciones en portugués e inglés. En cuanto a esto último, se puede destacar la opacidad de las unidades lingüísticas *henceforth*, en inglés, pero también *doravante*, en portugués, que no posee un par nominal en español. Finalmente, se destaca un grupo de estudiantes (cinco) que no tuvieron éxito en ninguna de las tres actividades.

Las diversas trayectorias que presenta el Cuadro 9 nos permiten reforzar nuestra convicción del potencial de facilitación del aprendizaje que este tipo de actividades puede presentar para aquellos estudiantes que tienen algunas dificultades, así como nos advierte de las limitaciones derivadas del nivel de complejidad del razonamiento que cada actividad propone y de las unidades lingüísticas seleccionadas como ejemplo y su relación con la lengua comunitaria de los estudiantes.

Cuadro 9. Respuestas de los estudiantes que no identificaron la relación de articulación temporal en alguna de las tres actividades del Cuadro 7. Fuente: los autores.

	Francés	Portugués	Inglés	Total
Estudiante 1	1	0	0	2
Estudiante 2	1	0	0	2
Estudiante 3	0	1	1	3
Estudiante 4	0	1	1	3
Estudiante 5	0	1	1	3
Estudiante 6	0	0	1	1
Estudiante 7	0	0	0	5
Estudiante 8	0	0	0	5
Estudiante 9	0	0	0	5
Estudiante 10	0	0	0	5
Estudiante 11	0	0	0	5

Fuente: los autores.

Unidad 10

Las actividades que analizamos a continuación forman parte de la Unidad 10. Ellas se basan en tres textos: *Dialectique de l'américanisation* (LAROCHE; 1993) en francés, *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural* (SANTIAGO; 2000) en portugués y *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking* (MIGNOLO; 2000) en inglés. En el Cuadro 10, se pueden ver las tres consignas sucesivas que proponen el análisis de fragmentos en los que se establecen articulaciones entre diferentes

fases de los textos, marcadas por unidades lingüísticas específicas: *alors*, *car* y *donc* en francés, *por sua vez* y *ou seja* en portugués, y *first*, *in this way* y *moreover* en inglés. Las actividades en francés y en inglés trascienden la interpretación y el reconocimiento de unidades lingüísticas, pues plantean preguntas más abstractas, que requieren un razonamiento de mayor nivel de generalización y un mayor distanciamiento del texto. La actividad en francés indaga respecto de la posición más común de los marcadores observados de acuerdo con los ejemplos, y la actividad en inglés requiere la formulación de un juicio sobre la predominancia, o no, del uso de articuladores como mecanismos de cohesión en el ejemplo dado.

Cuadro 10. Actividades de intercomprensión de la Unidad 10 sobre marcadores de articulación textual.

Francés	<p>Regardez maintenant avec attention la structure de cette partie du texte en français: Relevez les mots qui permettent d'organiser le discours. <i>Dans quelle partie des paragraphes se trouvent ces mots en général?</i></p> <p>“Alors il faut redéfinir l'Amérique par les Amériques et réinventer ces Amériques en passant de la fiction de sa découverte à la réalité de sa conquête pour aboutir à la dialectique de sa construction largement à venir encore.</p> <p>Car être Américain, pour le plus grand nombre des habitants de ce continent, c'est essayer de se défaire, après 500 ans, d'une Histoire qui colle à la peau comme un habit étriqué. C'est donc rêver d'une Histoire à venir, quand l'image de soi, ce que Jacques Stephen Alexis comparait précisément à un habit, sera ajusté à notre taille.”</p>
Portugués	<p>Leia agora estes extratos do ensaio de Santiago e localize em cada um as expressões que revelam também a organização do discurso:</p> <p>“O renascimento colonialista engendra por sua vez uma nova sociedade, a dos mestiços, cuja principal característica é o fato de que a noção de unidade sofre reviravolta (...).”</p> <p>“Uma espécie de infiltração progressiva efetuada pelo pensamento selvagem, ou seja, abertura do único caminho possível que poderia levar à descolonização.</p>
Inglés	<p>Now read the excerpts of a review of Mignolo's book published by the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland. <i>Which seems to organize the text? Connectors or sentences at the beginning of each paragraph?</i></p> <p>“In this book, Walter Mignolo confronts a question that all anthropologists, literary critics, historians, and other scholars concerned with culture and its globalization or localization: how does one's location in a world market by Western hegemony affect one's production of knowledge? Many of Mignolo's answers provide much-needed correctives to earlier thoughts in this respect, or point to new directions. First, he maintains that enquiries about the nature of global designs that determine the 'imaginaries' of the modern/colonial world order should start, not with the Enlightenment and the eighteenth century, but with the debates about people's rights among Spanish missionaries in the New World in the sixteenth. In this way, America was imagined as an extension of Europe, rather than as its difference, and Mignolo prefers to see 'occidentalism' historically preceding 'orientalism', favouring the time-span adopted by Wallerstein over that targeted by Said or Guha. Moreover, he maintains that...”</p>

Fuente: LALIC-FHCE (2020).

En el Cuadro 11, se resumen los resultados del análisis del trabajo de los estudiantes con las tres actividades. En primer lugar, es evidente que un número alto lograron realizar exitosamente la actividad en francés (82%) y en portugués (71%), y un grupo un poco más bajo, aunque también significativo, logró realizar la tarea en inglés (54%).

Es importante destacar que las tareas en francés e inglés presentaban una pregunta abierta, que los estudiantes debían responder a partir de la observación de los ejemplos dados, es decir, no se trataba de una actividad de interpretación de un fragmento de texto o de reconocimiento de

unidades lingüísticas, sino de elaboración explícita de un análisis de índole más general y por lo tanto abstracto. Esta mayor dificultad justifica que, dentro de los estudiantes que no respondieron de la forma esperada, un número significativo respondió apenas listando los marcadores de articulación textual detectados. En la mayor parte de los casos, aunque sin dar una respuesta completa adecuada, estos estudiantes seleccionaron de forma correcta los marcadores.

Es necesario señalar que al momento de realizar la Unidad 10, última del curso, los estudiantes ya habían llevado a cabo un trabajo extenso en torno a los mecanismos de cohesión textual en las tres lenguas, lo que ayuda a explicar el número alto de respuestas adecuadas, el acierto en el reconocimiento en las unidades lingüísticas, y numerosas muestras de la capacidad para desarrollar un análisis lingüístico explícito para cada lengua, presentando evidencias de los textos. Un ejemplo de ello es la siguiente respuesta dada por un estudiante a la actividad en francés: “Creo que las palabras que permiten organizar el discurso son: *Alors, Car être, C’est donc*. Se encuentran, la mayoría, al comienzo del párrafo o al comienzo de la oración, como para dar un orden a lo que el autor va escribiendo.”.

Un último aspecto a señalar es la probable dificultad planteada por la longitud del fragmento a analizar en inglés. Si bien es probable que este aspecto haya representado una dificultad para muchos estudiantes, también fue posible ver muestras de una evaluación adecuada de las evidencias textuales en otros. Por ejemplo, citando otras de las respuestas dadas: “*In this way, Yet*. Con conectores y a veces oraciones al comienzo de los párrafos.”.

Cuadro 11. Respuestas dadas por los estudiantes a las actividades de intercomprensión de la Unidad 10 sobre marcadores de articulación textual.

	Francés	Portugués	Inglés
Respuesta esperada	23 (82%)	20 (71%)	15 (54%)
Otras respuestas	5 (18%)	8 (29%)	13 (46%)
Total	28	28	28

Fuente: los autores.

Al analizar las trayectorias de los estudiantes que no realizaron adecuadamente alguna de las tres actividades (Cuadro 12), confirmamos la dificultad encontrada por varios estudiantes (trece) para reconocer los articuladores en el texto en inglés, aunque fueran estudiantes que hubieran realizado con éxito las actividades en portugués (cuatro), en francés (cuatro), o en ambas lenguas (cinco). Esto puede explicarse tanto por la dificultad que hemos constatado antes en cuanto al inglés como lengua más distante, como debido a que el ejemplo de texto puesto para análisis era de una extensión mayor.

Teniendo en cuenta la posición de esta actividad en el final del curso, es destacable que todos los estudiantes lograron realizar al menos una de las actividades de manera exitosa, aspecto que refuerza nuestra convicción del potencial que este planteamiento tiene para mejorar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con más dificultades.

Cuadro 12. Respuestas de los estudiantes que no identificaron los marcadores de articulación textual en alguna de las tres actividades del Cuadro 10.

	Francés	Portugués	Inglés	Total
Estudiante 1	1	1	0	5
Estudiante 2	1	1	0	
Estudiante 3	1	1	0	
Estudiante 4	1	1	0	
Estudiante 5	1	1	0	
Estudiante 6	1	0	1	4
Estudiante 7	1	0	1	
Estudiante 8	1	0	1	
Estudiante 9	1	0	1	
Estudiante 10	1	0	0	4
Estudiante 11	1	0	0	
Estudiante 12	1	0	0	
Estudiante 13	1	0	0	
Estudiante 14	0	1	0	4
Estudiante 15	0	1	0	
Estudiante 16	0	1	0	
Estudiante 17	0	1	0	
Estudiante 18	0	1	1	1

Fuente: los autores. Fuente: los autores.

Discusión

En este artículo, partimos de las propuestas teóricas y metodológicas de la didáctica de la intercomprensión y de los enfoques plurales. De acuerdo con este marco, el aprendizaje de las lenguas en relación es un factor de estimulación de la conciencia lingüística y de la capacidad analítica de los estudiantes para comprender los mecanismos de funcionamiento de las lenguas (ARAÚJO; MELO, 2007b; CARLO, 2015). Las actividades que presentamos en este artículo son, de hecho, ejemplos de aplicación de esos presupuestos teóricos a la práctica, pues integran la comprensión plurilingüe, la comparación entre lenguas y la construcción de conocimientos sobre el lenguaje.

El análisis de las actividades aplicadas constató una relativa paridad en la capacidad de gran parte de los estudiantes para realizar tareas de interpretación, reconocimiento y explicación de regularidades lingüístico-discursivas en cada una de las lenguas del curso, aspecto que entendemos, en principio, como una justificación del potencial de andamiaje del proceso contrastivo para la realización de cada actividad individual, principalmente si se considera que las lenguas abordadas en el curso presentan dificultades diferentes para los estudiantes participantes. Nos parece, por lo tanto, que la actividad metalingüística requerida para llevar a cabo este tipo de tareas se ve facilitada cuando se da a los alumnos la posibilidad de comprar las lenguas sucesivamente (ARAÚJO; MELO, 2007a). De hecho, los ejemplos de

análisis metalingüísticos desarrollados por diversos estudiantes al final del curso, que incluyen explicaciones abstractas y ejemplificaciones por medio de unidades lingüísticas específicas, muestran un impacto positivo en su capacidad para distanciarse de las prácticas lingüísticas concretas y analizar su funcionamiento (CARLO, 2015).

Asimismo, la observación de la realización de las actividades por parte de aquellos estudiantes que evidencian dificultades sugiere que ellos también realizan procesos de transferencia (COTS *et al.* 1997) en la realización de cada siguiente actividad. Esto redundaría en que el segundo o tercer intento de estos estudiantes en otra lengua resulte en una aproximación más exitosa al conocimiento lingüístico-discursivo abordado. Por otra parte, se demostró que ese andamiaje no es suficiente para un grupo pequeño de estudiantes que encuentra dificultades de forma sistemática para realizar esas tareas, lo que plantea la necesidad de diseñar otras propuestas capaces de alcanzarlos.

El análisis realizado evidencia que poner en práctica la enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos en intercomprensión es un proceso complejo, debido a diversos factores, algunos de los cuáles fueron observados: a) la dificultad de la tarea de acuerdo con el nivel de proximidad de la lengua, b) la complejidad de los aspectos lingüísticos abordados como contenido, c) las características de los textos o fragmentos de textos utilizados como base, y d) el nivel de razonamiento requerido para su resolución. Esto nos conduce a concluir que, para desarrollar una propuesta sistemática de estimulación a la reflexión metalingüística en el marco de los enfoques plurilingües y de la intercomprensión (MARCHIARO; DONALISIO, 2021), es necesario que diversos aspectos sean tenidos en cuenta a fin de adecuar las propuestas didácticas a las posibilidades efectivas de aprendizaje de los estudiantes.

Consideraciones finales

Entendemos que, si bien es notable la dificultad metodológica que supone evaluar los procesos de transferencias de conocimientos entre lenguas por cada estudiante en el contexto de tareas como las que hemos analizado, la aproximación realizada nos permite esclarecer, por lo menos, nociones metodológicas básicas útiles a la planificación de la enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos en el marco de la intercomprensión y de los enfoques plurales.

Las indagaciones realizadas a partir del análisis de una serie de propuestas de enseñanza contrastiva de conocimientos lingüístico-discursivos en un curso de intercomprensión portugués-francés-inglés nos permiten reafirmar, para este contexto de enseñanza, las afirmaciones de varios autores de esta corriente respecto del potencial benéfico del abordaje contrastivo para el desarrollo de la conciencia lingüística así como para el aprendizaje de conocimientos lingüístico-discursivos. Existen evidencias, además, de que este abordaje contrastivo es un factor de apoyo para los estudiantes que encuentran alguna dificultad en la realización de tareas que implican el aprendizaje de estos conocimientos.

Desde el punto de vista didáctico, los análisis realizados nos permiten afirmar que una propuesta de enseñanza plurilingüe que aborde de forma sistemática la reflexión metalingüística debe tomar en cuenta, a partir de un diagnóstico del contexto, la facilitación que algunas lenguas pueden establecer (en nuestro caso, el portugués), la dificultad que otras lenguas pueden presentar (en nuestro caso el inglés y el francés), así como dificultades relativas al tipo de tareas solicitadas (interpretación, identificación de unidades lingüísticas, explicación de fenómenos) y a los textos tomados como base (complejidad y longitud).

REFERENCIAS

ARAÚJO, M. H.; MELO, S. Les/ activités métalangagières dans les clavardages plurilingues romanophones. *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*, p. 2-21, 2007a. Disponible en: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02019275/>>. Acceso en: 07-02-2022.

ARAÚJO, M. H.; MELO, S. Online plural Interaction in the Development of Language Awareness. *Language Awareness*, v. 16, n. 1, p. 7-20, 2007b. DOI: <<https://doi.org/10.2167/la356.0>>.

BANGE, P. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, v. 1, p. 1-24, 1992. DOI: <<https://doi.org/10.4000/aile.4875>>.

BÉRARD, B. “Caraïbes et Arawaks: mythes et réalités.” *Académie de Martinique*, 2000. Disponible en: <<http://www-peda.ac-martinique.fr/histgeo/confcar.shtml>>. Acceso en: 23-02-2022.

BUARQUE DE HOLANDA, S. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BUENO, E. “O Brasil foi achado ou descoberto em 1500?” *ÉPOCA*, 2010. Disponible en: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI182943-15518,00.html>>. Acceso en: 23-02-2022.

CANDELIER, M. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, v. 5, n. 1, p. 1-27, 2008.

CANDELIER, M.; Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; de Pietro, J-F.; Lörincz, I.; Meissner, F-J.; Schröder-Sura, A.; Noguero, A. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Autriche: Centre européen pour les langues vivantes, 2010.

CANDELIER, M.; SCHRÖDER-SURA, A. Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives. *Babylonia*, v. 2, n. 15, p. 12-19, 2015.

CARLO DE, M. Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles. In: SPITA, D.; LUPU, M.; NICA, D.; NICA, I. (orgs.). *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues: l'intercompréhension en présence et en ligne*. Iași: Universităţii Alexandru Ioan Cuza, 2015, p. 93-106.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COTS, J. M.; BAIGET, E.; IRUN, M.; LLURDA, E.; ARNO, E. Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, v. 10, p. 1-23, 1997. DOI: <<https://doi.org/10.4000/aile.873>>.

DELAMURA, D. “IBGE lança Atlas Nacional Digital do Brasil 2016 com mapas interativos e caderno temático sobre indígenas.” *MundoGeo*, 2016. Disponible en: <<https://mundogeo.com/2016/06/27/ibge-lanca-atlas-nacional-digital-do-brasil-2016-com-mapas-interativos-e-caderno-tematico-sobre-indigenas/>>. Acceso en: 23-02-2022.

DORTIER, J-F. “Une contre-leçon de civilisation.” *Sciences Humaines*, 2007. Disponible en: <https://www.scienceshumaines.com/montaigne-1533-1592-quel-inconstant-que-l-homme_fr_21334.html>. Acceso en: 23-02-2022.

DUFF, P. Research approaches in applied linguistics. In: KAPLAN, R. (org.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2002, p. 13-23.

ENOCHS, K. “The Real Story: Who Discovered America.” *Voice of America*, 2016. Disponible en: <<https://www.voanews.com/a/who-discovered-america/3541542.html>>. Acceso en: 23-02-2022.

FRIEDMAN, D. How to Collect and Analyze Qualitative Data. In: MACKEY, A.; GASS, S. (orgs.). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012, p. 180-200.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMBERT, J-E. Activités métalinguistiques et acquisition d’une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, v. 8, p. 41-55, 1996.

HIGGINS, J. “The rise and fall of the american ‘melting pot’”. *The Wilson Quarterly*, 2021. Disponible en: <https://www.wilsonquarterly.com/quarterly/_/the-rise-and-fall-of-the-american-melting-pot>. Acceso en: 23-02-2022.

HISTORY.COM. “Native American Cultures.” *History*, 2021. Disponible en: <<https://www.history.com/topics/native-american-history/native-american-cultures>>. Acceso en: 23-02-2022.

JESSNER, U. Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, v. 8, n.3-4, p. 201-209, 1999. DOI: <<https://doi.org/10.1080/09658419908667129>>.

KENDZIURA, F.; DÍAZ, G. Enfoques plurales en el nivel superior: una nueva mirada teórico-metodológica desde la Universidad Nacional de Córdoba. In: CALVO, F.; DEGACHE, C.; MARCHIARO, S. (orgs.). *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina*. Córdoba: Facultad de Lenguas: 2021, p. 113-126.

LALIC-FHUCE. Curso de Intercomprensión Lectora Portugués-Francés-Inglés. 2020. Disponible en: <<http://lalic.fhuce.edu.uy/course/index.php?categoryid=2&lang=es>>. Acceso en: 23-02-2022.

LAROCHE, M. *Dialectique de l’américanisation*. Quebec: GRELCA, 1993.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; SNOW, M. A. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: National Geographic Learning, 2014, p. 256-270.

LATORRE, A. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.

MARCHIARO, S.; DONALISIO, M. A. El enfoque intercomprensivo como vector de la educación lingüística: implicancias en el desarrollo de capacidades metalingüísticas. In: CALVO, F.; DEGACHE, C.; MARCHIARO, S. (orgs.). *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina*. Córdoba: Facultad de Lenguas, 2021, p. 132-153.

MASELLO, L. Présentation du projet *Lectures sur l'Amérique Latine en Intercompréhension*. *Synergies Brésil*, n. 13, p. 109-125, 2018.

MASELLO, L. Construir repertorios plurilingües: de la comprensión lectora a la intercomprensión en varias lenguas. In: MASELLO, L. (org.). *Estudios de Lenguas Volumen I. Lenguas extranjeras en la educación superior*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2019, p. 65-88.

MIGNOLO, W. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MOURA, J-M. *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Paris: Press universitaires de France, 2013.

SANTIAGO, S. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.



ESCRITA ACADÊMICA E FORMAÇÃO DOCENTE: O CASO DAS ANOTAÇÕES

ACADEMIC WRITING AND TEACHER EDUCATION: THE CASE OF NOTES

Sandoval Nonato¹

RESUMO

Este estudo propõe caracterizar *anotações* produzidas por estudantes de curso de graduação em Letras como gênero textual da formação docente. O pressuposto é de que os processos de formação inicial para a docência constituem-se pela apropriação de gêneros textuais cuja incorporação tanto permite certo exercício do trabalho de ensino pelas estudantes, quanto subsidia o incremento de suas práticas de letramento. Do ponto de vista teórico e metodológico, a abordagem das anotações escritas convoca uma dupla tradição teórica (por um lado, linguística textual e análise da conversação e, por outro lado, linguística aplicada), considerando a noção de *atividade reflexiva* como hipótese de trabalho. A descrição do *corpus* permite detectar indícios dos modos como as estudantes constroem uma postura avaliativa com relação, entre outros aspectos, às práticas comunicativas, às ações de textualização e aos gêneros textuais constitutivos do ambiente de formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Anotações; Atividade reflexiva; Formação docente; Letramento acadêmico

ABSTRACT

This study proposes to characterize the *notes* produced by undergraduate students in Letters as a textual genre of teacher education. The assumption is that the processes of initial training for teaching are constituted by the appropriation of textual genres whose incorporation both allows for a certain exercise of the teaching work by the students, and subsidizes the increase of their literacy practices. From a theoretical and methodological point of view, the *notes* approach calls upon a dual theoretical tradition (textual linguistics and conversation analysis on the one hand, and applied linguistics on the other), considering the notion of *reflective activity* as a working hypothesis. The description of the *corpus* allows us to detect indications of the ways in which the students construct an evaluative posture regarding, among other aspects, communicative practices, textualization actions and textual genres constitutive of the teacher education environment.

KEYWORDS: Academic literacy; Notes; Reflective activity; Teacher education

1 Professor Livre Docente, Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. E-mail: sandoval-nonato@usp.br.

Introdução

A pesquisa sobre letramento acadêmico e formação docente recebeu expressiva atenção da pesquisa científica brasileira – no campo dos estudos da linguagem – nas duas últimas décadas. A produção bibliográfica concernente ao tema em questão congrega um conjunto amplo de estudos desenvolvidos no âmbito de diferentes linhas de investigação e conforme a consideração de diversos aportes teóricos, contextos, dispositivos analíticos e *corpora* de investigação. A título de ilustração, podem ser mencionados pelo menos cinco volumes ou dossiês de periódicos brasileiros especializados que problematizam o letramento acadêmico na interface (maior ou menor) com a formação docente, publicados entre 2008 e 2019, conforme expostos em Nonato (2022), a saber:

Quadro 1- Dados dos periódicos consultados

Periódico	Ano, v., n.	Título Dossiê	Organizadores	Total de artigos	Enfoque temático
Linguagem e(m) Discurso	2008, v. 8, n. 3	Letramento e formação de professores	Angela B. Kleiman e Marcos Baltar	09	“os impactos dos estudos do letramento no ensino, tanto na formação do professor quanto no seu campo de ação, a sala de aula” (KLEIMAN; BALTAR, 2008, p. 415).
Scripta	2009, v. 13, n. 24	Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário	Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Juliana Alves Assis e Lourenço Chacon	14	Produção da escrita em diferentes contextos institucionais e com base em questões e interesses de pesquisa diversos. (CORRÊA, 2009)
Raído	2014, v. 8, n. 16	Linguística e Linguística Aplicada	Adair Vieira Gonçalves e Manoel Luiz Gonçalves Corrêa	11	“os eventos de letramentos que ocorrem em ambientes acadêmicos, dentro e fora do Brasil”. (GONÇALVES; CORRÊA, 2014, p. 7)
Revista do GEL	2017, v. 14, n. 3	Letramentos acadêmicos, Internet e Mundialização	Fabiana Komesu, Juliana Alves Assis e Sophie Bailly	11	“um debate multidisciplinar sobre os desafios contemporâneos do processo de internacionalização dos conhecimentos, aos quais se atrelam diretamente questões relativas à produção e à distribuição/circulação de discursos e textos acadêmico-científicos, guiadas por (novas) práticas discursivas trazidas pela internet e pelo processo de mundialização”. (KOMESU; ASSIS; BAILLY, 2017, p. 10)
Linguagem & Ensino	2019, v. 22, n. 3	Letramentos acadêmicos: epistemologias, práticas de escrita e experiências pedagógicas em interface no ensino superior	Cynthia Agra de Brito Neves, Fernanda Correa Silveira Neves e Guillaume Nassau	22	Produção da escrita em diferentes contextos institucionais (acadêmicos), enfocando “cinco eixos temáticos, a saber: 1) autoria, 2) a relação com a palavra de outrem, 3) dispositivos e recursos didáticos, 4) sistemas de métrica de citações e 5) gêneros do discurso”. (NEVES; GALLI; NASSAU, 2019, p. 475)

Fonte: Elaboração do autor

A quase totalidade desses estudos ocupa-se do que se convencionou chamar de escrita acadêmica ou *escrita na universidade* (FIAD, 2011), ou seja, de processos de produção-recepção de gêneros textuais escritos no meio universitário ou acadêmico (especialmente no

nível de graduação, mas também no nível de pós-graduação). Alguns entre eles discutem as relações entre os gêneros acadêmicos e a formação da professora de língua².

O presente estudo busca-se inserir nesse percurso de produção científica sobre o letramento acadêmico e a formação docente (BUENO; LOPES; CRISTÓVÃO, 2013; GOMES-SANTOS; SEIXAS, 2012; KLEIMAN; MATÊNCIO, 2005; MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R.; CABETTE, 2020; MATÊNCIO, 2005, 2008; SILVA; ASSIS, 2010; SILVA; ASSIS; RINCK, 2012), abordando um gênero textual particular – anotações escritas produzidas por estudantes de curso de Licenciatura em Letras por ocasião de concepção e elaboração de projetos de ensino para implementação no estágio de regência em escolas de educação básica³. Nas seções, a seguir, o estudo:

1. apresenta alguns elementos de qualificação das anotações escritas como gênero textual da formação docente, bem como expõe um breve arrazoado sobre o problema da metadiscursividade ou da atividade reflexiva do sujeito na/pela linguagem;
2. caracteriza o contexto de produção, a população e o *corpus* do estudo, bem como descreve um único texto de anotações em sua configuração composicional global; buscando destacar elementos temáticos implicados em sua formulação.

As considerações finais do estudo dedicam-se a levantar alguns elementos gerais de caracterização das anotações como gênero textual da formação docente e a enfatizar a relevância de seu estudo para o aprofundamento da pesquisa sobre letramento acadêmico e formação docente.

Anotações escritas como gênero textual da formação docente: caracterização geral

No conjunto de práticas de textualização que se atualizam no ambiente de formação docente inicial, gera-se um circuito complexo de gêneros textuais que podem assumir pelo menos duas funções (dois funcionamentos) complementares, a saber:

i. do ponto de vista da ação de aprendizagem, gêneros textuais instituídos em objetos de conhecimento (objetos de ensino) a serem apropriados pelas estudantes em processo de formação: além daqueles que integram outros espaços de formação acadêmica (resumo, resenha, relatório, parecer, verbete, ensaio, artigo, monografia, seminário, webinar, videocurrículo, exposição oral, debate oral etc.), há aqueles específicos ao ambiente de formação docente

2 Privilegia-se, neste texto, o uso de formas no feminino para a referência aos e às estudantes do curso de licenciatura em Letras, graduandos (as), licenciandos (as), futuros (as) professores (as) de língua portuguesa.

3 Este estudo integra o conjunto de ações que se vem desenvolvendo no âmbito do Projeto de Pesquisa ^[1]“Oralidade e escrita no letramento acadêmico e na formação docente: o caso das microaulas e anotações”, em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Agradeço aos (às) pareceristas pelas indicações e comentários quando da avaliação deste texto, sendo de minha inteira responsabilidade seu conteúdo e o estilo de composição.

(relatório de estágio de observação e regência, webaula, entrevista com professores, alunos ou coordenadores pedagógicos da escola-*locus* do estágio, projeto de ensino, plano de aula, documento de parametrização curricular etc.);

ii. do ponto de vista da ação de ensino do ofício, ou seja, do trabalho da formadora e do formador, gêneros textuais instituídos em instrumentos didáticos, como a exposição oral ou a discussão oral, combinada em maior ou menor grau ao par dialógico pergunta-resposta, além da implementação de variadas formas de trabalho acadêmico, entre as quais destaca-se o trabalho em grupo. Entre os mais proeminentes desse conjunto de gêneros encontra-se a tarefa (SCHNEUWLY, 2001), proposta ao longo do desenvolvimento das aulas, oficinas ou encontros do curso de formação às estudantes futuras professoras.

As anotações escritas de que se ocupa este estudo são consideradas gêneros textuais do tipo (ii), ou seja, gêneros instituídos em dispositivo do trabalho do formador no ambiente da formação docente inicial⁴. Elas receberam uma descrição preliminar em trabalho anterior (GOMES-SANTOS; SEIXAS, 2012) quando da discussão sobre o problema do estatuto dos gêneros textuais no ambiente de formação docente inicial, sendo assim qualificadas pelos autores:

Elas [as anotações] tornam visível a gênese dos projetos de ensino, pois são nelas que os alunos registraram os aportes teóricos que os guiaram, as discussões entre os integrantes de cada grupo que foram conduzindo a delimitação do projeto, a participação do professor direta ou indiretamente, além de comentários a respeito das apresentações das microaulas do próprio grupo e dos demais. Os tópicos discursivos e os elementos textuais variam no conjunto de notas, pois a cada aula um integrante do grupo era responsável pelas anotações, devendo, ao final do curso, haver ao menos uma anotação de cada integrante, de acordo com as instruções dadas pelo docente. Complementarmente, observa-se certa regularidade nas anotações, já que são fruto de uma mesma aula, vivida por indivíduos distintos. (GOMES-SANTOS; SEIXAS, 2012, p. 159)

Aportes teóricos: o problema da atividade reflexiva em duas tradições de pesquisa

O problema da atividade reflexiva nos processos de produção da linguagem integra, sob diferentes pontos de vista e com base em diferentes filiações e tradições disciplinares, um conjunto de contribuições no campo dos estudos da linguagem e da educação, bem como em outros campos da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Entre tais contribuições encontram-se, em sua agenda brasileira, os estudos em linguística textual e análise da conversação e os estudos em linguística aplicada (especialmente, estudos socioantropológicos ou sociossemióticos).

Quanto aos estudos na área de linguística textual e análise da conversação, Ingedore G. V. Koch (KOCH, 2002) sintetiza os elementos centrais de uma concepção de língua como

4 Consideradas um entre os gêneros textuais da formação docente, as anotações escritas abordadas neste estudo poderiam muito bem ser aproximadas dos *Diários de campo*, conforme os estudos de Raquel S. Fiad e Lilian Silva (FIAD; SILVA, 2000) ou ainda dos *Diários de leitura*, conforme parte dos estudos compilados em Karlo-Gomes; Barricelli (2018).

interação, na perspectiva *sociocognitiva* que orienta os estudos textuais brasileiros (delimitando-se, assim, de outras duas concepções, aquela que toma a língua como *representação do pensamento* e aquela que a considera *estrutura*). É nesse quadro epistemológico que se insere, mais especificamente, o interesse pelo problema da metadiscursividade, considerado um objeto relevante, entre outros, no delineamento teórico e metodológico da própria concepção de texto como interação (HILGERT, 2006; JUBRAN, 2002; 2005; 2006; 2009; MORATO, 2005; RISSO, 2001; RISSO; JUBRAN, 1998). Nos termos de Risso; Jubran (1998),

O metadiscurso, por inscrever o produto verbal na situação enunciativa que o instaura, estabelece-se como uma das evidências dessa integração entre enunciado e enunciação. (RISSO; JUBRAN, 1998, p. 2).

Compreender a atividade reflexiva no quadro dessa perspectiva de língua como interação supõe, ainda, conceber o sujeito como um *estrategista*. Nessa direção, a atividade reflexiva poderia ser qualificada no quadro das “estratégias pragmáticas de processamento textual” que, para Koch, podem ser de três tipos: cognitivas, interacionais e textuais (KOCH, 1996; 2002).

No que se refere à área de linguística aplicada, Signorini (2008) desenvolve o conceito de *metapragmáticas da língua em uso* para a compreensão de práticas comunicativas em que “os interactantes assumem a responsabilidade de sinalizar como devem ser interpretadas as formas que produzem e também como estão interpretando/avaliando as produzidas por outrem” (SIGNORINI, 2008, p. 121). Em outros termos,

(...) focalizar estruturas e processos socioculturais de natureza linguístico-discursiva e político-ideológica que adquirem função metapragmática na interação social, isto é, função tanto de descrever e avaliar quanto de condicionar e orientar os usos da língua na interação oral ou escrita’ (SIGNORINI, 2008, p. 117).

Cotejando e problematizando um conjunto amplo de aportes teóricos do campo dos estudos pragmáticos de inspiração sociossemiótica, Signorini discute tanto os pressupostos teóricos e epistemológicos em que se ancoram, quanto o problema metodológico das unidades e níveis de análise neles propostas. Um entre tais pressupostos remete ao estatuto da atividade reflexiva considerada estruturante da linguagem como ação, constituindo-se em processos sociossemióticos situados e dinâmicos de contextualização-(en)textualização-retextualização. Outro pressuposto remete à opção por interpretar a atividade reflexiva conforme uma perspectiva multiescalar que permita focalizar “a relação que se estabelece, na dinâmica interacional, entre metapragmática, construção sociointeracional de papéis e identidades, e ideologias linguísticas” (SIGNORINI, 2008, p. 127).

Com base nesses pressupostos, a autora aborda, do ponto de vista metodológico, dois conjuntos de questões: “1) que estruturas e processos linguístico-discursivos adquirem função metapragmática na interação social; 2) que unidades e níveis de análise da interação social oral e escrita favorecem a verificação dos aspectos processual, dinâmico e tenso das metapragmáticas da língua em uso em dado tempo e lugar.” (SIGNORINI, 2008, p. 132).

No cerne dessas questões encontra-se a discussão sobre os processos de subjetivação (política) dos sujeitos nas diferentes práticas comunicativas de que toma parte, o que permite qualificar as metapragmáticas como *locus* por excelência de “luta metadiscursiva” (conceito emprestado à Jacquemet (1992)). A esse propósito, ao mencionar o “lugar da educação” na pesquisa sobre as metapragmáticas da língua em uso, assim afirma Signorini, nas considerações finais do estudo:

Uma consequência disso [da pesquisa sobre as metapragmáticas] para a educação linguística de potencial crítico é, pois, a necessidade de produzir espaços sociointeracionais nos quais possam se inscrever as ações linguístico-discursivas de identificação e análise, pelos aprendizes, dos componentes metapragmáticos que constituem, ou sustentam, as (im)possibilidades experimentadas/identificadas por eles no cotidiano das práticas sociais de um determinado tempo e lugar (SIGNORINI, 2008, p. 146)

Tendo no horizonte essa dupla contribuição teórica e a tomando sob uma perspectiva interdisciplinar, acompanhemos, a seguir, a caracterização do contexto de produção, da população e do *corpus* do estudo, bem como um exercício de descrição de um conjunto de anotações, buscando destacar elementos temáticos implicados em sua formulação.

Anotações escritas como objeto de pesquisa: contexto e população

O contexto acadêmico em que se produziram as anotações escritas em questão neste estudo é o Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). A ele acorrem, a cada semestre acadêmico, centenas de estudantes que acompanham um conjunto de disciplinas pedagógicas e as *metodologias de ensino* de línguas materna e estrangeiras. Advêm dos cursos de Bacharelado correspondentes a essas línguas, formação oferecida pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

O curso de Metodologia de Ensino do Português (MEP) está entre as disciplinas que integram a grade curricular da Licenciatura. O curso organiza-se em dois níveis (primeiro e segundo semestre acadêmico, MEP 1 e MEP 2, respectivamente), cada um dos quais tendo carga horária de 120 (cento e vinte) horas, além de 90 (noventa) horas de estágio realizado pelas estudantes em escolas de Educação Básica.

As estudantes que frequentam as aulas de MEP integram-se a uma das sete turmas abertas semestralmente e distribuídas ao longo da semana. Trata-se de turmas em geral numerosas, compostas por aproximadamente sessenta ou setenta alunos. Pode-se nelas encontrar várias estudantes que já atuam como professoras ou em outras atividades profissionais. Entre tais estudantes, há também várias com diploma de licenciatura ou bacharelado em outra área de conhecimento, e também mestrandas e doutorandas de diferentes programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo.

A sala de aula lembra uma arena ou um picadeiro – as carteiras distribuídas em semicírculo. O formador posicionado na região frontal da sala, onde se localiza a lousa, sua mesa e poltrona

Diadorim, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 632-645, 2022.

etc. Quando da exposição, costuma estar ou sentado junto à mesa ou em pé, quando expondo com apoio em registros escritos que vai fazendo na lousa. Move-se bastante durante as 03 horas e 30 minutos de duração da aula, com intervalo de até meia hora no meio do período. As estudantes também se movem bastante, saem e entram na sala de aula, sobretudo quando da realização de trabalhos em grupo.

Corpus

As anotações escritas em tela foram produzidas em grupos de trabalho, no segundo semestre acadêmico de 2016. Os membros de tais grupos haviam sido agregados por terem em comum o mesmo objeto de conhecimento nos projetos de ensino que vinham sendo elaborados e que seriam implementados no estágio de regência⁵.

Neste estudo, considera-se uma amostragem do conjunto de dados correspondente a um único *Caderno de Notas*, nome do arquivo eletrônico em *word* em que se encontram compiladas as anotações das estudantes de um mesmo grupo de trabalho, aquele que na época ocupava-se dos *Contos* como objeto de ensino dos projetos em processo de elaboração, composto por sete estudantes mulheres.

Há quatro elementos composicionais estruturantes das anotações em todos os cadernos, sugeridos na proposição da atividade, a saber: *data*, *duração*, *nome dos participantes*, *nome do(a) relator(a)*, *relato das ações realizadas*. O arquivo da amostragem considerada contém um total de sete anotações, cujos dados informacionais a que se referem encontram-se codificados no quadro, a seguir:

Quadro 2 - Metadados das anotações escritas

Código	Relatora	Atividade(s) relatada(s)	Data da atividade relatada	Duração da atividade relatada e No. de participantes	Extensão do texto (No. de palavras)
1LFS	LFS	Exposição/discussão sobre projetos de ensino individuais em elaboração	05/10/2016	40 minutos/ 6 (seis)	179
2KSM	KSM	Seleção/discussão de uma atividade escolar para ser ministrada como <i>microaula</i> para a turma do Curso	19/10/2016	1h30 min/ 7 (sete)	242
3JRB	JRB	Ministração de microaulas	26/10/2016	1h30 min/ 7 (sete)	195
4DWA	DWA	Ministração de microaulas	26/10/2016	3h30min/ 7 (sete)	511
5LMG	LMG	Exercício de auto-confrontação com as microaulas audiogravadas ministradas	09/11/2016	1h30min/ 7 (sete)	666

⁵ Elas integram um conjunto amplo de gêneros textuais escritos produzidos entre os semestres acadêmicos de 2010 e 2019, catalogados parcialmente e armazenados no banco de dados do Grupo de Pesquisa Linguagem na Prática Escolar, em plataforma digital. O Grupo de Pesquisa Linguagem na Prática Escolar, criado em 2010, aloca-se institucionalmente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e é coordenado pelo autor deste estudo que tomou parte das ações desenvolvidas junto às estudantes na condição de ministrante do curso de MEP.

6JMV	JMV	Avaliação de relatório de estágio publicado em periódico eletrônico e exposição da avaliação para os colegas	16/11/2016	3h30min/ 7 (sete)	402
7CM	CM	Avaliação de relatório de estágio publicado em periódico eletrônico e exposição da avaliação para os colegas	16/11/2016	3h30min/ 7 (sete)	366

Fonte: Banco de Dados do Grupo de Pesquisa Linguagem na Prática Escolar

Esse conjunto de 07 (sete) anotações compiladas sequencialmente em um mesmo arquivo de texto constitui-se na interface de relatos de diferentes autoras, de estilos de composição diferentes, de retomadas intertextuais (do contexto mais imediato – o próprio *caderno de notas* em que são feitos os registros escritos – e de outros contextos: o Curso de MEP, as escolas e as experiências de estágio em andamento, os demais cursos acompanhados na universidade, as atividades profissionais e a inserção em movimentos sociais e coletivos culturais etc.). O conjunto permite ainda entrever como se orquestram no trabalho do formador diferentes atividades acadêmicas, com turma numerosa de estudantes,.

A seguir, consideremos, a título de ilustração, o texto de uma das anotações do *corpus* apresentado. A opção por considerar a anotação em sua configuração textual global permite não apenas identificar a sequência de diferentes ações textuais ensejada pela autora, como a visualização do texto da anotação como *unidade textual* e, nessa direção, como *projeto de dizer* (GERALDI, 1991) integrado à arquitetura complexa de um gênero textual institucionalizado pela escrita e pela academia (BAKHTN, 2004).

Elementos gerais de descrição e análise

Por meio do exemplo, a seguir, proponho ilustrar o estatuto das anotações escritas como um *locus* material de registro do ambiente de formação em sua efervescência, ou seja, nas múltiplas ações de textualização que ganham corpo no conjunto de atividades acadêmicas implementadas. É o que ocorre na anotação (4DWA) – cujos excertos são apresentados sequencialmente, a seguir –, que registra a avaliação feita pela estudante DWA do desempenho dos grupos de colegas que haviam ministrado microaulas orais – uma atividade acadêmica que consiste em simulação ou jogo de encenação de uma atividade escolar destinada a alunos de educação básica (NONATO, 2022) – naquele encontro do Curso (em 26.10.2016).

A autora da anotação inicia sua apreciação com a categorização da atividade acadêmica em tela (*realização de micro-aulas*) e sua imediata adjetivação pela inserção, entre vírgulas, de *atividade proposta (...)*:

[1]

Este encontro foi inteiramente dedicado à realização de micro-aulas, atividade proposta pelo Prof. XXXXXXXX, tendo como objetivo a apresentação de um excerto de aula do projeto de regência de um dos integrantes de cada grupo de trabalho.

Em seguida, a autora descreve a conformação espacial e temporal do ambiente de formação no evento de performatização/encenação das microaulas. O excerto mostra elementos

da cenografia (que toma por base o que é representado como uma sala de aula) construída ficcionalmente para a atividade acadêmica em tela:

[2]

A sala foi dividida em dois espaços: a parte frontal, diante da lousa, ficou reservada para a simulação do espaço da sala de aula da escola, onde foram realizadas as apresentações das micro-aulas. As carteiras foram organizadas em semicírculo, e o professor, em pé em frente aos alunos, ou sentado à sua mesa, ministrou a aula. O restante da turma de MELP, por sua vez, posicionou-se ao fundo da sala, observando as apresentações. A monitora ficou responsável pela filmagem das micro-aulas. O Prof. XXXXXXXX controlou o tempo de cada grupo, que não deveria passar de 15min.

Na sequência dessa contextualização da atividade, a autora sumariza os traços comuns ao conjunto de microaulas ministradas pelos grupos de trabalho, incluída aquela ministrada por seu próprio grupo. Vale notar os *nacos* de discurso teórico que atravessam particularmente o excerto da anotação, a seguir, materializados em termos ou expressões como *abordagem interacionista* (referência a diferentes modelos de ensino de língua portuguesa na escola brasileira) ou *instrumento* (referência à noção de instrumento didático) ou mesmo *gêneros discursivos* (em referência à pedagogia de gêneros textuais como objetos de ensino de língua portuguesa):

[3]

Ao todo, foram 9 apresentações, envolvendo diversos gêneros discursivos e temáticas referentes ao ensino de língua portuguesa ou de literatura: textos narrativos, argumentativos (artigo de opinião, redação do ENEM, dissertação escolar), jornalísticos, literários. As aulas privilegiaram a abordagem interacionista, convocando os alunos para participarem das discussões. Alguns grupos utilizaram o data show para a projeção de vídeos e textos; outros preferiram textos impressos; a maior parte valeu-se da lousa como instrumento para a sistematização de conteúdos.

Na continuidade do texto da anotação, a autora passa a qualificar e a apresentar um conjunto de apreciações sobre a atuação dos grupos de trabalho pelo recurso ao que nomeia como *estratégia de mimetização*, noção recategorizada mais adiante, no texto da anotação, como *simulação*. Nesse excerto da anotação, o comentário valorativo parece adquirir maior expressividade ou pelo menos imiscuir-se na descrição das ações dos grupos de trabalho.

[4]

Quanto à estratégia de “mimetização” do que seria um professor e uma turma de escola, alguns grupos atribuíram papéis aos alunos (o bom aluno, o preguiçoso, o que não traz o material, o desinteressado, o polêmico etc.), de modo que o professor precisasse lidar com a heterogeneidade do alunado. Em geral, os professores agiram “naturalmente”, como se, de fato, estivessem ministrando uma aula. Houve apenas um grupo em que o professor também encenou um “tipo”: aquele professor já cansado e desiludido, pouco disposto à atividade docente, que pede para que os alunos escrevam na lousa por si e que trata a todos com um ar displicente e pouca seriedade. Foi a apresentação que mais provocou risos na turma de MELP, certamente porque muitos alunos reconheceram a realidade dessa simulação.

A autora conclui sua anotação tecendo considerações sobre a atuação de seu próprio grupo de trabalho, em uma espécie de autoavaliação:

[5]

O grupo de que fiz parte – “Contos” – realizou uma micro-aula voltada para uma turma de 9º ano. A aula simulava uma continuação da anterior, em que os alunos teriam lido o conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector. O objetivo da professora era trabalhar os adjetivos, a partir do conto. Para tanto, destacou exemplos na lousa e pediu para que os alunos discutissem o sentido das palavras, o seu emprego na frase e a sua função enquanto classe gramatical. Houve pouca interação da turma, o que dificultou o trabalho da professora. Por fim, esta pediu para que os alunos realizassem uma tarefa em casa para discussão na aula seguinte: perguntar para pais e amigos como eles nos descreviam e, a partir dessas descrições e atribuição de “apelidos”, observar os adjetivos empregados.

Geradas nas relações sociais estabelecidas pelas estudantes no ambiente de formação docente, as anotações escritas integram um *sistema de gêneros (microaulas e anotações)* produzido no cerne de um *sistema de atividades* acadêmicas (atividades de produção oral e produção escrita), conforme postula Bazerman em sua contribuição seminal sobre a produção escrita no contexto universitário (BAZERMAN, 2020; 2021). No uso acadêmico das anotações escritas no ambiente de formação docente – conforme o caso considerado neste estudo – podem ser identificados pelo menos os seguintes aspectos gerais:

i. o objeto de que tratam as anotações é o conjunto de atividades acadêmicas do curso de formação, especialmente, os projetos de ensino em processo de concepção pelas estudantes;

ii. o caráter compartilhado e interativo da produção das anotações, bem como as réplicas, ressonâncias, interlocuções: por exemplo, na sequência das anotações de uma estudante-autora para aquelas de outra estudante, ou, ainda, na interface das anotações de diferentes estudantes sobre a atividade acadêmica de um mesmo dia de Curso.

iii. o estilo de composição e os recursos textuais, bem como as *estratégias pragmáticas de processamento textual* (KOCH, 1996) acionadas pelas estudantes-autoras na produção das anotações – a esse propósito, considere-se o uso de aspas nos termos “mimetização”, “naturalmente” e “tipos”, no excerto (4) supracitado, que funciona como um recurso de natureza autonímica (AUTHIER, 1990) – ou seja, um recurso cuja propriedade está em assinalar o movimento de retorno da linguagem sobre sua própria materialidade, um retorno reflexivo pelo qual o sujeito demarca graficamente certa flutuação semântica dos termos marcados.

Considerações finais

A amostragem de anotações escritas considerada neste estudo (uma primeira abordagem, sobretudo temática, de um *corpus* mais amplo de anotações que deverá ser objeto de exploração em outros estudos) pode subsidiar a compreensão dos modos com que as estudantes constroem uma postura avaliativa com relação, entre outros aspectos, às práticas

comunicativas, às ações de textualização e aos gêneros textuais constitutivos do ambiente de formação docente. Nessa direção, pode contribuir para a pesquisa sobre as relações entre escrita acadêmica, atividade reflexiva e formação docente, bem como para a pesquisa, há tempo reconhecida internacionalmente, sobre a formação do professor reflexivo (SHON, 2000; SCHNEUWLY, 2012).

Usos da escrita como os materializados nos excertos de anotações apresentados adquirem uma função particular no ambiente de formação docente considerado: anotar, nesse ambiente, insere-se em uma prática de letramento acadêmico que visa a avaliar, apreciar, refletir sobre a ação própria e a alheia. A descrição e análise de um conjunto mais amplo de dados (anotações de outros grupos de trabalho) poderá fornecer outros elementos que permitam ir ao encontro da percepção de um “princípio pedagógico” constitutivo da abordagem dos letramentos acadêmicos sob uma perspectiva inclusiva, interdisciplinar, situada, aberta ao diálogo transcultural, sensível à dimensão constitutivamente política dos usos da linguagem como prática social, como defende Lillis (2021).

A que princípio se faz referência?

Àquele da indissociabilidade das estratégias, táticas e dos recursos de recepção-produção dos gêneros textuais acadêmicos – e, em nosso caso, daqueles gerados em ambiente de formação docente – com relação à experiência concreta e às condições objetivas em que se constitui a interação dos atores sociais no campo acadêmico-universitário. A noção de experiência (BONDÍA, 2002), nessa direção, é um mediador central da reflexão sobre os processos que resistem à lógica de padronização a que a escrita acadêmica não raro é submetida: exatamente aqueles processos que abrem trilhas para o exercício intelectual da curiosidade epistemológica, nos quais se inscreve radicalmente o suposto de emancipação-transformação do sujeito de uma posição subalterna (de um assim estigmatizado não-autor ou falante disléxico ou afásico) para a posição de participante ativo dos destinos de sua vida e daquelas de sua comunidade e do planeta, como propunha Paulo Freire (FREIRE, 1967; 1970).

Daí o potencial não apenas aplicado do interesse pela descrição e análise de processos de incorporação de gêneros textuais no ambiente de formação docente, mas fundamentalmente o desafio político nele implicado, uma vez que tal interesse pode tornar visíveis, inteligíveis e públicas práticas de textualização escrita que pulsam de modos os mais diversos no coração da academia.

BIBLIOGRAFIA

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos* (19). Campinas, p. 25-42, 1990.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Recife, PE: Pipa Comunicação, Campina Grande, PB: EDUFCEG, 2021.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Recife, PE: Pipa Comunicação, Campina Grande, PB: EDUFCEG, 2020.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, [1929] 2004.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CORRÊA, M. L. G. Apresentação. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 12-16, 2009.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011.

FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M da. Diários de campo na prática de ensino: um gênero discursivo em construção. *Leitura: Teoria e Prática*, Porto Alegre, v. 35, p. 40-47, 2000.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GERALDI, J. W. A produção de textos. In: *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 135-165.

GOMES-SANTOS, S. N.; SEIXAS, C. Gêneros textuais da formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa. *Scripta* (PUCMG), v. 16, p. 151-168, 2012.

GONÇALVES, A. V.; CORRÊA, M. L. G. Apresentação: em torno da variedade de letramentos. *Raído*, Dourados, MS, v. 8, n. 16, p. 7-11, 2014.

HILGERT, J. G. O falante como o observador de suas próprias palavras: retomando aspectos metadiscursivos na construção do texto falado. In: D. PRETI (org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, p. 161- 185.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY, B. *Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation*. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (org.). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck, 2009, p. 7-40.

JUBRAN, C. C. A. S. Marcadores metadiscursivos em entrevista televisiva: funções textuais-interativas. *Estudos Linguísticos XXXI*. São Paulo, cd-room, 2002.

JUBRAN, C. C. A. S. Especificidades da referenciação metadiscursiva. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 219-241.

JUBRAN, C. C. A. S. O metadiscorso entre parênteses. *Estudos Linguísticos*, 38 (3), p. 293-303, 2009.

JUBRAN, C. C. A. S. Parentetização. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, vol. I, 2006, p. 301-357.

KARLO-GOMES, G.; BARRICELLI, E. (orgs.). *O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2018.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, p. 519-541, 2008.

KLEIMAN, A. B.; BALTAR, M. Apresentação. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 415-416, 2008.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (org.). *Letramento e formação do professor*. Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. Estratégias pragmáticas de processamento textual. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 30, p. 35-42, 1996.

KOMESU, F.; ASSIS, J. A.; BAILLY, S. Letramentos acadêmicos, internet e mundialização no processo de internacionalização da pesquisa brasileira. *Revista do GEL*, v. 14, n. 3, p. 7-17, 2017.

LILLIS, T. Prefacio. Principios para construir una pedagogía inclusiva de la ^[1]escritura. In: NAVARRO, F. (org.). *Escritura e inclusión en la Universidad – herramientas para docentes*. Chile: Universidad de Chile, 2021, p. 19-44.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R.; CABETTE, P. de S. L. Gêneros de texto da prática profissional docente: primeiras reflexões sobre as demandas do trabalho. *ReVEL*, v. 18, n. 17, p. 209-245, 2020.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 189-199.

MORATO, E. M. Metalinguagem e referenciação: a reflexividade enunciativa nas práticas referenciais. In: KOCH, I. G. V., MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 243-263.

NEVES, C. A. de B.; GALLI, F. C. S.; NASSAU, G. Letramentos acadêmicos: epistemologias, práticas de escrita e experiências pedagógicas em interface no ensino superior. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 474-481, 2019.

NONATO, S. Oralidade e formação docente: o caso das microaulas. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 53, n. 1, p. 35-53, 2022.

RISSO, M. S. A emergência da atividade discursiva no texto falado: sinalização metadiscursiva da busca da denominação. *Estudos Linguísticos XXXI*. Assis, , p. 103-111, 2001.

RISSO, M. S.; JUBRAN, C. C. A. S. O discurso auto-reflexivo: processamento metadiscursivo do texto. *DELTA*, v.14, especial, p. 227-242, 1998.

SCHNEUWLY, B. La tâche: outil de l'enseignant, Metaphore ou concept? In: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. et al. (orgs.). *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Actes du 8e. Colloque International de la DFLM – Neuchâtel: IRDP, 2001.

SCHNEUWLY, B. Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant: l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In: TARDIF, M.; BORGES, C.; MALO, A. (orgs.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* De Boeck, 2012, p. 73-92.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso : unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, I. et. al. (org.). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 117-148.

SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A. Gêneros na formação e na atuação do professor de língua materna: o que ainda é preciso dizer e fazer a propósito dessa relação? In: SERRANI, S. (org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo, SP: Horizonte, 2010, p. 172-181.

SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A; RINCK, F. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional. *Scripta* (PUCMG), v. 16, 2012, p. 7-15.



CANÇÃO FEMINISTA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO

FEMINIST SONGS IN PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE: A PROPOSAL OF TEACHING MATERIAL

*Ana Paula Parisotto*¹

*Margarete Schlatter*²

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir uma unidade didática intitulada Canção Feminista, elaborada para o ensino de canção brasileira a alunos de Português como Língua Adicional (PLA) no Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPE-UFRGS). A unidade didática faz parte de um material estruturado a partir de movimentos artístico-culturais. Cada movimento é representado por um conjunto de canções de diferentes gêneros musicais com uma temática em comum, tendo como base movimentos artístico-culturais (e não gêneros musicais) do cenário musical contemporâneo, que tem como uma de suas características a mistura de gêneros (SOARES; VICENTE, 2017). A unidade didática em foco trabalha com canções de Ana Cañas, Elza Soares, Iza, Karina Buhr, Linn da Quebrada e Marília Mendonça. Os objetivos de ensino são expor os alunos a um repertório diversificado de canções brasileiras para discutir a canção feminista, criar oportunidades para compreender e discutir diferentes perspectivas sobre o tema, e desenvolver o letramento literomusical, isto é, promover a ampliação do repertório e, por meio de audição comentada, propiciar a compreensão de possíveis efeitos de sentido da materialidade verbal e musical das canções, considerando-se as práticas sociais em que elas ocorrem (COELHO DE SOUZA, 2014). As tarefas propostas são apresentadas e analisadas quanto aos seus objetivos e modos de operacionalizar as noções de gênero do discurso (BAKHTIN, 2003) e constelação de gêneros (COELHO DE SOUZA, 2014). Os resultados sugerem que, ao propor audições comentadas de uma variedade de gêneros musicais brasileiros, discussão sobre sua hibridização e análise de seus efeitos de sentido, a unidade trata da complexidade das fronteiras entre gêneros musicais e delineia um planejamento didático com vistas ao letramento literomusical.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de canção; Português como Língua Adicional; Material didático; Música brasileira; Canção feminista.

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina.
E-mail: parisottoanapaula@gmail.com.

2 Professora do Departamento de Línguas Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: margarete.schlatter@ufrgs.br.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present and discuss a lesson plan named Feminist Songs, designed to teach Brazilian songs to students of Portuguese as an Additional Language (PAL) at the Portuguese as an Additional Language Center, at the Federal University of Rio Grande do Sul (PPE-UFRGS). The lesson plan is part of a teaching material organized according to artistic-cultural movements. Each movement is represented by a set of songs from different musical genres with a common theme based on artistic-cultural movements of the contemporary music scene, which has as one of its characteristics the mixture of genres (SOARES; VICENTE, 2017). The didactic unit in focus works with songs by Ana Cañas, Elza Soares, Iza, Karina Buhr, Linn da Quebrada and Marília Mendonça. The teaching objectives are to expose students to a diverse repertoire of Brazilian songs in order to discuss feminist songs, to create opportunities to understand and discuss different perspectives about the theme and to develop literomusical literacy, that is, to promote the expansion of the repertoire and, through commented audition, provide an understanding of possible meaning effects of the songs' verbal and musical materiality, considering the social practices in which they occur (COELHO DE SOUZA, 2014). The proposed tasks are presented and analyzed in terms of their objectives and ways of operationalizing the notions of discourse genres (BAKHTIN, 2003) and genres constellation (COELHO DE SOUZA, 2014). The results suggest that, by proposing commented auditions of a variety of Brazilian musical genres, discussion about their hybridization and analysis of their meaning effects, the unit deals with the complexity of musical genre boundaries and outlines a lesson plan aiming at literomusical literacy.

KEYWORDS: Teaching songs; Portuguese as an Additional Language; Teaching material; Brazilian music; Feminist songs.

Introdução

Partindo do pressuposto de que a canção é um gênero literomusical, apresentamos e discutimos uma unidade didática (UD) sobre canção feminista, elaborada para trabalhar com canção brasileira no ensino de Português como Língua Adicional (PLA)³. A UD foi criada como parte de um material didático mais amplo organizado a partir de movimentos artístico-culturais, para ser usado com estudantes de nível intermediário do curso de Canção Brasileira do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPE-UFRGS)⁴.

Tomamos a canção feminista como um movimento artístico-cultural ligado ao movimento feminista, um movimento criado para criar justiça de gênero e pôr fim à exploração e opressão sexista (HOOKS, 2018). A UD apresentada é estruturada a partir de canções das artistas brasileiras: Ana Cañas, Elza Soares, Iza, Karina Buhr, Linn da Quebrada e Marília Mendonça. As tarefas propostas na UD têm como objetivo desenvolver o letramento literomusical nos educandos (COELHO DE SOUZA, 2014), promovendo uma interação mais informada e confiante dos alunos de PLA com o cenário musical brasileiro.

3 Utiliza-se o termo “adicional”, em vez de “estrangeira” por entender que toda nova língua aprendida é um acréscimo ao repertório linguístico do indivíduo, útil, necessária e em nível de proficiência relativo às participações sociais pretendidas (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

4 O material didático foi criado por Parisotto (2019), sob a supervisão de Schlatter, como uma alternativa para os materiais do curso criados por Coelho de Souza (2009), que organizou um conjunto de UD's a partir de gêneros musicais. Este artigo apresenta um recorte do material didático, que está discutido na íntegra em Parisotto (2019).

Iniciamos apresentando a contextualização teórica do material didático, discutindo as razões da adoção do conceito de gênero literomusical para trabalhar com canções em aulas de língua. A seguir, explicitamos a relação pretendida no material entre canção, língua e cultura, com vistas a promover a participação social mediada por canções. Após justificar a organização da UD Canção Feminista, abordamos os objetivos da UD e apresentamos as canções selecionadas e as tarefas elaboradas. Finalizamos, com algumas considerações sobre as contribuições da proposta didática para o debate acerca do ensino da canção em língua adicional com base nas noções de gênero do discurso e constelação de gêneros.

O gênero canção no ensino de português como língua adicional

Combinando letra, melodia e harmonia, a canção se distingue da música e da poesia, pois resulta da junção entre uma materialidade verbal e outra musical. Para Tatit (2007), o que faz uma música ser considerada canção é a fala por trás da melodia: se a poesia não puder ser dita, não será canção; se a música não suscitar uma letra, também não é canção. Por conta dessa dupla materialidade, a canção é considerada um gênero discursivo híbrido e intersemiótico (COSTA, 2003), um gênero que pressupõe um diálogo entre diferentes signos.

A canção tem sido parte dos materiais para ensinar línguas adicionais há muitos anos. Em uma análise de livros didáticos (LDs) de PLA (16 livros-texto de 12 séries publicadas entre 1991 e 2010), por exemplo, Coelho de Souza (2017) constatou que 75% dos materiais analisados continham letras de canções. De acordo com o autor, a presença das canções nos LDs indica um reconhecimento por parte dos autores desses LDs do papel da canção como produto da cultura brasileira, com ampla referência no exterior. Além disso, também mostra as possibilidades pedagógicas da canção, uma vez que o gênero serve de base para a prática das quatro habilidades — ouvir, falar, ler e escrever — e para tratar de questões culturais, podendo ampliar sua participação em práticas sociais através da interação com as canções e a partir delas.

Tendo por base a canção como um gênero literomusical, Coelho de Souza (2014) propõe que, no ensino de línguas, os objetivos do trabalho com canção sejam: expor os alunos a um repertório diversificado de canções brasileiras, criar oportunidades de compreensão e discussão de diferentes perspectivas sobre o tema, desenvolver o letramento literomusical, isto é, promover a ampliação do repertório e, por meio de audição comentada, propiciar a compreensão de possíveis efeitos de sentido das materialidades verbal e musical das canções, considerando-se as práticas sociais em que elas ocorrem. Para tanto, é importante relacionar as canções a outros discursos, vigentes na época de seu lançamento e também atuais, para se compreender os sentidos e valores que são atribuídos a elas por uma determinada comunidade e para ampliar, além do repertório musical, os conhecimentos sobre aspectos do país e do português brasileiro. Nesse sentido, a canção é capaz de construir um repertório de conhecimentos linguístico-discursivos e culturais que podem levar a uma participação mais confiante em interações cotidianas em língua portuguesa, sendo, portanto, um ótimo meio de incentivar e preparar o estudante para a participação social.

Em um programa precursor de um curso de canção brasileira a partir dessa perspectiva, Coelho de Souza (2009) propôs uma sequência de unidades didáticas organizadas a partir de gêneros musicais (samba, bossa nova, rock, MPB, entre outros) associados a temas recorrentes nesses gêneros, entendendo que tal organização poderia propiciar uma ampliação dos recursos literomusicais relevantes para sua compreensão. O programa do curso em tela propõe outra estrutura, até certo ponto pressupondo conhecimentos prévios sobre características estáveis dos gêneros musicais ou, quando necessário, tratando deles na discussão sobre os efeitos de sentido de diferentes mesclas presentes nas canções, conforme veremos mais adiante.

Conforme Bakhtin (2003), organizamos a vida por meio do que historicamente construímos como relativamente estável, respondendo às expectativas geradas pelos gêneros discursivos quanto à participação nas diferentes esferas de comunicação humana. A compreensão de possíveis efeitos de sentido pretendidos pela mescla e pela subversão de gêneros musicais pressupõe que haja conhecimento mútuo do que é relativamente estável. (PARISOTTO, 2019).

Canção, língua e culturas

É essencial que, em um contexto de ensino de PLA, se tome o cuidado de evitar falar em uma única cultura brasileira, padronizada, para que o currículo não fique preso a um cânone, o que resultaria no apagamento de algumas variedades linguísticas e culturais. Essa exclusão de variedades linguísticas no ensino de português pode ser comparada, no ensino da canção, com o apagamento de alguns gêneros musicais e, por conseguinte, de movimentos artístico-culturais ligados a eles. Assim como existe uma norma prestigiada da língua portuguesa, também há um cânone musical (PARISOTTO; SCHLATTER, 2020). Nesse sentido, o que existe não é uma única Cultura, com C maiúsculo, de uma classe privilegiada, mas sim culturas (SEELYE, 1984)⁵. Sob essa perspectiva, ainda que, para compor o material didático, seja necessário fazer um recorte do cenário musical brasileiro, acreditamos que é possível considerar a pluralidade de ideias, vozes, gêneros musicais e classes sociais ao elaborar tal recorte e, desse modo, possibilitar aos estudantes entrar em contato com diferentes estéticas, modos de ler o mundo, de expressar-se e de posicionar-se sobre ele.

Deleuze (1990), ao longo de sua obra, teceu críticas a respeito do pensamento representacional, que se pauta no senso comum e na busca por verdades universais e atemporais. Na música, assim como na literatura, vimos por muito tempo intelectuais cantando sobre realidades que não eram as suas, buscando ceder sua voz a pessoas que não tinham e, assim, representá-las. Algumas canções de Chico Buarque, por exemplo, trazem um eu lírico feminino,

5 Seelye (1984) distingue uma perspectiva de cultura que prioriza uma lista de fatos históricos e produtos artísticos prestigiados pela classe dominante (Cultura) de uma abordagem antropológica que engloba todos os aspectos da vida humana (comportamentos, valores, crenças, padrões interacionais, etc.) nas diversas comunidades de prática.

como *Ana de Amsterdam*. Já a canção *Opinião*⁶, que denuncia o processo de remoção de favelas no Rio de Janeiro ocorrido em 1964, foi interpretada por Nara Leão, cantora de classe alta e moradora de Copacabana.

Em *A Lenda*, de Linn da Quebrada (uma das canções escolhidas para compor a UD Canção Feminista), vemos uma protagonista transexual na narrativa. A canção faz parte do álbum de estreia da artista, *Pajubá*, lançado em 2017. Segundo reportagem da *Revista Híbrida* a respeito do disco (KER, 2022), a narrativa e/ou a figura trans já havia aparecido na música brasileira antes do lançamento de *Pajubá*. Ela já esteve presente em *Geni e o Zepelim*, de Chico Buarque, em *Três Travestis*, de Caetano Veloso, e, mais recentemente, em *Benedita*, de Elza Soares. O que há de diferente entre essas quatro aparições da figura trans é que nos casos de Chico, Caetano e Elza, trata-se de cantar uma realidade que não é a sua. Por outro lado, *A Lenda* é uma autobiografia de Linn, que se identifica como travesti.

Conforme apontado por Parisotto e Dall’Agnese (2021), a crítica da representação é exemplificada de forma poética em *Levanta e Anda*, uma canção do rapper Emicida que narra as dificuldades da pobreza e o desejo de lutar pelos próprios sonhos, como no trecho: “irmão, você não percebeu que você é o único representante do seu sonho na face da terra?”. Pode-se dizer que a canção traz várias marcas autobiográficas, como, por exemplo, o trecho inicial “eu, homem da casa aos seis anos”, que pode ser relacionado ao fato de o pai de Emicida ter se tornado alcoólatra e ter morrido em uma briga de bar quando o cantor tinha seis anos.⁷ De forma direta, o rapper resume, em uma frase que talvez seja a mais impactante da letra, o que diz Deleuze (1990) a respeito da dignidade de falar em seu próprio nome: “esses boy conhece Marx, nós conhece a fome”. *Boy* é um diminutivo do termo *playboy*, uma gíria utilizada para se referir a pessoas de classes mais favorecidas. Assim, esse boy pode estudar Marx — filósofo que denuncia as desigualdades sociais oriundas do capitalismo —, mas ele aprende sobre a realidade da quebrada apenas na teoria, enquanto uma grande camada da sociedade, incluindo o próprio Emicida em sua infância, conhece essa realidade na prática, passando fome.

O cenário musical contemporâneo, em especial devido à cultura digital e às consequentes mudanças na indústria da música, vem popularizando uma série de vozes que antigamente ficavam restritas a nichos. Tendo em vista a conquista de se falar em seu próprio nome e, de acordo com Soares e Vicente (2017), o cuidado de ampliar os horizontes da produção artística vinda da periferia e de outros setores estigmatizados sem cair no fosso comum do exótico ou do massivo, consideramos essencial abordar essas vozes no material didático. Nesse sentido, ao se nomear uma unidade didática como Canção Feminista e criar um conteúdo que gira em torno desse tema, busca-se ampliar os horizontes da produção artística feita por mulheres diversas.

6 Essa canção foi incluída na UD Canção de Protesto, parte integrante do material didático criado para o curso de Canção Brasileira. Na UD, se propõe uma discussão sobre o fato de Nara Leão pertencer à classe alta e cantar sobre o morro.

7 TV Cultura, YouTube. Disponível em <https://youtu.be/HjexKUk8UJE>. Acesso em 15 mar 2022.

Para Freire e Portela (2013), que pesquisaram a trajetória de mulheres compositoras no Brasil, a atuação feminina, como intérpretes ou como compositoras, parece conquistar visibilidade a partir do século XX, ainda que a efetiva profissionalização não ocorra de forma paralela. As autoras acreditam que esse incremento na produção musical de mulheres está relacionado à intensificação dos movimentos feministas no século passado, notadamente a partir de 1960. O recorte proposto na UD aqui apresentada busca trazer uma seleção de canções da atualidade, interpretadas e cantadas por mulheres, que tratam sobre o tema a partir de diferentes perspectivas, como, por exemplo, a de uma mulher negra oriunda da periferia carioca, como é o caso de Elza Soares, e a de uma mulher branca vinda da classe média paulistana, caso de Ana Cañas. Essa escolha não esgota a temática, mas tem como objetivo proporcionar aos educandos o contato com diferentes valores, vozes, estéticas e formas de expressar-se, considerando que cantar significa posicionar-se. Ao serem incentivados a ouvir e a discutir as canções, ampliam-se as oportunidades de os estudantes participarem de práticas sociais mediadas pela canção.

Canção como gênero literomusical e prática social

Para Coelho de Souza (2014, p. 54), os sentidos de uma canção “emergem a partir das relações dialógicas que surgem do sincretismo entre as linguagens verbal e musical, as quais estão sempre em constante interação, convergindo em alguns casos, divergindo em outros”. Desse modo, a canção se configura como uma arte híbrida e como um gênero discursivo intersemiótico, que carrega em si um discurso construído a partir da intersecção das duas materialidades que a compõem — uma verbal (oral e escrita) e uma musical (rítmica, melódica e harmônica).

O estudo de variados gêneros do discurso é capaz de promover o letramento dos educandos e estimulá-los a refletir sobre o mundo em que vivem e a agir nele através da linguagem. Bakhtin (2003, p. 261) considera que todos os campos da atividade humana estão vinculados à linguagem, e que seu uso se dá através de “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Cada enunciado é individual e único, porém, como frisa Bakhtin, é também parte de algum campo de atuação da língua, que elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros do discurso. Considerando a perspectiva bakhtiniana e as materialidades da canção, pode-se dizer que toda canção é um enunciado sincrético e literomusical⁸.

Levando essas características em consideração, é importante que o ensino de canção em PLA trate esse gênero discursivo em sua totalidade. Conforme Coelho de Souza (2014), uma abordagem pedagógica da canção que promova o letramento literomusical dos educandos pode ser uma maneira de atingir esse objetivo. Para o autor, ter como objetivo o letramento

⁸ Conforme Coelho de Souza (2014, p. 15), utiliza-se o termo literomusical “com base em Costa (2002, 2003) para salientar a ligação entre a canção e a literatura, especialmente, na canção produzida no Brasil”.

literomusical no uso de canções em aulas de línguas significa propiciar aos educandos uma construção crítica de significados, além de uma participação mais informada e qualificada nas práticas sociais em que a canção age como mediadora. Para tanto, materiais didáticos que tenham a canção como objeto de ensino em PLA precisam considerar dois pontos: os aspectos ligados ao gênero discursivo da canção — que dizem respeito a seus contextos de produção, circulação e recepção e à interlocução presente (quem fala, para quem fala e com quais propósitos) — e a articulação entre letra e música, que se refere ao diálogo existente entre as duas linguagens da canção: verbal e musical.

Canção Feminista

De acordo com bell hooks (2018), o feminismo é um movimento criado para criar justiça de gênero e pôr fim à exploração e à opressão sexista. Considerando a canção feminista como um movimento artístico-cultural ligado ao movimento feminista, as canções selecionadas para compor a UD tratam de temas conectados a pautas feministas, tais como: violência doméstica, imposição de padrões de beleza, amor-próprio, autoaceitação, entre outras. Como diz o título do livro de hooks (2018), o feminismo é para todo mundo, pois não é um movimento anti-homem — um homem que aderiu às políticas feministas pode ser considerado um companheiro de luta, ao passo que uma mulher que se mantém apegada a pensamentos e comportamentos sexistas pode ser uma ameaça. Para hooks (2018), as políticas feministas objetivam acabar com a dominação sexista (situação em que um sexo precisa ser dominante e viril enquanto o outro é dócil e submisso) e nos libertar para que sejamos quem verdadeiramente somos.

Seguindo uma perspectiva semelhante, Tiburi (2018) defende que o feminismo nos leva à luta por direitos de todas, todes e todos.

Todas porque quem leva essa luta adiante são as mulheres. Todes porque o feminismo liberou as pessoas de se identificarem somente como mulheres ou homens e abriu espaço para outras expressões de gênero [...]. Todos porque luta por certa ideia de humanidade e, por isso mesmo, considera que aquelas pessoas definidas como homens também devem ser incluídas em um processo realmente democrático. (TIBURI, 2018, p. 5).

Vale ressaltar ainda a importância de um olhar étnico-racial e interseccional nas pautas feministas, para que o discurso das mulheres brancas não seja estruturado como discurso dominante. Como veremos mais adiante, a coletânea de canções proposta na unidade didática apresentada aqui inclui compositoras/intérpretes negras, colocando em pauta que “raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável” (RIBEIRO, 2016, p. 101).

A proposta de material didático aqui apresentada foi elaborada para o curso de Canção Brasileira do PPE-UFRGS, assim, são necessárias algumas considerações a respeito do curso. Ele é direcionado a estudantes de nível intermediário e possui 45 horas no total, com 15 aulas de 3 horas cada uma. A UD Canção Feminista foi estruturada para ser trabalhada em uma aula (ou

seja, 3 horas no total). Todas as UD's que estão no programa de ensino foram organizadas por movimentos artístico-culturais, e dentro de cada movimento há canções de diferentes gêneros da música popular brasileira que, por possuírem proposta estética similar, discursos ou temáticas em comum, podem ser abarcadas dentro de um movimento — mesmo que em alguns casos a ideia de movimento não seja explícita.⁹

A UD Canção Feminista faz parte de um conjunto de seis UD's elaboradas desde a perspectiva de discutir mesclas e fusões como características do cenário artístico-musical contemporâneo. As UD's foram organizadas a partir dos seguintes movimentos artístico-culturais: Canção de Protesto, Tropicália, Manguebeat, MPB, Canção Periférica e Canção Feminista. Em cada unidade, são trabalhadas entre duas a seis canções. No caso da UD Canção Feminista, a proposta foi reunir as canções pelo tema em comum e por função social similar. Sendo a última unidade do curso, considerou-se que já havia um repertório construído ao longo das aulas e, assim, buscou-se uma proposta um pouco diferente das UD's anteriores, de modo a priorizar a iniciativa por parte dos alunos e a gerar aulas dinâmicas, com bastante interação e atividades de conversação. São abordadas seis canções, que serão discutidas, cada uma, em grupos (discutir sua letra e melodia, pesquisar sobre a vida da cantora e/ou compositora) para, depois, compartilhar opiniões sobre a canção com a turma. As seis canções estruturantes da UD, que serão contextualizadas no próximo tópico, são: A Lenda - Linn da Quebrada (<https://youtu.be/k4DpkHftQJg>); Dona de Mim - IZA (https://youtu.be/FnGfGb_YNE8); Eu Sou Um Monstro - Karina Buhr (https://youtu.be/wP1f_K828SI); Folgado - Marília Mendonça (<https://youtu.be/2HwD3wliSgw>); Maria da Vila Matilde - Elza Soares (<https://youtu.be/-09qfhVdzz8>); Respeita - Ana Cañas (<https://youtu.be/Hnan1HTbozQ>).

Como já apontamos anteriormente, no material deste curso foi priorizada a mescla de gêneros musicais, característica do cenário musical contemporâneo. No processo de escolha das canções, buscou-se contemplar, além da temática em comum, canções que abarcam diferentes gêneros musicais, com os quais os alunos já terão se familiarizado em outras UD's. No quadro 1, a seguir, esquematizamos os objetivos gerais do curso de Canção Brasileira e os objetivos da UD Canção Feminista.

Quadro 1 - Objetivos gerais do curso e da unidade didática Canção Feminista

Objetivos do curso de Canção Brasileira (COELHO DE SOUZA, 2009, p. 23)	Objetivos da unidade didática Canção Feminista
Apresentar uma amostra da variedade dos gêneros musicais brasileiros.	Apresentar a Canção Feminista como um movimento artístico-cultural, que aglutina diversos gêneros musicais e estéticas em torno de uma temática em comum.
Apresentar um encadeamento cronológico da maioria dos gêneros musicais estudados.	Apresentar canções de artistas brasileiras que trabalham com diferentes gêneros musicais e que compartilham uma temática.

⁹ Alguns movimentos, como a Tropicália, são explicitamente nomeados e caracterizam uma época na história da canção brasileira; outros, como a Canção Feminista, (ainda) não.

Praticar e desenvolver compreensão oral, leitura, produção oral e escrita sobre música brasileira e tópicos relacionados.	Praticar e desenvolver compreensão oral, leitura, produção oral e escrita sobre Canção Feminista e temas presentes nas canções: imposição de padrões de beleza, violência doméstica, transfobia, amor-próprio e autoaceitação.
Desenvolver estratégias de compreensão oral.	Desenvolver estratégias de compreensão oral e visual, relacionando aspectos semióticos dos cliques com as letras das canções.
Relacionar a música brasileira com aspectos da cultura do país.	Relacionar canções brasileiras que tratam sobre aspectos do movimento feminista com aspectos da cultura brasileira e de outras culturas.
Refletir sobre temas e/ou questões presentes nas letras trabalhadas.	Refletir sobre o movimento feminista e questões presentes nas letras trabalhadas: violência doméstica, violência de gênero, padrões de beleza, autoaceitação, amor-próprio, transfobia.
Familiarizar o aluno com termos musicais (como melodia, harmonia e ritmo) e com vocabulário referente a instrumentos musicais.	Relacionar aspectos musicais da canção com a letra e com propósitos sociais projetados.
Desenvolver a percepção musical do aluno, através do reconhecimento auditivo de elementos musicais como a instrumentação, o andamento e a interpretação vocal.	Relacionar aspectos musicais da canção com a letra e com propósitos sociais projetados.
Promover a reflexão sobre os propósitos da canção levando-se em conta a relação entre a materialidade verbal e musical da canção.	Promover a reflexão sobre a voz (locutor, interlocutor e mensagem) presente na canção, levando-se em conta a relação entre suas materialidades verbal e musical e o contexto de sua produção.

As canções da UD

Considerando o que já mencionamos anteriormente a respeito das culturas no plural e da pluralidade de vozes, buscou-se selecionar canções oriundas de diferentes contextos de produção e com propostas estéticas diversas, que podem pertencer ou ser relacionadas a diversos gêneros musicais. Todas as seis canções, no entanto, unem-se pela temática em comum: suas letras falam sobre feminismo, em maior ou menor grau. Algumas delas são explicitamente feministas e tratam da violência de gênero, como *Respeita*, que inclui lemas usualmente utilizados por movimentos feministas (“meu corpo, minha lei”; “respeita as mina”), e *Maria de Vila Matilde*, que retrata uma história de violência doméstica e menciona a Central de Atendimento à Mulher. Outras canções não tratam diretamente sobre feminismo, porém, foram incluídas no material por trazerem como protagonistas mulheres fortes, é o caso de *Dona de Mim* e de *Folgado*. Nos parágrafos seguintes, contextualizamos cada uma das canções com informações que consideramos relevantes, tendo em vista os objetivos pedagógicos da UD e as tarefas propostas.

A canção *Respeita*, composta e interpretada por Ana Cañas, foi inspirada pela série *Hip Hop Evolution*, o que resultou em uma música com influências do gênero hip hop oitentista (EIROA, 2017). A letra é uma denúncia contra a violência generalizada de gênero, sofrida por mulheres de forma massiva; o estilo musical, bastante influenciado pelo rap, ajuda a dar esse tom de manifesto/denúncia à canção. Para Tatit (2007, on-line), o rap é uma canção pura: “é

como se a canção chegasse em sua raiz, pois é alguém falando, com algumas organizações de métrica. O rap quer passar mensagens e, para isso, é necessário aproximar ao máximo da fala”.

O clipe de *Respeita* reuniu 86 mulheres (entre elas ativistas, atrizes, grafiteiras, cantoras — incluindo Karina Buhr e Elza Soares, que também estão na UD). A elas foi solicitado que fechassem os olhos, pensando em alguma situação de violência que já viveram, e então que abrissem os olhos e respondessem, com o olhar, à câmera. A proposta resultou em um clipe muito forte, que pode ser relacionado à letra da canção. As questões presentes no material relacionadas a *Respeita* buscam refletir sobre possíveis interlocutores da canção e sobre expressões relacionadas ao feminismo presentes na letra.

Interpretada por Iza e lançada em álbum homônimo, a canção *Dona de mim* tem influências de gêneros como o afrobeat, o reggae fusion e também o pop; o álbum foi indicado ao Grammy Latino de melhor álbum pop contemporâneo em língua portuguesa (ARANHA, 2021). A letra da canção, como o próprio título indica, retrata um eu lírico forte, alguém que parece já ter sofrido e aprendido muito com esse sofrimento. Nesse sentido, as perguntas específicas sobre a canção estimulam o aluno a refletir sobre a personalidade do eu lírico, baseando-se na letra. Assim como no caso de *Respeita*, o videoclipe de *Dona de mim* é emblemático e nos ajuda a compreender a letra: são narradas histórias de três mulheres negras em suas batalhas cotidianas contra o racismo e o machismo estrutural (SIGILIANO, 2020 apud ARANHA, 2021).

Maria da Vila Matilde, interpretada por Elza Soares, é um samba de breque com arranjos distorcidos, e faz parte do aclamado álbum *Mulher do Fim do Mundo*. Segundo o baterista e produtor do álbum Guilherme Kastrup, a canção “dialoga com a tradição do samba e do rock sem se prender a nenhum estereótipo de gênero”¹⁰. Seu título faz referência à Lei Maria da Penha, em vigor desde 2006, criada para prevenir e punir a violência contra a mulher, e é também uma homenagem à Maria, moradora do bairro Vila Matilde, em São Paulo, e mãe do compositor da canção, Douglas Germano. A letra é baseada em retratos reais de violência doméstica, sofridos tanto por Maria quanto pela própria Elza Soares em seus casamentos¹¹. É uma letra que possui várias gírias e expressões do vocabulário popular brasileiro, como “quengo”, “dado chumbado” e “samango”, que podem ser exploradas nas discussões.

Folgado é composta e interpretada por Marília Mendonça, nome proeminente do sertanejo que compôs diversas canções também para outros músicos ligados a esse gênero musical. Desde 2016, a mídia começou a apontar Marília Mendonça como sendo a grande representante do feminejo, com canções que “empoderavam as mulheres”. Feminejo é um neologismo, criado pela própria mídia, que une as palavras “feminino” e “sertanejo”. O termo passou a se referir

10 Portal Geledés, 13 ago 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/maria-da-vila-matilde-violencia-contra-a-mulher-e-tema-de-musica-do-novo-album-de-ineditas-de-elza-soares/>>. Acesso em: 09 fev 2022.

11 Letras. Disponível em: <<https://url.gratis/ZVx7oU>>. Acesso em: 30 mar 2022.

a um grupo de mulheres da música sertaneja, que falam de relacionamento e amor do ponto de vista feminino (BRANDÃO, 2020).

Conforme Brandão (2020), que analisou a produção midiática construída em torno da artista, há um discurso de liberdade nas reportagens a respeito desta e de outras canções de Marília Mendonça; nelas, vemos um sujeito feminino livre para fazer o que tiver vontade, como nos trechos a seguir, retirados de *Folgado*: “eu vivo do jeito que eu quero, não pedi opinião” e “eu nunca tive lei”. Nesta canção, que retrata um relacionamento heterossexual, o eu lírico se dirige a um homem que não correspondeu ao investimento feito pela mulher para a relação. Nota-se um tom mais autoritário e incisivo nas canções da artista em que a interlocução se estabelece com um homem do que nas canções em que o interlocutor é uma mulher — isso é sugerido, por exemplo, pela repetição da palavra “folgado” e por trechos como “tô te mandando embora, melhor sair agora”.

A canção *Eu sou um monstro*, em estilo balada rock, é de Karina Buhr. Nesta canção, o tema predominante se refere à opressão sofrida pelas mulheres em face da imposição de padrões de beleza. Na letra, aparecem dois personagens oriundos do mundo da fantasia: a princesa e o monstro. Rejeita-se a figura da princesa, relacionada aos contos de fada, à beleza feminina, à mulher ideal, para transgredir com a figura do monstro, explícita no título da canção. Para Scrittori (2016), esse monstro tem caráter alegórico, na medida em que não representa a feiura, em oposição à beleza ligada à princesa, mas sim e apenas a liberdade em ser monstro, ou seja, em poder escolher não ser a princesa de beleza padrão, em ser livre para ser qualquer outra coisa. A autora também chama a atenção para a distorção da guitarra a cada vez que Karina entoava a palavra monstro, que confere a essa figura um maior sentido de deformidade.

Linn da Quebrada é compositora e intérprete do samba *A lenda*, canção que é uma autobiografia sua. A cantora não se identifica como mulher trans, mas como travesti, um termo que está dentro do espectro feminino, porém possui uma identidade própria de gênero, fora da binariedade de gênero, o que significa que a pessoa não necessariamente se identifica como mulher. Para Linn, o termo travesti carrega sentidos históricos:

A palavra travesti foi designada à margem e diz respeito a uma identidade muito brasileira, muito latinoamericana, e agora está sendo ressignificada de forma belíssima. Tenho muito respeito por essa palavra, porque, para mim, significa que tomei o bastião da liberdade em relação ao meu corpo, à minha estética e até aos meus hormônios. É uma palavra que carrega uma força simbólica fundamental para nós. (JUNQUEIRA, 2022).

Nesse sentido, mesmo que Linn não se identifique como mulher, consideramos importante incluir uma artista como ela em um material que traz uma seleção de canções feministas brasileiras. Primeiramente devido à sua identificação como travesti, palavra que está incluída no espectro feminino. Em segundo lugar, porque travestis também sofrem violência de gênero, e esta é uma grande questão nacional, uma vez que o Brasil é o país que mais mata transexuais e travestis (PINHEIRO, 2022). *A lenda*, assim como outras canções da artista, retrata uma

trajetória de vida difícil, de alguém que precisou ir contra familiares, Estado, escola, etc. para ser quem é, e, apesar do esforço, acabou sendo ridicularizada, como diz o trecho: “me arrumei tanto pra ser aplaudida mas até agora só deram risada”.

Feitas as considerações a respeito das canções que compõem o material, passamos a analisar as tarefas da UD, esquematizando-as em um quadro, junto a uma breve descrição e aos objetivos pedagógicos de cada tarefa. Sugerimos que a leitura seja feita em conjunto com a UD na íntegra (ver anexo).

Tarefas e objetivos

A UD Canção Feminista foi dividida em quatro partes. Na primeira parte, intitulada *Para começar*, é apresentada uma ilustração na qual se vê uma mulher revirando os olhos para frases em balões de fala, como “você não é como as outras garotas”. É solicitado que os estudantes respondam, sozinhos e por escrito, duas questões de interpretação textual, para depois discutir com o grande grupo, a fim de comparar impressões. Em seguida, há três perguntas para serem discutidas em duplas, a respeito do que entendem como feminismo e como canção feminista. O objetivo central desta parte é ativar conhecimentos prévios sobre o tema da UD.

A segunda parte, *Canções e cantoras*, traz uma tarefa para levantar expectativas sobre a relação entre a voz da cantora, sua imagem e o estilo musical e para motivar os alunos a ouvir e estudar as canções. O material inclui seis fotos sobre cada uma das artistas e um quadro comparativo entre as canções (que vão de A a F) e as cantoras (de 1 a 6). Sugere-se que a professora projete as fotos no quadro, para que todos vejam as imagens em cores (já que os materiais impressos costumam ser em preto e branco) e toque um trecho (aproximadamente 1 minuto) de cada canção, dando um tempo entre elas para que o aluno faça sua escolha. A professora pode também dar uma prévia da tarefa seguinte, na qual eles se dividirão em grupo para estudar uma das canções, pedindo que prestem atenção ao escutar as músicas e pensem em qual delas vão querer ouvir na íntegra.

Na terceira parte, *Conversando sobre as canções*, a turma se divide em grupos e cada grupo escolhe uma canção para ouvir e discutir sua letra e música. Assim, cada uma das seis canções é seguida de duas tarefas, que incluem audição da canção, questões de interpretação de texto, análise da parte musical, relações com a compositora/intérprete e análise linguística, todas tarefas que visam a uma compreensão da canção. A primeira tarefa pede que os estudantes leiam palavras retiradas da letra, procurando no dicionário o significado das que não conhecem, para, em seguida, ouvir a canção e completar a letra com as palavras que ouvirem. Já a segunda tarefa está dividida em quatro seções, e pede que os alunos compartilhem suas opiniões a respeito da canção. Na primeira seção, discutem-se impressões e sentimentos provocados pela canção. Na segunda, pede-se que pesquisem a vida da cantora, escrevendo sobre algum fato que chamou a atenção; essa é uma forma de levar o aluno a buscar informações a respeito da mulher

que compôs e/ou interpretou cada canção, questionando se as informações que descobriram são capazes de dar novos significados à canção. A terceira seção propõe uma discussão sobre possíveis interpretações da canção, relacionando letra, música e imagens do clipe. É proposta também uma análise de letra e música, questionando sobre expressões linguísticas presentes na letra e pedindo que o estudante associe a música a gêneros musicais que conhece — ele poderá situar a canção no cenário musical brasileiro contemporâneo, tomando como base outras canções já estudadas anteriormente ou que já tenha ouvido. Além disso, o aluno poderá associar as canções com gêneros musicais característicos do seu país de origem. Por fim, a quarta seção questiona quais conceitos e valores estão em pauta, perguntando se o aluno concorda, ou não, que tal canção pode ser considerada feminista.

Na quarta e última parte da UD, *Cantar é posicionar-se*, cada grupo precisará selecionar uma pessoa para ir até a frente da turma e fingir ser a cantora da canção escolhida. Essa pessoa será entrevistada pelos colegas, que farão perguntas a respeito da letra e da música, além de possíveis relações entre a canção, o clipe e a vida da artista. Para esta tarefa, a depender do que os alunos já estudaram, pode ser necessário algum material extra, como, por exemplo, trabalhar estruturas para fazer perguntas em uma entrevista. A professora pode disponibilizar alguns minutos no início de cada “entrevista” para que a turma leia brevemente a letra, escute novamente um trecho da música, assista novamente ao clipe ou pense em algo específico sobre a artista que desejam saber. Todos podem perguntar e o restante do grupo entrevistado, além da pessoa selecionada, também pode ajudar a responder.

No quadro a seguir, esquematizamos o planejamento com todas as partes que compõem a UD, apresentando o nome das tarefas, uma breve descrição das propostas e seus objetivos. A unidade completa pode ser acessada no anexo.

Quadro 2 - Planejamento da UD Canção Feminista

Tarefa	Descrição	Objetivos
Para começar	Apresentação de uma ilustração em quadrinhos para introduzir o tema; Discussão em duplas a respeito do que entendem sobre feminismo e canções feministas.	Introduzir o tema e levantar reflexões acerca do que entendem como feminismo; Ativar conhecimentos prévios sobre canções feministas e trocar informações a respeito de canções que tratam desse tema.
Canções e cantoras	Expectativas sobre a relação entre a voz da cantora, sua imagem e o estilo musical da canção.	Levantar expectativas a partir de diferentes experiências prévias, visões de mundo e preconceitos quanto a relações entre estilos musicais e cantores/cantoras. Estimular a escolha de uma das canções para ouvir na íntegra e discutir.

Conversando sobre as canções	Ampliação de vocabulário sobre o tema; Audição das canções, preenchendo lacunas com as palavras em foco; Reflexão sobre possíveis relações entre canção e cantora; Discussão sobre a letra, a música e o clipe da canção.	Compreender e expressar os efeitos de sentido da letra e da melodia da canção; Relacionar imagens do clipe com possíveis sentidos da canção Relacionar o contexto da artista e da canção com possíveis sentidos da canção; Relacionar temas, conceitos e valores abordados em canções feministas; Participar de conversas sobre canções.
Cantar é posicionar-se	Simulação de entrevista com a cantora.	Compartilhar conhecimentos (diferentes canções e cantoras), ampliando o conhecimento sobre canções feministas; Usar os conhecimentos construídos para compor posicionamentos sobre as canções e os temas tratados e estabelecer relação entre a canção e a trajetória de vida; Sintetizar os conhecimentos aprendidos.

Considerações finais

Tendo como objetivo apresentar e discutir uma proposta de UD intitulada Canção Feminista, contextualizamos o material didático teoricamente, abordando as razões para a adoção do conceito de letramento literomusical para trabalhar com canções em aulas de língua. Explicitamos a relação pretendida entre canção, língua e cultura, a fim de promover a participação social mediada por canções, e discutimos a organização da UD, seus objetivos pedagógicos, a seleção das canções e o desenho das tarefas propostas.

Por ser a última de uma coleção de seis UD's que compõem o material didático de um curso sobre canção brasileira, a UD Canção Feminista propõe majoritariamente tarefas em grupo, com enfoque na interação aluno-aluno, e nas quais a professora atua como mediadora. Levando em conta o repertório musical construído ao longo do curso, buscou-se priorizar a iniciativa e a autonomia dos alunos para pesquisar referências sobre as canções e discuti-las a partir de um conjunto de perguntas que buscam estimular olhares mais atentos para relações entre letra, música e clipe, com vistas a experienciar e participar de discussões sobre as canções. Das seis canções estudadas, três possuem videoclipes bastante significativos (*Respeita, Dona de mim* e *A lenda*), que estão propostos como parte da discussão, mas que poderiam ser explorados mais detalhadamente. Havendo mais tempo para desenvolver a UD, uma etapa seguinte poderia propor que os estudantes trouxessem para a sala de aula outras canções feministas, com outras pautas e perspectivas.

Este artigo busca contribuir para o debate acerca do ensino de canção em língua adicional, trazendo uma proposta didática com base nas noções de gênero do discurso e constelação de gêneros, pressupondo que toda canção é um enunciado sincrético e literomusical, e que é importante que o ensino de canção em aulas de língua trate esse gênero discursivo em sua totalidade, tendo como objetivo o letramento literomusical dos educandos. O gênero canção e suas variantes (como, por exemplo, a canção feminista), agrupam-se de forma constelar, ligadas

umas às outras por sua construção composicional, que envolve uma materialidade verbal e outra musical, apesar de diferenciarem-se quanto aos contextos de produção, propósitos comunicativos e interlocutores (COELHO DE SOUZA, 2014).

O que buscamos propor, para além de uma discussão sobre o gênero, foi uma organização de UD's a partir de movimentos artístico-culturais, tendo em vista o cenário musical contemporâneo, que tem como uma de suas características a mistura de gêneros (SOARES; VICENTE, 2017). O desenho de um curso de canção brasileira — elaboração de UD's e seleção do repertório de canções — pode partir de gêneros musicais, temáticas comuns, funções sociais, efeitos estéticos, artistas, entre outros. Cada um dos pontos de partida enfatiza diferentes aspectos daquilo que reconhecemos nas canções e que pode ser usado para associá-las umas às outras. O percurso proposto aqui propicia uma visão mais ampla da variedade de gêneros musicais brasileiros, de sua hibridização e dos efeitos de sentido dessas mesclas, o que, por sua vez, pressupõe trazer para a pauta os gêneros musicais e suas características relativamente estáveis.

Selecionar um repertório implica em ausências e, portanto, silenciamentos; as escolhas também estão condicionadas à nossa própria história de socialização e à nossa participação em práticas sociais mediadas por determinados repertórios. Nesse sentido, entendemos o curso como espaços de interlocução com repertórios variados que os alunos já podem conhecer ou podem vir a conhecer e sobre os quais terão oportunidades de discutir, trazendo suas percepções, histórias de vida, pontos de vista, preferências e outros repertórios. Para trabalhos futuros, seria possível realizar uma discussão aprofundada acerca da classificação do movimento artístico-cultural nomeado como Canção Feminista. Quase todas as artistas que aparecem na UD se dizem, de fato, militantes da causa. Porém, há uma exceção: Marília Mendonça nunca se declarou feminista; em entrevista para o site G1 (2016), ela chegou a rejeitar o rótulo. Nesse sentido, o fato de a canção ser cantada por uma mulher e trazer personagens femininas fortes não a torna feminista; assim, a canção *Folgado* foi adicionada à UD com base em nossa própria leitura acerca da letra. Ela apresenta um eu lírico que pode ser considerado feminista, por se tratar de uma mulher não submissa, mas isso depende da leitura que se faz, e não significa que a cantora levante essa bandeira. É válido lembrar que a linguagem da canção, assim como a da literatura, é poética, podendo, portanto, ser interpretada de diversas formas. Como disse Murphey,

Canções podem ser apropriadas por ouvintes para os seus próprios interesses, em grande parte porque a maioria das canções pop (e provavelmente as de muitos outros gêneros) não têm referências precisas de pessoas, lugar ou tempo. Para os que as consideram relevantes, canções acontecem em qualquer momento e em qualquer lugar em que alguém as ouça e elas são, consciente ou inconscientemente, sobre as pessoas da vida desse alguém. (MURPHEY, 1992, p. 8, tradução das autoras)¹²

12 Songs can be appropriated by listeners for their own purposes, largely because most pop songs (and probably many other types) do not have precise people, place, or time references. For those who find them relevant, songs happen whenever and wherever one hears them and they are, consciously or subconsciously, about the people in one's life.

REFERÊNCIAS

ARANHA, D. M. B. B. *Donas de si: as vozes que cantam contra a violência de gênero*. 2021. Monografia (Graduação em Ciências Sociais), Guarulhos, SP: Universidade Federal de São Paulo, 2021.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BRANDÃO, A. C. P. *O acontecimento discursivo do “feminejo”: uma reflexão sobre o empoderamento e os regimes de verdade nas canções de Marília Mendonça*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, UFG, Goiânia, 2020.

COELHO DE SOUZA, J. P. *Canção Brasileira: proposta de material didático para um curso de Português como Língua Adicional*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Monografia (Graduação em Letras), UFRGS, Porto Alegre, 2009.

COELHO DE SOUZA, J. P. *Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional - uma proposta de letramento literomusical*. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) do Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

COELHO DE SOUZA, J. P. A canção brasileira nos livros didáticos de português como língua adicional. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 16, n. 1, p. 103-130, 2017.

COSTA, N. B. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. *Linguagem Em (Dis)Curso*, v. 4, n. 1, p. 9-36, 2003.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo, SP: Editora 34, 1990.

EIROA, C. “Ana Cañas pede respeito”. *Revista Trip*, 15 mai 2017. Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/tpm/clipe-de-ana-canas-respeito-pede-o-fim-da-violencia-de-genero-e-reune-mulheres-como-maria-da-penha-elza-soares-e-julia-lemmertz>>. Acesso em: 09 fev 2022.

FREIRE, V. L. B.; PORTELA, A. C. H. Mulheres compositoras: da invisibilidade à projeção internacional. *Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas. ANPPON–Pesquisa e música no Brasil*, v. 3, p. 279-302, 2013.

HOOKS, B. *O feminismo é para todo mundo*. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos, 2018.

JUNQUEIRA, P. “Qual a diferença entre trans e travesti? Entenda cada um dos termos”. Entrevista concedida a UOL e citada por *iBahia*, 29 jan 2022. Disponível em: <<https://www.ibahia.com/detalhe/noticia/qual-a-diferenca-entre-mulher-trans-e-travesti-entenda-cada-um-dos-terminos/>>. Acesso em: 30 mar 2022.

KER, J. “Levanta e luta: Linn da Quebrada”. *Revista Híbrida*. Disponível em: <<https://revistahibrida.com.br/revista/edicao-1/levanta-e-luta-linn-da-quebrada/>>. Acesso em: 15 mar 2022.

MURPHEY, T. *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

Diadorim, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 646-674, 2022.

PARISOTTO, A. P. *Canção brasileira em Português como língua adicional: curso estruturado a partir de movimentos artístico-culturais contemporâneos*, 2019. Monografia (Graduação em Letras), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

PARISOTTO, A. P.; SCHLATTER, M. Canção brasileira em Português como Língua Adicional: uma abordagem de ensino da MPB como um gênero híbrido. *ReVEL*, vol. 18, n. 35, p. 208-241, 2020.

PARISOTTO, A. P.; DALL'AGNESE, J. Dados demográficos e interpretação textual: o que o sistema carcerário e o rap têm a ensinar? In: UBERTI, L. *Docência e transgressão II: planejar, resistir, criar*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2021.

PINHEIRO, E. “Há 13 anos no topo da lista, Brasil continua sendo o país que mais mata pessoas trans no mundo”. *Brasil de Fato*, 23 jan 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/01/23/ha-13-anos-no-topo-da-lista-brasil-continua-sendo-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-no-mundo>>. Acesso em: 09 fev 2022.

PRADO, C. “Máquina de hits, Marília Mendonça vê fama como ‘cruz’ e critica feminismo”. *GI Globo*, 08 ago 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/musica/noticia/2016/08/maquina-de-hits-marilia-mendonca-ve-fama-como-cruz-e-critica-feminismo.html>>. Acesso em: 30 mar de 2022.

RIBEIRO, D. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. *SUR* 24, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

SCRITTORI, K. T. *A mulher subversiva no álbum Selvática de Karina Buhr: feminismo e indústria cultural*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Monografia (Graduação em Comunicação Social), Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS, Porto Alegre, 2016.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009. p. 127-172.

SEELYE, H. N. *Teaching cultures: strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1984.

SILVA, D. C. “O que é canção, por Luiz Tatit”. *Digestivo Cultural*, 8 ago 2007. Disponível em: <https://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1567&titulo=O_que_e_cancao,_por_Luiz_Tatit>. Acesso em: 29 jun 2022.

SOARES, R. L.; VICENTE, E. Não existe fronteira para a minha poesia: diálogos entre a cultura hip hop e a tradição da MPB. In: ALMEIDA, R.; BECARI, M. (Org.) *Fluxos culturais: arte, educação, comunicação e mídias* [S.l: s.n.], p. 55-73, 2017.

TIBURI, M. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos, 2018.

ANEXO - Unidade Didática Canção Feminista

UNIDADE 11 - Canção Feminista

Programa de Português para Estrangeiros / UFRGS

Canção Brasileira

Material elaborado por Ana Paula Parisotto

Para começar



Ilustração: Helena Morani

I - Responda as questões abaixo, para depois discutir em grupo:

a) Quem poderia estar dizendo as frases nos balões?

b) Por que a moça do desenho está revirando os olhos?

II - Converse com o colega sobre as questões:

- O que você entende por feminismo?
- O que é uma canção feminista?
- Você conhece canções feministas? Quais? Que temas são tratados nas letras das canções feministas que você conhece?

Canções e cantoras

III - As fotos a seguir são de cantoras brasileiras. Vamos ouvir trechos de seis canções diferentes e você terá que adivinhar qual das cantoras está interpretando cada uma.

Marque na tabela o quadrinho correspondente, de acordo com sua opinião.

1



Foto: Daryan Dornelles

2



Foto: Priscilla Buhr

3



Foto: José de Holanda

4



Foto: Cais Vicente

5



Foto: Danilo Borges

6



Foto: instagram/mariliamendoncasantora

	A	B	C	D	E	F
1						
2						
3						
4						
5						
6						

Conversando sobre as canções

IV - Em grupos, escolham uma das canções para discutir sua letra e música e para responder às questões. Algumas palavras foram retiradas das letras e estão listadas no topo. Procurem o significado das palavras que não conhecem no dicionário. Ouçam a canção, completem a letra com as palavras e compartilhem suas opiniões sobre a canção.

Canção A

1 - Algumas palavras foram retiradas das letras e estão listadas no topo. Procure o significado das palavras que não conhece no dicionário. Ouça a canção, complete a letra com as palavras. Compartilhe suas respostas com os colegas.

de graça mulher mata beleza fazer princesa

Eu Sou Um Monstro - Karina Buhr	
Mulher, tua apatia te _____ Não queria _____ O que nem você dá pra você, _____ Hoje eu não quero falar de beleza Ouvir você me chamar de _____ Eu sou um monstro Mulher, tua apatia te mata	Não queira de graça O que nem você dá pra você, mulher Tua apatia te mata O que você vai _____ Vai dizer O que vai acontecer com você Hoje eu não quero falar de _____ Ouvir você me chamar de princesa Eu sou um monstro

2 - Compartilhem suas opiniões sobre a canção.

- Você gostou da canção? Por que (não) gostou? Para você, o que expressa a canção (letra e música)? Que sentimentos provoca?
- Pesquise sobre a vida de Karina Buhr. Escreva algum fato sobre a vida dela que chamou a atenção e compartilhe com os colegas. As informações que vocês descobriram sobre a vida da cantora podem dar novos significados para a canção?
- Letra e música.
- Na sua opinião, com qual(is) gênero(s) musical(is) esta canção se assemelha?
- O que é apatia? E por que o eu lírico diz que a apatia mata? A quem essa canção se dirige?
- Quais contrastes existem entre os personagens: princesa e monstro? Por que o eu lírico não quer ser chamado de princesa, mas sim de monstro?
- Por que a personagem da canção não quer falar de beleza? Que dores isso poderia trazer?
- O que significa o trecho: “não queira de graça o que nem você dá pra você, mulher”? Do que você imagina que o eu lírico está falando?
- Comente outros aspectos que lhe chamaram a atenção na música e na letra da canção.
- Que temas, conceitos e valores estão em pauta na canção? Você concorda que a canção pode ser considerada feminista? Por que sim/não?

Canção B

1 - Algumas palavras foram retiradas das letras e estão listadas no topo. Procure o significado das palavras que não conhece no dicionário. Ouça a canção, complete a letra com as palavras. Compartilhe suas respostas com os colegas.

mulher errada dor socorro cala abuso assediada partes não covardia corpo

Respeita - Ana Cañas	
<p>Você que pensa Que pode Dizer o que quiser Respeita aí Eu sou _____ Quando a palavra Desacata Mata, dói Fala toda _____ que Nada constrói Constrangimento Em detrimento de todo discernimento Quando ela diz: _____ Mas eu tô vendo Eu tô sabendo Eu tô sacando O movimento E a _____ no momento Quando ele levanta a mão</p> <p>Ela vai Ela vem Meu corpo, minha lei Tô por aí Mas não tô à toa Respeita, respeita Respeita as mina, porra!</p> <p>Diversão é um conceito Diferente Onde todas as _____ envolvidas Consentem E o silêncio é um grito De _____ Escondido Pela alma, pelo corpo Pelo que nunca foi dito Ninguém viu Ninguém vê Ninguém quer saber A _____ é sua A culpa não é sua Mas ninguém vai te dizer E o cinismo obtuso Daquele cara confuso Mas eu vou esclarecer: _____</p>	<p>Ela vai Ela vem Meu _____, minha lei Tô por aí Mas não tô à toa Respeita, respeita Respeita as mina, porra!</p> <p>Violência Por todo mundo A todo minuto Por todas nós Por essa voz Que só quer paz Por todo luto Nunca é demais Desrespeitada Ignorada _____ Explorada Mutilada Destratada Reprimida Explorada Mas a luz Não se apaga Digo o que sinto Ninguém me _____</p> <p>Ela vai Ela vem Meu corpo, minha lei Tô por aí Mas não tô à toa Respeita, respeita Respeita as mina, porra!</p>

2 - Compartilhem suas opiniões sobre a canção.

- Você gostou da canção? Por que (não) gostou? Para você, o que expressa a canção (letra e música)? Que sentimentos provoca?
- Pesquise sobre a vida de Ana Cañas. Escreva algum fato sobre a vida dela que chamou a atenção e compartilhe com os colegas. As informações que vocês descobriram sobre a vida da cantora podem dar novos significados para a canção?
- Letra, música e clipe.
- Na sua opinião, com qual(is) gênero(s) musical(is) esta canção se assemelha?
- Relacione as imagens do clipe com a letra e a música. De que modo o clipe contribui para a compreensão da canção? Que outras imagens poderiam ser relacionadas à canção?
- Quando o eu lírico diz “você que pensa que pode dizer o que quiser”, a quem ele se refere?
- O que você entende por “meu corpo, minha lei”?
- Sobre que tipo de violência a canção fala? Como você sabe disso? Quais palavras são usadas para se referir a essa violência?
- O eu lírico diz que “o silêncio é um grito de socorro”. Silêncio e gritos são opostos. Então como pode o silêncio ser um grito de socorro? Quem silencia e por quê?
- Comente outros aspectos que lhe chamaram a atenção na música e na letra da canção.
- Que temas, conceitos e valores estão em pauta na canção? Você concorda que a canção pode ser considerada feminista? Por que sim/não?

Canção C

1 - Algumas palavras foram retiradas das letras e estão listadas no topo. Procure o significado das palavras que não conhece no dicionário. Ouça a canção, complete a letra com as palavras. Compartilhe suas respostas com os colegas.

cachorro esculacho braço correr arrepender levantar conheço

Maria da Vila Matilde - Elza Soares	
<p>Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180 Vou entregar teu nome E explicar meu endereço Aqui você não entra mais Eu digo que não te _____ E jogo água fervendo Se você se aventurar Eu solto o _____ E, apontando pra você Eu grito: Péguix guix guix guix Eu quero ver Você pular, você _____ Na frente dos vizim Cê vai se arrepender de _____ a mão pra mim Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180 Vou entregar teu nome E explicar meu endereço Aqui você não entra mais Eu digo que não te conheço E jogo água fervendo Se você se aventurar Eu solto o cachorro E, apontando pra você Eu grito: Péguix guix guix guix Eu quero ver Você pular, você correr Na frente dos vizim Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim E quando o samango chegar Eu mostro o roxo no meu _____ Entrego teu baralho Teu bloco de pule Teu dado chumbado Ponho água no bule Passo e ainda ofereço um cafezim Cê vai se _____ de levantar a mão pra mim</p>	<p>Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180 Vou entregar teu nome E explicar meu endereço Aqui você não entra mais Eu digo que não te conheço E jogo água fervendo Se você se aventurar Eu solto o cachorro E, apontando pra você Eu grito: Péguix guix guix guix Eu quero ver Você pular, você correr Na frente dos vizinhos Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim E quando tua mãe ligar Eu capricho no _____ Digo que é mimado Que é cheio de dengo Mal-acostumado Tem nada no quengo Deita, vira e dorme rapidinho Você vai se arrepender de levantar a mão pra mim Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim Mão, cheia de dedo Dedo, cheio de unha suja E pra cima de mim? Pra cima de moi? Jamé, mané! Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim</p>

2 - Compartilhem suas opiniões sobre a canção.

- Você gostou da canção? Por que (não) gostou? Para você, o que expressa a canção (letra e música)? Que sentimentos provoca?

- Pesquise sobre a vida de Elza Soares. Escreva algum fato sobre a vida dela que chamou a atenção e compartilhe com os colegas. As informações que vocês descobriram sobre a vida da cantora podem dar novos significados para a canção?
- Letra e música.
- Na sua opinião, com qual(is) gênero(s) musical(is) esta canção se assemelha?
- Por que o eu lírico vai “ligar pro 180”? Que número de telefone é esse?
- O que significa “o roxo no braço” que o eu lírico diz que vai mostrar?
- Quem é o interlocutor dessa canção? Para quem o eu lírico está falando?
- O que significa a expressão “levantar a mão pra alguém”?
- Comente outros aspectos que lhe chamaram a atenção na música e na letra da canção.
- Que temas, conceitos e valores estão em pauta na canção? Você concorda que a canção pode ser considerada feminista? Por que sim/não?

Canção D

1 - Algumas palavras foram retiradas das letras e estão listadas no topo. Procure o significado das palavras que não conhece no dicionário. Ouça a canção, complete a letra com as palavras. Compartilhe suas respostas com os colegas.

quieta valor visão furado fé chorei carinho encontrar

<p>Dona de Mim - IZA</p> <p>Já me perdi tentando me _____ Já fui embora querendo nem voltar Penso duas vezes antes de falar Porque a vida é louca, mano, a vida é louca Sempre fiquei _____, agora vou falar Se você tem boca, aprende a usar Sei do meu _____, e a cotação é dólar Porque a vida é louca, mano, a vida é louca Me perdi pelo caminho Mas não paro, não Já _____ mares e rios Mas não afogo, não Sempre dou o meu jeitinho É bruto, mas é com _____ Porque Deus me fez assim Dona de mim Deixo a minha _____ guiar Sei que um dia chego lá Porque Deus me fez assim Dona de mim</p>	<p>Já não me importa a sua opinião O seu conceito não altera minha _____ Foi tanto sim, que agora digo não Porque a vida é louca, mano, a vida é louca Quero saber só do que me faz bem Papo _____ não me entretém Não me limite que eu quero ir além Porque a vida é louca, mano, a vida é louca Me perdi pelo caminho Mas não paro, não Já chorei mares e rios Mas não afogo, não Sempre dou o meu jeitinho É bruto, mas é com carinho Porque Deus me fez assim Dona de mim Deixo a minha fé guiar Sei que um dia chego lá Porque Deus me fez assim Dona de mim</p>
---	--

2 - Compartilhem suas opiniões sobre a canção.

- Você gostou da canção? Por que (não) gostou? Para você, o que expressa a canção (letra e música)? Que sentimentos provoca?
- Pesquise sobre a vida de IZA. Escreva algum fato sobre a vida dela que chamou a atenção e compartilhe com os colegas. As informações que vocês descobriram sobre a vida da cantora podem dar novos significados para a canção?
- Letra, música e clipe.
- Na sua opinião, com qual(is) gênero(s) musical(is) esta canção se assemelha?
- Relacione as imagens do clipe com a letra e a música. De que modo o clipe contribui para a compreensão da canção? Que outras imagens poderiam ser relacionadas à canção?
- O que significa “ser dona de si”?
- Quando o eu lírico diz “já não me importa a sua opinião”, a qual opinião está se referindo? A quem a canção se dirige?
- O que significa “papo furado”? E por que isso não entretém o eu lírico?
- Como você definiria a personalidade do eu lírico? Por quê? Esperançosa, triste, feliz, iludida, desiludida, forte etc.
- Comente outros aspectos que lhe chamaram a atenção na música e na letra da canção. Que temas, conceitos e valores estão em pauta na canção? Você concorda que a canção pode ser considerada feminista? Por que sim/não?

Canção E

1 - Algumas palavras foram retiradas das letras e estão listadas no topo. Procure o significado das palavras que não conhece no dicionário. Ouça a canção, complete a letra com as palavras. Compartilhe suas respostas com os colegas.

namorado cuida livre embora casado opinião lei mão dormir

<p>Folgado - Marília Mendonça</p> <p>Não venha, não Eu vivo do jeito que eu quero, não pedi _____ Você chegou agora e tá querendo mandar em mim Da minha vida cuida eu Deitou na minha cama e quer _____ com o travesseiro Folgado Não venha, não Tá querendo pegar no pé, você nunca me deu a _____ Eu não sou obrigada a viver dando satisfação Da minha vida _____ eu Tô vendo se continuar assim, cê vai morrer solteiro Eu nunca tive lei E nem horário pra sair nem pra voltar Se lembra que eu mandei você acostumar? Tô te mandando _____, melhor sair agora Não vem me controlar Folgado Maldita hora que eu chamei você de namorado Imagina se a gente tivesse _____</p>	<p>Deus me _____ da latada que eu ia entrar Me dá um arrepio Maldita hora que eu chamei você de _____ Imagina se a gente tivesse casado Deus me livre da latada que eu iria entrar Dá um arrepio só de imaginar Folgado Maldita hora que eu chamei você de namorado Imagina se a gente tivesse casado Deus me livre da latada que eu iria entrar Dá um arrepio só de imaginar Eu nunca tive _____ E nem horário pra sair nem pra voltar Se lembra que eu mandei você acostumar? Tô te mandando embora, melhor sair agora Não vem me controlar Folgado Maldita hora que eu chamei você de namorado Imagina se a gente tivesse casado Deus me livre da latada que eu ia entrar Me dá um arrepio Folgado</p>
---	---

2 - Compartilhem suas opiniões sobre a canção.

- Você gostou da canção? Por que (não) gostou? Para você, o que expressa a canção (letra e música)? Que sentimentos provoca?
- Pesquise sobre a vida de Marília Mendonça. Escreva algum fato sobre a vida dela que chamou a atenção e compartilhe com os colegas. As informações que vocês descobriram sobre a vida da cantora podem dar novos significados para a canção?
- Letra e música.
- Na sua opinião, com qual(is) gênero(s) musical(is) esta canção se assemelha?
- Procure o significado da expressão “pegar no pé”. Quem está pegando no pé da personagem da canção?
- O que significa a expressão “Deus me livre”? De quem ou de que o eu lírico quer que Deus o livre?
- O que é ser alguém folgado? Qual o significado desse adjetivo? E quem é o folgado da canção?

- Qual é a mensagem da canção? O eu lírico parece ter vivido um relacionamento amoroso com alguém. Você acha que o relacionamento acabou ou ela ainda vive isso? Por quê?
- Comente outros aspectos que lhe chamaram a atenção na música e na letra da canção.
- Que temas, conceitos e valores estão em pauta na canção? Você concorda que a canção pode ser considerada feminista? Por que sim/não?

Canção F

1 - Algumas palavras foram retiradas das letras e estão listadas no topo. Procure o significado das palavras que não conhece no dicionário. Ouça a canção, complete a letra com as palavras. Compartilhe suas respostas com os colegas.

bicha livre bichona rejeitada abandonada dondoca expulsa

A Lenda - Linn da Quebrada	
<p>Vou te contar a lenda da _____ esquisita Não sei se você acredita, ela não é feia (nem bonita) Mas eu vou te contar a lenda da bicha esquisita Não sei se você acredita, ela não é feia (nem bonita)</p> <p>Ela sempre desejou ter uma vida tão promissora Desobedeceu seu pai, sua mãe, o Estado, a professora Ela jogou tudo pro alto, deu a cara pra bater Pois pra ser _____ e feliz tem que ralar o cu, se foder</p> <p>De boba ela só tem a cara e o jeito de andar Mas sabe que pra ter sucesso não basta apenas estudar Estudar, estudar, estudar sem parar Tão esperta essa _____, não basta apenas estudar</p> <p>Fraca de fisionomia, muito mais que abusada Essa bicha é molotov, o bonde das _____</p> <p>Eu tô bonita? (tá engraçada) Eu não tô bonita? (tá engraçada) Me arrumei tanto pra ser aplaudida mas até agora só deram risada (2x)</p>	<p>_____ pelo pai, por sua tia foi criada Enquanto a mãe era empregada, alagoana arre-tada Faz das tripas o coração, lava roupa, louça e o chão Passa o dia cozinhando pra _____ e pa-trão</p> <p>Eu fui _____ da igreja (ela foi desassocia-da) Porque “uma podre maçã deixa as outras conta-minada” Eu tinha tudo pra der certo e dei até o cu fazer bico Hoje, meu corpo, minhas regras, meus roteiros, minhas pregas Sou eu mesmo quem fabrico</p> <p>Eu tô bonita? (tá engraçada) Eu não tô bonita? (tá engraçada) Me arrumei tanto pra ser aplaudida mas até ago-ra só deram risada</p> <p>Eu tô bonita? (tá engraçada) Eu não tô bonita? (tá engraçada) Me arrumei tanto pra ser aplaudida mas até ago-ra só deram risada (2x)</p>

2 - Compartilhem suas opiniões sobre a canção.

- Você gostou da canção? Por que (não) gostou? Para você, o que expressa a canção (letra e música)? Que sentimentos provoca?
- Pesquise sobre a vida de Linn da Quebrada. Escreva algum fato sobre a vida dela que chamou a atenção e compartilhe com os colegas. As informações que vocês descobriram sobre a vida da cantora podem dar novos significados para a canção?
- Letra, música e clipe.
- Na sua opinião, com qual(is) gênero(s) musical(is) esta canção se assemelha?
- Relacione as imagens do clipe com a letra e a música. De que modo o clipe contribui para a compreensão da canção? Que outras imagens poderiam ser relacionadas à canção?
- Procure o significado das expressões “dar a cara pra bater” e “fazer das tripas coração”. O que essas expressões dizem sobre o eu lírico da canção?
- A mãe da personagem da canção cozinhava para “dondoca e patrão”. O que isso revela sobre a classe social da família?
- Na sua opinião, a trajetória de vida do eu lírico foi fácil ou difícil? Por quê?
- O que significam os termos “bicha” e “bichona”? E o termo “travesti”? Existe relação entre esses termos e o que a personagem da canção fala sobre se arrumar tanto para ser aplaudida, mas até agora só terem dado risada?
- Comente outros aspectos que lhe chamaram a atenção na música e na letra da canção.
- Que temas, conceitos e valores estão em pauta na canção? Você concorda que a canção pode ser considerada feminista? Por que sim/não?

Cantar é posicionar-se

V - No seu grupo, escolham uma pessoa para fingir ser a cantora da canção escolhida por vocês. Essa pessoa será entrevistada pelos colegas, que farão perguntas sobre a canção e possíveis relações da canção com a sua vida.

Todo o grupo pode ajudar a responder.



Ilustração: Jeff Kandyba



MEMÓRIA E RENOVAÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DA ESCRITA EM PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE

MEMORY AND RENEWAL OF MEANINGS WHILE TEACHING WRITING IN PORTUGUESE IN EAST TIMOR

Joice Eloi Guimarães¹

RESUMO

Neste texto discuto o papel da memória (experiência escolar e acadêmica) como recurso constitutivo dos atos docentes no ensino da escrita em língua portuguesa em Timor-Leste. Para essa discussão, os dados analisados foram enunciados produzidos por 10 professores timorenses com experiência de ensino de português em ambiente escolar. A fundamentação teórico-metodológica que orientou o olhar sobre esses dados está ancorada na concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2011) e nos conceitos de memória elucidados por Amorim (2009) com base na teoria bakhtiniana da cultura – a memória do objeto e a memória do sujeito. A análise realizada apontou que a categoria da memória se mostra basilar na constituição dos atos do sujeito professor, seja na retomada de sentidos construídos na relação de alteridade com o outro (memória do sujeito), seja como manifestação das práticas realizadas na escola (memória do gênero) – experiências que são trazidas ao presente como recurso metodológico no desenvolvimento do ensino da escrita. No contexto leste-timorense, a utilização desse recurso mostra-se como um viés necessário, uma forma de suprir as dificuldades que os professores possuem para o desenvolvimento de sua atividade pedagógica, principalmente aquelas que se apresentam a eles no ensino da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Timor-Leste; Língua Portuguesa; Memória; Ensino; Escrita.

ABSTRACT

In this article, I discuss the role of memory (school and academic experience) as a pedagogical resource for teaching writing in Portuguese in East Timor. For this discussion, the target data were statements produced by 10 Timorese teachers with previous experience in teaching Portuguese in schools. The theoretical-methodological framework used for data analysis draws on the dialogic concept of language (BAKHTIN, 2011) and on the concepts of memory, as approached by Amorim (2009), based on Bakhtin's theory of culture: memory of the object and memory of the subject. The analysis showed that the category of memory proves to be a fundamental element of teaching practices, whether in the recovery of meanings constructed in the relationship of alterity with the other (memory of the subject), or as a manifestation of practices carried out at school (memory of the genre) – experiences that are recalled as a methodological resource to develop the teaching of writing. In the East Timorese context, the use of this resource is a necessary bias, i.e., a way for teachers to overcome their difficulties while performing their pedagogical activities, especially those involving the teaching of the Portuguese language.

KEYWORDS: East Timor. Portuguese language. Memory. Teaching. Writing.

¹ Pesquisadora colaboradora (Pós-Doutorado) no Instituto de estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Email: joiceeg@hotmail.com.

Introdução

A língua portuguesa está presente em diferentes pontos geográficos do mundo, resultado, em grande parte, do período de expansão marítima de Portugal e das ações colonizatórias preconizadas por esse país a partir do século XV. Atualmente o português figura como língua oficial ou cooficial em 9 centros: Portugal, Brasil, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Timor-Leste, Guiné Bissau e na região Administrativa Especial de Macau. No entanto, sobre esses contextos, é importante ressaltar que “nem sempre o caráter de oficialidade significa que a língua é usada pela maioria dos falantes” (RONCARATI; SILVA; PONSO, 2012, p. 81).

O panorama linguístico observado em Timor-Leste serve de exemplo à afirmação de Roncarati, Silva e Ponso (2012). No pequeno país situado no sudeste asiático, a oficialidade da língua portuguesa contrasta com a prática de uso da(s) língua(s) pelos timorenses, já que em suas interações cotidianas, salvo raras exceções, os timorenses não recorrem ao português. Nesse cenário, os hibridismos linguísticos – base da existência histórica e da transformação das línguas (BAKHTIN, 1998) – convivem com a obrigatoriedade do ensino das línguas oficiais, português e tétum, nos ambientes de ensino. Na esfera educativa, os professores timorenses, cujas dificuldades com o português não estão relacionadas apenas à didática de ensino dessa língua (estão atreladas, *a priori*, ao uso dessa língua), enfrentam na sua atuação cotidiana um conjunto de obstáculos.

No campo do ensino da escrita pode-se afirmar que esses obstáculos são ainda maiores e, para superá-los, os professores recorrem a diferentes estratégias no desenvolvimento de sua atividade pedagógica. Dentre essas estratégias destaco, no âmbito deste estudo, a retomada, pela via da memória, de experiências vivenciadas por esses docentes da posição de alunos, na escola e na universidade, no desenvolvimento de sua atividade laboral no presente.

O objetivo neste texto, portanto, é refletir sobre o papel da memória como recurso constitutivo dos atos docentes no ensino da escrita em língua portuguesa em Timor-Leste. Para tanto serão analisados enunciados produzidos por 10 professores timorenses com experiência de ensino de português em ambiente escolar. Tal análise é orientada pelos conceitos de memória elucidados por Amorim (2009) com base em Bakhtin (1998; 2011) – a memória do objeto e a memória do sujeito.

Em virtude do objetivo anteriormente citado, este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, apresento brevemente o lugar ocupado pela língua portuguesa no contexto político-linguístico de Timor-Leste. A segunda seção é dedicada à apresentação da fundamentação teórico-metodológica que orienta este estudo. Em seguida, na terceira seção, relaciono a teorização do discurso ao campo aplicado e contextualizo os dados que foram selecionados para a análise. A quarta seção é destinada à análise dos enunciados e à discussão sobre o papel da memória na constituição da docência dos participantes deste estudo.

“Quer não quer tem que ensinar a língua portuguesa”²

Em Timor-Leste, ao se questionar um docente timorense sobre sua opinião acerca da obrigatoriedade do ensino de português nas escolas – tema que está diretamente relacionado ao seu labor pedagógico –, é comum que se obtenha como resposta a frase em epígrafe nesta seção.

Tendo como base o uso prático da língua pelos falantes – e a discrepância que esse uso por vezes tem com o caráter de oficialidade da língua em determinados contextos –, o caso de Timor permite entrever a maneira como são construídas valorações em torno da língua portuguesa³ que são, em grande medida, responsáveis por definir o lugar que essa língua ocupa na sociedade timorense – de língua oficial e de instrução, ao lado do tétum.

Apesar do longo período de colonização portuguesa em Timor-Leste, do século XVI ao século XX, não estavam entre os interesses da metrópole nesse período efetivas medidas para a colonização e para a expansão do português no território timorense (FEIJÓ, 2008; MENESES, 2008), tampouco ações voltadas ao desenvolvimento de uma educação formal no país (CARVALHO, 2007). Assim, é possível afirmar que o fortalecimento da LP em Timor teve início, justamente, a partir da independência de Portugal⁴.

Apenas nove dias após declarar-se independente, Timor-Leste foi invadido, de maneira violenta, pela Indonésia. Durante os 24 anos de domínio indonésio houve um forte investimento do país invasor na propagação de sua língua e cultura. De acordo com Brito (2010, p. 180), nesse período, “como parte estratégica de sua dominação, os invasores indonésios forçaram o ensino da língua indonésia, proibiram o uso da língua portuguesa e desprezaram o ensino da língua de coesão nacional, o tétum”.

A política linguística imposta pela Indonésia em Timor-Leste, bem como as ações desenvolvidas para implementá-la, foram elementos importantes na construção, dentro e fora de Timor, de um movimento de resistência à presença indonésia. Entre os principais símbolos dessa resistência, encontramos a LP. Dessa forma, pode-se dizer que em Timor-Leste,

ao mesmo tempo em que se estabelecia uma relação de diferenciação em relação à Indonésia – relação de alteridade necessária à construção de identidades, e na qual a linguagem desempenha um papel fundamental –, desenhou-se um cenário propício para o início de um processo de construção e afirmação de uma identidade vinculada à LP. (GUIMARÃES, 2020, p. 72).

O aspecto simbólico atribuído à LP nesse período, de língua da resistência ao domínio indonésio, teve um peso determinante na definição das políticas linguísticas de Timor após a Restauração da Independência do país. Na promulgação da Constituição da República

² Enunciado proferido por um professor timorense em entrevista realizada em 11 de julho de 2017 (GUIMARÃES, 2020).

³ LP, deste ponto em diante.

⁴ Em 1975, a Frente Revolucionária Timor-Leste Independente (FRETILIN) declarou, de maneira unilateral, a independência de Timor-Leste de Portugal.

Democrática de Timor-leste (TIMOR-LESTE, 2002), o português figura como uma das línguas oficiais da nova nação. A opção pela LP como língua oficial, além da referência ao passado como força motriz para sua consolidação, tem como reflexo o estabelecimento de relações internacionais e laços políticos entre este país e os demais países que têm a LP como uma de suas línguas oficiais. Entre as consequências dessa escolha, observa-se, em 2002, a inserção de Timor na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

A busca pela afirmação político-econômica no cenário mundial promove o fortalecimento de discursos sobre o português e sua importância também em nível local. De acordo com Silveira (2018), esse fortalecimento tem consequências que afetam diretamente os direcionamentos dados às políticas linguísticas que, muitas vezes, acabam priorizando a LP em detrimento das demais línguas que com ela convivem nesses contextos – prática recorrente em governos de passado colonial.

O que se faz, em nome da cooperação internacional, é buscar reforçar uma aliança econômica entre esses países e regiões, a pretexto da língua única, reforçando o poder central desse idioma – reivindicado por Brasil e Portugal atualmente – e aumentando o abismo social entre usuários e não usuários de português, principalmente nos PALOP⁵, na Ásia lusófona e no Brasil em relação aos povos indígenas. (SILVEIRA, 2018, p. 214).

O que se observa, muitas vezes, como consequência dessas relações, é um descompasso entre as políticas linguísticas e a realidade para a qual essas políticas estão voltadas. Na esfera educativa timorense⁶, por exemplo, a obrigatoriedade de ensino do português deixa à mostra a lacuna existente entre as diretrizes que orientam as práticas didáticas e aquilo que ocorre efetivamente na sala de aula, lugar onde os professores timorenses veem-se, “*quer não quer*”, na obrigação de ensinar uma língua que não dominam.

A fala do professor que intitula esta seção evidencia, portanto, o reconhecimento da LP como língua de instrução, haja vista seu lugar de língua oficial em Timor-Leste. Como se pode observar, é justamente esse lugar que limita um posicionamento contrário em relação à obrigatoriedade de ensino dessa língua, mesmo diante da assumida dificuldade desses professores em ensiná-la.

5 Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

6 O sistema de ensino timorense é organizado em: Educação Pré-escolar; Educação Escolar: Ensino básico — dividido em: 1.º ciclo (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos), 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) e 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos); Ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) e Ensino superior; Educação Extra-Escolar e Formação Profissional. No âmbito do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico, campos de atuação dos professores integrantes deste estudo, o documento orientador das práticas pedagógicas é o Currículo Nacional do Ensino Básico do Primeiro e Segundo Ciclos (TIMOR-LESTE, 2014). Neste documento, encontra-se uma proposta de alfabetização e de letramento na língua tétum seguindo-se a isso para o método de transferência para a LP.

A memória na arquitetura bakhtiniana

O desenvolvimento desta investigação situa-se, no âmbito deste estudo, nos domínios da linguagem. Nesse campo teórico-metodológico, as ideias desenvolvidas por Bakhtin e demais autores integrantes do Círculo de Bakhtin⁷ apresentam contribuições substantivas para a compreensão dos atos humanos naquilo que lhes constitui como eventos históricos, sociais e culturais. A premissa dialógica oriunda das reflexões desses pensadores permite a análise da categoria da memória numa direção discursiva, tendo como foco os diálogos atemporais que se estabelecem nos objetos do discurso e na alteridade que constitui as relações entre o *eu* e o *outro*.

No âmbito da teoria desenvolvida por Bakhtin e demais autores integrantes do seu Círculo, o conceito de dialogismo estabelece-se como caminho para a compreensão das ações humanas inseridas em um tempo histórico e um espaço social. Nessa visada teórica, não existem limites para o contexto dialógico (BAKHTIN, 2011), pois os enunciados concretos, materialização das interações sociais, ligam-se uns aos outros, seja a enunciados já ditos ou àqueles que estão por vir, num encontro de tempos. A temporalidade, nessa perspectiva, está ligada à categoria da memória. Esta se apresenta como via para a retomada de sentidos de experiências vividas (mesmo com a impossibilidade de reviver, no presente, a materialidade concreta dessas experiências) e a ressignificação de tais experiências. A ressignificação de sentidos trazidos ao presente pela via da memória é um processo intrinsecamente dialógico, já que, nessa perspectiva, a memória se constitui na interação, na relação eu x outro.

Toda interação é sempre nova, pois é determinada pelo interlocutor (imediate e a coletividade que orienta um indivíduo), pela situação social mais próxima e o meio social mais amplo (VOLÓCHINOV, 2018). Esses elementos (novo contexto) dão o tom à renovação dos sentidos que são trazidos ao presente pela via da memória, possibilitando a criação.

A criação em Bakhtin supõe duplamente a memória coletiva. Do lado do leitor ou ouvinte, face ao objeto criado por mim, porque ele inscreve o que crio em uma cadeia discursiva e assim confere sentido ao objeto. E do lado do próprio criador que cria sempre no diálogo com outros. Para ouvir e fazer ouvir minha voz em um enunciado-objeto é preciso ouvir e fazer ouvir as vozes que nele falam. Não há, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, criação sem repetição. (AMORIM, 2009, p. 12).

Com base nesse entendimento, os atos dos professores timorenses voltados ao ensino da escrita em português são compreendidos como criação, da qual participa, portanto, o retorno às experiências por eles vivenciadas. Para a investigação desses atos, pela via da linguagem, é necessário compreender como essa memória se constitui. Amorim (2009) destaca na arquitetura bakhtiniana dois níveis importantes da categoria memória que ajudam a compreender a constituição dialógica que permite, a partir da memória, a criação.

⁷ O grupo reconhecido posteriormente como “Círculo de Bakhtin” era formado por intelectuais e artistas, com uma ampla diversidade de interesses e ocupações profissionais, que compartilhavam o interesse pelo diálogo sobre temas relacionados à filosofia e à linguagem.

O primeiro nível é denominado pela autora de *memória do sujeito*. É aquela que se constitui na alteridade, na infinidade de sentidos que emanam no encontro com o outro. Nesse nível se expressa, de maneira clara, como outro – elemento de completude do eu –, da sua posição exotópica⁸, tem papel fundamental na constituição da memória. O segundo nível, denominado por Amorim (2009) de *memória do objeto*, se distingue de uma memória individual, pois se encontra nos objetos da cultura de determinado povo, assim “perpassa as relações intersubjetivas e as constitui ao mesmo tempo em que é atualizada por elas” (AMORIM, 2009, p. 10). A memória coletiva, dessa forma, sobrevive às memórias subjetivas, pois seu lugar é a cultura de um povo.

Amorim (2009, p. 11), apregoa que: “O conceito bakhtiniano onde a memória do objeto aparece de maneira mais sistemática é o conceito de gênero”. Bakhtin (2011, p. 262, grifos do autor) expressa o conceito de gêneros do discurso como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” ressaltando que os “enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268). A compreensão do gênero na teoria bakhtiniana elucida a afirmação de Amorim (2009), pois revela a relação intrínseca que os gêneros mantêm com o contexto de sua produção e vivência, sua característica de se renovar no presente, nos usos que deles são feitos nas interações sociais, sem, contudo, perder o vínculo com a sua origem, recordando seu passado, através daquilo que se permite reconhecê-los.

Os dois níveis de memória apresentados por Amorim (2009), a partir das reflexões empreendidas por Bakhtin e o Círculo, são compreendidos no âmbito deste estudo como caminhos possíveis para a análise do papel da memória na constituição dos atos dos professores timorenses.

Enquadramento teórico-metodológico

Este artigo tem como foco de investigação o desenvolvimento e o uso da linguagem em práticas sociais, mediadas por sujeitos, em suas ações cotidianas. Mais especificadamente, as práticas docentes em ambiente escolar visando ao ensino da escrita em português no contexto multilíngue de Timor-Leste. Com foco de atenção aos enunciados dos professores com vistas à reflexão acerca do papel da memória na constituição de seus atos, este estudo se insere na área da Linguística Aplicada, doravante LA, com clara orientação para a construção de conhecimento tendo em vista as vozes dos sujeitos reais que vivenciam as práticas de linguagem (MOITA-LOPES, 2006).

Tendo como norte a perspectiva teórico-metodológica dos estudos desenvolvidos por Bakhtin (2011), o texto é tido, no âmbito deste estudo, como dado primário para compreensão

8 O conceito de exotopia, ou excedente de visão, na teoria bakhtiniana está relacionado à alteridade e à construção da subjetividade. Para Bakhtin (2011), a completude do eu é conferida pelo outro, pois somente este é capaz de me ver por inteiro, conferindo-me acabamento.

das ações humanas mediadas pela linguagem. De acordo com esse autor, o campo das ciências humanas é voltado para “pensamentos, sentidos, e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2011, p. 308, grifo no original). Essa perspectiva teórico-metodológica apregoa que o texto se constrói fundamentado em dois polos, o linguístico e o do enunciado. Este compõe o plano discursivo da língua, constituindo-se em uma relação dialógica com outros enunciados; enquanto a dimensão linguística não estabelece relações de sentido com outros enunciados, pois suas ligações se dão somente no plano linguístico, no interior do enunciado.

Com base nesse entendimento, assumir o texto como dado primário para a análise exige que esse objeto analítico seja compreendido como enunciado, pois a compreensão dos enunciados extrapola os limites puramente linguísticos que lhe dão forma, estendendo-se ao contexto extraverbal de sua produção.

Os textos que integram o *corpus* de análise neste estudo são, portanto, enunciados (na acepção que confere Bakhtin a esse termo) proferidos por 10 professores timorenses durante entrevistas realizadas na capital de Timor-Leste, Díli⁹. A seleção desses professores foi orientada por dois critérios: (i) experiência docente com a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas do 2º ciclo do ensino básico de Timor e (ii) formação concluída ou em andamento (no momento da geração dos dados) na Classe de Extensão ou na Classe Regular de Formação de Professores do Ensino Básico da principal universidade do país, a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL).

Os enunciados que materializam a retomada, pela via da memória, de experiências com a escrita em LP vivenciadas por esses docentes da posição de alunos, na escola e na universidade, são tidos aqui como dispositivos que possibilitam a discussão acerca da constituição de seus atos voltados ao ensino da escrita em LP no presente. Assim, busco nesta investigação apresentar reflexões com base no que dizem os professores que vivenciam cotidianamente os desafios do ensino de português em Timor-Leste. Alinho-me, portanto, à proposta de Moita-Lopes (2013, p. 12), que apregoa a importância, nas pesquisas em LA, de “reler o português por outras ideologias linguísticas” evidenciando, dessa forma, os contatos e os usos reais das línguas.

9 A inserção nesse contexto de pesquisa deriva de minha atuação profissional como professora de português em Timor-Leste, participante de um programa de formação docente sob responsabilidade do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP). Maiores informações sobre este programa, extinto em 2016, podem ser encontradas em <https://pqlp.ufsc.br/>.

Memória e renovação de sentidos no ato docente¹⁰

Consoante à perspectiva teórico-metodológica que orienta o desenvolvimento deste estudo, considero que fazem parte da atuação docente as experiências que o sujeito professor vivencia ao longo de sua vida, sejam aquelas relacionadas diretamente ao labor pedagógico, como as atividades de formação docente, sejam as demais interações das quais participa. Sobre essas interações, destaco aquelas vivenciadas enquanto alunos, na escola e na universidade. Esse recorte se deve ao entendimento de que ao se apropriar do lugar de professor na sala de aula, os profissionais da educação buscam, pela via da memória, experiências positivas que vivenciaram da posição de discentes, bem como se afastam de experiências que lhe marcaram negativamente enquanto nessa posição.

Nessa perspectiva, a constituição do professor está intrinsecamente ligada à esfera educativa, não apenas pelos conhecimentos (gerais e específicos) dessa área, mas, também, pelo fato de essa esfera se apresentar como um verdadeiro arcabouço de experiências relacionadas ao ensino e à aprendizagem que marcam as vivências dos sujeitos nos distintos momentos de sua formação.

Com base nesse entendimento, a seguir, apresento enunciados dos professores timorenses que expressam memórias de suas experiências com práticas de escrita em LP da posição de alunos, visando, pela via da memória, à compreensão do exercício da docência com a escrita em LP em Timor-Leste. Para tanto, primeiramente, realizo a análise dos enunciados que rememoram essas experiências nas duas principais esferas que constituem a trajetória educativa desses professores, a escola e a universidade, localizando, nesses enunciados, os conceitos de memória elucidados por Amorim (2009), a memória do sujeito e a memória do objeto. Com base nessa análise, apresento uma reflexão sobre a maneira como essas memórias constituem a atuação desses professores no tempo presente.

Memórias da escrita na escola

Do conjunto de professores participantes deste estudo, apenas 2 mencionaram ter algum contato com a LP antes de ingressarem na escola, um deles através do pai, que possuía alguns conhecimentos dessa língua e, o outro, por meio do contato com filhos de portugueses. Dessa forma, o ambiente escolar constitui-se como espaço onde a maioria dos professores participantes desta pesquisa teve os primeiros contatos com a LP. Assim, a prática da escrita em português

10 Os dados empíricos apresentados neste trabalho são resultado da pesquisa de doutorado sob o título “Da formação ao ato pedagógico: caminhos do ensino da escrita por professores timorenses” (GUIMARÃES, 2020), desenvolvida sob a orientação da Professora Doutora Raquel Salek Fiad, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Por não envolver participantes do território nacional brasileiro, o processo de geração desses dados não precisou passar pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da referida universidade.

se configurou para esses sujeitos, desde o início, como a escrita em uma língua que não era por eles utilizada fora dos limites da escola. Além disso, foi o espaço em que vivenciaram, de maneira mais efetiva, a transição linguística do indonésio para o português, quando o sistema de ensino foi reestabelecido no país, em meados de 2001.

Sobre essa transição, os enunciados que expressam as memórias dos professores em relação às práticas com a escrita na escola permitem afirmar que a mudança abrupta da língua indonésia para o português nesse período não causou mudanças significativas no que diz respeito àquilo que tinham que escrever em ambiente escolar. No excerto 1, reproduzido a seguir, observa-se que, ao rememorar atividades com a escrita nesse ambiente, no período de domínio indonésio e no período de (re)introdução do português, as mudanças mencionadas pelo professor Santino¹¹ estão circunscritas à língua utilizada, não ao gênero que se constituía como objetivo da produção escrita:

[Excerto 1]¹²

Pesquisadora: O que o professor pedia para você escrever, você lembra?

*Professor Santino: Sim, professor ensina-nos com é:: fazer uma carta, **carta de licença**.*

Pesquisadora: Como que o professor ensinava?

*Professor Santino: Depende do professor, se **professor português então ele manda-nos para copiar para ensinar sobre carta licença com língua portuguesa**, então se outros professores entram então se eles utiliza indonésia então por exemplo carta licença é:: **dirige para professor de indonésia, então com língua indonésia, se português tem de obrigatoriamente utiliza português**.*

Como se pode observar no enunciado reproduzido no excerto 1, a mudança do interlocutor – professor de LP e professor da língua indonésia – não alterou, no contexto rememorado por Santino, o gênero a ser produzido na modalidade escrita em ambiente escolar, a “carta licença”. Importa contextualizar que a “carta licença” é um gênero característico da esfera escolar em Timor-Leste e apresenta em relação a outros gêneros escritos característicos dessa esfera, como a “redação” e a “composição”, por exemplo, a especificidade de servir, na escola, a propósitos outros que não apenas a utilização como conteúdo de ensino – o aluno deve escrever uma “carta licença” dirigida ao professor, quando precisa justificar sua ausência na aula. Nesse caso, sua existência e utilidade é real, ou seja, é utilizada com propósitos definidos, envolve interlocutores reais. Sendo assim, sua produção, apesar de didatizada como conteúdo

11 Visando a preservar o anonimato dos participantes, os nomes utilizados para se referir aos professores aqui mencionados são fictícios.

12 Com base em Marcuschi (2003, p. 9-13), as convenções de transcrição utilizadas nos excertos são: (+) Pausa; / Truncamento brusco ou interrupção; MAIÚSCULA Ênfase ou acento forte; :: Alongamento de vogal; [...] Suspensão de trecho da transcrição original; Negrito ênfase conferida pela pesquisadora; Sinais de pontuação como vírgula, ponto final, ponto de interrogação etc. são utilizados de acordo com o que a entonação do entrevistado sugere.

escolar, encontra, na materialidade das interações sociais, uma finalidade comunicativa e um interlocutor presumido¹³.

O interlocutor, na situação em questão, é o professor para quem o aluno dirige a “carta licença”. Para além de orientar o conteúdo da carta, o interlocutor no contexto multilinguístico timorense orienta também a língua em que a carta deve ser escrita, “*dirige para professor de indonésia, então com língua indonésia, se português tem de obrigatoriamente utiliza português*”.

Essa orientação para o interlocutor, base de qualquer interação (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205, grifos no original), sinaliza uma abertura, nos domínios do discurso escolar, para novas possibilidades de atividades, haja vista a forte presença, em Timor-Leste, de gêneros tradicionais das práticas com a escrita na escola, como a “redação” e a “composição” (GUIMARÃES, 2020), que, por vezes, não levam em conta esse elemento.

A manutenção de gêneros utilizados nas atividades com a escrita na escola no período de transição linguística em Timor-Leste é observada também no excerto 2, reproduzido a seguir. Neste, além de elementos que marcam a experiência da professora Julieta com a escrita na escola – o que ela tinha que escrever, sobre qual tema tinha que escrever e como tinha que escrever –, nota-se que o gênero “composição” por ela mencionado como exemplo de gênero utilizado “*no tempo da Indonésia*” se estende ao período em que houve a (re)introdução do português na escola.

[Excerto 2]

Pesquisadora: Você lembra se tinha que escrever quando era aluna na escola? Como que eram as atividades de escrever?

*Professora Julieta: Na:: no tempo da Indonésia, nós escrevemos como **composição**, temos quinto ano, sexto ano, terceiro ciclo (+) fizemos também composição.*

Pesquisadora: E como que o professor pedia essa composição?

Professora Julieta: De fazer sobre a:: ‘agora vocês vão fazer composição sobre a escola, sobre natal, sobre as férias de natal, as férias de páscoa’.

Pesquisadora: E quando foi com professores ensinando português, como que era pra escrever?

*Professora Julieta: (+) **também tem composição** [...] Composição, escrever a história, por exemplo (+) também AGORA, professores mandam os alunos, **também eu mando os alunos, ‘agora vocês vão fazer uma composição sobre as férias, férias de natal, a composição sobre a escola’**. Então eles fazem.*

13 A maneira como categorizo o gênero tendo em vista sua utilização como conteúdo escolar tem como base a reflexão de Schnewly e Dolz (2011). Na acepção desses autores, na esfera escolar é possível encontrar gêneros escolares, que resultam do funcionamento próprio da comunicação escolar e cuja especificidade é resultado desse funcionamento, como a redação, composição, tarefa etc.; e gêneros cuja função primária é a comunicação, como o e-mail, o debate etc., mas que são inseridos na escola com funções didáticas.

Nos excertos 1 e 2 evidenciam-se, portanto, elementos que demonstram a maneira pela qual o período de transição na educação timorense, apesar de abrupto em nível prescrito, pela imediata obrigatoriedade do ensino do português no ambiente escolar, em alguns aspectos da prática, tenha sido gradual, ou até mesmo sem alterações.

Na fala do professor Vicente, reproduzida a seguir, também é possível observar a presença de abordagens de ensino da escrita que tradicionalmente marcam as atividades didáticas com essa prática na escola.

[Excerto 3]

Pesquisadora: O que que você se lembra sobre as atividades de escrever na escola? Os professores pediam pra você escrever?

Professor Vicente: Sim, ainda lembrei, é:: quando era no terceiro ciclo a:: oitavo ano, oitavo e nono ano, o meu professor da língua portuguesa a:: começou treinar-nos como escrever é:: uma redação. [...] Uma redação, simplesmente o título é maioria é (+) os professores ensinam na minha escola, este é o título principal para os estudantes, para descrever o que existe na nossa escola.

Como produtos da esfera escolar, a “composição” e a “redação” carregam a memória que está na cultura escolar e em seus objetos, afinal, esses gêneros foram durante muito tempo o exemplo mais representativo das atividades solicitadas pelos professores, quando queriam que seus alunos escrevessem textos. Ambos caracterizam um histórico de atividades em que o exercício da escrita tinha como ponto de partida temas, títulos ou modelos pré-definidos pelo professor. A escrita orientada por um título, por exemplo, é rememorada pelo professor Vicente ao mencionar que “*Uma redação, simplesmente o título é maioria*”, deixando à mostra, nessa situação interativa, a relevância dada ao título como elemento que possibilita o desenvolvimento do texto, em detrimento de outros aspectos que integram o processo de escrita.

Vê-se que, nos excertos 1, 2 e 3, a memória das práticas com a escrita em ambiente escolar dos professores está atrelada aos gêneros que tinham que escrever nesse ambiente – gêneros que são reacentuados como produtos dessa esfera pelos diferentes professores com os quais interagiram. Assim, nessas práticas rememoradas pelos professores pode-se observar os dois níveis de memória elucidados por Amorim (2009) com base na teoria bakhtiniana, a memória do sujeito e a memória do objeto.

De acordo com Amorim (2009, p.14), a manifestação mais clara da memória do objeto é o conceito de gênero, o qual se configura “como sendo a memória do objeto que é falado e transmitido entre os sujeitos” (AMORIM, 2009, p. 14). Nos enunciados dos professores estão presentes gêneros atrelados à tradição de práticas presentes na esfera educativa, como a atividade orientada para produção de gêneros escolares – que representam “autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 66) e gêneros reconhecidos nesse ambiente e cuja situação de produção é vista “como geradora

quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 67).

O reconhecimento desses gêneros como produtos autênticos da escola se deve, além da memória do gênero, à memória do sujeito, aquela que é construída nas interações estabelecidas na relação de alteridade com o outro. No espaço da sala de aula, ao professor, interlocutor direto do aluno, é destinado, na hierarquia escolar, lugar daquele que detém o conhecimento a ser ensinado. Com base nesse lugar, constrói-se com o aluno uma relação de confiança ideológica e de dogmatismo em relação à palavra alheia, a palavra do professor. Sendo assim sua palavra carrega, nessa situação discursiva, o caráter de verdade. Conforme Volóchinov (2018, p. 256-257), “À medida que o dogmatismo da palavra aumenta e a percepção compreensiva e avaliativa deixa de admitir matizes entre a verdade e a mentira, entre o bem e o mal, as formas de transmissão do discurso alheio se despersonalizam”.

Os enunciados dos professores Santino, Julieta e Vicente que rememoram suas experiências com a escrita em português na escola, quando da posição de alunos, expressam, pois, memórias individuais, construídas na alteridade, na relação com o professor e memórias coletivas, construídas com base em práticas e gêneros que marcam os processos de ensino da escrita tradicionalmente presentes nesse ambiente. Tais memórias enfatizam, ao mesmo tempo, o lugar hierárquico do professor na sala de aula e a presença de gêneros e práticas de escrita reconhecidos nesse ambiente, aspectos que participam da constituição de seus atos no presente, como se observa de maneira clara no enunciado expresso pela professora Julieta, “*também AGORA, professores mandam os alunos, também eu mando os alunos, ‘agora vocês vão fazer uma composição sobre as férias, férias de natal, a composição sobre a escola’. Então eles fazem.*”.

Memórias da escrita na universidade

Em relação às experiências com a escrita em português na universidade, primeiramente importa ressaltar a valorização positiva à formação ofertada neste ambiente por parte de todos os professores participantes deste estudo. No caso da prática da escrita, essa valoração contrastou com a ausência de exemplos, mencionados pelos professores, de subsídios metodológicos voltados ao ensino dessa prática visando à atividade docente na escola.

Nos enunciados dos professores que expressam suas memórias com as práticas com a escrita na universidade, evidencia-se a relação constituinte das esferas com os enunciados e os gêneros. Isso porque, apesar de não haver, nesses enunciados, denominações específicas para os gêneros que tinham que escrever na universidade (com exceção do gênero monografia e do projeto de monografia), é possível perceber elementos que particularizam a estilística dos gêneros acadêmicos. O enunciado da professora Julieta é exemplo disso:

[Excerto 4]

Pesquisadora: Na universidade, você tinha que escrever em português?

Professora Julieta: SIM.

Pesquisadora: O que você escrevia? Escrevia o quê?

*Professora Julieta: A:: tem **trabalho científico**... por exemplo, disciplina língua portuguesa, professora me deu um trabalho sobre (+) fazer o verbo, conjugação, conjugar o verbo, então nós fazemos tudo com língua portuguesa.*

No excerto 4, a professora Julieta expressa, de maneira enfática, a existência da prática da escrita em LP na universidade e que, nessa escrita, “*nós fazemos tudo com língua portuguesa*”. Em relação ao que tinha que escrever, em sua fala são observados elementos diretamente relacionados à esfera acadêmica e à finalidade científica e investigativa, por exemplo, o “trabalho científico”. No enunciado do professor Natanael, reproduzido a seguir, é possível observar também essa relação (de aspectos do gênero com a esfera de sua produção), que agora é observada na sua construção composicional, que já é, de antemão, sugerida pelo gênero (BAKHTIN, 2011).

[Excerto 5]

Pesquisadora: Fala um pouco para mim, você tinha que fazer atividades de escrever em língua portuguesa na universidade? Como eram essas atividades?

*Professor Natanael: É:: todos os trabalhos se quando nós podemos editar ou o/no a:: (+) trabalho que feito com computador é sempre tem a (+) **introdução, desenvolvimento e também conclusão** (+) isso se:: se nós podemos escrita a mão é:: também com a:: (+) **introdução, antecedente do problema e problema e desenvolvimento e conclusão**.*

Nos excertos 4 e 5, apesar de não nomearem gêneros da esfera acadêmica, os enunciados da professora Julieta e do professor Natanael remetem a essa esfera da atividade humana, seja à cientificidade da escrita, ou à estrutura que, em geral, é observada nos textos que circulam nessa esfera. Tal qual as demais esferas da atividade humana, a esfera acadêmica organiza seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros discursivos, que refletem as condições de sua produção – as condições específicas da esfera em que são produzidos (BAKHTIN, 2011). Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 266):

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Outro ponto que vem à tona nos enunciados dos professores quando rememoram suas experiências com a escrita em LP na universidade está relacionado à valorização da gramática nesse ambiente.

[Excerto 6]

Pesquisadora: E aqui na universidade você tem que escrever em língua portuguesa? Os professores pedem?

Professor Firmino: Sim, é:: nós professores têm que ler muito e tem que é:: cumprir a:: as regras do gramaticais, pontuação', acentuação' é:: talvez os nossos colegas quando alguns colegas que aprenderam precisa de corrigir pelo professor.

Entre os professores timorenses, em geral, as principais dificuldades em relação à LP são relacionadas à gramática dessa língua, principalmente, ao uso dos verbos (GUIMARÃES, 2018; 2020). De forma específica em relação à escrita, somam-se a essas dificuldades o uso dos sinais diacríticos e da pontuação (GUIMARÃES, 2020). Com base nos enunciados dos professores que participaram deste estudo, é possível inferir que as atividades com a escrita na universidade parecem valorizar o peso que é dado à gramática nesse ambiente, conforme expressa o professor Firmino (excerto 6).

Uma breve análise da grade curricular do curso de Formação de Professores da UNTL endossa a afirmação acerca da valorização que é dada ao conteúdo gramatical da LP no âmbito dessa formação. Conforme consta no Projeto Político Pedagógico do curso (UNTL, 2014), em relação às disciplinas voltadas ao estudo da LP, afora a disciplina presente no primeiro semestre, cuja ênfase é dada ao estudo da história dessa língua, nos semestres seguintes, em Língua Portuguesa II, III e IV, o foco são os elementos da estrutura dessa língua.

Essa ênfase no plano linguístico, dando maior relevância à representação da escrita do que ao conteúdo do texto, num claro entendimento de que tais convenções são requisitos fundamentais na avaliação que é feita pelos interlocutores desses textos, fica clara na fala da professora Natalícia, quando relata um evento de escrita na universidade.

[Excerto 7]

Pesquisadora: Sobre ensinar a escrever, você acha que o que você aprende na universidade, ajuda você a ensinar a escrever em Língua Portuguesa lá na escola?

Professora Natalícia: Sim...

Pesquisadora: O que, por exemplo?

Professora Natalícia: Por exemplo atividade escrita, o exercício que a professora dar aqui eu escreve (+) depois o exemplo exame, depois não põe (+) acentuação e pontuação (+) depois do resultado professor corrigir 'a:: errado aqui, a palavra errado, não põe, não põe acentuação, pontuação'.

Além da ênfase na correção do texto e em aspectos como acentuação e pontuação, é possível observar a maneira como a memória atua como elemento constituinte dos atos docentes no presente, pois indica que tal concepção de escrita, relacionada apenas à utilização da estrutura linguística, reverbera na prática de Natalícia como professora. Apesar de, com base nesse enunciado, não ser possível afirmar que, efetivamente, o critério de correção mencionado por Natalícia como prática do formador na universidade seja por ela reproduzido nas suas

aulas na escola, considerando a orientação do enunciado para a resposta (BAKHTIN, 2011), a resposta à pergunta “*you think that what you learn at university, helps you to teach to write in Portuguese language in school*” leva ao entendimento de que, no processo de formulação do seu enunciado, participam palavras alheias, no caso, palavras do professor quando da interlocução na universidade, palavras essas que estão inscritas em sua memória.

O respaldo na tradição, em práticas que estão presentes na memória individual e coletiva como representantes legítimas daquilo que constitui a ação educativa em Timor-Leste se explica, em parte, pela escassez, no âmbito da formação docente, de discussões teórico-metodológicas para o ensino da escrita. Vê-se, dessa forma, como as práticas que os professores vivenciam com a escrita da LP na universidade, ou as orientações que possam receber nesse sentido, contribuem para reforçar aquelas mesmas que eles reconhecem como prática da escrita nos ambientes de ensino, dando ênfase à estrutura da língua e à produção de gêneros tradicionalmente presentes nesses ambientes – na escola os gêneros escolares (que não parecem ser discutidos e/ou ressignificados na formação) e, na universidade, gêneros acadêmicos.

A memória do sujeito, também localizada nos enunciados referentes às memórias da escola e da universidade, parece acentuar, naquela, a posição hierárquica do professor no ambiente de ensino, como responsável por estabelecer o que configura objeto de escrita neste ambiente. Na universidade, o lugar conferido ao professor parece estar relacionado ao de corretor, com base na gramática da língua.

Algumas considerações

Ao ser considerada como receptáculo de já ditos a memória constitui, junto à experiência pessoal, a expressividade – aquilo que é assimilado é reacentuado axiologicamente, possibilitando a criação (BAKHTIN, 2011). Com base nesse princípio e no conjunto de enunciados analisados neste artigo, é possível afirmar que a categoria da memória se mostrou basilar na constituição da ação do sujeito professor, seja pela retomada de sentidos construídos na relação de alteridade com o outro (memória do sujeito), seja como manifestação das práticas realizadas na escola (memória do gênero).

Os enunciados analisados no âmbito deste trabalho deixaram à mostra, de maneira clara, a proximidade entre aquilo que os professores dizem realizar em sua atividade laboral no presente, quando o conteúdo é a escrita em LP, e as memórias que trazem de suas experiências em ambiente escolar. Tal constatação permite entrever a estabilização de determinadas práticas de ensino da escrita nas escolas em Timor-Leste (algo já observado no período de transição linguística no país). Essa estabilização revela, no campo da formação docente, a escassez de subsídios teórico-metodológicos que auxiliem os docentes no desenvolvimento de suas práticas.

O presente estudo evidencia, portanto, a lacuna presente na formação docente voltada ao ensino de português em Timor-Leste. Ao mesmo tempo, a análise empreendida sinaliza como

os dois níveis de memória aqui enfocados, do sujeito e do objeto, mostraram-se relevantes na prática dos professores e podem constituir-se como caminhos possíveis para mudanças nesse quadro. Para tanto, é necessário que a reflexão sobre esses elementos passe a integrar o ambiente formativo, visando à desconstrução de concepções e práticas que se mostraram estabilizadas na atividade pedagógica dos participantes deste estudo.

Um primeiro passo nesse sentido é a inserção, no âmbito da formação docente em Timor-Leste, de discussões que ampliem o lugar que é conferido ao professor na tarefa de ensinar o aluno a escrever um texto. Atualmente, conforme se verificou, esse lugar parece estar centrado no de responsável pela mera correção daquilo que o aluno escreve. É necessário, portanto, que o ambiente formativo se constitua como espaço em que esses professores possam acessar conhecimentos que os façam refletir sobre os modelos que têm como referência – como aqueles oriundos de suas experiências enquanto alunos na escola – possibilitando-lhes assumir o lugar de interlocutor para quem o aluno dirige o seu texto. Sobre esses textos, aponta-se, também, a importância da inclusão de gêneros que não se restrinjam à esfera escolar, possibilitando ao aluno uma produção com propósitos comunicativos reais.

Tendo em vista que as práticas com o ensino da escrita rememoradas pelos professores participantes deste estudo concentram-se em gêneros, metodologias de ensino e atitudes do professor que parecem estar estabilizadas no percurso “escola – formação docente – atuação docente”, considero essencial, também, a reflexão sobre as influências de agentes externos no desenvolvimento de planos e ações voltados aos processos de ensino e aprendizagem de português em Timor, sobretudo no ambiente formativo. Nesse sentido, penso que cabe a nós, professores, pesquisadores, gestores etc., uma reflexão sobre as ações que desenvolvemos em prol do ensino da LP no país, sobre aquilo que temos reafirmado nessas ações e que, muitas vezes, consciente ou inconscientemente, reforça lugares e práticas hierarquizadas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n.1, p. 8-22, 1º sem. 2009.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética*. 4. ed. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUME, 1998.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRITO, R. H. P. Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 48, jul./dez., p. 175-194, 2010.
- CARVALHO, M. B. *Formação de Professores em Timor-Leste: contributos para a construção de um modelo de formação inicial e contínua*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2007.

- FEIJÓ, R. G. Língua, nome e identidade numa situação de plurilinguismo concorrencial: o caso de Timor-Leste. *Etnográfica*. vol. 12 (1), p. 143-172, Lisboa, maio de 2008.
- GUIMARÃES, J. E. Língua Portuguesa no Timor-Leste: escrita e autoria. *Entretextos*, Londrina, v. 18, n. 2, p. 31 -53, jul./dez. 2018.
- GUIMARÃES, J. E. *Da formação ao ato pedagógico: caminhos do ensino da escrita por professores timorenses*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- MENESES, D. N. C. *Timor: de Colônia a país nos fins do século XX*. Um sistema educativo em re-estruturação (um estudo documental). Dissertação. (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2008.
- MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-105.
- MOITA-LOPES, L. P. (Org.) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- RONCARATI, C.; SILVA, D. B.; PONSO, L. C.. Um olhar crítico sobre a sociometria da língua portuguesa. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 75-98, 1. sem. 2012.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.
- SILVEIRA, A. C. *Discursos sobre a língua (portuguesa) em Timor-Leste: entre colonialismos e resistências*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de PósGraduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- TIMOR-LESTE. *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Díli, Assembleia Constituinte, 2002. Disponível em: http://timor-leste.gov.tl/wpcontent/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf Acesso em 19 de mar. de 2022.
- TIMOR-LESTE. *Currículo Nacional do Ensino Básico do Primeiro e Segundo Ciclos*. Ministério da Educação de Timor Leste, 2014.
- UNTL. Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Faculdade de Educação, Artes e Humanidades. *Projeto Político Pedagógico do Curso de FPEB*. Díli, UNTL, 2014.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2º ed. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.



UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL MAIS “SUSTENTÁVEL” PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA-CULTURA(S) EM MACAU

A MORE “SUSTAINABLE” INTERCULTURAL APPROACH TO TEACHING/LEARNING PORTUGUESE LANGUACULTURE(S) IN MACAU

Liliana Gonçalves¹

RESUMO

Neste trabalho, pretende-se refletir sobre a pertinência e a exequibilidade de uma abordagem intercultural para o ensino/aprendizagem de Português Língua-Cultura(s) num espaço onde, por vezes, o *pensamento crítico* pode causar alguma controvérsia. Para isso, voltamos a rever alguns conceitos fundamentais como “falante intercultural” (KRAMSCH, 1998; COOK, 2006; BYRAM, 2008), “competência comunicativa intercultural” (STIER, 2006; FANTINI, 2009; DEARDORFF, 2012, entre outros) e “cultura” (SEELYE, 1997; CORBETT, 2003; GROSJEAN, 2008; SHAULES, 2010, entre outros). Deter-nos-emos ainda em algumas críticas (PARKS, 2020a; PARKS, 2020b) que têm sido apontadas a esta abordagem, por exemplo o seu eurocentrismo e a sua tendência para separar a competência linguística/comunicativa da intercultural. Desta forma, e tendo em conta que (i) Macau é uma “plataforma” para a cooperação comercial da China com os países de Língua Portuguesa, (ii) o Governo de Macau deseja contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens, concluímos que uma abordagem intercultural mais abrangente é pertinente para este pequeno território, onde vivem muitas comunidades de origens diversas, inclusivamente dos diferentes países e regiões de Língua Portuguesa. Através de uma pesquisa e análise de materiais didáticos existentes *online*, elaborados por docentes de diferentes origens, concluímos também que esta abordagem é exequível, mesmo em níveis de iniciação. Podemos levar o diálogo intercultural para a sala de aula recorrendo, por exemplo, ao *Languagesbysons* e ao Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna (PPPLE), cujas unidades, de um modo geral, quando adaptadas e/ou completadas, podem constituir uma base para o trabalho dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua-Cultura(s); abordagem intercultural; perspetiva crítica; Macau; materiais didáticos.

¹ Senior Instructor, Departamento de Português da Universidade de Macau (China). E-mail: lilianag@um.edu.mo.

ABSTRACT

In this paper, we reflect on the relevance and feasibility of an intercultural approach to teaching/learning Portuguese Languaculture(s) in a place where, at times, *critical thinking* can cause some controversy. With this in mind, we revisit some fundamental concepts such as “intercultural speaker” (KRAMSCH, 1998; COOK, 2006; BYRAM, 2008), “intercultural communicative competence” (STIER, 2006; FANTINI, 2009; DEARDORFF, 2012, among others) and “culture” (SEELYE, 1997; CORBETT, 2003; GROSJEAN, 2008; SHAULES, 2010, among others). We will also focus on some criticisms (PARKS 2020a; PARKS 2020b) that have been pointed at this approach, for example its Eurocentrism and its tendency to separate linguistic/communicative competence from intercultural competence. In this way, and taking into account that (i) Macau is a “platform” for China’s commercial cooperation with Portuguese-speaking countries, (ii) Macau Government wishes to contribute to an integral development of young people, we conclude that a broader intercultural approach is relevant for this small territory, where many communities of different origins live, including those from different Portuguese-speaking countries and regions. Searching and analyzing online materials, created by teachers from different origins, we also conclude that this approach is feasible, even for beginners. We can bring the intercultural dialogue into the classroom using, for example, *Languagesbysongs* and Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE), whose units, in general, when adapted and/or completed, can constitute a work basis for teachers.

KEYWORDS: Portuguese Languaculture(s); intercultural approach; critical perspective; Macau; teaching materials.

Introdução

Como já tivemos oportunidade de escrever noutros trabalhos (GONÇALVES 2016; GONÇALVES, LINO PASCOAL, 2021), vivemos num mundo complexo em que não só se continua a construir todo o tipo de muro (literal e simbólico), como, por outro lado, existe bastante mobilidade de pessoas, quer física quer virtual. Temos, assim, no mundo atual, comunidades diversas em contacto permanente, sendo que este tanto pode gerar uma comunicação saudável como desentendimentos, conflitos e “construção de muralhas”. Aliás, nos nossos dias, temos sido surpreendidos com a ascensão de partidos de extrema-direita e de chefes de estado que incitam ao ódio e a *guerras entre culturas*. Por isso é que, embora possa soar ambicioso de mais, continuamos a defender que os cursos de línguas-culturas também podem ter um papel fulcral na educação para a diversidade e para a compreensão entre comunidades diversas, em qualquer parte do mundo.

Em Macau, onde está previsto que o Português seja uma das línguas oficiais até 2049 (Lei Básica de Macau), vive uma pluralidade de comunidades com *backgrounds* linguístico-culturais diversos, inclusivamente comunidades dos diferentes países e regiões de Língua Portuguesa. Entretanto, em junho de 2021, a Direção dos Serviços de Educação e de Desenvolvimento da Juventude (DSEDJ) publicou uma nova versão da “Política de Juventude de Macau” para o período de 2021 a 2030. Esta Política surgiu porque o Governo da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) “[...] tem dado muita importância ao desenvolvimento integral dos jovens [...]” (DSEDJ, 2021, p. 1) e porque Macau tem sido designado como uma ponte entre a China e os países e/ou regiões de Língua Portuguesa (DSEDJ, 2021, p. 2).

Sendo preocupação de Macau contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens e sendo esta região uma plataforma de intercâmbio com os Outros, acreditamos que existem boas razões para que, nesta parte do mundo, se implemente, de forma mais sistemática, uma abordagem intercultural, especialmente (ou também) no ensino/aprendizagem de línguas.

No presente trabalho, pretendemos rever alguns conceitos-chave e respectivas críticas feitas à abordagem intercultural para o ensino/aprendizagem de línguas, falaremos sobre a celeuma que expressões como “pensamento crítico” podem gerar neste lado do globo e refletiremos sobre a possibilidade de pôr em prática uma abordagem intercultural no ensino/aprendizagem de Português Língua-Cultura(s) (PLC) na China, mais concretamente em Macau. Concluiremos com algumas sugestões para, de forma mais abrangente, sistemática e “sustentável”, podermos contribuir para o desenvolvimento de falantes interculturais nesta parte do mundo.

Abordagem intercultural para o ensino/aprendizagem de PLC em Macau

A China, nos anos 70, com a Política de Abertura ao Mundo e, em 2001, com a entrada na Organização Mundial de Comércio (JACKSON, 2014, p. 5), por um lado, contribuía para o aumento do interesse no Mandarim e nas suas culturas; por outro lado, incentivava os próprios chineses a aprender outras línguas, como por exemplo o PLC. Seguindo esta tendência e um crescente interesse da China em alguns países e regiões de Língua Portuguesa, nos últimos anos, a RAEM tem sido incentivada pelo Governo Central chinês a tornar-se num polo de ensino e divulgação desta língua (ver GONÇALVES & TEIXEIRA E SILVA, 2020).

Assim, de um modo geral, pensamos ter reunidas as condições para optarmos por uma abordagem intercultural para o ensino/aprendizagem de PLC na China ou, mais concretamente, em Macau. Desenvolver a competência comunicativa intercultural (CCI) dos estudantes e, conseqüentemente, contribuir para formar falantes interculturais, à partida, parece uma missão exequível e útil neste lado do mundo.

Competência comunicativa intercultural e falante intercultural

A CCI, conceito muito utilizado por diversos autores (BASTOS, 2014; BYRAM 1991; 1997; 2009; BYRAM *et al.*, 2001; DEARDORFF, 2009; 2010; 2011; FANTINI, 1997; 2009; SERCU, 1998; TEIXEIRA, 2013), no nosso entender, é importante nas aulas de línguas, nomeadamente nas aulas de PLC.

Segundo Fantini (2009, p. 458), apesar de não haver consenso e de se usarem também termos como “multicultural”, “cross-cultural”, entre outros, “competência comunicativa intercultural” foi ganhando terreno, “[...] building nicely on a concept already widely used over many years by language educators – *communicative competence*” (itálico do autor). Como já escrevemos noutras alturas (GONÇALVES 2016; GONÇALVES & LINO PASCOAL 2021), concordamos com Fantini e consideramos que “intercultural” vem complementar a já

tão utilizada e disseminada “competência comunicativa”, para além de que o termo nos remete para a interação (e comunicação) entre indivíduos, aspeto fundamental na aprendizagem de línguas-culturas.

De acordo com Fantini (2009, p. 458), Deardorff (2012, p. 47), Gregerson-Hermans e Pusch (2012, p. 23), a competência intercultural é um conjunto de capacidades “[...] to perform *effectively and appropriately* [...]” quando se interage com outros linguística e culturalmente diferentes. Embora esta definição seja muito geral, abrangente e tenda a colocar uma certa ênfase na Diferença, pensamos que podemos tê-la como base, especialmente quando estamos a lidar com culturas onde é mais desafiante encontrar “aspetos comuns” ou “apelativos” para construir uma comunicação efetiva. Nestes casos, mesmo quando não se deseja pôr em prática comportamentos do Outro (ver FRIEDMAN, 2014), podemos implementar estratégias para (inter)agir adequadamente ou, pelo menos, sem gerar problemas e sem pôr demasiado em causa a identidade do próprio Eu. Podemos dar como exemplo a seguinte situação: um grupo de jovens portugueses que está a estudar Mandarim em Pequim, para fortalecer o seu leque de conhecimentos e amizades, decide organizar um pequeno jantar em casa e convidar colegas chineses que estão a estudar Português. O jantar é marcado para as 19h (e não para as 20 ou 21h) porque os jovens portugueses já se aperceberam de que alguns chineses jantam cedo, alguns por volta das 18h. Mesmo assim, ficam um pouco surpreendidos quando alguns colegas chineses começam a chegar uns largos minutos antes da hora marcada. Neste tipo de situação, certamente que a melhor estratégia é conversar sobre o assunto para que haja uma troca de experiências de vida e ambos os lados compreendam o porquê de cada hábito ou comportamento.

Uma outra definição para a CCI, que nos parece pertinente no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas-culturas, é a de Stier (2006): “[...] intercultural competence is the ability to reflect over, problematise, understand, learn from, cope emotionally with and operate efficiently in intercultural interaction-situations”. E isto leva-nos ao “falante intercultural” porque se trata de alguém que treinou essa capacidade de refletir, problematizar, compreender e aprender com/em encontros interculturais. Neste âmbito do ensino/aprendizagem de línguas-culturas, deixou-se, assim, de colocar tanto realce no modelo do “falante nativo” para se dar mais importância ao “falante intercultural” (KRAMSCH, 1998; COOK, 2006; BYRAM, 2008), que, para outros autores (STAME, 2004; BASTOS, 2014; JACKSON, 2014), pode adquirir outras designações, nomeadamente “mediador intercultural” ou “comunicador intercultural”. Na nossa opinião, se de facto pretendermos marcar a mudança de perspetiva do modelo do “falante nativo” para o modelo intercultural, consideramos que a expressão “falante intercultural” é mais adequada (ver GONÇALVES 2016).

Assim sendo, no processo de ensino/aprendizagem, podemos ajudar os aprendentes de PLC a tornarem-se falantes interculturais, isto é, falantes que aprendem ou estão a desenvolver/aperfeiçoar não só aspetos linguísticos, mas também culturais, seus e do Outro (ver GONÇALVES 2016; GONÇALVES & LINO PASCOAL, 2021). Por outras palavras, um falante intercultural é

alguém que, conforme o estágio de aprendizagem em que se encontra e as suas experiências de vida, tem a sua CCI mais ou menos desenvolvida. O falante intercultural e o desenvolvimento da CCI andam de mãos dadas e os falantes interculturais dos níveis avançados serão, tanto em termos linguísticos como culturais, diferentes dos dos níveis iniciais e intermédios. Veremos mais adiante como é que os responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem de PLC podem contribuir para desenvolver e formar falantes interculturais.

Culturas

Embora “cultura” seja um conceito extremamente complexo e difícil de definir, consideramos que é central no ensino/aprendizagem de *línguas-culturas*, como esta última expressão já indica.

Assim, e recorrendo a diversos autores (SEELYE, 1997; CORBETT, 2003; NEUNER, 2003; HOFSTEDE & HOFSTEDE, 2005; Grupo CRIT, 2006; GROSJEAN, 2008, 2010; SHAULES, 2010, entre outros), consideramos que no ensino/aprendizagem de línguas-culturas é útil termos em mente aspetos culturais mais concretos e/ou palpáveis (aqueles que, de alguma forma, são mais fáceis de pôr em palavras ou sobre os quais é mais fácil falar/conversar, como, por exemplo, hábitos, festas tradicionais ou literatura, entre outras formas de arte) e aspetos culturais mais subjetivos que, em alguns casos, na nossa língua-cultura(s) materna até usamos de forma inconsciente (como, por exemplo, valores, crenças e até alguns comportamentos). Estes dois grandes grupos de aspetos culturais podem ser discutíveis e poderá haver quem não concorde com esta “divisão”, uma vez que os aspetos mais concretos estão repletos de aspetos culturais mais subjetivos. Para nós, em Macau, e tendo em conta estudos que fizemos anteriormente (GONÇALVES 2016; GONÇALVES & TEIXEIRA E SILVA, 2022), faz sentido considerarmos as culturas de forma mais abrangente, pois ainda há professores que acreditam que, por exemplo, nos níveis de iniciação, (i) não é possível aprofundar muito a cultura e que (ii) o tempo é curto para cumprir o programa de língua (ver GONÇALVES & TEIXEIRA E SILVA, 2022). Isto revela-nos alguns aspetos importantes: por um lado, os docentes não têm consciência de que, quando, logo na iniciação, estão a abordar, por exemplo, formas de tratamento, o uso e ordem dos apelidos nos nomes, as formas de cumprimento em PLC e até hábitos diários, não estão apenas a abordar aspetos linguísticos, mas estão também a tratar aspetos culturais muito importantes; por outro lado, nos níveis iniciais, os responsáveis tendem a considerar que os aspetos linguísticos têm maior importância, como se fosse possível, por exemplo num simples diálogo num café ou restaurante, abordar somente aspetos linguísticos e ter os aprendentes a comunicar de forma efetiva e adequada. Embora todos reconheçamos que é muito diferente dizer “Viva, Martins! Queres alguma coisa?” e “Bom dia, Doutor! O que vai ser hoje?” ou “Um café!” e “Era um cafezinho, por favor.”, pelos estudos que fizemos, há docentes que não parecem reconhecer aspetos culturais comunicativos, por exemplo nestes diálogos, que poderiam ser abordados em níveis de iniciação. Mas isto não é algo que se passa apenas neste

lado do globo. Martínez, Anido e Lorenzo (2021), num estudo feito com futuros professores de Espanhol a fazer Mestrado em Portugal, reconhecem que o tema “cultura” não está entre as principais preocupações dos mestrandos, apesar de estarem a concluir a sua formação. De qualquer forma, demonstram possuir uma noção de cultura mais ampla e que não se reduz à “cultura de prestígio”.

Entretanto, nos níveis mais intermédios ou avançados, as culturas (geralmente as mais concretas) passam a fazer parte explícita dos *curricula* e os aspetos linguísticos (incluindo a gramática) passam para segundo ou “terceiro” plano, se é que chegam sequer a ser abordados de forma explícita.

De facto, o conceito de cultura, que alguns docentes e responsáveis pelo ensino/aprendizagem de PLC possuem, parece-nos redutor, empobrecendo o processo de ensino/aprendizagem e não contribuindo tanto quanto seria necessário para o desenvolvimento da CCI dos aprendentes e, conseqüentemente, para a formação de falantes interculturais. Assim sendo, como (também) nesta parte do mundo existe a tendência para se fazer a separação entre ensino de língua e ensino de cultura(s), sugerimos que se torne hábito utilizar a expressão “língua-cultura(s)” (de *linguaculture* – AGAR, 1996; FANTINI, 1997) ou, mais concretamente no nosso caso, ensino/aprendizagem de “Português Língua-Cultura(s)” (ver GONÇALVES, 2016).

Concordando-se ou não com estas sugestões, de uma maneira geral, pensamos que será unânime que, tal como as línguas, as culturas mudam ao longo dos tempos, são heterogêneas, dinâmicas, aprendidas e partilhadas por uma dada comunidade e, cada vez mais, estão em contacto umas com as outras, por isso podem influenciar-se. Um bom exemplo disso mesmo são as novas formas de cumprimento que praticamente todo o mundo adotou no período de pandemia da Covid-19.

Críticas feitas ao conceito de competência intercultural

Segundo Parks (2020b), a abordagem intercultural e a base teórica da competência (comunicativa) intercultural têm sido postas em causa por serem demasiado eurocêntricas ou ocidentalizadas e por haver um entendimento de “cultura” que parece corresponder apenas a “uma única cultura nacional”. Além disso, aprender (informações) sobre culturas também pode ser redutor e, de acordo com Parks (2020b), é mais importante desenvolver uma perspetiva crítica nas diversas culturas, isto é, nas culturas do Eu e nas do Outro. Concordamos com esta posição uma vez que, por um lado, seria impossível abordar nas aulas ou até em atividades extracurriculares todos os aspetos culturais relacionados com uma determinada língua e, por outro lado, as nossas culturas acabam por receber influências ou até absorver outros aspetos, levando a mudanças.

De acordo com Parks (2020b), Dervin (2010; 2016) propôs o termo “interculturality” para substituir “competência intercultural”, pois, para ele, a primeira expressão remete para

algo que está em contínuo desenvolvimento (“in the making”). Jin (*apud* PARKS, 2020a) reforça esta ideia dizendo que se trata de “a fluid process of being and becoming”. Contudo, em nosso entender, a CCI é uma competência que também se desenvolve ao longo da vida e que nos ajuda a ampliar os pontos de vista sobre o Outro. Além disso, como acima mencionámos, é uma expressão que vem no seguimento da já muito usada “competência comunicativa”, por isso, de momento, para nós, encaixa adequadamente no processo de ensino/aprendizagem de línguas-culturas.

Ainda tendo em conta Parks (2020b), “[...] critical understanding of the concept of IC [Intercultural Competence] also implies moving beyond comparing cultures, which can “create false boundaries between people” (DERVIN, 2017), in particular because the emphasis is often placed on ‘differences’ rather than similarities [...]” (p. 206). Parks (2020a) repara que o modelo de Byram, que se tornou central no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e que inclui cinco saberes (“savoirs”), acaba por comparar e avaliar culturas. O quinto saber (*critical cultural awareness*) é “an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (BYRAM, 1997). Ora, isto sugere “an identification of self with one native culture contrasted with the target culture, which is problematic” (PARKS, 2020a, p. 27). Contudo, o próprio Portefólio Europeu para Futuros Professores de Línguas (versão espanhola) encoraja os docentes a avaliarem a capacidade dos estudantes relativamente à elaboração de comparações entre a sua própria cultura e a das comunidades onde a língua-alvo se fala (*apud* MATÍNEZ *et al.*, 2021).

Na nossa perspetiva, as comparações entre culturas surgem naturalmente quando, numa comunidade, reparamos, por exemplo, que as formas de cumprimento ou os hábitos alimentares são diversos e/ou, eventualmente, comuns. Acreditamos que as culturas onde nascemos, crescemos e somos educados influenciam a nossa vida e a forma como olhamos para o Outro, embora muitas vezes não tenhamos consciência disso. Aliás, a nossa vida está embebida dessas culturas (GONÇALVES & LINO PASCOAL, 2021) e é importante reconhecermos que o Outro também possui as suas referências culturais. Hoje em dia, porém, um modelo de cultura nacional ou cultura de uma nação (PARKS, 2020b, p. 217), embora possa ser mais prático para quem elabora materiais didáticos ou *curricula*, também nos parece demasiado simplista já que cada vez mais pessoas aprendem outras línguas e estão em contacto, nem que seja virtualmente, com outras línguas-culturas. Perante este estado de coisas, (aprender a) ter uma perspetiva crítica relativamente às línguas-culturas parece ser o caminho mais sensato.

Para isso, a não separação de competência linguística e intercultural será também um aspeto a considerar. Parks (2020a), falando sobre a situação no Reino Unido, diz o seguinte:

the separation is manifested through the parallel teaching of language modules alongside content. Students often questioned the purpose of studying content as they did not see how these modules, particularly if taught in English, would help develop their communicative and linguistic competence in the foreign language.” (p. 23).

Considerando depois a situação nos Estados Unidos, Parks (2020a) explica que existe uma divisão entre os níveis mais avançados e níveis mais iniciais: “[...] the lower-level language courses, with focused language practice, are disconnected from upper-level courses in literature, culture and linguistics that focus on content rather than language.” (p. 23). De facto, este fenómeno também acontece nos *curricula* de Língua Portuguesa do Ensino Superior em Macau, mesmo quando para muitos aprendentes o primeiro contacto com o PLC se dá (somente) no 1.º ano da Licenciatura.

Resumindo, algumas das críticas feitas à abordagem intercultural são pertinentes, permitindo-nos ajustar ou alterar crenças relativamente a aspetos como o Outro e Eu, as culturas e o foco na língua no processo de ensino/aprendizagem de línguas-culturas.

Como Kramersch (1998, p. 16) lembra, “One native speaker, one language, one national culture is, of course, a fallacy”. Assim, ajudar a desenvolver a referida perspetiva crítica nos falantes interculturais poderá ser uma das formas mais eficientes de encarmos o ensino/aprendizagem de línguas-culturas hoje em dia. Contudo, será esta perspetiva aceitável em comunidades onde expressões como “pensamento crítico” podem causar algum desconforto? É o que discutiremos de seguida.

Política de Juventude de Macau e o desenvolvimento integral dos jovens

Tendo em conta a necessidade de repensarmos o processo de ensino/aprendizagem de línguas e suas culturas em Macau, assim como a necessidade de contribuir para a formação de falantes interculturais que, em princípio, desenvolverão uma perspetiva crítica para interagirem em diversas culturas, consideramos pertinente abordar a *Política de Juventude de Macau* (2021 – 2030) por se tratar de um documento da Direção dos Serviços de Desenvolvimento da Juventude (DSEDJ) do Governo da RAEM (Região Administrativa Especial de Macau), cuja principal preocupação é o “desenvolvimento integral dos jovens”. Neste documento, Macau é visto como

[...] um centro mundial de turismo e de lazer, uma plataforma de serviços para a cooperação comercial entre a China e os países de Língua Portuguesa, uma base de intercâmbio e cooperação que, tendo a cultura chinesa como a predominante, promova a coexistência de diversas culturas [...]. (DSEDJ, 2021, p. 2)

Como se pode ler, Macau é uma “plataforma” ou uma “base de intercâmbio” para a cooperação comercial da China com os países de Língua Portuguesa o que, à partida, nos remete para diversos encontros interculturais entre pessoas de Macau (inclusivamente os nossos jovens estudantes, que podem ser de Macau mas também da China continental) e dos diferentes países de língua oficial portuguesa. Assim, confirma-se a importância de, no processo de ensino/aprendizagem de PLC neste território, contribuirmos para desenvolver a CCI dos aprendentes e para formar falantes interculturais. A faixa etária a que se refere o documento abrange jovens

entre os 13 e os 35 anos que tanto podem ser jovens trabalhadores ou à procura de emprego, como jovens estudantes (DSEDJ, 2021, p. 4).

O objetivo da política I consiste no amor à Pátria e a Macau, sendo esse amor considerado “um valor fundamental da sociedade de Macau” (DSEDJ, 2021, p. 6). Nos objetivos mais específicos desta política I podemos encontrar o reforço dos conhecimentos dos jovens relativamente às culturas da nação chinesa (ibidem).

É objetivo principal da política IV “ajudar os jovens a estabelecerem boas relações interpessoais, promovendo a solidariedade humana” (DSEDJ, 2021, p. 9). Nos objetivos mais específicos desta política IV, fala-se em “estabelecer plataformas de intercâmbio e de comunicação para diferentes grupos juvenis, eliminar barreiras culturais e exclusão social, criando, em conjunto, uma atmosfera harmoniosa social, de respeito, tolerância, aceitação e igualdade, entre outros” (DSEDJ, 2021, p. 9).

Este documento tem também uma parte dedicada a “Medidas fundamentais” na qual, claramente, a formação das capacidades de análise racional, de distinção e de pensamento crítico é considerada essencial. Essas capacidades incluem “conhecimentos profissionais, pensamento inovador e crítico, espírito crítico [...]” (DSEDJ, 2021, p. 13). Mais adiante, nessas mesmas medidas, salienta-se a ideia de que é fundamental “reforçar os seus conhecimentos sobre o Interior da China e outros países e regiões, bem como construir uma plataforma de intercâmbio e cooperação com o exterior para utilização de futuros jovens” (DSEDJ, 2021, p. 15).

Como se pode notar, neste documento, fica claro que o conhecimento (ou o seu reforço) acerca da cultura do Eu é fundamental. A par disto, temos a predominância da cultura do Eu (a cultura chinesa) e o desejo de construir uma atmosfera social onde haja, por exemplo, respeito e igualdade entre as diversas culturas. Em nosso entender, poderá existir aqui um paradoxo se a cultura chinesa for considerada como a mais importante ou a “superior”, relativamente às outras que também vivem em Macau (ou no resto de mundo). Consequentemente, poder-se-á pôr em risco o mencionado respeito ou a igualdade.

Entretanto, no dia 14 de dezembro de 2020, no jornal em Língua Portuguesa *Hoje Macau*, saiu uma notícia onde se revelava que a Direção dos Serviços de Desenvolvimento da Juventude tinha defendido a substituição do termo “pensamento crítico” por “ponderado”, na versão em chinês, da Política de Juventude para a próxima década. A notícia explica ainda que a chefe do departamento de juventude da DSEDJ argumentou que não se está a restringir o pensamento dos jovens e apontou razões culturais para a substituição do termo: “Na nossa cultura chinesa criticar pode ter um sentimento de negar, ou uma atitude ou posição oposta a tudo”. A responsável disse ainda que os jovens devem adotar “uma atitude muito prudente”, só julgando as coisas depois de as conhecerem. Assim, em seu entender, “pensamento prudente ou moderado é melhor”. Cerca de dois meses mais tarde, no dia 22 de fevereiro de 2021, num outro jornal de Macau em Língua Portuguesa, no *Ponto Final*, pode ler-se que, depois de um deputado (neste

momento, um ex-deputado) da Assembleia Legislativa de Macau ter pedido uma explicação por escrito acerca da eliminação das expressões “pensamento independente e crítico” da nova Política de Juventude (na sua versão chinesa), a DSEDJ explica, desta vez, que “as expressões ‘pensamento distintivo’ e ‘pensamento crítico’ resultam de diferentes traduções da expressão inglesa ‘critical thinking’”, não existindo distinção entre as duas designações. Assim, a DSEDJ adotou a expressão “pensamento distintivo” (nesta notícia, já não se fala em “ponderado”). É ainda explicado que esta expressão foi extraída das ideias de Confúcio em *A Doutrina do Meio*, que, por sua vez, aconselha: “Estude extensivamente, aprenda detalhadamente, pense cautelosamente, distinga claramente e execute efetivamente.” (ver também PEREIRA, 2021).

Perante este cenário, os docentes de PLC em Macau, que fazem (ou pretendem vir a fazer) uso de uma abordagem intercultural nas suas aulas e que consideram importante a perspetiva crítica no desenvolvimento da CCI dos falantes interculturais, podem interrogar-se sobre a sua exequibilidade ou efetividade no seu contexto de ensino/aprendizagem. Na nossa opinião, neste tipo de contexto, possuir uma perspetiva crítica tem a ver, sobretudo, com analisar, refletir sobre e aprender com novas culturas ou novas formas de ser/estar no mundo. Por esta razão, se houver alguma abertura e algum espírito de mudança, existem já alguns recursos e materiais que nos podem ajudar a pôr em prática uma abordagem intercultural na China, mais concretamente em Macau.

Contribuir para desenvolver a CCI e formar falantes interculturais

Se tivermos o intuito de contribuir para desenvolver a CCI dos aprendentes e de ajudar a formar falantes interculturais em Macau, para além de apostarmos numa formação contínua dos professores, há recursos e materiais, elaborados por professores de diferentes origens, que podem ser reaproveitados, não sendo necessário criarmos tudo de raiz. Desta forma, estamos também a adotar uma abordagem intercultural mais “sustentável” e abrangente.

Levando em conta, por um lado, a nossa experiência com aprendentes chineses e outros estudos já realizados (PEREIRA, 2021; SANTOS, 2014) – em que se revela o interesse dos aprendentes por atividades comunicativas e pelo uso de materiais audiovisuais autênticos – e, por outro lado, a dificuldade que os docentes parecem encontrar em abordar a língua-cultura(s) nos níveis de iniciação, deixamos agora algumas sugestões de sítios com materiais já trabalhados para iniciantes na aprendizagem de PLC, materiais esses que, em alguns casos, precisam de ser ajustados ou completados (aliás, como qualquer manual que se utilize).

A música, apresentada quer em áudio quer em vídeo, pode constituir material útil para a aprendizagem mais abrangente que os dias de hoje requerem. Assim, e para quem não pode criar o seu próprio material, está disponível *online* o “Languagesbysongs.eu”, cujo mote é “Languages and integration through singing”. Neste sítio, os professores podem encontrar algumas canções em Língua Portuguesa, já trabalhadas, também para os níveis de iniciação (designados como

níveis A). De entre essas canções, gostaríamos de destacar “Beijo roubado” (canção interpretada por Cesária Évora) por duas razões principais: (i) na ficha de trabalho, existe a preocupação de abordar aspetos linguísticos, ou seja, existe um foco na língua (nomeadamente, diferentes sentidos do verbo “contar”, formação de frases negativas, léxico relacionado com a palavra “beijo”); (ii) existe ainda um foco nas culturas, não só nas mais concretas, como, por exemplo, conhecimentos sobre a cantora cabo-verdiana Cesária Évora (em que, mais uma vez, também se está a praticar a língua), mas também nas culturas mais subjetivas, nomeadamente, formas de cumprimento do Eu da canção, sem esquecer as do Eu-aprendente.

Infelizmente, à data desta nossa pesquisa, no que diz respeito aos níveis A, das 15 canções sugeridas, 11 são portuguesas, três são de origem brasileira e apenas uma é cabo-verdiana (a que mencionámos acima). Assim sendo, podemos inferir o seguinte: (i) as pessoas que contribuíram para este sítio na Internet parecem estar mais familiarizadas com música portuguesa (e não em Língua Portuguesa) e, por isso, naturalmente, é com esta que têm mais à vontade para trabalhar; (ii) no caso de terem recebido formação ou de estarem em formação contínua, não se pode deduzir que tivesse havido ou haja uma preocupação em exibir o pluricentrismo da Língua Portuguesa. Ainda assim, se o sítio não cair em completo desuso, se se transformar num espaço mais interativo e o PLC for encarado mais sistematicamente como uma língua pluricêntrica e internacional, acreditamos que pode ser útil a muitos docentes e estudantes de PLC, estejam onde estiverem, sejam de onde forem.

Outro material que se revela apelativo e motivador junto dos aprendentes chineses de PLC são os filmes. No entanto, pelo tempo limitado, para as aulas, as curtas-metragens ou pequenos vídeos podem constituir uma boa opção. Ainda pensando nos níveis iniciais, consultámos o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE) do Instituto Internacional de Língua Portuguesa com o intuito de aí encontrarmos materiais audiovisuais adequados. Para além disso, pensamos que, como se trata de uma entidade que pretende promover e difundir o Português no mundo, certamente consideraria a diversidade linguística e cultural desde os primeiros passos na aprendizagem da língua.

Assim, na página das “unidades didáticas”, existem vários itens. Aquele que nos chamou imediatamente a atenção, pela temática que estamos a tratar, foi “Diversidade cultural”, dentro do qual existem 56 unidades (à data desta nossa pesquisa). Destas 56, há nove que são destinadas ao nível 1, sendo que a maioria utiliza imagens e algumas recorrem também a vídeos curtos (“Dia das sopas no mundo”, “Você conhece o Zé Carioca?”, “Refeições aos domingos”). Apenas a título de exemplo, a unidade intitulada “Dia das sopas do mundo” pode ser interessante para ampliar o léxico dos aprendentes e explorar a diversidade lexical da Língua Portuguesa. O pequeno vídeo apresentado nesta unidade é de origem brasileira, mas os aprendentes podem ser levados a pesquisar determinados vocábulos (por exemplo, “neném”, “caqui”) no Português de Angola ou de Portugal e encontrar semelhanças/diferenças.

De uma maneira geral, na nossa opinião, as unidades analisadas carecem, acima de tudo, de uma revisão (para corrigir algumas gralhas, para atualizar alguns links e conteúdos) e de um foco em aspetos gramaticais. Sendo a competência linguística essencial para se desenvolver a CCI dos aprendentes e a sua progressão como falantes interculturais, a par de tarefas mais lexicais e (inter)culturais, é importante que existam também tarefas com foco explícito na gramática. De qualquer forma, na apresentação do Portal e noutros trabalhos (MENDES & FURTOSO, 2018, p. 21-24), fica claro que todos os materiais disponibilizados estarão ao abrigo de uma licença *Creative Commons*, o que permite que outros modifiquem, adaptem e criem a partir do original, desde que com fins não comerciais. No fundo, o Portal disponibiliza um “esqueleto” do que pode vir a ser uma unidade didática adaptada às necessidades dos aprendentes em questão. Ajustar ou completar esse “esqueleto” poderá passar por adicionar mais conteúdos ou até por colocar as tarefas em ferramentas digitais, dando aos aprendentes mais autonomia na aprendizagem. Reafirmamos que, para quem não tem possibilidade de criar materiais didáticos de raiz, existem estas soluções que também contribuem para uma abordagem intercultural mais “sustentável”.

Como pudemos verificar com os conteúdos temáticos expostos acima, a gastronomia acaba por adquirir um lugar especial no diálogo intercultural. Trata-se, aliás, de um conteúdo que costuma ser apelativo também para os aprendentes da China/de Macau (e que pode ser abordado em níveis iniciais). Tivemos oportunidade de pôr em prática um módulo dedicado à gastronomia em dois cursos de verão de Língua Portuguesa (a distância), na Universidade de Macau (ver GONÇALVES & LINO PASCOAL, 2021), e confirmar que, a partir deste aspeto cultural, é possível contribuir para formar falantes interculturais. Através da confeção de um prato, podemos não só aprender língua (léxico e gramática), mas também é muito provável que contactemos com novas formas de preparar alimentos, alimentos “novos”, maneiras de estar à mesa, a importância de determinadas refeições, novos hábitos relacionados com a alimentação, entre outros. Estamos perante um aspeto cultural bastante concreto (a gastronomia), mas repleto de aspetos culturais mais subjetivos, como por exemplo o simbolismo de determinados alimentos. Em Portugal, antigamente, a carne era símbolo de força (“Peixe não puxa carroça.”) e de poder de compra. Hoje em dia, comer carne todos os dias pode ser encarado como um atentado contra o meio ambiente e o futuro das novas gerações. Demonstra-se, assim, que a gastronomia possui enorme potencial na contribuição que pode dar para o desenvolvimento da CCI de falantes interculturais.

Através de materiais que colocam os aprendentes em contacto com diversas realidades do PLC (uma língua pluricêntrica), o nosso objetivo enquanto docentes não é passar o máximo de conhecimentos possível, mas sim ajudar estes falantes interculturais a construir ou a desenvolver a sua capacidade de refletir, problematizar, compreender e aprender com os Outros e com as suas próprias culturas.

Conclusão

Como Parks (2020b) revelava, a abordagem intercultural é tendencialmente eurocêntrica ou ocidentalizada uma vez que não parece ter em conta comunidades para quem o pensamento crítico não é visto como essencial ou pode, facilmente, assumir outras designações. Além disso, boas propostas de abordagens interculturais (FANTINI, 1997; TEIXEIRA, 2013) também parecem remeter para segundo plano o foco na língua o que, por um lado, depaupera a contribuição para desenvolver a CCI dos aprendentes e, por outro lado, neste lado do mundo (China – Macau), frustra o público-aprendente. Isto não quer dizer que uma abordagem intercultural não seja adequada e não se deva pôr em prática aqui. Muito pelo contrário. Uma abordagem intercultural mais holística, que não só aborda aspetos linguísticos (inclusivamente gramática explícita), mas também dá conta de diversos aspetos culturais (neles inserindo um foco em atitudes, comportamentos, crenças e valores), em todos os níveis de aprendizagem, incluindo nos iniciais, pode ser o caminho a percorrer para um processo de ensino/aprendizagem mais completo, mais ciente dos desafios que as comunidades do século XXI enfrentam e, portanto, também mais “sustentável”.

Entretanto, embora os docentes devam ter um conhecimento vasto da língua-cultura(s) que ensinam, seria impossível dominarem todas as suas variedades, assim como as suas culturas. Além disso, é natural que se sintam mais à vontade para abordar na sala de aula a variedade (e suas culturas) na qual cresceram e/ou realizaram a sua formação inicial. Contudo, ser um docente intercultural implica trabalhar (com) materiais que sejam testemunho de diferentes usos do PLC (ver DUARTE, 2016). Para nos auxiliar, já temos bases de apoio, isto é, sítios e materiais que nasceram do trabalho de pessoas de diferentes origens e que estão disponíveis para todos os responsáveis pelo ensino de PLC. A questão é não deitar ao abandono estes recursos, “reaproveitá-los” e completá-los com uma abordagem intercultural mais abrangente, que não reprima um foco na gramática (sempre que necessário e pertinente), através de tarefas significativas. Desta forma, mais uma vez, acreditamos que teremos um processo de ensino/aprendizagem mais “sustentável”.

Neste trabalho, apesar de termos omitido a literatura em Língua Portuguesa por não ser “amor à primeira vista” para a maioria dos aprendentes chineses, consideramos que é uma parte da cultura que não deve ser descurada pelos professores, mesmo nos níveis iniciais, uma vez que é muito rica, quer em aspetos linguísticos quer em culturais (ver XAVIER, 2019 para mais detalhes). O desafio é encontrarmos as melhores estratégias para a tornarmos mais encantatória.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. *Language shock - Understanding the culture of conversation*. USA: William Morrow, 1996.

BASTOS, M. A competência de comunicação intercultural: Olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento. *Cadernos do LALE – Série reflexões*. Aveiro: UA Editora, 2014.

BYRAM, M. Teaching culture and language: Towards an integrated model. In: BUTTJES, D.; BYRAM, M. (eds.). *Mediating languages and cultures - Towards an intercultural theory of foreign language education*. UK, USA: Multilingual Matters, 1991, p. 17-30.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. UK, USA: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. Introduction. In: BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. (eds.). *Developing intercultural competence in practice*. England: Multilingual Matters, 2001, p. 1-8.

BYRAM, M. *From foreign language education to education for intercultural citizenship – Essays and reflections*. UK, USA, Canada: Multilingual Matters, 2008.

BYRAM, M. Afterword: Education, training and becoming critical. In: FENG, A.; BYRAM, M.; FLEMING, M. (eds.). *Becoming interculturally competent through education and training*. US: Multilingual Matters, 2009, p. 211-213.

COOK, V. Interlanguage, multi-competence and the problem of the ‘second’ language. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, v. VI, n. 3, p. 39-52, 2006. Disponível em: <<http://www.torrossa.com/resources/an/2234103>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CORBETT, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Canada and Australia: Multilingual Matters.

DEARDORFF, D. Implementing intercultural competence. In: DEARDORFF, D. (ed.). *The sage handbook of intercultural competence*. Los Angeles: Sage Publications, 2009, p. 477-491.

DEARDORFF, D. Intercultural competence in higher education and intercultural dialogue. In: BERGAN, S.; LAND, H.(eds.). *Speaking across borders: The role of higher education in furthering intercultural dialogue*. Paris: Council of Europe, 2010, p. 87-100.

DEARDORFF, D.. (2011). Assessing intercultural competence. In: PENN, J. (ed.). *Assessing complex general education student learning outcomes*, v. 149. California: Wiley Periodicals, 2011, p. 65–79.

DEARDORFF, D. Introduce core concepts – Framework: Intercultural competence model. In: BERARDO, K.; DEARDORFF, D. (eds.). *Building cultural competence – Innovative activities and models*. Virginia: Stylus Publishing, 2012, p. 45-52.

DUARTE, I. M. Português, língua pluricêntrica: que português ensinar em aulas de língua estrangeira? In: ANDRADE, C. et al. (orgs.). *Memória, discurso e tecnologia*. São Paulo: Terracota, 2016, p. 217-236.

FANTINI, A. *New ways in teaching culture*. USA: TESOL, 1997.

FANTINI, A. Assessing intercultural competence: Issues and tools. In: DEARDORFF, D. (ed.). *The sage handbook of intercultural competence*. Los Angeles: Sage Publications, 2009, p. 456-476.

FERNANDES, S. “Política da Juventude – DSE[D]J troca pensamento crítico por «prudente»”. *Hoje Macau*, Macau, 14 dez. 2020. Disponível em: <<https://hojemacau.com.mo/2020/12/14/politica-da-juventude-dsej-troca-pensamento-critico-por-prudente/>>. Acesso em: 8 jan. 2022.

FRIEDMAN, V. Negotiating reality: Intercultural communication as constructing social space. In: POUTIAINEN, S. (ed.). *Theoretical turbulence in intercultural communication studies*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 2014, p. 9-27.

GONÇALVES, L. *Uma abordagem intercultural ao ensino do Português na China continental*. Dissertação de Doutorado, Universidade do Porto, Porto, 2016. Disponível em <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/89010/2/168431.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

GONÇALVES, L.; LINO PASCOAL, J. Gastronomia para alimentar falantes interculturais – Uma experiência de aprendizagem a distância durante a pandemia. *Portuguese Language Journal*, **15**, p. 44-59, 2021. Disponível em: <<https://www.portugueselanguagejournal.com/plj-15-fall-2021>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GONÇALVES, L.; TEIXEIRA E SILVA, R. A língua portuguesa em Macau em tempos de globalização e mobilidades: políticas linguísticas e ensino. In: SOUSA, S.; OLMO, F. C. del (Orgs). *Línguas em Português - A Lusofonia numa Visão Crítica*. Porto: UPorto, 2020, p. 220-239.

GONÇALVES, L.; TEIXEIRA E SILVA, R. Língua Portuguesa em Macau: uma riqueza (des) aproveitada no Ensino Superior? In: BRITO, R.; VASCONCELOS, M. L. (orgs.). *Português, Língua Pluricêntrica*. São Paulo: Editora LiberArs, 2022, p. 31 – 50.

GREGERSON-HERMANS, J.; PUSCH, M. How to design and assess an intercultural learning experience. In: BERARDO, K.; DEARDORFF, D. (eds.). *Building cultural competence – Innovative activities and models*. Virginia: Stylus Publishing, 2012, p. 23-41.

GROSJEAN, F. *Studying bilinguals*. Oxford: University Press, 2008.

GROSJEAN, F. *Bilingual – Life and reality*. USA: Harvard College, 2010.

GRUPO CRIT. *Culturas cara a cara – Relatos y actividades para la comunicación intercultural*, Colección E. Madrid: Edinumen, 2006.

HOFSTEDDE, G.; Hofstede, G. J. *Cultures and organizations: Software of the mind*. USA: MC Graw Hill (2nd ed.), 2005.

JACKSON, J. *Introducing language and intercultural communication*. London and New York: Routledge, 2014.

KRAMSCH, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, M.; Fleming, M. (eds.). *Language learning in intercultural perspective – Approaches through drama and ethnography*. UK: Cambridge University Press, 1998, p. 16-31.

Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China. Disponível em: <<https://bo.io.gov.mo/bo/i/1999/leibasica/index.asp>>. Acesso em: 8 jan. 2022.

MARTÍNEZ, P.; ANIDO, M. e LORENZO, M. «Cultura» en el PEFPI: intereses del profesorado de español en formación inicial. *Linguarum Arena*, v. 12, p. 77-99, 2021.

MENDES, E.; FRUTOSO, V. Orientações do PPPE para a produção de materiais e recursos didáticos: uma perspectiva plural para aprender, avaliar e ensinar em PLE/PLNM. *Platô – Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa*, v. 4, n. 7, p. 20-30, 2018.

NEUNER, G. Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In: BYRAM, M. (ed.). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, p. 15-62, 2003.

PARKS, E. The separation between language and content in Modern Language degrees: implications for students’ development of critical cultural awareness and criticality. *Language and Intercultural Communication*, v. 20, n. 1, p. 22-36, 2020a.

PARKS, E. *Developing critical cultural awareness in modern languages: A comparative study of higher education in North America and the United Kingdom*. UK: Routledge, 2020b.

PEREIRA, J. P. Ensino e crenças: Estudo de caso sobre representações do aprendente chinês na aula de Português Língua Estrangeira em Macau. *Linguarum Arena*, v. 12, 2021, p. 133-157.

Política de Juventude de Macau (2021 – 2030). Disponível em: <<https://www.dsedj.gov.mo/youthpolicy/news-p.html>>. Acesso em: 9 jan. 2022.

SEELYE, H. N. Cultural goals for achieving intercultural communicative competence. In: FANTINI, A. (ed.). *New ways in teaching culture*. USA: TESOL, Jack Richards, Series Editor, 1997, p. 22-27.

SERCU, L. In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence. In: BYRAM; M.; FLEMING, M. (eds.). *Language learning in intercultural perspective – Approaches through drama and ethnography*. UK: Cambridge University Press, 1998, p. 255-289.

SHAULES, J. *A beginner’s guide to the deep culture experience – Beneath the surface*. USA: Intercultural Press, 2010.

STAME, S. Diversité linguistique et médiation culturelle dans les entretiens médecin-patient. In: VELOSO, J.; PINTO, G. L. C. (eds). *Linguistic diversity and new communication media in multicultural Europe*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004, p. 39-49.

STIER, J. Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, v. 11, p. 1-11, 2006. Disponível em <www.immi.se/intercultural/nr11/stier.pdf>. Acesso em: 12 junho 2015.

TEIXEIRA, A. P. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso*. FLUP, 2013. Dissertação (Doutoramento em Didática de Línguas), Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2013. Disponível em <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/74779>>. Acesso em 8 fev. 2022.

VINAGRE, A. “Expressão «pensamento distintivo» foi extraída da “Doutrina do Meio”, explica DSEDJ”. *Ponto Final*, Macau, 22 fev. 2021. Disponível em <<https://pontofinalmacau.wordpress.com/2021/02/22/expressao-pensamento-distintivo-foi-extraida-da-doutrina-do-meio-explica-dsedj/>>. Acesso em 8 jan. 2022.

XAVIER, L. Ler textos literários em aula de PLE: Alguns pressupostos e interrogações. *Diacrítica*, v. 33, n.3, p. 113–121, 2019.



DIALETOLOGIA E SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL EM INTERFACE: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE DADOS DO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL¹

DIALECTOLOGY AND EDUCATIONAL SOCIOLINGUISTICS AT THE INTERFACE: A PROPOSAL FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING BASED ON DATA FROM ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL

Fábio Ronne de Santana Lima²

Daniela de Souza Silva Costa³

RESUMO

Este trabalho tem como tema o ensino da variação lexical sob o viés da diatopia. Assim, temos o objetivo de apresentar estratégias metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa a partir da análise da Carta Lexical-Estilingue do projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) (CARDOSO *et al*, 2014, p. 283). Como fundamentação teórica, apoiamos-nos no conceito de léxico como registro de conhecimento do universo (BIDERMAN, 1998), reflexo da cultura dinâmica da sociedade (RIBEIRO, 2012) e conjunto de itens linguísticos disponíveis para o uso na comunicação (ANTUNES, 2012). Além disso, utilizamos a Dialectologia (CARDOSO, 2010) com os direcionamentos da Sociolinguística educacional para promover o ensino da variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004). Metodologicamente, utilizamos a abordagem qualitativa, especificamente o método de pesquisa-ação como delineamento desta proposta de natureza aplicada. A partir da carta lexical “estilingue”, estruturamos uma proposta didática com base em duas competências da Base Nacional Comum Curricular, a serem desenvolvidas em três etapas do trabalho pedagógico: (i) a fase diagnóstica, (ii) a apresentação e leitura das cartas lexicais e (iii) a produção escrita, refletindo sobre a variação lexical. Como considerações finais, acreditamos que está delineada mais uma possibilidade de conhecimento da variação diatópica, especialmente no nível do léxico, com uma reflexão sociolinguística didaticamente exposta pela interpretação da frequência, pela sócio-história das localidades e dos informantes, pela análise crítica e pela conscientização da variação como algo ordenado e inerente à língua.

PALAVRAS-CHAVE: Dialectologia; Sociolinguística educacional; Variação lexical; Atlas Linguístico do Brasil.

1 Este texto teve sua gênese em um Trabalho de Finalização de Curso de Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, defendido em 2021 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela Faculdade de Artes, Letras e Comunicação.

2 Doutorando em Letras, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (Instituto de Letras/ Universidade Federal da Bahia). E-mail: fabio.ronne@ufba.br.

3 Professora Adjunta da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: souza.costa@ufms.br.

ABSTRACT

This work has as its theme the teaching of lexical variation under the bias of diatopy. Thus, we aim to present methodological strategies for Portuguese teaching based on the analysis of the Lexical-*Estilingue* Letter of the *Atlas Linguístico do Brasil* (ALiB) project (CARDOSO *et al*, 2014, p. 283). As a theoretical foundation, we rely on the concept of lexicon as a record of knowledge of the universe (BIDERMAN, 1998), a reflection of the dynamic culture of society (RIBEIRO, 2012) and a set of linguistic items available for use in communication (ANTUNES, 2012). In addition, we use Dialectology (CARDOSO, 2010) with the guidelines of educational sociolinguistics to promote convergence applied to teaching (BORTONI-RICARDO, 2004). Methodologically, we use a qualitative approach, specifically the action research method as an outline of this proposal of an applied nature. From the lexical letter “*estilingue*”, we structured a didactic proposal based on two competences of the Common National Curriculum Base, to be developed in three stages of the pedagogical work: (i) the diagnostic phase, (ii) the presentation and reading of the letters lexical and (iii) written production, reflecting on lexical variation. As final considerations, we believe that one more possibility of knowledge of diatopic variation is outlined, especially at the lexicon level, with a sociolinguistic reflection didactically exposed by the interpretation of frequency, by the socio-history of locations and informants, by critical analysis and by raising awareness of variation as something ordered and inherent to the language.

KEYWORDS: Dialectology; Educational sociolinguistics; Lexical variation; Atlas Linguístico do Brasil.

Introdução

O tratamento da variação linguística em sala de aula é por vezes restrito à existência de variantes lexicais e fonético-fonológicas, quase tomadas como caricatura de uma comunidade. Nesse sentido, o distanciamento entre os trabalhos científicos que evidenciam essa realidade linguística e o ensino sobre ela acaba por contribuir para o desconhecimento da heterogeneidade linguística e, por conseguinte, para a manutenção de preconceitos sociais e linguísticos.

Na intenção, pois, de auxiliar o ensino de português mais sistematicamente fundamentado em relação à variação linguística, neste caso tendo em vista o nível lexical da variante brasileira do Português, pautamo-nos na seguinte questão: como usar a variação lexical sem ficar circunscrito ao “aipim” e à “macaxeira”⁴? Assim, além das discussões empreendidas, sugerimos, ao final deste trabalho, uma proposta de atividade na qual demonstramos que é possível utilizar esse nível linguístico como instrumento eficiente, transdisciplinar e intercultural para o ensino de português, principalmente na conscientização sobre a diversidade linguística.

Sob essa perspectiva, propusemos estratégias metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa a partir da análise da Carta Lexical L19-*Estilingue*, elaborada por Aparecida Negri Isquierdo, do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) (CARDOSO *et al*, 2014, p. 283). Para isso, voltamo-nos à variação lexical como registro do dinamismo linguístico e ao ensino de português sob a perspectiva da Sociolinguística educacional e da Dialetologia pluridimensional.

Para tanto, como objetivos específicos, tivemos de: i) refletir acerca da variação linguística como fator inerente às línguas; ii) demonstrar a relevância do léxico para o ensino de português; e

4 Optamos pelas variantes lexicais “aipim” e “macaxeira” por serem exemplos comuns em livros didáticos e notados pelo senso comum, muitas vezes levando a uma reflexão superficial acerca da variação lexical.

iii) motivar a redução do preconceito linguístico, principalmente contra falantes desprestigiados socialmente, cujas variantes tendem a ser mais estigmatizadas, apesar do uso compartilhado.

Frente ao exposto, esta proposta se justifica tanto pelo viés científico, com a materialização didática do tratamento dado à língua, quanto pelo viés social, retornando à comunidade um olhar produtivo para o ensino de língua, vinculado às práticas de letramento escolar, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). O desfecho esperado é, portanto, a conscientização da pluralidade linguística do Brasil e a estreita relação entre língua e cultura, estudada e conhecida por professores e alunos da Educação Básica.

Realizadas essas considerações iniciais, este texto está organizado em mais cinco seções: na seção 1, *O léxico e a relação com o mundo*, apresentamos algumas definições de léxico que situam este trabalho; na seção 2, *A diversidade da língua pelas lentes da Dialetoleologia e da Sociolinguística educacional*, situamos essas duas áreas, acrescentando uma breve apresentação do Projeto ALiB, conceituando a variação lexical e registrando a interface com o ensino; na seção 3, *Proposta didática: um olhar para a variação lexical*, expomos a abordagem metodológica e o método escolhido para estruturação da proposta didática, bem como descrevemos e orientamos a execução das etapas da proposta; por fim, estão a seção *Considerações finais* e a seção *Referências*.

O léxico e a relação com o mundo

A relação entre o léxico de uma língua e a cultura de um povo está intimamente concretizada, percepção e posicionamento que assumimos, tendo em vista a concepção de língua como um artefato cognitivo, social e culturalmente variável.

Todavia, reconhecemos que a empreitada de apresentar um conceito pode variar a depender da perspectiva teórica. Não obstante, compreendemos a associação do léxico aos aspectos que formam a linguagem em todas as suas possibilidades de manifestação, ou seja, as relações semióticas, sociocognitivas, estruturais, semânticas e discursivas. O léxico, nesse caso, pode ser compreendido como um meio de representação de todas essas dimensões, pois subjaz uma interação de toda a comunidade nas mais diversas dimensões.

Biderman (1998, p. 91), sobre o tema, esclarece que:

O léxico de uma língua constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos referentes, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como uma etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo.

Diante dessa proposição, percebemos que o léxico toma lugar na realidade humana desde a sua gênese. Além disso, está clara a necessidade de registrar um conhecimento que estrutura o universo e que não se restringe apenas à superficialidade de uma nomeação de itens, mas que também abrange a identificação da existência dos referentes que estruturam a sociedade.

O fato de considerarmos essa perspectiva, conforme Biderman (1998), implica assumirmos que as pessoas que formam a comunidade elegem formas linguísticas como *norma*⁵, as quais estão situadas em um tempo, em um espaço, em algum contexto. Nesse sentido, também a nomeação de um referente e seu potencial valor semântico tendem a revelar essencialmente características históricas, culturais e identitárias de um povo, mantidas e reconhecidas como um vínculo social, ou seja, a norma de uma comunidade.

Ribeiro (2012), por sua vez, traz uma concepção de léxico que coopera com a proposta de Biderman (1998). Para ela:

O léxico é a parte de uma língua que reflete a cultura da sociedade. É uma entidade dinâmica que vai sendo enriquecida com palavras ou expressões a depender das necessidades da comunidade usuária da língua. Pode se valer de expressões ou palavras já existentes na língua e ressignificadas, de arcaísmos, de neologismos ou de empréstimos linguísticos para sua ampliação (RIBEIRO, 2012, p. 96).

Percebemos, pois, que olhar o léxico é também perceber a cultura da sociedade materializada em representações linguísticas. Além disso, a dinamicidade nesse nível da língua também é notada, posto que, segundo aponta Ribeiro (2012), o falante sente a necessidade de agregar, referir-se ou revalidar determinadas *lexias*⁶ que já não são suficientes para funcionar com a intenção linguística que cognitivamente lhes convinha. Diante de uma situação como essa, o usuário, em interação, lança mão de mecanismos que motivam a criação de novas estruturas, com uma carga semântica que preencha a lacuna lexical.

Já para Antunes (2012, p. 27),

O léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação. Ao lado da gramática, mais especificamente junto à morfossintaxe e à fonologia, o léxico constitui o outro grande componente da língua. Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua. As palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem.

Entendemos assim que o léxico é passível de renovação, de resgate, de alteração, configurando-se a ideia de inesgotável. É, então, essa condição amplamente variável que nos permite seu ajuste nas relações interacionais, adequando-se às necessidades comunicativas. Ademais, de acordo com Biderman (1998), Ribeiro (2012) e Antunes (2012), o léxico corresponde, portanto, ao inventário dos itens linguísticos, isto é, às palavras⁷ que são

5 Biderman (2001, p. 19) esclarece que *norma* é “[...] aquilo que na fala real (e na escrita) constitui repetição de *modelos* anteriores. A norma é, pois, mero costume, a tradição continuada e reiterada no falar e no escrever de uma determinada comunidade linguística”.

6 Para Pottier (1973), *lexia* é compreendida como “[...] uma unidade lexical da língua que se opõe ao que se chama de um encontro fortuito de discursos; por exemplo: cavalo, cavalo-vapor, cavalo marinho, cavalo friso são unidades dadas em línguas e não precisam ser criadas pelo falante no momento da elaboração de seu texto” (Tradução nossa).

7 O conceito de *palavra* que estamos utilizando é o de Biderman (1998, p. 92), para quem: “a geração

processadas e agrupadas em categorias e subcategorias cognitivas, cujas construções advêm de experiências e normas socioculturais de uso.

A diversidade da língua pelas lentes da Dialectologia e da Sociolinguística educacional

A diversidade linguística brasileira não é algo extraordinário, principalmente por se fazer presente em um país amplo territorialmente. Entretanto, muitos não legitimam essa condição plurivarietal e reconhecem pouco da variação, mesmo em seu próprio espaço. A utópica homogenia linguística brasileira persiste ainda por consequência da colonização, e esse pensamento vigora no Brasil, possivelmente, pela distância entre as massas populacionais e pela falta de conscientização da existência, por exemplo, de mais de 181 línguas autóctones espalhadas por todo o país⁸, fato que corrobora o apagamento social desses registros essencialmente nacionais.

Nesse sentido, torna-se mais evidente que as forças política e econômica de determinadas variedades hierarquizam outras. As línguas indígenas e de matriz africana, por exemplo, que têm fortes influências no Português Brasileiro (PB), acabam não recebendo a mesma valorização por não serem igualmente tratadas na política linguística do Brasil, resultado de vestígios da colonização europeia. A variação regional, no caso do perfil pluridialeto do Brasil, segundo Coelho *et al* (2018), é também resultado desses fatores históricos.

A diatopia se torna, diante disso, reflexo de todas as influências que se revelaram no país, subjugada, por vezes, aos moldes de uma monocultura social e linguística que nunca existiu nestas terras, exceto no discurso do colonizador e no padrão social de prestígio imposto à moda europeia. A Dialectologia, portanto, parece ser um passo inicial para que se perceba o entrecruzar de línguas e variedades que enriquecem o PB.

Segundo Cardoso (2010, p. 15), “a Dialectologia é um ramo dos estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica”. Haja vista as contribuições dessa disciplina linguística, perceber e divulgar as formas do português no Brasil são maneiras coerentes de conscientizar os falantes acerca dos contextos de diversidade linguística que envolvem os usuários nos espaços. Na Dialectologia, portanto, enxergamos um campo de estudo descritivo da língua em que “[...] o falante é visto como um ser geograficamente situado, mas socialmente comprometido e em múltiplas direções” (CARDOSO, 2010, p. 63), ou seja, um indivíduo inegavelmente estabelecido no espaço geofísico e culturalmente inserido em espaços sociais.

do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras”.

⁸ Rodrigues (2005) já alertara que houve redução de 1200 para 180 línguas pelo processo colonizador violento e continuado, cuja hostilidade e violência ainda perduram na história do português brasileiro.

Unem-se em favor do reconhecimento linguístico e da variação inerente à língua a Dialetologia, a princípio com foco eminentemente espacial, e a Sociolinguística, cujo objetivo é “[...] demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social, e, talvez, até mesmo demonstrar uma relação causal em uma ou outra direção” (BRIGHT, 1974 [1964], p. 17)⁹. A relação entre essas duas perspectivas é tênue, mas ambas as áreas são muito bem delineadas em relação às metodologias e à observação dos fenômenos linguísticos, conforme esclarecem Lucena e Castedo (2009) e Cardoso (2010). Elas têm o mesmo objetivo, a saber, a descrição da língua, mas uma visão diferenciada na percepção e no controle dos fatores extralinguísticos: o que as diferencia é o trato descritivo em relação às comunidades de fala, isto é, acerca de fatores sociais, como idade, sexo e gênero, profissão, escolaridade e rede social, entre outros, no caso da Sociolinguística, e à identificação essencialmente diatópica, como a naturalidade e os contatos dialetais, no caso da Dialetologia.

Para Cardoso (2010) e Bortoni-Ricardo (2017), esses dois olhares não são antagônicos e nem há a necessidade de deixá-los nessa posição. Os estudos dialetais contemporâneos, como do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), por exemplo, apresentam fatores extralinguísticos que não são relegados. Como outros projetos de grande porte, esse atlas se utiliza de variáveis como sexo, idade e escolaridade, cartografando dados pelo método reconhecido como Geolinguística pluridimensional contemporânea¹⁰, a fim de apontar mais detidamente o uso do vernáculo no Brasil. Desse modo, notamos que os estudos dialetais estão ligados a contextos também sociais¹¹, já que a presença de variáveis sociolinguísticas é inerente a essa realidade.

São aspectos como esse que são tratados pelo estudo de Cardoso (2010, p. 49), o qual explora essa realidade ao afirmar que “[...] a preocupação com as características sociais dos informantes e as suas implicações no uso que fazem da língua não tem passado à margem dos objetivos da Dialetologia”. Esse controle tem resultado valioso na catalogação de formas linguísticas em uma análise sincrônica de tempo aparente – olhando para formas linguísticas de falantes mais antigos –, e tem mostrado o uso ou o não uso de fenômenos linguísticos, como determinado fone, por exemplo, em certas localidades. É essa descrição e legitimação das variedades que se busca na elaboração, na interpretação e na veiculação de informações de atlas linguísticos.

9 Para contextualização temporal durante as leituras deste trabalho, utilizamos a versão traduzida para o português, de 1974. Nas chamadas e nas referências, fazemos menção à data de publicação original, de 1964, cujo título do referido artigo é *Introduction: the dimension of sociolinguistics*, editado e veiculado em 1966.

10 Mota e Cardoso (2006, p. 22) elucidam que, “[...] na Geolinguística pluridimensional contemporânea, soma-se ao parâmetro diatópico, prioritário em trabalhos dessa natureza, o interesse por outros tipos de variação, como a diagenérica [variação entre os gêneros/sexos masculino e feminino], a diastrática [variantes sociais], a diageracional [considerando-se a idade dos falantes], entre outras”.

11 Isso porque os estudos dialetológicos contemporâneos, com a contribuição da Geolinguística, também passaram a ser pluridimensionais.

Haja vista essa realidade, os atlas linguísticos mostram-se de grande valia para o estudo e o conhecimento das variedades linguísticas presentes no tempo e no espaço. Nesse sentido, novamente vemos a união entre a Dialectologia e a Sociolinguística e, pensando no ensino da variação linguística, entre Dialectologia e Sociolinguística Educacional.

Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), a Sociolinguística Educacional diz respeito a “[...] todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna”.

Sendo assim, este trabalho busca ancorar-se em pesquisas dialetológicas, como o Atlas Linguístico do Brasil, a seguir apresentado, aplicando seus resultados no ensino de Língua Portuguesa a partir do construto teórico da Sociolinguística Educacional.

O projeto ALiB

O Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) marca o fim da terceira e o início da quarta fase da Dialectologia no Brasil, a primeira marcada pelo Decreto nº 30.643, de 1952¹². Esse registro legal sedimenta a principal finalidade da Comissão de Filologia da Casa Rui Barbosa: a elaboração de um atlas linguístico brasileiro. No entanto, o projeto para o atlas, de fato, iniciou-se em 1996, a partir do *Seminário Nacional Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil*. Na oportunidade, pesquisadores vinculados à Universidade Federal da Bahia (UFBA), em parceria interinstitucional, fundaram o Projeto ALiB.

Dentre os sete objetivos do ALiB, acreditamos que o de “[d]escrever a realidade linguística do Brasil, no que tange à língua portuguesa, com enfoque na identificação das diferenças diatópicas (fônicas, morfossintáticas, léxico-semânticas e prosódicas) consideradas na perspectiva Geolinguística” (COMITÊ..., 2001, p. vii) seja o principal a ser considerado nessa proposta. Assim, os caminhos para o conhecimento dialetal do país, de fato, começavam a se estruturar¹³. A partir dessa proposição, outras investigações, descrições e práticas puderam ser desenvolvidas em relação ao PB.

No que tange à metodologia, o ALiB se vale da Geolinguística, ou a Geografia Linguística, definida como:

12 Cardoso e Ferreira (1994) propõem a compreensão dos estudos dialetológicos no Brasil a partir de fases. Segundo as autoras, a primeira e a segunda fase seriam marcadas pelas contribuições de Domingos Borges de Barros, o Visconde de Pedra Branca, para o *Atlas Ethnographique du Globe* (em 1826), e de Amadeu Amaral, com a publicação de *O dialeto caipira* (1920). A terceira fase se inicia com o referido decreto, demonstrando uma mentalidade dialetológica brasileira mais sedimentada, e a quarta fase se inicia em 1996, com o uso da Geolinguística Pluridimensional nas pesquisas dialetológicas desenvolvidas a partir do Atlas Linguístico do Brasil.

13 O primeiro atlas linguístico publicado no Brasil foi um atlas estadual, de 1963, o *Atlas Prévio dos Falares Baianos*, de autoria do professor Nelson Rossi.

[...] Um método dialetológico e comparativo [...] que pressupõe o registro em mapas especiais de um número relativamente elevado de formas linguísticas (fônicas, lexicais ou gramaticais) comprovadas mediante pesquisa direta e unitária em uma rede de pontos de um determinado território, ou, pelo menos, leva em conta a distribuição das formas no espaço geográfico correspondente à língua, às línguas, aos dialetos e aos falantes estudados (COSERIU, 1965, p. 29)¹⁴.

O ALiB assume, então, a vertente da Geolinguística pluridimensional contemporânea, cujas dimensões, primeiramente diatópica, espriam-se para a diassexual e para a diastrática. Em relação à rede de pontos, 250 localidades fizeram parte da construção da amostragem, materializando a diatopia, e 1.100 informantes participaram de inquéritos para a constituição do *corpus*. As faixas etárias desses informantes foram categorizadas em duas: a faixa etária I (18 a 30 anos) e a faixa etária II (50 a 65 anos), configurando a dimensão diageracional. A dimensão diassexual é referente ao sexo biológico, logo, o masculino e o feminino. A dimensão diastrática foi construída por falantes de dois estratos: um com o ensino fundamental incompleto e a outro com o ensino universitário completo, sendo que este último foi considerado apenas nas capitais brasileiras¹⁵.

Atualmente, há dois volumes do ALiB publicados: o volume 1, a Introdução, e o volume 2, as Cartas linguísticas, ambos editados pela editora Eduel¹⁶. Além desses, há vários trabalhos acadêmicos, com acesso aberto, que exploram a descrição do PB nos mais diversos níveis, conforme proposta do projeto, os quais podem ser visitados no site do ALiB¹⁷.

Diante do apresentado, entendemos que a Dialetologia, aliada à Sociolinguística, tem o objetivo de descrever e comparar fenômenos linguísticos entre espaços geográficos. Como consequência disso, a variação é evidenciada e provoca socialmente uma construção não estigmatizante em relação a outras variedades de falantes espacial e socialmente distintos. O objetivo dessa construção é, pois, a caracterização e a legitimação de culturas linguísticas e não a hierarquização delas.

Nessa seara, a variação lexical é claramente evidenciada por falantes diatopicamente situados, mas também socialmente identificados. Isso porque o usuário da língua consegue reconhecer quando uma lexia faz parte do seu repertório vocabular ou não, e, como já observamos, o léxico é um espelho cultural ajustável à necessidade do falante. Assim, fazer

14 Tradução nossa do original: “[...] *un método dialectológico y comparativo [...] que presupone el registro en mapas especiales de un número relativamente elevado de formas linguísticas (fónicas, léxicas o gramaticales) comprobadas mediante encuesta directa y unitaria en una red de puntos de territorio determinado, o, por lo menos, tiene en cuenta la distribución de las formas en el espacio geográfico correspondiente a la lengua, a las lenguas, a los dialectos o a los hablantes estudiados*” (COSERIU, 1965, p. 29).

15 Excetuando-se Brasília e Palmas devido a questões metodológicas do Projeto ALiB.

16 Disponível em: <https://www.eduel.com.br/?product=atlas-linguistico-do-brasil>. Acesso em: 13 nov. 2021.

17 <https://alib.ufba.br/>. Acesso em: 29 out. 2021.

um indivíduo entender a inter-relação possível entre léxicos e variedades diferentes é promover um arsenal de conhecimento essencial para a entendimento da língua como artefato cognitivo, histórico, cultural, social e estruturalmente variável, como é o caso do PB.

Variação lexical

A variação lexical é um fenômeno da língua que permite a aproximação de formas que conotam uma equivalência semântica em determinados contextos, cujas expressões podem ser utilizadas diferentemente por um grupo ou alternadas a partir de aspectos estilísticos ou socioculturais. Moreno Fernández (1998, p. 29, tradução nossa), na intenção de compreender o objetivo da variação lexical, afirma que, a partir dela, “se tenta explicar o uso alternado de algumas formas léxicas – normalmente substantivos, verbos ou adjetivos – em condições linguísticas e extralinguísticas”¹⁸. Assim, formas lexicais podem ter diferentes manifestações em determinado ponto geográfico, em diferentes níveis formais de uso, em grupos sociais diferentes (MORENO FERNÁNDEZ, 1998).

Essa intercambialidade é o que caracteriza a variação linguística. Como exemplo, podemos identificar variação lexical em relação “[à]quilo que as mulheres passam no rosto, nas bochechas, para ficarem mais rosadas” (COMITÊ..., 2001, p. 37), geralmente chamado de *rouge*, mas que também é conhecido como *blush* e *carmin*, cuja evidência diageracional é um traço relevante (PAIM, 2019); ou em relação “[a]o brinquedo feito de uma forquilha e duas tiras de borracha, que os meninos usam para matar passarinho” (COMITÊ..., 2001, p. 34), geralmente chamado de *estilingue*, mas que também é conhecido como *bodoque*, *badogue*, *baladeira* etc., cuja diferença pode ser identificada tanto pela condição diassexual como pela diatópica, haja vista o controle de variáveis sociais realizado (RIBEIRO, 2012).

Esses resultados são frutos de pesquisas desenvolvidas com os dados do Projeto ALiB. Como percebemos, o uso de determinadas estruturas lexicais, ou lexias, é típico de cada contexto em que foi produzido, motivado por fatores socioculturais. O uso de lexias caracterizadoras de uma cultura¹⁹ pelo falante pode, inclusive, ser um marcador de sua identidade linguística, firmando, nesses moldes dialetais, sua territorialidade, posto que “[o] léxico é um reflexo da relação entre todos esses elementos. Nesse sentido, ao detectar um fenômeno de variação, as perguntas que aparecem de forma imediata, em qualquer nível linguístico, são relacionadas ao porquê e à sua origem” (RIBEIRO; PAIM, 2016, p. 18).

18 Traduzido o original: “*Se intenta explicar el uso alternante de unas formas léxicas – normalmente substantivos, verbos o adjetivos – em unas condiciones linguísticas y extralinguísticas determinadas*” (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 29).

19 Duranti (apud COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 32) aponta a cultura como sendo um sistema de participação, no qual “é através do uso da língua que nos tornamos membros de uma comunidade de ideias e práticas”.

Esse universo variável, portanto, precisa ser explorado e apresentado à comunidade de falantes, e é por isso que enxergamos a sala de aula, ambiente social, cultural e linguisticamente diversificado, como um espaço de didatização das ciências da linguagem, tão produtivas no Brasil.

Pedagogia da variação linguística em interface

As contribuições da Dialetologia para a educação não são apenas para marcar geolinguisticamente um dialeto, “mas para que se possa também contribuir de forma direta para um melhor equacionamento entre a realidade de cada área e o ensino da língua materna que nela se processa” (CARDOSO, 2010, p. 168). Essa proposição é, inclusive, um dos objetivos ALiB²⁰:

Oferecer aos estudiosos da língua portuguesa (linguistas, lexicólogos, etimólogos, filólogos, etc.), aos pesquisadores de áreas afins (história, antropologia, sociologia, etc.) e aos pedagogos (gramáticos, autores de livros-texto, professores) subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal do Brasil (COMITÊ..., 2001, p. vii).

A interface entre a Dialetologia e a Educação converge para a ação de uma Sociolinguística educacional, a partir da qual se ensina a relação entre variante e seus usos, sem qualquer estigma. Bortoni-Ricardo (2017), então, conceitua Sociolinguística Educacional como:

O esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos, enriquecendo-os com subsídios oriundos de áreas afins, como a pragmática, a linguística de texto, a linguística aplicada e a análise do discurso (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 158).

Bortoni-Ricardo (2004; 2017) defende uma pedagogia sociolinguisticamente sensível, cuja proposta é o amparo em discussões teóricas, que servem de apoio para a formação consciente do estudante em relação às variedades da língua, com a finalidade do ensino de língua materna com vista à consciência dessa diversidade linguística. Essas posições científicas são, assim, didatizadas e transpostas para a prática pedagógica formal. Entendemos, nesse contexto, que a abordagem da Sociolinguística Educacional, nos termos de Bortoni-Ricardo (2017), ou a pedagogia da variação linguística, nos termos de Faraco (2015), está diretamente ligada a um dos objetivos descritos do ALiB, conforme já demonstrado.

Cardoso (2010) percebe essa necessidade de inter-relação entre os estudos linguísticos e o ensino compreendendo que os fazeres científicos, por muito tempo, andaram paralelamente, mas não de maneira convergente. As abordagens que vêm emergindo nas ciências da linguagem,

20 Disponível em <https://alib.ufba.br/content/objetivos>. Acessado em 15 de maio de 2020 e também disponível em Cardoso (2010, p. 169).

como da Linguística Aplicada (LA)²¹, por exemplo, têm buscado dirimir as distâncias entre a realidade social e a ciência mais positivista no contexto de ensino de língua.

A perspectiva que emerge neste trabalho é, pois, a da educação intercultural, que, para Fleuri (2002, p. 141-142),

[...] Propõe construir a relação recíproca entre eles [diferentes grupos identitários]. Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a sua identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relação de rejeição e exclusão – são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções.

Nessa discussão, é importante destacar que o reconhecimento de variedades do PB não é uma motivação para se pensar em uma substituição de uma por outra, mas na validação de todas elas, inclusive daquelas marginalizadas. À escola, inegavelmente, cabe o ensino da modalidade que o estudante não domina, isto é, as normas cultas²² e planejadas, que permitem a inserção desse sujeito na sociedade de prestígio, uma vez que a língua vernacular já lhe é culturalmente conhecida (BORTONI-RICARDO, 2004; COELHO *et al*, 2018). Nessa perspectiva, não é uma particularização dialetal no ensino que se propõe, da mesma forma que uma unidade também não. O que se destaca, de fato, é a conscientização acerca da plurivariabilidade da língua e seus condicionamentos.

A necessidade dessa proposta se sustenta pelos resultados do trabalho de Lima (2020), desenvolvido acerca do reconhecimento da variação linguística por estudantes em escolas do Semiárido brasileiro, no Nordeste, especificamente em Juazeiro/BA e em Petrolina/PE. Nessa pesquisa, a sistematicidade dos fenômenos sociolinguísticos no ensino de português em escolas dessa região se reduzia a uma superficialidade na apresentação e na abordagem da variação lexical. Essa percepção é semelhante ao tratamento dado à variação pelos livros didáticos. Conforme Faraco (2015, p. 20), estes demonstram um trabalho com a variação “[...] muito superficial ao tema, no mais das vezes limitado à apresentação folclorizada, da variação geográfica ou um tanto estereotipada das falas rurais”. Essa realidade, por não evidenciar reflexões sociais, históricas e linguísticas, acaba sendo pouco eficiente para desenvolver a competência comunicativa dos

21 Cavalcanti (1986, p. 5) fundamenta a LA como “a análise de questões de uso de linguagem dentro ou fora do contexto escolar e a sugestão de encaminhamentos para estas questões”. A educação intercultural está, dessa forma, inserida no âmbito da LA, uma possibilidade de cruzamento das linhas teóricas e de solução para os problemas da linguagem, principalmente entre espaços em que há um contato linguístico.

22 Apresentamos o termo *normas cultas* porque entendemos que as variedades utilizadas pelos falantes cultos – com Ensino Superior – não são homogêneas, havendo, desse modo, mais de uma possibilidade de norma prestígio. Neste trabalho, não pretendemos discutir essas terminologias, mas sugerimos a consulta a Faraco (2008) para melhor entendimento.

estudantes ou para fomentar o combate ao preconceito linguístico.

Nesse contexto, os falantes são avaliados pelos seus dialetos: aos que compõem as camadas mais baixas da sociedade, reserva-se o erro dialetal; aos abastados socioeconomicamente, atribui-se uma língua invejável, ainda que se valham dos mesmos fenômenos e das mesmas variantes²³.

Segundo Mota (1988, p. 157),

A consciência de variações diatópicas e a impressão que tais variações causam nos falantes de outras áreas linguísticas integram-se no saber geral de qualquer pessoa, alfabetizada ou não, e expressões como “fala incompreensível”, “fala agradável”, “fala musical”, “fala mole”, etc., são frequentemente ouvidas quando se apresentam situações de contato entre variedades linguísticas geograficamente diversas.

A diversidade sociocultural e a linguística vão, deste modo, sendo hierarquicamente conectadas aos dialetos ainda hegemônicos. Tais condições revelam o quanto a Dialetologia e a Sociolinguística Educacional são cruciais para a compreensão da variação e para motivação do respeito a cada variedade linguística – portanto, cultural – no processo educativo.

Cardoso (2010, p. 168) corrobora essa afirmação ao defender “a importância do conhecimento sistemático e geral da realidade linguística brasileira, necessário sobretudo à difusão de um ensino adequado ao caráter pluricultural do Brasil”. Nesse sentido, entendemos que a escola é uma instituição importante de acesso cultural devido à sua condição plurivarietal. Além disso, é uma agência de letramento de grande força para a sistematização da diversidade linguística do PB e da linguagem em todas as suas multifacetadas.

Um direcionamento dialetal pedagogicamente situado é, então, necessário para a sociedade, tanto para o reconhecimento da diversidade do PB quanto para a legitimação científica de outras variedades. Nesse intento, situamos este trabalho que aqui se fundamentou nessa vertente científica da Dialetologia e da Sociolinguística, apoiando-se em uma pedagogia culturalmente sensível e fazendo uso de produtos dialetológicos; da comparação de dados geolinguisticamente situados, com variáveis sociais na produção de formas linguísticas, e da reflexão em torno dos condicionamentos da variação lexical.

Proposta didática: um olhar para a variação lexical

Com fins pedagógicos, a proposta didática que empreendemos é resultado da limitação de abordagem que se tem feito à variação lexical na Educação Básica, como registraram Faraco (2015) e Lima (2020). Assim, esta pesquisa é de natureza aplicada, pois, segundo Paiva (2019, p. 11, grifos da autora), esta “tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por metas resolver problemas, inovar ou desenvolver novos **processos e tecnologias**”. O trabalho, então,

23 Essa discussão é amplamente desenvolvida por Bagno (2015) em *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, cuja leitura recomendamos para um maior aprofundamento na temática.

visa demonstrar algumas das potencialidades que o ensino da variação lexical pode alcançar.

Dessa forma, tem abordagem qualitativa e está envolvido no método da pesquisa-ação, esta que “[...] se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto” (PAIVA, 2019, p. 72). Desse modo, estamos propondo uma mudança no tratamento da variação linguística em sala de aula, com o apoio na Dialectologia e com o direcionamento da Sociolinguística Educacional.

Selecionamos, pois, para o trabalho, a Carta lexical L19-Estilingue do ALiB (CARDOSO *et al*, 2014, p. 283). Essa escolha se deu uma vez que a referida Carta demonstra a variação lexical no Brasil e, no caso das regiões, apresenta lexias bastante representativas de cada espaço. Na carta, apenas os dados das capitais estão sendo apresentados, mas isso não é um impeditivo para que os estudantes vejam que há uma diversidade no PB, inclusive uma inter-relação entre as regiões geográficas no tocante ao léxico.

A proposta está estruturada em três etapas: fase diagnóstica, apresentação e leitura das cartas lexicais e produção de texto, apresentando uma sequência de procedimentos que podem auxiliar no planejamento e no desenvolvimento da atividade.

Como base legal, estamos seguindo a BNCC (BRASIL, 2017), com olhar específico para duas competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, as quais são totalmente direcionadas à perspectiva da variação linguística. São elas:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

[...]

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos [...] (BRASIL, 2017, p. 87).

1ª etapa: fase diagnóstica

Neste momento, é interessante que o professor, no quadro, apresente a área temática que será trabalhada, ou seja, jogos e brincadeiras infantis. Consideramos essa ação relevante para que os estudantes ativem a memória afetiva. Apesar de esta proposta estar sendo pensada para estudantes de 9º ano, salientamos a possibilidade de adequação a outras realidades. Então, a seguir apresentamos algumas questões que podem motivar a discussão:

1. Vocês já brincaram na rua com seus colegas?
2. De que tipo de brincadeira vocês gostavam mais?

Essas duas perguntas motivadoras poderão dar um panorama de quais jogos e brincadeiras

são comuns na comunidade dos estudantes. Essa ação é necessária para a valorização e para o entendimento da microetnografia em que o professor está envolvido.

Após a conversa, o professor deve registrar no quadro as duas perguntas que direcionam ao item lexical que será trabalhado. Depois, pedir para os estudantes também anotarem as perguntas no caderno. São estas questões:

Questões de investigação

A) Como se chama o brinquedo feito de madeira em formato de “Y” e duas tiras de borracha, que os meninos usavam para matar passarinho (Figura 1)?²⁴

Figura 1 - Estilingue



Fonte da imagem: <https://thumbs.dreamstime.com/b/tiro-de-estilingue-no-branco-1143451.jpg>. Acesso em: 20 dez. 2021.

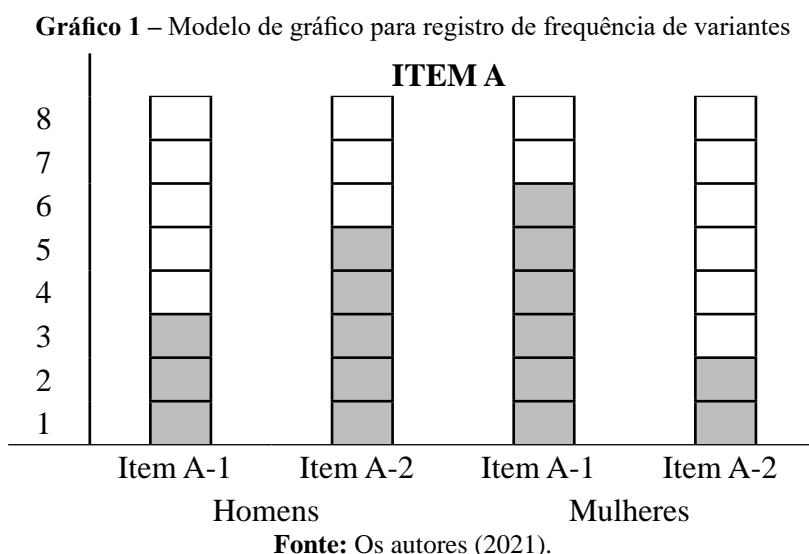
B) Quais os outros nomes que você conhece para o item descrito na questão A?

A pergunta A foi retirada do Questionário Semântico-Lexical do ALiB, questão 157 (COMITÊ..., 2001, p. 34), mas adaptada para fins didáticos. Ao escrevê-la no quadro, alguns estudantes poderão ter dúvidas sobre qual o brinquedo ou a brincadeira a que está se referindo. Como auxílio, aconselhamos realizar a mímica da forquilha e das borrachas sendo esticadas, conforme instrução do próprio Projeto ALiB.

Após as explicações, indica-se pedir que os estudantes anotem as respostas da pergunta A. Em seguida, também para que eles registrem os outros nomes que eles conhecem para o “estilingue” – deixamos claro que esta forma pode não ser a norma do local, sendo necessária a utilização da variante conhecida. De posse das respostas registradas, deve-se tentar montar um gráfico para que eles percebam quais as variantes lexicais que apareceram na sala de aula.

24 É importante esclarecer que a referida pergunta foi elaborada nos idos do final do século XX e início do século XXI, tendo considerado a herança de outras gerações, quando a consciência sobre a proteção aos animais era ainda incipiente, e antes da Portaria 108/2005 do INMETRO (BRASIL, 2005), que catalogou o estilingue não como brinquedo, mas sim como instrumento do tipo arma.

A seguir, apresentamos um modelo de gráfico de barras que pode ser utilizado para a contabilização dos dados:



A ideia do gráfico é que os estudantes já comecem a perceber como se manifestam socialmente determinadas lexias. Como título do gráfico, o professor pode utilizar a própria chave de pergunta, ou seja, o nome do referente ao qual a questão se refere – *estilingue*, neste caso, ou a forma léxica da localidade. Na parte lateral, à esquerda, há o quantitativo. No quadrante, há dois grupos de torres: um referente aos homens, com as formas mais frequentes; um referente às mulheres, com as formas mais frequentes. A intenção é que o professor faça o esqueleto das torres e preencha (pinte) à medida que as variantes surjam.

Na análise desse material, será possível perceber qual é a preferência, em relação ao sexo, de uma variante ou outra. Nessa proposta, estamos focando no *estilingue*, mas, para evidenciar a partir desse estrato, o professor poderá utilizar outro referente de outra área temática, como *vestuário e acessórios*, em que, provavelmente, as formas linguísticas poderão ser mais diversificadas para as mulheres do que para os homens, dado o envolvimento e a tradição da cultura brasileira nessa área. Além disso, independente do referente, é possível refletir acerca de uma lexia em relação ao tempo, se é uma forma mais antiga, se é uma mais nova. Esses são caminhos possíveis de seguir e que ficarão a critério do professor.

2ª etapa: apresentação e leitura de cartas lexicais

Após o registro da frequência de cada lexia com a turma, o professor deverá apresentar a carta lexical do referente estudado. Neste caso, a Carta L19 – Estilingue (Figura 2) do ALiB.

Figura 2 – Carta lexical L19 do ALiB (CARDOSO et al, 2014, p. 283)



Fonte: Cardoso et al (2014, p. 283).

Acreditamos que a apresentação em *datashow* seja a melhor forma de condução desta atividade. De posse dessa visualização coletiva, o professor poderá sinalizar e ajudar a identificar os pontos de inquéritos da carta. Além disso, o auxílio interdisciplinar da Geografia pode ajudar o grupo a compreender a dimensão do país e os caminhos possíveis que as formas lexicais percorreram.

Antes de proceder à leitura e à interpretação das cartas, o estudante precisará identificar se as formas que utilizou estão cartografadas na capital do estado onde reside. Para esse momento, reserve alguns minutos para que cada um tenha um contato prévio, estimulando as deduções interpretativas. Vale a pena frisar que os dados das cartas lexicais que estamos apresentando são referentes às capitais. É possível que algum estudante perceba a variante que utilizou sendo registrada em outro estado. Esse fato, no caso, será a evidência da dinamicidade da língua e dos caminhos que o léxico pode percorrer, ultrapassando os limites geográficos.

Como comando, o professor deverá orientar os estudantes a: (i) reconhecer as variantes que se destacaram na capital do estado onde moram; (ii) identificar qual a variante que mais foi registrada na capital do seu estado; e (iii) relacionar as capitais e estados que também registraram as formas que o estudante utilizou como primeira, como segunda e como terceira respostas. Para isso, pode-se convidá-los a responder estas perguntas:

- 1) Quais as outras palavras para o item “estilingue” que você identificou na capital do estado onde você mora?
- 2) Qual o nome mais frequente que você identificou no seu estado para “estilingue”?
- 3) As palavras que você escolheu para nomear “estilingue” também aparecem em quais capitais/estados?

Esse primeiro reconhecimento das lexias na carta deixará o estudante mais familiarizado com as outras formas lexicais que constituem o PB. Então, essa proposta é uma proposição inicial e que pode ser replicada com outros referentes.

Na fase de interpretação, de fato, é importante que o estudante tenha consciência de como funcionam os infográficos. A leitura desse gênero textual multimodal vai ser amplamente requerida para o entendimento das estimativas de frequência de lexias nas cartas lexicais, como já pudemos observar nas legendas na Figura 2, na parte inferior, à direita. Apesar de não apresentar os índices em percentuais, é notável a predominância de uma ou outra forma em cada ponto de inquérito.

Nota-se que a forma “estilingue” é a mais produtiva no país, presente em todos os pontos, ou seja, em todas as capitais. Nesse caso, podemos inferir que essa lexia pode ser reconhecida em todo o Brasil. Por sua vez, a restrição da forma “baladeira” estimula o reconhecimento de uma linha imaginária, ou seja, de uma isoglossa, que divide o país em dois, Norte e Sul. Nesse ponto, já podemos estimular o estudante a perceber que há diferenças lexicais no país.

Algumas lexias, menos frequentes, aparecem em contextos mais específicos. “Atiradeira” se mostra, por exemplo, em algumas capitais litorâneas ou naquelas relativamente próximas ao litoral. “Badogue”, por seu turno, também é restrita a alguns espaços, com maior produtividade em Recife/PE, Salvador/BA e em Belo Horizonte/MG. “Funda”, por sua vez, tem registros nos estados que fazem fronteira direta com Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai.

Essas evidências podem motivar questionamentos sobre o porquê de determinadas lexias estarem mais restritas a determinados espaços. Diante dessa reflexão, um trabalho com o professor de História e de Geografia pode ajudar na compreensão dos movimentos migratórios e de colonização, pois são fatos que se refletem diretamente no uso linguístico.

Nessa etapa, deve-se orientar os estudantes a traçarem linhas imaginárias, isto é, isoglossas, que formem grandes áreas dialetais, entregando, se possível, cópias do mapa do Brasil, com a indicação das capitais. Como comando, pode-se apresentar a seguinte questão aos estudantes:

- 4) De posse do mapa do Brasil, observe as localidades que tiveram comportamento semelhante na escolha de palavras para se referirem ao “estilingue”. Em

seguida, trace linhas imaginárias na tentativa de agrupamento dessas capitais a partir da norma de uso para o referido brinquedo.

Como respostas, espera-se que, pelo menos, quatro grandes áreas apareçam:

- a) área 1 – baladeira: Roraima, Amazonas, Amapá, Acre, Rondônia, Pará, Maranhão, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba;
- b) área 2 – badogue: Pernambuco, Bahia, Sergipe – por extensão –, Minas Gerais;
- c) área 3 – funda: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina;
- d) área 4 – estilingue: Goiás, São Paulo, Paraná.

Notemos que nem todos os estados estão sendo contemplados nesse exercício de divisão dialetal, pois há evidência de grande variação em algumas capitais. Nesse caso, é necessária uma observação mais detalhada dentro de cada região. O ALiB, nesses casos, dispõe de cartas regionais que podem nos ajudar a enxergar essa variação, haja vista agrupar no rótulo “outras”, na legenda, outras formas léxicas que não foram representadas na carta nacional²⁵.

A intenção é, de fato, conscientizar sobre o fato de que a variação linguística, também no nível lexical, embora dinâmica, é organizada e característica dos espaços em que se documenta. Nessa direção, todas são variedades brasileiras e válidas, sejam fruto de um contato, sejam resultado de um fator sócio-histórico de formação da localidade, da topodinâmica dos sujeitos ou da influência midiática.

É importante que essa reflexão seja feita com os estudantes para que o objetivo da proposta seja atingido.

3ª etapa: produção de texto

Nesta última etapa, dois momentos serão requeridos. O primeiro deles é para reflexão acerca do tratamento da variação em relação à diversidade em sala de aula. O segundo é a produção de um depoimento escrito para verificação do nível de reconhecimento da variação diatópica e diastrática.

Quanto ao momento 1, apresentam-se como sugestão as seguintes questões aos estudantes:

- 5) Durante uma conversa, Mário disse que seus primos, que moravam na roça, gostavam de caçar usando badogue. Um colega gargalhou e disse:
– Badogue? Você é do mato? É estilingue!
Diante dessa situação, você, que também está envolvido na conversa, teria qual atitude?

25 Consultar Cardoso *et al* (2014, p. 284-288).

- 6) A palavra *estilingue* é comum em todo o Brasil. Crie hipóteses para justificar o motivo de essa expressão ser tão conhecida.

Como desfecho dessa proposta de conscientização e elaboração do produto que registre a evolução do conhecimento adquirido, para o momento 2, pode-se solicitar aos estudantes que escrevam um depoimento acerca da variação lexical no PB. A seguir, apresentamos algumas orientações para a construção do texto:

- 7) Nosso passeio pela variação lexical e para os conhecimentos denominativos para o objeto estudado está chegando ao fim, mas precisamos registrar o que você conseguiu aprender em relação à variação diatópica ou regional. Escreva um depoimento relatando como você entendia a variação e o que você entende agora sobre ela. Para ajudar, escreva o seu depoimento tentando responder às seguintes perguntas:
- a. Variação linguística é falar/escrever errado?
 - b. Homens e mulheres sempre usam as mesmas expressões com a mesma frequência?
 - c. Quem mora no Norte e quem mora no Nordeste sempre usa as mesmas formas lexicais?
 - d. Quem mora em São Paulo e no Rio de Janeiro fala/escreve melhor do que quem mora em Mato Grosso e no Nordeste?
 - e. O português brasileiro é uma língua homogênea?

Espera-se que os estudantes revisem as abordagens tratadas durante as discussões. Tem-se em mente que todas as respostas acima serão negativas e que o professor já tem essa consciência. As perguntas são apenas para um direcionamento, logo, não há necessidade de que todas sejam respondidas. Caso seja relevante, o professor também poderá motivar um debate, refletindo sobre essas questões com os estudantes, revisando todos os pontos abordados.

Quanto à avaliação em relação à aprendizagem, achamos conveniente que seja realizada uma avaliação qualitativa e processual. As participações deverão ser valorizadas, sempre dando voz aos relatos que surjam antes, durante e após as abordagens. Como registro textual para alcance das normas formais, o professor poderá adotar o depoimento como gênero discursivo a ser aprofundado pelo eixo gramatical e estilístico, fechando o ciclo.

Considerações finais

A diversidade do Português do Brasil há algum tempo já é explicitada nos documentos oficiais, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) até a BNCC (BRASIL, 2017). Antes disso, vimos que o interesse pela descrição dialetal do Brasil vem de meados do século XX, mas que só foi efetivado com a publicação do ALiB. Esse grande projeto tem evidenciado e dado espaço a pesquisadores que se interessam em investigar a cultura linguística

de um país tão amplo, diverso e rico social e linguisticamente.

O campo da investigação diatópica, especialmente tendo em vista o nível lexical, é o caminho que seguimos neste trabalho. Tentamos trabalhar um novo tratamento para a variação no léxico de uma língua com lentes mais profundas, uma visão sedimentada na Dialetologia pluridimensional e na Sociolinguística Educacional. Acreditamos que, assim, conseguimos reduzir o incômodo que sentíamos ao ver a variação lexical em sala de aula sendo tratada com superficialidade e folclorização.

Na proposta que elaboramos, embora não exaustiva, mantivemos a essência dialetal. Além disso, conduzimos o professor a discussões que abordassem a reflexão acerca da variação linguística. Nesse processo, motivamos a investigação da sócio-história e de fatores sociais que condicionam a variação, motivadas à redução do preconceito linguístico.

De fato, reconhecemos que este trabalho não é de um todo acabado, pois outros olhares, outras experiências e outras necessidades é que ditam os ajustes. Em outros momentos, trabalhos mais focados nas dimensões diastráticas, por exemplo, poderão ser elaborados e mais bem delineados, inclusive envolvendo os conceitos de norma.

Contudo, para os objetivos que foram aqui delineados, como o de desenvolver estratégias metodológicas de ensino de línguas a partir da análise de uma carta lexical, refletir acerca da variação linguística como fator inerente às línguas, demonstrar a interculturalidade linguística dentro do português e motivar a redução do preconceito linguístico, entendemos que esta proposta didática atendeu a nossas proposições.

Com esta proposta, fomos além do pretendido: apontamos a necessidade de reconhecimento das comunidades linguísticas que compõem a escola; esboçamos uma análise quantitativa de dados linguísticos; estimulamos a abordagem interdisciplinar do Português com a Matemática, a Geografia e a História; sinalizamos vieses para o ensino de gêneros multimodais e demonstramos a necessidade de uma reflexão social para os usos linguísticos. Assim, reiteramos a transversalidade do ensino de língua baseado na Dialetologia e na Sociolinguística, ambas aqui tratadas sistematicamente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56 ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. *Filologia e linguística portuguesa*, n. 2, p. 81-118, 1998.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística*. Teoria lexical e linguística computacional. Martins Fontes: 2001 [1978].

- BORTONI-RICARDO, S. M. *A educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017.
- BRIGHT, W. As dimensões da sociolinguística. Trad. Elizabeth Neffa Araújo Jorge. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974 [1964].
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO, INDÚSTRIA E COMÉRCIO EXTERIOR. INSTITUTO NACIONAL DE METROLOGIA, NORMALIZAÇÃO E QUALIDADE INDUSTRIAL. INMETRO. *Portaria nº 108, de 13 de junho de 2005*. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.inmetro.gov.br/legislacao/rtac/pdf/rtac000946.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2021.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- CARDOSO, S. A. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- CARDOSO, S. A. *et al. Atlas Linguístico do Brasil*. v. 2. Londrina: Eduel, 2014.
- CARDOSO, S. A. M.; FERREIRA, C. *A Dialetoлогия no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 1994.
- CAVALCANTI, M. C. A propósito de lingüística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 7, n. 2, p. 5-12, 1986.
- COELHO, I. L. *et al* (orgs.). *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2018.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas Linguístico do Brasil: questionários*. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- COSERIU, E. *La geografía lingüística*. Cuadernos del Instituto lingüístico Latinoamericano, Montevideo, n. 11, p. 29-69, 1965.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: BORTONI-RICARDO, S. N.; CAVALCANTI, M. C. *Transculturalidade, linguagem e educação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 23-43.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO,

- C. A. (orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 19-30.
- FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: FLEURI, R. M. (org). *Intercultura: estudos emergentes*. Injuí: Editora Unijuí, p. 129-150, 2002.
- LIMA, F. R. S. *Variação linguística e migração interna: perspectivas interculturais da educação e do letramento no contexto escolar em Juazeiro e Petrolina*. Juazeiro: UNEB, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) do Programa de Pós-Graduação Educação, Cultura e Territórios Semiáridos/PPGESA, UNEB, Juazeiro, 2020.
- LUCENA, I. C. A.; CASTEDO, T. M. Inter-relações entre a sociolinguística e a dialetologia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6, 2009, João Pessoa. *Anais [...]* João Pessoa: Ideia, 2009, p. 1896-1903. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Isabella%20Cristina%20Amorin%20de%20Lucena%20-%20ok.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. M. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.
- MOTA, J. A. Teste de reação subjetiva: relatório de uma experiência. In: FERREIRA, C. *et al.* *Diversidade do português do Brasil: estudos de dialectologia rural e outros*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1988, p. 157-170.
- MOTA, J. A.; CARDOSO, S. A. M. Para uma nova divisão dos estudos dialetais brasileiros. In: MOTA, J. A.; CARDOSO, S. A. M. (Orgs.). *Documentos 2: projeto Atlas Linguístico do Brasil*. Salvador: Quarteto, 2006, p. 15-26.
- PAIM, M. M. T. A variação lexical no campo semântico vestuário e acessórios: um estudo a partir dos dados do Projeto ALiB. *A cor das letras*, Feira de Santana, v. 20, n. 1, p. 204-215, 2019.
- PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- POTTIER, B. (Ed.). *La langage*. Dictionnaire de linguistique. Paris: CEPL, 1973.
- RIBEIRO, S. S. C. *Brinquedos e brincadeiras infantis na área do Falar Baiano*. Salvador: UFBA, 2012. Tese (Doutorado em Letras) do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, UFBA, Salvador, 2012.
- RIBEIRO, S. S. C.; PAIM, M. M. T. “Pipa” e “amarelinha” na área do “falar baiano” numa perspectiva diageracional. In: LOPES, N. S.; ARAÚJO, S. S. F.; FREITAG, R. M. K. (orgs.). *A fala nordestina: entre a sociolinguística e a dialetologia*. São Paulo: Blucher, 2016, p. 17-37.
- RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e a pesquisa no Brasil. *Ciência e Cultura*. v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/local--files/artigo:rodrigues-2005/rodrigues_2005.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.



**MASCULINIDADES NEGRAS EM CAPAS DE REVISTA:
LEITURA CRÍTICA-MULTIMODAL EM
LÍNGUA PORTUGUESA**

**BLACK MASCULINITIES ON MAGAZINE COVERS:
CRITICAL AND MULTIMODAL READING IN
PORTUGUESE LANGUAGE**

Carolina Duarte Garcia¹

Carlos Henrique Rodrigues Valadares²

Samuel de Sá Ribeiro³

RESUMO

Pensando na formação crítica de estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio, este trabalho configura-se como uma proposta teórico-metodológica e prática, visto que propõe uma aula de leitura multimodal em Língua Portuguesa de capas da revista RAÇA que tematizam, principalmente, representações de masculinidades negras brasileiras. Com base nos Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015), foram propostos quatro momentos de aula, a fim de promover o letramento crítico e multimodal em sala de aula, por meio de questões-chave elaboradas à luz da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Assim, ao operacionalizar e articular as referidas abordagens teórico-metodológicas, reconhecemos que elas possibilitam o planejamento de práticas de leitura crítica de textos multimodais diversos, auxiliando o trabalho de professores/as de Língua Portuguesa. Esse intercâmbio teórico resultou em uma sequência de atividades, com foco na análise crítica de três capas da referida revista, que visa fomentar a compreensão crítica de textos verbovisuais, especificamente sobre as assimétricas relações de poder entre distintas masculinidades. Ao final do material didático elaborado, sugerimos que as/os estudantes assumam a posição de *designers do próprio futuro* por meio da produção de um texto multimodal.

PALAVRAS-CHAVE: Masculinidades Negras; Multiletramentos; Leitura Crítica.

1 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), da Faculdade de Letras (FALE). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: duartecarolina@ufmg.br.

2 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), da Faculdade de Letras (FALE). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: carlosvaladares@ufmg.br.

3 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), da Faculdade de Letras (FALE). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: samuelsaribeiro@ufmg.br.

ABSTRACT

By thinking about the critical education of students from 1st and 2nd years of high school, the following paper is a theoretical-methodological and practical proposal, as it proposes a Portuguese language lesson about multimodal literacy using covers of the RAÇA magazine that mainly show the representations of black Brazilian masculinities. With a basis on knowledge processes (COPE; KALANTZIS, 2015), four class moments were proposed, in order to promote critical and multimodal literacy by means of key questions elaborated according to the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Upon articulating and operationalizing the referred theoretical-methodological and practical proposals, we recognize that they provide the planning of critical reading practices of various multimodal texts, assisting the work of Portuguese language teachers. This theoretical interchange resulted in a activity sequence, with focus on the critical analysis of three magazine covers, that aims to foment the critical comprehension of verbal-visual texts, specifically about the asymmetrical power relations between distinct masculinities. At the end of this didactic material, we suggest that students take on the role of designers of their own future by creating a multimodal text.

KEYWORDS: Black Masculinities; Multiliteracy; Critical Reading.

Introdução

Apresentamos neste estudo uma proposta teórico-metodológica e prática de aula de Língua Portuguesa elaborada para estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Médio e voltada para leitura crítica-multimodal de textos verbovisuais. Para aplicação desta proposta, selecionamos três capas da revista RAÇA que tematizam representações de masculinidades negras.

A revista RAÇA divulga conhecimentos relacionados à cultura afro e é a maior revista de segmento negro da América Latina⁴. Por isso, foi escolhida como corpus de nosso trabalho, uma vez que se alinha ao nosso desejo de produzir materiais didáticos alinhados à educação para os direitos humanos, viabilizando práticas antirracistas por meio da educação linguística.

O referencial teórico-metodológico ampara-se nos Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015), que buscam uma abordagem prática da Pedagogia dos Multiletramentos (CADZEN et al., 1996), como método pedagógico para o desenvolvimento da aula, e na Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), que tem como base a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIessen, 2004), utilizada de forma aplicada ao contexto de estudantes do Ensino Médio.

O objetivo do nosso trabalho é, portanto, apresentar uma proposta de aula para leitura de textos multimodais, em especial as capas da revista RAÇA, a partir do referencial teórico mencionado. O/a docente tem a liberdade de trabalhar com as capas dessa revista, conforme sugerimos em nossas análises, ou de escolher textos com temas pertinentes às discussões que deseja realizar com sua turma. Buscamos mostrar para o/a professor/a a possibilidade de aplicação de teorias analíticas na aula de Língua Portuguesa a favor de uma educação linguística crítica, pois, como educadores/as e pesquisadores/as, consideramos importante pensar e difundir

4 Disponível em: <https://revistaraca.com.br/sobre/>. Acesso em: 01 mar. 2022.

formas mais acessíveis de transposição dos conhecimentos acadêmicos em linguística aplicada para salas de aula reais de Língua Portuguesa no contexto brasileiro.

Para tanto, nosso artigo está dividido da seguinte forma: na próxima seção, faremos uma apresentação dos Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015) e da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Em seguida, explicaremos a metodologia e o *corpus* escolhido (capas da revista RAÇA). Depois, desenvolveremos nossa proposta de aula e, na última seção, refletimos sobre as contribuições do material didático apresentado.

Pedagogia dos Multiletramentos e Gramática do Design Visual

A base teórica de nosso trabalho está organizada em duas partes. Primeiro, apresentamos a Pedagogia dos Multiletramentos, em especial a proposta de Cope e Kalantzis (2015) sobre Processos de Conhecimento (*knowledge processes*). Depois, passamos à apresentação da Semiótica Social, principalmente sobre as metafunções e categorias da Gramática do Design Visual, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996).

Multiletramentos na prática

Ao observar a emergência na produção e divulgação de textos que extrapolam as leituras até então existentes, a Pedagogia dos Multiletramentos é apresentada pelo New London Group (1996) como uma nova maneira de abordar o ensino de leitura de distintos textos, materializados em uma vasta gama de semioses (verbal, visual, sonora etc.) que se articulam para produzir sentidos. O conceito “multi” é uma palavra-chave nesse espaço, uma vez que o mundo globalizado permitiu a expansão de diversas culturas, ambientes sociais e maneiras por meio das quais interagimos, reagimos e convivemos com ele.

A Pedagogia dos Multiletramentos apoia-se em questões reais para que o ensino de linguagens seja significativo e transformador. O termo *Design* busca significar que somos leitores e produtores de sentidos; agimos de maneira ativa nas mais distintas práticas sociais. Conforme o New London Group, “como designers de sentidos, somos *designers de futuros sociais* – futuros no ambiente de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários” (CAZDEN et al., 2021, p. 20)⁵ Em designers de futuros sociais encontramos a visão Freiriana da educação como fonte de libertação, a qual reconhece que os indivíduos são capazes de compreender (ler) o mundo ao seu redor e as relações de poder que os cercam, inclusive, problematizando-as.

Pensando em “como” realizar uma pedagogia dos multiletramentos na sala de aula, o grupo de Londres apresentou quatro componentes pedagógicos:

Prática Situada, que se fundamenta na experiência de produção de sentidos em estilos de vida particulares, o domínio público e os espaços de trabalho;
Instrução Aberta, por meio da qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem

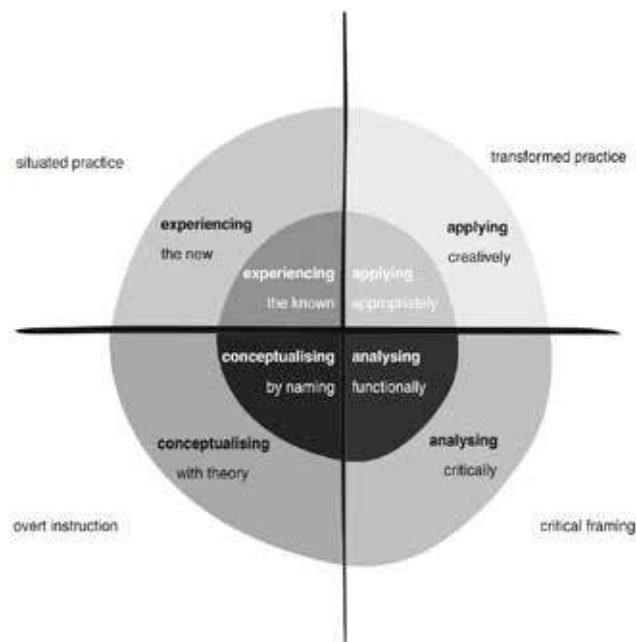
5 Tradução disponível no livro Uma Pedagogia dos Multiletramentos. Consultar as referências.

explícita do Design; Enquadramento Crítico, que interpreta o contexto social e a finalidade dos designs de sentidos; e a Prática Transformada, na qual os alunos, como produtores de sentidos, tornam-se Designers de futuros sociais. (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 20)

Os componentes pedagógicos apresentados formam um caminho de aprendizagem no qual a/o estudante pode se tornar ciente das relações sociais e institucionais presentes ao seu redor, e, ao final, é capaz de transformar esse ambiente, reconhecendo de maneira crítica as suas influências (causas). Esse caminho não rejeita o conhecimento prévio, mas se transforma em um apoio (scaffold) para a instrução e enquadramento crítico, uma visão inovadora ante à defasada leitura de localização de informações nos textos, geralmente orientada pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, o que promove um ensino de leitura defasado e reducionista.

Na busca por “traduzir” os conhecimentos produzidos pelo New London Group (1996) em uma metodologia mais “palpável”, Cope e Kalantzis (2015) apontaram quatro Processos de Conhecimento (*knowledge processes*): *experimentar, conceptualizar, analisar e aplicar*⁶. Segundo o autor e a autora, “[...] a ideia essencial na abordagem de multiletramentos é que o aprendizado é um processo de “tecer” para frente e para trás sobre e entre movimentos pedagógicos diferentes” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 04). Tais processos de conhecimento podem, então, ser mapeados em quatro áreas, como apresentado no esquema a seguir:

Figura 1 - Mapa da pedagogia de multiletramentos sobre os “processos de conhecimento”



Fonte: Cope e Kalantzis (2015, p. 05)

Em resumo, o quadro pedagógico dos Processos de Conhecimento pode ser compreendido da seguinte maneira, conforme Cope e Kalantzis (2015)⁷:

⁶ Nossa tradução de: “*experiencing, conceptualizing, analyzing, and applying*” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 04).

⁷ Os pontos apresentados foram traduzidos e adaptados de Cope e Kalantzis, 2015, p. 04.

- Prática situada/experimentar: O cruzamento entre teoria e prática, na leitura de mundo ou de textos desconhecidos para a produção de sentidos e experiências.
- Instrução aberta/conceituar: Trata-se da maneira pela qual aprendizes se tornam cientes de seu processo de aprendizado, sendo capazes de descrever “elementos de design”.
- Enquadramento Crítico/analisar: Aborda a capacidade crítica dos aprendizes ao ler e questionar os textos e suas intenções comunicativas.
- Prática transformadora/aplicar: Trata-se da aplicação do conhecimento em um contexto real, como a produção textual para a comunicação/interação em um contexto real.

Tomaremos como base o quadro pedagógico de Cope e Kalantzis (2015) para propor uma aula de letramento crítico multimodal. Para a análise dos textos multimodais selecionados (capas da revista RAÇA), utilizaremos princípios e categorias da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), o que será apresentado a seguir.

Semiótica Social e Gramática do Design Visual

Os estudos em Semiótica Social (SS) começaram na Austrália e foram influenciados pelo Círculo Semiótico de Sidnei. Os professores e pesquisadores Gunther Kress e Theo Van Leeuwen deram grandes contribuições para esta área que, seguindo as influências pós-estruturalistas, consideram o significado como elemento constituído a partir de um processo sócio-histórico (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009). Nessa perspectiva, os processos de significação são parte da construção social: “os significados [são] socialmente construídos através de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas de todos os tipos [...] e em todos os períodos da história humana.” (HODGE; KRESS, 1988, p. 121).

Na SS, a noção de escolha foi incorporada por influência da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Que imagem foi escolhida pelo produtor do texto multimodal e a que tipo de interesse essa escolha atende? Como os elementos verbais e visuais foram organizados? Quais efeitos semânticos e sociais foram gerados e difundidos? Como o texto pode impactar a vida social de uma comunidade particular? O projeto social intervencionista de caráter crítico, que é a SS, incentiva questionamentos desse tipo, a fim de desenvolver nas pessoas habilidades para produzir e interpretar textos multimodais, sendo a Gramática do Design Visual (GDV) um instrumento teórico-metodológico para isso.

A GDV nos possibilita, a partir das escolhas semióticas de um texto, a análise crítica, política, histórica e ideológica dos textos multimodais, que podem contribuir para manter, fortalecer, fissurar e transformar relações de poder semioticamente representadas (GONÇALVES,

2014; NATIVIDADE; PIMENTA, 2009; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Foi a partir dos princípios e das categorias da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), proposta por Halliday (1985) e posteriormente por Halliday e Matthiessen (2004), que Kress e van Leeuwen (1996) desenvolveram a GDV. Esses dois últimos autores operacionalizaram as metafunções da GSF propondo três metafunções para a análise de imagens:

Quadro 1 - Correspondência das metafunções entre LSF e GDV

Metafunções LSF - Halliday	Metafunções GDV - Kress e van Leeuwen
<i>Ideacional</i>	<i>Representacional</i>
<i>Interpessoal</i>	<i>Interativa</i>
<i>Textual</i>	<i>Composicional</i>

Fonte: Gonçalves (2014, p. 26)

Ao propor a GSF, Halliday (1985) nos ofereceu uma possibilidade para análise de escolhas lexicogramaticais em sua funcionalidade, mostrando os aspectos social, cultural e ideológico da linguagem, o que também ocorre em textos verbovisuais, foco da GDV. Neste sentido, o termo gramática não deve ser entendido como uma estrutura estanque e normativa, mas, sim, como Halliday (1985) explica:

Gramática vai além de regras formais de correção. Ela é um meio de representar padrões da experiência. Ela possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles (HALLIDAY, 1985, p. 101).

Sobre isso, conforme Resende (2021, p. 443), “assim como a gramática da linguagem descreve como as palavras se combinam em orações e textos; a gramática visual descreve como elementos são combinados em imagens – por exemplo, pessoas e objetos no espaço”. Essa descrição analítica de textos visuais é importante para a compreensão, fora e dentro da sala de aula, de que imagens por si só nos dizem muito: produzem significados, articulam discursos e apresentam investimentos ideológicos. Como salientam Kress e van Leeuwen (1996, p. 64), “[e]struturas visuais não reproduzem simplesmente as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que estão vinculadas ao interesse das instituições sociais por meio das quais as imagens são produzidas, veiculadas e lidas”⁸.

A GDV é, portanto, forte aliada de uma educação linguística crítica que se preocupa com o surgimento de novas tecnologias acompanhado de textos cada vez mais multimodais.

Em nossa proposta, consideramos as metafunções da Gramática do Design Visual, tal como propostas por Kress e van Leeuwen (1996), a fim de aplicá-las em sala de aula. Para isso, apresentaremos brevemente as metafunções propostas pelos autores. São elas: representacional, interativa e composicional, organizadas conforme seus níveis de análise no quadro-síntese a seguir:

8 No original: “Visual structures do not simply reproduce the structures of reality. On the contrary, they produce images of reality which are bound up with interests of the social institutions within which the images are produced, circulated and read”.

Quadro 2 - Níveis de análise das metafunções da GDV

Metafunção	Níveis de análise
Metafunção representacional	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura conceitual - Estrutura narrativa
Metafunção interativa	<ul style="list-style-type: none"> - Contato - Distância social - Atitude/ Ângulo - Poder
Metafunção composicional	<ul style="list-style-type: none"> - Valor da informação - Enquadre - Saliência

Fonte: Autoria própria, com base em Kress e van Leeuwen (1996).

A **metafunção representacional** refere-se à representação dos participantes (pessoas, objetos, processos e circunstâncias) nas imagens. Essa representação visual pode ser: 1) narrativa (em que os participantes representam uma ação no mundo, sobre eles ou outros participantes) ou 2) conceitual (em que os participantes transmitem a mensagem de maneira estática, ou seja, apenas são ou significam algo).

A **metafunção interativa** diz respeito às relações entre os Participantes Representados (PRs) e os Participantes Interativos (PIs), que são os leitores. Essas relações podem ser analisadas por meio de: 1) contato, em que se analisa relações mais pessoais (de demanda) ou impessoais (de oferta) entre PRs e PIs; 2) distância social, em que os participantes são representados de perto ou de longe dos PIs (de close-up ou plano fechado, de plano médio ou de plano aberto); 3) atitude, em que se analisa o ângulo adotado e o distanciamento/envolvimento que ele cria entre PRs e PIs (ângulo frontal, oblíquo ou vertical) e 4) poder, em que se analisa as relações de poder presentes na imagem, quando o participante é representado demonstrando superioridade (ângulo baixo), demonstrando igualdade (nível de olhar) ou demonstrando inferioridade (ângulo alto) em relação ao PI.

Já a **metafunção composicional** considera a relação dos elementos representados nas imagens que se combinam para formar o texto. Essa combinação de elementos visuais pode ser observada a partir de três níveis de análise: 1) valor da informação, em que se considera a localização dos elementos representados, atribuindo-lhes valores de acordo com ela, ao colocar em oposição dado/novo, real/ideal, cento/margem; 2) enquadre, em que se considera o enquadramento dos elementos representados na imagem, se estão conectados (relacionados) ou desconectados (separados por linha); e 3) saliência, em que se considera os recursos e elementos que se destacam e, assim, instigam a atenção do leitor, tendo em vista espaço, foco, contraste, cor, brilho, textura, perspectiva, posicionamento e elementos culturais.

Referências mais detalhadas sobre as metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (1996) podem ser encontradas de forma teórica e aplicada nos trabalhos de Bühler (2009), Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), Gonçalves (2014), Gualberto (2016), Sousa e Pinheiro (2019), Mucci (2020) e Resende (2021).

De forma prática, os conceitos e as categorias elencados acima serão retomadas no momento da análise dos textos multimodais selecionados (capas da revista RAÇA). A seguir, apresentamos a metodologia e o corpus selecionados para este nosso trabalho.

Metodologia

Nosso estudo é qualitativo, interpretativo, explanatório e transdisciplinar. Articulamos teórico-metodologicamente a proposta de Cope e Kalantzis (2015) sobre Processos de Conhecimento (*knowledge processes*) à Gramática do Design Visual, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996), para analisar capas da revista RAÇA e propor atividades de leitura crítica-multimodal em Língua Portuguesa.

Essa articulação partiu do nosso interesse em produzir, para professores/as de Língua Portuguesa de turmas dos 1º e 2º anos do Ensino Médio, uma proposta de aula de letramento crítico-multimodal de textos verbovisuais. A fim de planejarmos os momentos da aula, utilizamos os Processos de Conhecimento: experimentar, conceptualizar, analisar e aplicar (COPE; KALANTZIS, 2015). Cada um dos processos corresponde a um momento da aula, que terá, portanto, quatro momentos direcionados à análise multimodal das capas da revista RAÇA, com base na GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Selecionamos três capas (<https://revistaraca.com.br/>) que trazem representações de masculinidades negras. A revista RAÇA é uma revista de assinatura mensal existente desde setembro de 1996 e, atualmente, publicada pela Editora Pestana Arte & Publicações. “Referência no país e no exterior no que diz respeito à produção de materiais didáticos nas áreas de diversidade, cidadania e direitos humanos, a revista RAÇA segue forte e resistente rumo a uma nova era, mais colaborativa, inclusiva e justa”⁹.

As capas selecionadas trazem Thalles Roberto (Edição 177), Eduardo Silva (Edição 189) e Lázaro Ramos (Edição 200) como masculinidades negras representadas. Foram publicadas, respectivamente, nos anos 2013, 2016 e 2018:

Figura 2 - Capas selecionadas para análise



Fonte: Revista RAÇA (2013; 2016; 2018).

9 Disponível em: <https://revistaraca.com.br/sobre/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

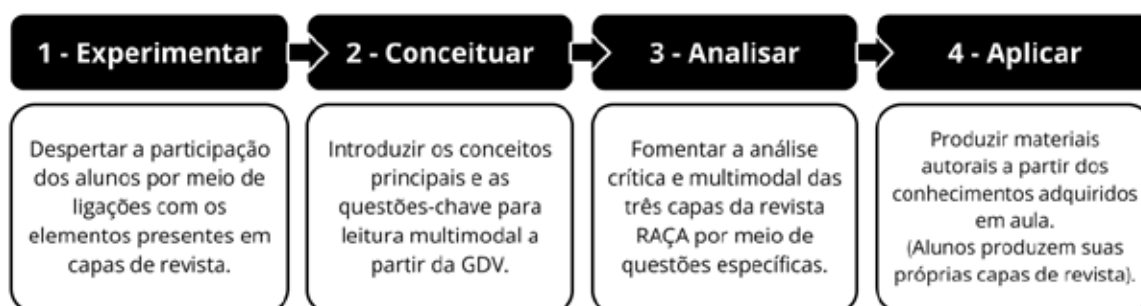
A escolha dessas capas justifica-se a partir da limitada produção acadêmica sobre a desigualdade de poder entre distintas masculinidades. Aguayo e Nascimento (2016, p. 212) defendem a promoção de uma “maior investigação para descrever esse enorme caleidoscópio de masculinidades diversas, de discursos e práticas situadas cultural e historicamente.” Os estudos sociais e históricos revelam, de maneira geral, que as representações sobre homens negros os associa à potência sexual, à limitação do acesso a diferentes espaços de poder, à desumanização/animalização, à subordinação política, a práticas violentas/criminosas e a outros aspectos que, historicamente, marginalizaram/marginalizam homens racializados (GILROY, 2001; FANON, 2008; CONRADO; RIBEIRO, 2017).

As capas da revista RAÇA reiteram essas representações ou as ressignificam? De que maneira esse material semiótico pode ser utilizado em aulas de leitura crítica em Língua Portuguesa na educação básica? Buscaremos responder a essas questões daqui em diante.

Desenvolvimento da proposta

Seguindo os Processos de Conhecimento desenvolvidos por Cope e Kalantzis (2015), elaboramos uma proposta de aula de leitura crítica-multimodal voltada para turmas dos 1º e 2º anos do Ensino Médio. A figura a seguir apresenta a ideia geral dos quatro momentos de nossa proposta de aula, evidenciando nosso objetivo em cada um deles:

Figura 3 - Momentos da aula conforme Cope e Kalantzis (2015)



Fonte: Autoria própria.

Cada momento da aula está relacionado com os demais e foram planejados a fim de instrumentalizar e de motivar os/as alunos/as para a análise crítica das capas de RAÇA.

O primeiro momento da aula, relativo a *experimental*, será desenvolvido a seguir. À medida que apresentamos nossa proposta, faremos reflexões sobre ela e sobre a pertinência de sua aplicabilidade no contexto do ensino de Língua Portuguesa.

Primeiro momento: Experimentar

O primeiro momento de uma aula, segundo Cope e Kalantzis (2015), refere-se ao processo de *experimental*; em que se deve despertar a participação da turma por meio da apresentação do tema da aula. O diálogo sobre capas de revistas e suas características composicionais nos

parece uma boa estratégia, que criará elos motivadores para um ensino significativo. Iniciar com perguntas gerais e partir para questões específicas nos parece uma ótima estratégia para esse momento da apresentação de uma *situação de aprendizagem*.

Quadro 3 - Apresentando a situação de aprendizagem

PARA PENSAR!

Qual é o propósito comunicativo das capas de revista?

Sobre a estrutura composicional das capas

Como as capas de revista geralmente são organizadas?

Quem geralmente é retratado/a em imagens de capas de revista? Por quê?

Que recursos visuais geralmente são utilizados para destacar informações e figuras?

Quais podem ser os objetivos de elementos destacados em uma capa de revista?

Refletindo...

Como sua visão se assemelha/difere da visão de seus colegas sobre as capas?

Há alguma semelhança com o que você pensou? Quais as diferenças?

Fonte: Autoria Própria.

Uma outra sugestão para este momento é, em turmas digitalmente conectadas (com acesso à internet, a computadores e a um projetor em sala), fazer uma breve busca de imagens sobre “capas de revista”, focando nos aspectos visuais presentes nelas. Quando as capas representam homens, quais as características deles? Brancos? Negros? Indígenas? Gordos? Magros? Com alguma deficiência? Essas problematizações são importantes para situar o tema. Se a escola ou a turma não contam com acesso à rede, levar as capas impressas é uma saída.

Após esse primeiro contato com o tema da aula, cabe inserir, mais especificamente, as três capas da revista RAÇA selecionadas para esta aula. Neste momento, é pertinente trazer questões iniciais, para que os alunos conheçam as três masculinidades negras representadas nas capas e possam, também, refletir sobre esses corpos e os discursos mais frequentes sobre eles.

Quadro 4 - Apresentando as capas da revista

PENSANDO NAS CAPAS...

Vejam as capas retiradas da revista RAÇA.

Qual o nome da revista? Qual a relação dela com a pessoa destacada na foto?

Quem é retratado nesta capa? Você conhece? Como ele se apresenta?

Há outras revistas que abordam esse tema?

Por que esse tipo de representatividade é importante?

Fonte: Autoria Própria.

Essa apresentação faz-se necessária para despertar o interesse dos alunos pela temática, convidando-os a serem ativos no momento da aprendizagem: eles interagem uns com os outros e com o/a professor/a para refletirem e compartilharem saberes, juntos, sobre as características e o funcionamento das capas de revista, sobre seus aspectos multimodais, sobre as primeiras impressões que tiveram a respeito da revista RAÇA e das masculinidades negras representadas.

Feita essa contextualização e tendo vista que as/os estudantes reconheceram a situação

de aprendizagem sobre a qual atuarão, é necessário conceituar de maneira concreta as etapas de análise de imagens, conforme apresentamos a seguir.

Segundo momento: Conceituar

Neste segundo momento da aula, focalizamos a ação de conceituar, isto é, definir os conceitos-chave para discutir um determinado tema/assunto com os/as alunos/as. Em nossa proposta, essas noções basilares são indicadas no momento da análise multimodal das capas (*leitura crítica multimodal*). Para tanto, partiremos do referencial teórico-metodológico da Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (1996), a fim de observarmos como os elementos semióticos das capas de RAÇA atuam na produção de sentidos.

Com o objetivo de propor atividades inclusivas e adaptadas aos contextos dos/as estudantes (1º e 2º ano), as metafunções da GDV (representacional, interativa e composicional) serão aplicadas, nesta proposta de aula de linguagens, a partir de um vocabulário menos teórico. De acordo com as categorias desenvolvidas por Kress e van Leeuwen (1996), formulamos questões que o/a professor/a pode fazer à turma no momento da análise dos textos verbovisuais:

Quadro 5 - Questões-chave para leitura crítica e multimodal em sala de aula, com base na GDV

METAFUNÇÕES GDV	O QUE ANALISA	NA SALA DE AULA
Representacional	Analisa aspectos referentes aos participantes (pessoas, objetos, processos e circunstâncias) presentes nas imagens.	<i>Estrutura conceitual</i>
		1) O que a imagem representa? Há pessoas e/ou objetos? Essas pessoas possuem características em comum? Quais? 2) Elas estão realizando uma ação? Há indícios de movimento ou de repouso? 3) Que efeitos de sentido são produzidos?
		<i>Estrutura narrativa</i>
		1) Que ação a imagem representa? 2) A pessoa representada age de que forma? 3) A ação é direcionada para algo e/ou alguém?

Interativa	Analisa a relação e a interação entre os participantes da imagem e o observador.	<i>Contato</i>
		1) O/os olhar/res da/das pessoas da imagem estão voltados para você leitor/a ou para outra direção? Essa interação acontece de que maneira? Como você interpreta esse olhar?
		<i>Distância social</i>
		2) As pessoas ou o grupo de pessoas foram representados mais próximos ou mais distantes do leitor? O que podemos inferir?
		<i>Atitude/Ângulo</i>
		3) Qual é o ângulo adotado na imagem? Esse ângulo cria um distanciamento ou uma aproximação entre participante e leitor?
		<i>Poder</i>
Composicional	Analisa os recursos semióticos que se combinam para formar o texto.	<i>Valor da informação</i>
		1) Os elementos que compõem a imagem foram dispostos de que forma? Que efeitos de sentido essa disposição/localização constitui?
		<i>Enquadre</i>
		2) O enquadramento favorece uma relação entre os elementos verbais e/ou visuais ou os separa? Como isso ocorre? Quais sentidos são gerados?
		<i>Saliência</i>
3) Que/quais elementos aparecem em destaque? Que recursos foram utilizados para isso? 4) Há presença de cores, contrastes, relevos, brilhos e texturas? Esses recursos atendem a que intenção comunicativa?		

Fonte: Autoria Própria.

As questões apresentadas na terceira coluna do quadro foram formuladas sintetizando as categorias da GDV. Conforme explicamos anteriormente, produzimos essas perguntas orientadoras usando um vocabulário adaptado, mais adequado aos conhecimentos e aos contextos de estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Médio.

Pensamos em questões mais gerais e não específicas às capas da revista RAÇA porque, neste momento da aula, o objetivo é instrumentalizar os/as alunos/as para análise crítica de textos multimodais. Sugerimos que o/a professor/a apresente as questões anteriores aos/as estudantes de forma a refletir com eles/elas, destacando aspectos das metafunções. Para fins didáticos, em vez de usar a nomenclatura técnica da GDV, é possível informar à turma que para ler imagens utilizamos três eixos de análise: representação, interação e composição.

Na **metafunção representacional (eixo representação)**, analisamos características referentes aos participantes representados nas imagens. O/a professor/a pode explicar aos/às alunos/as que uma imagem pode trazer a representação de pessoas e objetos (os participantes) e que essas pessoas podem ser retratadas realizando uma ação ou de forma de forma estática. É importante destacar que a forma como são representados interfere na mensagem final e geram, portanto, efeitos de sentido diversos no discurso que se deseja promover/evidenciar.

Na **metafunção interativa (eixo interação)**, são observados aspectos referentes à escolha de distância, ângulo e posição para se representar o participante nas imagens. Esses aspectos interferem diretamente na relação entre os participantes representados e os leitores e, por isso, suas escolhas não acontecem ao acaso, mas, sim, associadas aos interesses da instituição ou do/da autor/a responsável por aquele texto multimodal.

Na **metafunção composicional (eixo composição)**, analisamos a seleção dos elementos pelo/pela para compor o texto multimodal, bem como o porquê dessas escolhas. A articulação de elementos semióticos, como cores, texturas e contrastes, formam o texto (o todo significativo) e são aspectos muito relevantes para uma análise linguística e extralinguística.

Ao final da conceituação, os conhecimentos apresentados até aqui servirão de base para a análise mais específica das capas da revista RAÇA, conforme faremos a seguir.

Terceiro momento: Analisar

Antes de partirmos para a leitura das capas da revista RAÇA, precisamos retomar conhecimentos prévios das/dos estudantes sobre as representações midiáticas do corpo negro masculino. Algumas perguntas podem ser feitas nesse outro momento introdutório: O que os noticiários que vocês assistem e/ou leem costumam informar quando um homem negro é tema da notícia? Quais características são frequentemente atribuídas a eles? Por quais motivos?

O/a professor/a pode, ainda, apresentar à turma os títulos a seguir e/ou outros a serem escolhidos. Tais títulos evidenciam representações de racismo, de marginalização do corpo negro masculino. Noticiam, ainda, eventos emancipatórios, em que homens negros ocupam espaços de poder na sociedade, seja enquanto executivos seja enquanto celebridades. Os títulos foram organizados de forma embaralhada, para que as/os estudantes possam agrupá-los.

Quadro 6 - Títulos que apresentam representações de violências do corpo negro masculino

**O QUE DIZEM SOBRE HOMENS NEGROS?
DE OLHO NA MÍDIA DIGITAL**

- Homem negro é confundido com bandido e espancado por segurança de supermercado na Grande SP (Jornal Extra, 2009)
- Jackson, ex-GM: “Fui o primeiro negro nos cargos que ocupei”: Executivo que passou pelo alto escalão do marketing de empresas como Coca-Cola, Pepsi, Coors e General Motors, fala sobre a importância da mentoria para talentos negros (Meio&Mensagem, 2020)
- De engraxate a executivo: diretor negro luta por diversidade em empresa (Correio Braziliense, 2020)
- Péricles diz que sucesso na música trouxe respeito a ele: ‘Homem negro e gordo’ (Geledés, 2020)
- Homem negro é preso injustamente após ser confundido com assaltante que o roubou, afirma família (UOL, 2021)
- Homem negro é obrigado a ficar de cueca para provar que não roubou em mercado (Correio Braziliense, 2021)

Fonte: Autoria própria

Sugerimos que os/as alunos/as sejam orientados/as a ler os títulos em duplas a fim de organizá-los. Quais títulos são semelhantes e o que eles tematizam? Em dupla, agrupe-os em dois conjuntos. Vale constatar e enfatizar com a turma que os títulos 1, 5 e 6 representam efeitos lamentáveis do racismo estrutural presente na conjuntura brasileira (*confundido com bandido / espancado / ser preso / provar que não roubou*); já os de número 2, 3 e 4 noticiam eventos emancipatórios, visibilizando o corpo negro masculino em contextos de realização profissional e de poder (*executivo / diretor / músico de sucesso*). A partir disso, as capas de revista poderão ser lidas e analisadas, considerando o que as mídias têm noticiado sobre os homens negros, possibilitando uma leitura dialógica e crítica em sala de aula.

Nossa análise tomará como ponto de partida os elementos verbais presentes nas capas de revista, conforme orienta Martine Joly (2009). Vejamos a capa 1:

Figura 4 - Capa 1 sobre Thalles Roberto (Edição 177)



Fonte: Revista RAÇA (2013)

A Capa 1 incluiu uma fotografia do cantor gospel Thalles Roberto. Uma leitura verbovisual e crítica de toda a capa é orientada pelas perguntas dos quadros seguintes:

Quadro 7 - Lendo a capa em que figura Thalles Roberto

LENDO O TEXTO VERBAL

1) Os títulos abaixo foram retirados da capa da revista RAÇA (2013).

(i). **Juventude negra: a invasão** nas igrejas evangélicas do país

(ii). Thalles Roberto: **Artista gospel** que **arrebatou** multidões

a) Considerando os seus conhecimentos sobre o tema “masculinidades negras”, qual dos títulos reforça estigmas naturalizados acerca de corpos negros masculinos?

b) Quais palavras empregadas no título apontado por você comprovam o seu argumento?

c) Reescreva o título que você indicou na questão (a), resolvendo o problema.

d) O título (ii) apresenta o cantor Thalles Roberto. Você o conhece? Faça uma breve pesquisa no Google Imagens e utilize os resultados de sua busca para responder às questões: Como a caracterização de Thalles é linguisticamente representada? Você faria diferente da revista? Se sim, explique.

(iii) **Engenheiras e arquitetas: mulheres ocupam** espaços na construção civil

e) Sabendo que o público-alvo principal da revista são as/os leitoras/es negras/os e que ela essa notícia apresentava relatos de mulheres negras, como você avalia o título (iii)?

Fonte: Autoria Própria

As análises a seguir são sugestões de respostas às perguntas e não limitam outras interpretações e explanações:

(1a) O título (ii) atribui a jovens negros (juventude negra) o processo de invasão. Essa escolha vocabular é metafórica e sua paráfrase equivale a “Juventude negra: a participação nas igrejas [...]”. Ou seja, eles não invadiram (literalmente) os templos evangélicos.

(1b) O léxico “invasão”, é ideologicamente investido de sentidos negativos e retoma a ideia de crime, de ação ilícita, a qual no contexto tem como agente “Juventude negra”. Ao tentar dar ênfase à participação religiosa desse coletivo, a revista reiterou um discurso que é enfrentado pelo ativismo negro. A racialidade de jovens negros/as não deve, nunca, ser reduzida de forma generalizada e pejorativa a práticas criminosas e violentas.

(1c) O uso de sinônimos e de outros léxicos que indicam a ideia de participação pode ser uma alternativa viável para alterar o sentido negativo de “invasão”: “*Juventude negra: a atuação/participação nas igrejas evangélicas do país.*”

(1d) Thalles Roberto é o artista negro e gospel brasileiro que aparece na capa de RAÇA (2013). Ele é caracterizado por meio de um aposto introduzido por dois pontos “Artista gospel que arrebatou multidões”. A sua racialidade não foi representada, pois a ele não foi atribuído o adjetivo “negro”. Com isso, o leitor que não adentra à revista e lê apenas a capa, desconhecendo o cantor, não será capaz de associar o texto verbal à foto dele, o que invisibiliza o sucesso do artista negro. Uma outra forma de representar o artista seria: “Thalles Roberto: o cantor *negro* de música gospel [...]”.

(1e) Os produtores da capa não incluíram o léxico “negras”, produzindo um apagamento de um importante eixo identitário dessas mulheres. Esse processo é problemático porque o principal público-alvo da revista RAÇA são leitores/as negros/as, ou seja, o potencial de resignificação dos termos negra/negro e o “empoderamento” dessa população não ocorrem quando essas vidas são linguisticamente excluídas. É importante observar isso tendo em vista o objetivo comunicativo da referida revista, que parece buscar a transformação dos discursos que reiteram a marginalização do povo negro, visibilizando conhecimentos que mostram a superação, o sucesso profissional, financeiro e familiar de pessoas negras. Essa exclusão de “negras” no título apresentado talvez esteja ligada ao constrangimento que a estrutura composicional desse tipo de texto (capa de revista) coloca aos seus produtores. Contudo, enquanto analistas críticos do discurso multimodal, devemos reconhecer, também, a dimensão ideológica dessa escolha. A invisibilização do atributo “negras” contribui para manter a marginalização de feminilidades negras e camufla a possibilidade dessas mulheres atuarem em profissões da construção civil (*engenheiras/arquitetas*).

Passemos à leitura articulada do texto verbal aos elementos visuais da Capa 1.

Quadro 8 - Leitura verbovisual I

ARTICULANDO: LEITURA VERBOVISUAL

2) Observe a imagem da Capa 1 e discuta com o/a professor/a as seguintes questões:

- O cantor Thalles Roberto, representado na imagem, interage com o leitor? Se sim, como isso ocorre? De que maneira você interpreta essa interação?
- Considerando a estruturação da mensagem da capa, que elementos estão em destaque?
- Identifique possíveis conexões entre elementos verbais e visuais para a construção de sentidos.

Fonte: Autoria Própria

(2a) Na perspectiva da metafunção interativa: o cantor olha diretamente para o leitor (olhar de demanda), interagindo com ele em uma distância de plano médio (cintura para cima), o que representa uma igualdade de poder entre Thalles e espectador. Esse olhar pode ser compreendido como um convite à comemoração, tendo em vista o conteúdo verbal no canto direito-inferior (*Juventude negra / a invasão nas igrejas evangélicas do país*).

(2b) À luz da metafunção composicional: por ocupar um lugar de destaque na imagem (centro-superior), o rosto sorridente do cantor é evidenciado (saliência). O que reforça ainda mais a alegria e o poder de Thalles é a postura do seu corpo projetado para frente, enfatizando a celebração do sucesso dele como cantor, (2c) como indica o enunciado à direita (*Thalles Roberto, artista gospel arrebatou multidões*).

Vejamos as Capas 2 e 3:

Figura 5.

Capa 2 sobre Eduardo Silva (Edição 189)



Fonte: Revista RAÇA (2016)

Figura 6.

Capa 3 sobre Lázaro Ramos (Edição 200)



Fonte: Revista RAÇA (2018)

As perguntas a seguir foram elaboradas para orientar a leitura das Capas 1 e 2:

Quadro 9 - Análise verbovisual das capas 2 e 3

ANALISANDO VERBAL E VISUALMENTE AS CAPAS 2 E 3

3) Considere as seguintes questões-guia para uma leitura crítica das imagens:

(3a) Analisando a Capa 2: Você conhece o ator Eduardo Silva? Que elementos aparecem destacados?

(3b) Na frase sobre o *Golpe de 64*, que efeito de sentido é produzido pelo emprego deste termo e de “desaparecidos”? Converse com os/as colegas e professor/a sobre o uso dessas palavras pela revista.

(3c) Junto da turma e do/da professor/a, proponha uma reescrita da frase que inclua um agente.

(3d) Na Capa 3, há relação entre a informação histórica e a expressão de Lázaro Ramos? Explique.

(3e) Quais palavras as Capas 2 e 3 utilizaram para caracterizar Eduardo Silva e Lázaro Ramos? Explique a importância dessa caracterização tendo em vista a sociedade brasileira da atualidade.

(3f) Lendo os elementos visuais da Capa 2, como Eduardo Silva foi representado? Qual a função da pose do ator e diretor em relação às palavras e enunciados da capa?

(3g) Comparando a Capa 3 com a Capa 2, explique como Lázaro Ramos foi representado. Que efeitos de sentido foram produzidos?

Fonte: Autoria Própria.

(3a) O que se mostra saliente na Capa 2 é a fotografia de Eduardo Silva, homem negro, ator brasileiro e diretor, muito conhecido por ter interpretado o personagem Bangô, no programa infantil Castelo Rá Tim Bum, e por estrelar diversas peças teatrais e novelas. Indicado pelas mãos do artista (*vetor*), o elemento verbal “50 anos” aparece no centro-inferior, sendo atribuídas a ele duas datas comemorativas: o aniversário de Silva, protagonista da capa, e do *Golpe de 64*, uma homenagem da revista aos “desaparecidos”.

(3b) Em sala de aula, explorar as escolhas lexicais realizadas em textos é fundamental, pois, nesta capa, *Golpe* revela o posicionamento sociopolítico de RAÇA contra a ditadura civil-militar e aos governos autoritários. Já *desaparecidos* representou opacamente a realidade histórica, isto é, excluiu a perseguição vivenciada pela comunidade negra, que foi silenciada, ferida e, parte dela, morta. O portal *Memórias da Ditadura*¹⁰ nos comprova isso:

O regime militar teve múltiplos impactos sobre a questão racial no Brasil. Censura, vigilância, exílio, cassação, perseguição, desarticulação do ativismo e organizações negras, além do controle e dos impedimentos ao debate sobre o preconceito, a discriminação e as desigualdades raciais foram os resultados negativos mais evidentes dos governos militares sobre a vida dos afro-brasileiros.

10 Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/cnv-e-negros/>. Acesso em: 03 abr. 2022.

O uso de *desaparecidos* naquele enunciado promove um abrandamento discursivo da real faceta da história brasileira. Que outras palavras e enunciados poderiam ter sido usados pela revista? Essa é uma provocação pertinente para se fazer em aulas de leitura crítica, já que os vocábulos *perseguição* e seus sinônimos (*repressão, opressão*) melhor representam a realidade quando empregados em fraseados que visibilizam um agente.

(3c) Uma atividade de reescrita é eficiente para reforçar a criticidade da leitura deste texto da Capa 2:

(i) Homenagem da RAÇA aos ~~desaparecidos~~ durante a ditadura.

(ii) Homenagem da RAÇA aos **perseguidos** durante a ditadura **por militares**.

Em (i) o discurso da revista apresenta baixo nível de informatividade, gerando um efeito de sentido vago. Qual foi o motivo do desaparecimento? Quem agiu para isso ocorrer? Entre *desaparecidos* e *perseguidos*, (ii) a segunda palavra tem um potencial semântico que pressupõe um agente, que, ao ser incluído, é responsabilizado (*por militares*). Observar, pois, a seleção vocabular em textos midiáticos e os sentidos produzidos é uma tarefa bastante importante para nós, professores de linguagens, que objetivamos promover práticas de ensino voltadas para a conscientização linguística-crítica sócio-histórica (FAIRCLOUGH, 1989).

(3d) Na Capa 3 protagonizada por Lázaro Ramos observamos a representação de outro momento histórico: *130 ANOS da Abolição*. Essa informação aparece à direita da imagem, próxima ao olhar do ator, que busca interação com o leitor (*demanda*) e aparece em pose de *enfrentamento*, escolha semiótica capaz de promover uma leitura crítica e reflexiva da relação entre os elementos verbovisuais: *Se há algo a ser enfrentado, o que seria? Qual a relação entre os 130 anos da Abolição e o olhar de Lázaro? A expressão facial do ator seria uma reação a essa informação histórica, considerando o racismo sofrido por pessoas negras na atualidade brasileira?* Tais questionamentos nos encaminham para uma interpretação que somente é coerente em uma dimensão de análise que associa o visual ao conteúdo verbal.

Na entrevista¹¹ que compõe a edição, Ramos reflete: “*Ainda estamos na **construção** da nossa Abolição. Teve a liberdade de não estarmos mais escravizados, mas a construção de direitos, de espaços de representatividade, isso **ainda está em processo**”*. Assim, percebemos a relação complementar entre o verbal e o visual no processo de significação, sendo que a expressão facial de Lázaro demonstra força e resistência mesmo após a Abolição.

(3e) Nas Capas 2 e 3, identificamos a recorrência de avaliações positivas atribuídas pela Revista RAÇA aos homens negros representados, o que também ocorreu na Capa 1:

11 Disponível em: <https://revistaraca.com.br/senhor-das-palavras-relembra-a-entrevista-com-lazaro-ramos/>. Acesso em 03 abr. 2022.

Quadro 10 - Enunciados avaliativos sobre os participantes representados

Capa 2	Capa 3
50 anos de EDUARDO SILVA De Bangô a diretor , a trajetória do ator negro mais premiado no Brasil	100% LÁZARO RAMOS Pai, marido, artista, escritor

Fonte: Autoria Própria.

- A narrativa do sucesso profissional e familiar é reiterada por RAÇA em várias de suas edições para atender às expectativas de seu público-alvo e aos seus propósitos comunicativos enquanto maior revista do segmento negro da América Latina. Ao enfatizar esses relatos, a revista contribui para a ressignificação de masculinidades negras, salientando seus talentos, afetos, competências, relações sociais e lugares de poder que ocupam, servindo de inspiração para os homens negros leitores da revista. Esse movimento discursivo é de suma importância em uma sociedade ainda estruturalmente racista que frequente e generalizadamente atribui sentidos negativos ao corpo negro masculino tomando a racialidade como argumento.

À semelhança da Capa 1, as Capas 2 e 3 dispõem elementos valorativos direcionados aos protagonistas das capas na parte esquerda-inferior (*dado-real*), situando essas informações em um lugar de importância, uma vez que o lado esquerdo é privilegiado pela orientação da leitura que seguimos aqui no Ocidente: de cima para baixo, da esquerda para a direita.

(3f) Visualmente, a Capa 2 inseriu o ator Eduardo Silva representando, por meio de um processo narrativo (*movimento*), força e resistência (*braço > simbologia de luta*) em um contexto sociopolítico que ainda hoje marginaliza o corpo negro e dificulta o acesso a diversas práticas sociais, como educação e trabalho formal. O olhar de Silva faz contato direto com o leitor (*demanda*), significando confiança e celebração (*50 anos > trajetória de reconhecimento profissional > De Bangô a Diretor*). Interessante também é apontar que esse discurso da trajetória de “sucesso” e “superação” é recorrente na revista RAÇA.

(3g) Na Capa 3, Lázaro Ramos é representado na dinâmica de um processo conceitual: ele não é representado realizando uma ação ou movimento no mundo (como faz Silva na Capa 2), mas transmite a mensagem pretendida de maneira estática (*repouso*), por meio de seu semblante facial, sobretudo pelo olhar interativo (*demanda*), que também demonstra enfrentamento à sociedade estruturalmente racista mesmo após 130 anos de Abolição.

Entre as três capas, essa última (Lázaro Ramos) utilizou o plano fechado (*close-up*) para aproximar o rosto do artista para construir uma relação mais pessoal, de mais proximidade com o leitor. Tal escolha revela igualdade de poder entre os/as leitores/as e o ator, pai, marido e escritor Lázaro Ramos (*valorações positivas também inseridas no canto esquerdo-inferior*). Já nas Capas 1 e 2, isso ocorre de maneira diferente, tendo em vista a inserção dos participantes (*Silva e Thalles*) da cintura para cima (*plano médio*), situando-os um pouco mais distantes do

leitor (*menos pessoal*), o que não é suficiente para hierarquizar a relação entre leitores e artistas. Isso ocorre, principalmente, em função da presença de outros elementos semióticos, como as roupas utilizadas por Silva (Capa 2) e Thalles (Capa 1), que os representa de maneira menos formal, trazendo elementos culturais (estamparia étnica) e óculos de sol, respectivamente, escolhas imagéticas que rompem com a formalidade, aproximando os leitores dos artistas.

Quarto momento: Aplicar

Tendo em vista que os discursos das capas de RAÇA foram discutidos em sala, os/as estudantes podem ser convidados/as a compor uma frente participativa para transformar os conhecimentos adquiridos em prática. Para a Pedagogia dos Multiletramentos, isso significa permitir que os/as alunos/as se tornem *designers*, visualizando e modificando a realidade presente ao seu redor (CADZEN et al., 1996). Por isso, atividades de produção, reescrita ou *remixes* podem ser propostas, como apresenta o exemplo a seguir, em que cada aluno/a poderá produzir sua própria capa de revista:

Quadro 11 - Atividade 1 - produção de capas de revista

PRODUZINDO A SUA CAPA...

Agora que você conheceu mais sobre o gênero capa de revista e viu como elas podem atuar na formação de opiniões, chegou a hora de montar a sua!

- 1) Defina um nome para sua revista e o tema que ela abordará. Faça um *slogan* que a caracterize.
- 2) Tire uma foto sua ou de alguém do seu convívio, com a devida autorização, para compor a capa. Sua escolha deve levar em consideração a temática da revista. Lembre-se: poses, ângulos e níveis de proximidade são elementos que produzem sentidos;
- 3) Escreva os títulos das matérias que poderão ser encontradas na sua revista.
- 4) Escolha as cores, plano de fundo e a disposição das frases, pensando no seu “público alvo”;
- 5) Compartilhe sua produção com a turma e comente nas capas dos colegas.

* Você pode usar ferramentas gratuitas que possibilitam a edição de imagens, como o *Google Slides*, *Canva* e *GIMP*. Compartilhe sua capa com a turma, por meio de um aplicativo de mensagens, para que possam comentar! É possível, também, levar a capa impressa para a sala!

Fonte: Autoria Própria

Outra possibilidade de atividade que pode ser proposta para dar sequência à atividade que apresentamos aqui é o “mapeamento” de outras masculinidades marginalizadas na sociedade, pensando na inclusão delas em capas de revistas e em outros textos multimodais, de maneira transformadora:

Quadro 12 - Atividade 2 - produção de capas de revista

INCLUINDO OUTRAS MASCULINIDADES...

Pensando nas capas da revista RAÇA, reflita: Que outras masculinidades são invisibilizadas na sociedade brasileira e precisam ser representadas de maneira transformadora, por meio de imagens que mostrem seu poder, e a partir de palavras que as qualifiquem positivamente?

- 1) Busque, em sites de notícias, redes sociais (Instagram, Twitter, Facebook) ou outras mídias, imagens de masculinidades marginalizadas e pouco representadas.
- 2) Além das imagens, busque conhecer mais sobre a narrativa de vida das pessoas que encontrou (homens que vivem nas periferias urbanas ou nas ruas, homens com deficiência, homens indígenas) que você selecionou: O que se sabe sobre ele? Como podemos apresentá-lo em uma revista de modo a contribuir com a mudança da sua realidade?
- 3) Produza, por meio de edições de imagens, uma capa de revista que traga a representação e as informações sobre a pessoa (corpo masculino marginalizado) que você selecionou. Escolha recursos visuais para essa produção (cores, ângulos, fontes, enunciados, destaques, título).
- 4) Compartilhe com a turma sua edição e comente nas imagens dos outros colegas. O que mais te chamou a atenção? Qual a importância da representação abordada para a transformação social?

Fonte: Autoria Própria

Nas duas atividades sugeridas anteriormente, se o/a professor/a tiver a oportunidade de utilizar um ambiente virtual de aprendizagem (como *Google Classroom*, *Moodle* etc.), ou até mesmo de criar um grupo/página em alguma rede social (como *Facebook* ou *Instagram*), para a postagem das produções dos alunos/as, é importante fazer essa opção. Dessa forma, poderá solicitar que um/a estudante comente a produção de seu/sua colega. Mas, caso as capas de revistas produzidas sejam impressas e levadas à sala de aula, sugerimos que o/a professor/a crie, em uma aula futura, momentos em que os/as alunos/as possam conhecer as produções de seus/suas colegas e discutir sobre elas. As duas alternativas que sugerimos aqui são igualmente significativas e buscam incentivar a participação e o envolvimento de toda a turma, sem excluir aqueles que talvez não possuam dispositivos eletrônicos e acesso à internet.

Atividades como as propostas para o último momento da aula são importantes porque colocam os/as estudantes como autores/as e produtores de seus próprios textos (neste caso, capas de revista), possibilitando que tenham a oportunidade de aplicar criticamente suas habilidades linguísticas multimodais, desenvolvidas e aprimoradas em aulas de leitura crítica de textos verbovisuais, como essa que apresentamos aqui. Acreditamos na participação ativa de estudantes em atividades que carreguem conhecimentos além das noções básicas curriculares. Como afirma Dias (2015, p. 322), “[p]elas práticas dos letramentos, os alunos passam a reconhecer que textos são conscientemente construídos e que eles assumem propósitos econômicos, sociais, culturais e políticos e que sempre expressam a ideologia de quem os produz”. Essa compreensão se torna indispensável para as práticas de letramento crítico na escola, que têm potencial para a formação de cidadãos socialmente conscientes, éticos e engajados na luta contra as mais diversas desigualdades, de raça, de gênero, de classe [...].

Algumas considerações

A proposta aqui apresentada aponta uma metodologia de letramento crítico a partir da leitura crítica-multimodal de três capas da revista RAÇA, buscando compreender as relações entre mídia, poder identitário e (in)visibilidade de corpos negros masculinos. Para isso, a Pedagogia dos Multiletramentos, por meio da proposta de Processos de Conhecimento de Cope e Kalantzis (2015), bem como as categorias analíticas da GDV de Kress e van Leeuwen (1996), mostraram-se significativas para o arranjo metodológico e didático do material proposto.

A partir do processo de *experimental*, os/as estudantes iniciam seu processo de aprendizagem realizando uma leitura guiada pelas diferentes realidades que os cercam. É aqui que os primeiros questionamentos são realizados, em que as aparentes relações de poder podem ser identificadas e problematizadas. Ao partir para a explicação dos conceitos básicos de análise de imagens, apresentamos as ferramentas (*categorias*) que poderão auxiliar na busca pelas respostas às questões. É a partir desse conhecimento que os/as alunos/as passam de receptores a participantes no processo de aprendizagem da leitura crítica-multimodal.

Como participantes, o processo de análise das imagens torna-se o momento no qual a turma buscará as respostas para seus questionamentos. Ao analisar as relações entre textos e imagens nas capas de RAÇA, as/os estudantes poderão compreender os usos de escolhas linguísticas e imagéticas dentro de um contexto real (*conjuntura brasileira*), o que possibilita análises semióticas associadas ao social.

A nossa proposta evidencia a importância de se fomentar, nas aulas de leitura crítica em Língua Portuguesa, a compreensão sobre como as estruturas visuais significam o mundo, sendo capazes de modificá-lo, de reordená-lo ou de reafirmá-lo. Conforme Kress e van Leeuwen (1996, p. 64), estruturas visuais “são ideológicas” e “nunca são meramente formais: elas têm uma profunda e importante dimensão semântica”¹². Por intermédio da descrição, análise e interpretação das capas de RAÇA, percebemos a ressignificação discursiva que a revista promove acerca das masculinidades negras, o que é de muita importância no Brasil.

É pertinente que reforcemos a relevância da produção pessoal, de uma capa de revista, no final deste ciclo de tarefas, uma vez que o ato de aplicar os conhecimentos apresentados durante a sequência de atividades, em uma produção textual, na qual as/os estudantes serão protagonistas, as/os coloca no centro do processo de ensino-aprendizagem da língua em uso para atender a um específico propósito comunicativo, o da capa de revista.

Em suma, a articulação de todos os momentos da prática de leitura crítica-multimodal que apresentamos, quando colocada em prática, pode possibilitar aos/às estudantes vivenciar a posição de designers, criando materiais significativos por meio do uso de tecnologias digitais. Consideramos, em razão disso, que um ensino de linguagens, que seja significativo, crítico e socialmente engajado, é o melhor caminho para a formação de designers de novos futuros.

12 No original: “They are ideological. Visual structures are never merely formal: they have a deeply important semantic dimension”.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, F; NASCIMENTO, M. Dos décadas de estudios de hombres y masculinidades en America Latina: avances y desafios. *Sexualidad, Salud y Sociedad Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n.22, p. 207-220, abr. 2016.

BÜHLER, R. D. A. *Gramática visual: uma leitura de imagens em material didático de línguas alemã e inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

CAZDEN, C. *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures. Acesso em: 18 fev. 2022.

CAZDEN, C. *et al.* *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/uma-pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em: 18 fev 2022.

CONRADO, M. RIBEIRO, A. A. M. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. *Revista Estudos Feministas*, v.25, n. 1, 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Londres: Palgrave Macmillan UK. 2015. p. 1-36. Disponível em: <https://www.macmillanlearning.co.uk/resources/sample-chapters/9781137539717_sample.pdf> Acesso em: 17 fev. 2022.

DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: Novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, K. A; ARAÚJO, J. (Orgs.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*. v.15. Pontes Editora, 2015, p. 305-325.

FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Rio de Janeiro. Edufba. 2008.

GILROY, P. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34. 2001.

GONÇALVES, L. D. *A Real Beleza: uma análise discursivo-crítica do “corpo diferente” presente na campanha Dove*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

GUALBERTO, C. L. *Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 1. ed. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. Londres: Arnold, 2004.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988. KRESS, G. Discourses, texts, readers and the pro-nuclear arguments. In: CHILTON, P. (Ed.). *Language and the nuclear arms debate: nukespeak today*. London: Frances Pinter, 1985a. p. 65-87.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

MUCCI, S. B. P. *A representação de francófalantes a partir de livros didáticos de francês língua estrangeira em uma perspectiva dos estudos discursivos críticos*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

NASCIMENTO, R. G. do; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15403>. Acesso em: 20 fev. 2022.

NATIVIDADE, C.; PIMENTA, S. A semiótica social e a multimodalidade. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S.; AZEVEDO, A. M. T. de (orgs.). *Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 23-50.

RESENDE, V. de M. Representações imagéticas no jornal O Globo: para falar de rua ocultando pessoas. *Cadernos de Linguagem e Sociedade, [S. l.]*, v. 22, n. 1, p. 440-459, 2021. DOI: 10.26512/les.v22i1.37303. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/37303>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SOUZA, M. A. A.; PINHEIRO, M. S. A construção de significados do infográfico “Panorama das favelas em Fortaleza” à luz da Gramática do Design Visual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 1, p. 229-248, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812969>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/YLWx87ZQvsB78vYFCpTzWPP/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA MULTIMODAL PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA

MULTIMODAL DIDACTIC SEQUENCE FOR THE TEACHING OF PORTUGUESE HERITAGE LANGUAGE

Ana Luiza Oliveira de Souza¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma Sequência Didática Multimodal orientada para o ensino do português língua de herança tendo em vista melhorar as competências comunicativas associadas a intencionalidade compartilhada na comunicação. O aporte teórico-metodológico tem como base perspectivas que compartilham reflexões sobre a linguagem e seu funcionamento (HALLIDAY, 1973; NEVES, 1994), sobre a aquisição e aprendizagem da língua de herança, e sobre o ensino com base nos multiletramentos e gêneros do discurso (ROJO, 2013). O contexto de ensino multicultural tem como foco o português como língua-cultura de herança (MENDES, 2012) em contato com a língua e cultura italiana. A proposta foi aplicada em 2021 e resulta das experiências no âmbito de pesquisas do CNPq *Rede de estudos da língua portuguesa ao redor do mundo*, da Universidade Federal de Goiás, em seu subprojeto intitulado *O português brasileiro em contexto italiano: aspectos sociais políticos e linguísticos* (REDE/Itália). Nesta proposta foi possível perceber que os módulos que recrutaram o estímulo estético, ligado ao domínio semiótico da linguagem a partir das ferramentas tecnológicas com jogos digitais, colaboraram como recurso didático para incentivar a interação em português e a real necessidade de interagir na língua de herança.

PALAVRAS-CHAVE: Português língua de herança; Sequência Didática; Ensino Multimodal; Multiletramentos.

ABSTRACT:

The aim of this article is to present a Multimodal Didactic Sequence oriented for the teaching of Portuguese as a heritage language, with a view to improving the communicative skills of learners associated with intentionality in communication. The theoretical-methodological contribution is based on different perspectives that combine reflections on language and its functioning (HALLIDAY, 1973; NEVES, 1994), on acquisition and learning of the heritage language, multiliteracies and on speech genres (ROJO, 2013). The teaching context is multicultural, sharing Portuguese as a heritage language-culture (MENDES, 2012) with the Italian language and culture. The proposal was applied in 2021 and is the result of research experiences at the CNPq *Network of Portuguese language studies around the world*, at the Federal University of Goiás, in its subproject entitled *Brazilian Portuguese in Italian context: political and linguistic social aspects* (REDE/Italy). In this work it was possible to perceive that the modules that recruited a esthetic stimulus, linked to the semiotic domain of the language from the technological tools with digital games, collaborated as a didactic resource to encourage interaction in Portuguese and the real need to interact in the heritage language.

KEYWORDS: Portuguese heritage language; Didactic Sequence; Multimodal Teaching; Multiliteracies.

1 Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás e em Disciplinas Literárias e Linguística Estrangeira pela Universidade de Pisa. E-mail: analuiza.desouza@unipi.it

Introdução

O interesse primário deste artigo é trazer contribuições pertinentes para o ensino do Português com Língua de Herança (doravante PLH), disciplina já consolidada e bem estabelecida (SOUZA, 2016; SOUZA; ORTIZ ALVAREZ, 2020). Neste contexto, a concepção de língua(gem) entrelaça posições diversificadas quanto ao caráter pluricêntrico da língua portuguesa, cujo ensino precisa ser vinculado às várias culturas dos países lusófonos. Neste aspecto, o PLH caracteriza-se pela complexidade que envolve o seu contexto de prática linguística, ambiente multilíngue e multicultural por natureza. A dimensão interdisciplinar, dessa forma, compartilha os estudos que vão da Didática das Línguas à Psicolinguística, da Linguística à Sociolinguística, incluindo os estudos de Políticas Linguísticas, entre outras áreas. As teorias associadas a essas áreas do conhecimento oferecem desdobramentos importantes para compreender o ambiente de aquisição e ensino do PLH e advogar práticas eficazes neste contexto. No bojo dessas considerações, este trabalho tem como objetivo apresentar uma Sequência Didática Multimodal, orientada a partir dos conhecimentos acerca de língua(gem), aprendizagem e aquisição do PLH, de multiletramentos e gêneros do discurso², especificamente para o contexto em que todos os alunos e alunas tenham como herança o português do Brasil e sua cultura.

O presente artigo resulta de experiências no âmbito das pesquisas do CNPq *Rede de estudos da língua portuguesa ao redor do mundo*, da Universidade Federal de Goiás, em seu subprojeto intitulado *O português brasileiro em contexto italiano: aspectos sociais políticos e linguísticos* (REDE/Itália), com pesquisas realizadas em conjunto com diferentes universidades italianas. O principal objetivo deste subprojeto é desenvolver estudos direcionados para descrição, análise e ensino do português em suas múltiplas variedades e modalidades de realização³.

Em 2020 o Ministério das Relações Exteriores (MRE) lançou o Guia Curricular para o ensino de Português como Língua de Herança⁴ como proposta de currículo a ser utilizado pela Rede de Centros Culturais em diferentes países no exterior. Este guia também pode ser utilizado por instituições e associações brasileiras que, ao longo das últimas décadas, têm se envolvido com a promoção e o ensino do PLH em contextos multiculturais variados. Por isso mesmo, a presente proposta da Sequência Didática Multimodal (doravante SDM) busca conhecimentos

2 Não será discutida, aqui neste trabalho, a diferença entre os gêneros discursivos (do discurso) e gêneros textuais.

3 O projeto REDE/Itália envolve universidades italianas (Unich, Unisalento, Unipi, Roma Tre, Unint) e brasileiras (UFG, UEG, UnB, UFMt - Barra do Garças) com ações conjuntas de pesquisa, ensino, extensão e publicação. Dentro do projeto REDE/Itália relevam-se pesquisas descritivistas e analíticas fomentadoras de ações de ensino do português brasileiro (PB) em todas as suas vertentes: como língua estrangeira, língua adicional e língua de herança no contexto universitário italiano. (Veja o trabalho de BARROS; DE ROSA; CASSEB-GALVÃO, 2019).

4 Para saber mais, veja o guia disponível em <<http://funag.gov.br/biblioteca/download/Cartilha%205-DIGITAL.pdf>> . Acesso em 9 fev.2022

sobre os recursos didáticos que possam ser utilizados nas diferentes modalidades de manifestação linguística: escrita, oral, literária e não-literária, e multimodal.

A sequência didática, que neste trabalho será detalhada, foi aplicada durante o período da pandemia do Covid-19. Lembramos que neste período as comunidades brasileiras no exterior, principalmente educadores e educadoras brasileiras empenhadas com o ensino do PLH, tentaram continuar unidas com as famílias através das *chats* de *whatsaap* e encontros nas redes sociais como *Instagram*, *Facebook* e *YouTube*, reforçando o propósito dos grupos e associações em contribuir para o ensino e manutenção do PLH em casa. Em decorrência do isolamento social que a primeira fase da pandemia Covid-19 ocasionou, a tecnologia entrou como auxílio num momento crucial de reclusão dessas famílias. Acresce que o isolamento social torna a vida quotidiana mais triste, com dúvidas a respeito do futuro, do trabalho, da saúde da família no Brasil e de outras circunstâncias ligadas ao vírus; portanto, esse isolamento aumentou o risco das famílias entrarem em depressão ou estresse. Por isso mesmo, reconhece-se o quanto as redes sociais contribuíram para o bem-estar da comunidade brasileira no exterior e para o ensino e manutenção do PLH.

As teorias funcionalistas com base em Halliday (1985) e Neves (1994), e a noção de *sequência didática* dos autores Dolz e Schneuwly (2004) embasam a presente proposta. Além disso, considerando a heterogeneidade dos perfis dos falantes de herança (doravante FH) e suas possíveis limitações no ambiente de interação, delimitamos este trabalho a partir da concepção de multiletramentos (ROJO, 2013) para o ensino em PLH, pois esta abordagem segue os princípios da expressividade na comunicação através do universo gestual, visual e sonoro da língua(gem). Os módulos aqui propostos e que foram aplicados no ano de 2021, em formato de Didática à Distância (DaD) no período da pandemia de Covid-19, descrevem a SDM realizada de maneira significativa, lúdica, eficaz e produtiva, atendendo ao ensino e aprendizagem de PLH para falantes da língua italiana.

Sendo assim, o presente artigo está dividido em quatro seções. Na primeira seção trataremos do contexto de atuação do PLH, identificando as características sociolinguísticas dos aprendizes e suas competências linguísticas. Será também exposto o contexto específico de ensino, o contexto dos aprendizes que possuem o italiano como língua dominante e o português como língua de herança. Na segunda seção abordaremos a noção de competência linguística em PLH atrelada à concepção de língua adotada pela Linguística Funcional, a fim de discutir o caráter dialógico e interativo da língua(gem), as metafunções da linguagem envolvidas no evento comunicativo que vê como foco as relações sociais e culturais interpessoais. Na terceira seção será desenvolvida a SDM, descrevendo os módulos didáticos aplicados nesta sequência, incluindo ainda algumas constatações reais da aplicação dos módulos no ensino de PLH. Por motivos de espaço, iremos detalhar 2 módulos, oferecendo os módulos posteriores de maneira mais resumida. Por fim, na última seção ofereceremos as considerações finais, relacionando a teoria funcional e a abordagem multimodal à SDM aplicada para o ensino de PLH.

O contexto de ensino-aprendizagem do Português Língua de Herança

Para entrar no cerne do presente trabalho, o objeto linguístico mirado para a elaboração de uma metodologia didática – o português como língua de herança – é necessário oferecer a definição de língua de herança (LH), tendo em vista as teorias já bem consolidadas neste campo. Corroborar-se com as definições de Valdés (2001) e Fishman (2001) nas quais a LH para o falante é considerada a língua da sua família, que pode ser uma família imigrante ou indígena. A LH é a língua que tem relevância familiar para os seus descendentes, tendo um estatuto minoritário na sociedade em que a sua comunidade de fala reside (imigrante ou autóctona), envolvendo, assim, situações reais de comunicação variáveis e, às vezes limitadas.

Mas quem é o falante de herança? Seguimos os postulados de Valdés (2001), Polinsky e Kagan (2007) que tipicamente compreendem os falantes de herança como os imigrantes de segunda geração cuja LH é uma língua minoritária. Estes são mais fluentes na língua dominante de sua sociedade. Compreende-se, neste viés, que o falante de herança de português interage e socializa nessa língua em um ambiente restrito, e muitas vezes auxiliado pela língua de contato maioritária e dominante, ou seja, a língua do país de residência da família.

Consequentemente, o contexto de aquisição e de ensino do PLH, envolve, por assim dizer, o planejamento linguístico familiar, com as relações linguísticas e culturais vivenciadas pelo aprendiz em casa, ou fora de casa com a comunidade imigrante, além de se relacionar através de outros meios encontrados pela família como recurso para reforçar essa aquisição e aprendizagem linguística. Estes meios podem ser o convívio com associações e escolas comunitárias⁵, ou através das redes sociais na internet (BENEDINI, 2015; OLIVEIRA DE SOUZA; BENEDINI, 2019). No caso do presente trabalho, o contexto de reforço desta aquisição/aprendizagem é a Associação Casa do Brasil em Florença, associação brasileira e escola comunitária que, através de suas atividades educativas e eventos, tem como seu principal objetivo desenvolver o fortalecimento da identidade de crianças e das famílias ítalo-brasileiras, valorizando a sua identidade bicultural, isto é, o viver em meio a duas línguas e duas culturas; um outro objetivo dessa associação é promover alguns aspectos dos costumes e da cultura brasileira, refletindo sobre as diferenças culturais e aos aspectos relacionados à comunicação verbal e não verbal das duas culturas, na modalidade escrita e oral.

5 O termo “escola comunitária” referenciado em Souza (2016 e 2010) e Oliveira de Souza (2020) diz respeito às escolas ou associações brasileiras no exterior que realizam atividades extracurriculares. São entidades que fornecem um espaço para o uso das duas línguas da comunidade, entre elas a língua maioritária, socialmente dominante, e a língua de herança, permitindo e instituindo práticas pedagógicas que atribuem importância ao bilinguismo desses alunos. “As escolas comunitárias também privilegiam momentos para explorar as identidades étnicas e linguísticas de seus participantes, pois fornecem espaços alternativos e autônomos, espaços de diálogos e de narrativas de suas identidades étnicas” (OLIVEIRA DE SOUZA, 2020, p.189).

Com base em pesquisas de diferentes áreas, Flores e Melo-Pfeifer (2014) afirmam que no ambiente que envolve a aquisição do PLH há um “grande potencial da aquisição bilíngue em contexto migratório”, sendo necessário considerar vários aspectos do *background* migratório do falante, pois ele adquire a LH em base ao *input* a que está exposto. Por isso mesmo, para as autoras, é preciso conhecer de que forma a “exposição a uma língua em contexto multilíngue influencia a construção do saber linguístico em todos os seus domínios (fonético-fonológico, morfossintático, semântico, lexical, pragmático)” (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014, p.19). As autoras discordam de hipóteses pouco fundamentadas de que os falantes de herança possuam processos de aquisição incompleta da língua, devido a *inputs* de várias naturezas, entre eles: sociais, pedagógicos e identitários do falante.

Em estudo mais específico acerca do caráter pluricêntrico da língua portuguesa, Melo-Pfeifer (2018) aborda a questão da heterogeneidade do perfil linguístico do aprendiz de PLH descrevendo-o como um *continuum* de bilingüismos (HORNBERGER, 1989), ou seja, como um perfil que envolve o (des)conhecimento das estruturas orais e/ou escritas da língua. O perfil sociolinguístico que envolve o *continuum* de bilingüismo, segundo a estudiosa, se caracteriza a partir de uma aquisição linguística como pouca frequência de estímulos, uma vez que a língua familiar não é a mesma língua do país no qual a família reside, a necessidade de interação na língua portuguesa pode ser limitada. Considera-se, ainda, que esse falante não teve possibilidades de alargar os conhecimentos e competências linguísticas da sua LH através da escolarização e do contato social. Além disso, muitas vezes o falante pode ser considerado bilíngue, porém, dependendo do planejamento linguístico familiar (SOUZA, 2015), a competência na LH pode não ser alcançada se não houver estímulos linguísticos e culturais suficientes e eficazes no período de aquisição e de posterior escolarização (CARREIRA; KAGAN, 2009; POLINSKY; KAGAN, 2007; VALDES, 2001).

O ensino de línguas de herança tem sido explorado a partir de diferentes ângulos teóricos. No que tange às Políticas Linguísticas, estudos de Valdés (2001), Garcia (2010), Creese et al (2007) e Souza (2015, 2016) demonstram como as ações das comunidades minoritárias reverberam em políticas educacionais específicas voltadas para o ensino e para a manutenção da LH. Além disso, a sua instrução reforça a importância do ensino bilíngue em prol da valorização de uma língua minoritária, aumentando o prestígio social, acadêmico e econômico (MAHER, 2007) do sujeito que aprende. No contexto do ensino de PLH as políticas linguísticas estão também atreladas ao eixo família, escolas comunitárias e comunidade (OLIVEIRA DE SOUZA, 2020), constituindo a base estrutural para a aquisição, manutenção e ensino do PLH. Em relação aos estudos voltados para a Didáticas das Línguas, o ensino de LH é um tipo específico de instrução em língua minoritária, cuja sua atuação comprova um melhor desempenho acadêmico escolar, se comparado aos alunos monolíngues (BIALOVSKY, 2007).

Espera-se, ainda, que metodologias miradas ao ensino e aprendizagem do PLH, em contexto de migração brasileira no exterior, possam envolver políticas linguísticas internacionais

do ensino do português como língua pluricêntrica, contemplando a diversidade linguística e cultural do mundo lusófono. Neste âmbito de estudo, ao se debruçar sobre o conceito de língua pluricêntrica (CLYNE, 1992) e suas características, Pereira (2020) expõe que o ensino do PLH pode ser considerado desafiador, se levarmos em consideração a abordagem didática pensada à variedade cultural dos países de língua portuguesa. Em seus estudos, a autora enfatiza que, no ensino do PLH como língua pluricêntrica em contexto minoritário, sejam contempladas as diferentes línguas-culturas, sobretudo porque, em contexto diaspórico, é comum a presença de aprendizes que representem diferentes países de língua portuguesa.

No caso deste estudo, a SDM foi aplicada para uma turma de PLH em que todos os aprendizes eram filhos de pais italianos e mães brasileiras, porém a SDM pode ser adequada à contextos de sala de aula plurais, a fim de contemplar a diversidade dos perfis de aprendizes de PLH. Recordamos, neste sentido, as palavras de Pereira (2020): “o fato de os alunos interagirem com diferentes culturas da língua portuguesa não limita o aprendizado e muito menos faz com que percam a identidade cultural trazida da herança familiar” (PEREIRA, 2020, p.32).

Exposto este breve panorama teórico, compreende-se a necessidade de apresentar metodologias voltadas para o ensino de PLH, elaboradas a partir de princípios funcionalistas, como define Casseb-Galvão (2015), concebidas a partir de uma reflexão acerca dos “usos efetivos do português contemporâneo escrito e oral circulantes em diversas esferas discursivas...” (CASSEB-GALVÃO, 2015, p.152). Põe-se, portanto, a questão primordial para o ensino e aprendizagem do PLH: como alinhar o ensino da língua a sua cultura sem marcar estereótipos desta última, a fim de obter os resultados esperados em termos de competência linguística? Na próxima seção, iremos tratar das competências linguísticas com base nos estudos funcionalistas, pensando ao caráter interacional e dialógico da língua(gem) para a aprendizagem linguística.

As competências linguísticas em PLH através da Sequência Didática Multimodal

Muitos estudos comprovam os fatores afetivo e de conhecimento cultural envolvidos no ensino e aprendizagem do PLH (BENEDINI, 2015; MENDES, 2015; PEREIRA, 2020). Reconhece-se que, no contexto de ensino, o aprendiz expõe experiências positivas com relação à língua-cultura de herança, pois a relação afetiva e a memória familiar têm seus lugares especiais na aprendizagem (MENDES, 2012). Conforme define Van Deusen-School (2003), nem sempre os aprendizes de uma LH demonstram um grau de proficiência da gramática padronizado; de fato, este aprendiz faz parte de “um grupo heterogêneo que varia de falantes nativos fluentes a não falantes, que podem estar a gerações distantes, mas que podem se sentir culturalmente conectados a uma língua”. (VAN DEUSEN-SCHOOL, 2003, p.221). Considerando esse fato, para que o ensino seja significativo, seria impossível não pensar nas dimensões cultural e afetiva. Dessa forma, a *sequência didática* precisa ter como base concepções e princípios funcionalistas que favoreçam o alcance de competências comunicativas do aprendiz, além de favorecer a ligação com a sua própria herança linguística e cultural. Aprender a gramática de

uma língua não é aprender regras codificadas, e sim, apreender ou adquirir uma língua através de seus significados numa dimensão semiótica e funcional (HALLIDAY, 1973), que envolve também o afetivo, no caso do PLH.

Com base nos estudos de Halliday (1973), língua e linguagem existem em função de um propósito comunicativo, a sua abordagem funcional concebe a língua como um aparato social e, portanto, funcional, oferecendo caminhos para investigações que envolvem práticas de ensino de línguas com parâmetros e metodologias didáticas confiáveis. A prioridade na interação e no diálogo, tão importantes no contexto de ensino de PLH, resquísita uma metodologia que coadune a funcionalidade do evento comunicativo com o aspecto multicultural envolvido no ambiente social de seus falantes.

No ensino da língua portuguesa, Neves (1994), com base em Halliday (1985), advoga a importância das metafunções da linguagem, cujas estruturas das expressões linguísticas configuram-se em funções, com diferentes modos de produzir linguagem, seguindo sempre o propósito comunicativo. A autora referencia as três funções da linguagem:

- i. *Função ideacional*, que corresponde ao significado cognitivo do ato interacional, relacionado às experiências pessoais do ambiente e às lógicas do ato linguístico de falar e entender.
- ii. *Função interpessoal*, que corresponde à manutenção dos papéis sociais e o estabelecimento de novos papéis inerentes à linguagem.
- iii. *Função instrumental*, corresponde ao instrumento das outras duas funções, diz respeito à criação do texto, à função textual da linguagem, sempre contextualizada, “fazendo-as operar no cotexto e na situação: o discurso se torna possível porque o emissor pode produzir um texto, e o ouvinte ou leitor pode reconhecê-lo”. (NEVES, 1994, p. 111).

Dessa forma, o tratamento funcionalista de uma língua natural traz à luz a competência comunicativa (NEVES, 1994). Essa teoria linguística pode ser perfeitamente atrelada a perspectiva sociocultural no ensino e aprendizagem de PLH.

Em nossa SDM, a teoria funcionalista se conjuga com as características da didática nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para os professores da escola de Genebra, o ensino de língua materna baseado em *sequências didáticas* permite criar situações concretas de uso da língua, que envolve a oralidade ou a escrita através de um conjunto de atividades organizadas sistematicamente, tendo como parâmetro os gêneros discursivos, oral ou escrito, ou ainda, textos autênticos em circulação social concreta.

A noção de competência comunicativa que compreendemos neste trabalho abrange as definições inauguradas com Hymes⁶ (1972). De fato, até os dias atuais, diferentes pesquisas

6 O conceito de Competência Comunicativa foi apresentado por Dell Hymes em 1972 e posterior-
Diadorim, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 756-775, 2022.

seguiram a contribuição teórica oferecida pelo estudioso. Ao descrever em detalhes as funções da fala dentro de um evento comunicativo, Hymes considera quatro aspectos no evento comunicativo: **i.** o enunciado do discurso, **ii.** a sua estrutura gramatical; **iii.** a relação dos participantes do discurso, ou seja, a situação social do discurso; **iv.** e as perspectivas e valores culturais que envolvem o discurso. Para esse linguista os discursos não são aleatórios; assim como a língua, os discursos são padronizados e seguem regras que são aprendidas pelos interlocutores inseridos numa determinada comunidade. Dessa forma, assim como a língua não é a mesma de uma sociedade para outra, também os padrões do discurso não são os mesmos. No ensino de línguas esse carácter discursivo da linguagem corresponde às competências que o estudante deve adquirir e aprender.

A partir dessas considerações, a SDM proposta neste artigo tem como principais objetivos:

- i.** Possibilitar ao aprendiz de PLH a capacidade de interagir e compreender os textos e seu funcionamento, através dos diferentes mecanismos multimodais;
- ii.** Construir textos operando processos que façam sentido, sem pensar no ensino tradicional, oferecendo exemplos de situação real de interação;
- iii.** Tornar o aprendiz um leitor multifuncional crítico, ativo e participativo, capaz de interpretar os diferentes textos.

Dessa forma, não pretendemos definir uma receita mágica a ser seguida, mas sim oferecer metodologicamente uma didática com elaboração de estruturas inerentes ao processo natural de aquisição do PLH, tendo em vista a heterogeneidade linguística e cultural dos perfis dos falantes. Pelo carácter sociointeracional da linguagem e por considerar os aspectos multimodais e dialógicos prioritários para a aquisição linguística em contexto de língua de herança, também pensamos nos recursos tecnológicos que, segundo Oliveira (2012), não determinam o sucesso ou o fracasso escolar, mas reconhecendo que o seu uso pode ou não melhorar o ensino e aprendizagem. Em outras palavras, esta *sequência didática* oferece reflexões teórico-metodológicas úteis para que as competências linguísticas no ensino de PLH possam ser alcançadas.

Multiletramentos e a perspectiva multimodal para o ensino de PLH

Nos dias atuais, quando falamos de aprendizagem linguística é imprescindível buscar fontes que possam atrair os aprendizes, seja nos domínios da leitura ou da escrita. Sendo assim, torna-se inevitável não mencionar, neste trabalho, os termos letramento⁷ e multiletramento (ROJO, 2013; SOARES, 2004;). Seguindo as definições de Soares (2004), alfabetização e letramento são processos interdependentes. A alfabetização se desenvolve por meio e através de práticas

mente reformulado por diferentes autores.

7 Segundo Kleiman (1995), os estudos sobre letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita. Neste trabalho não iremos nos aprofundar nas múltiplas práticas de letramento, ou ainda, nos fixar no carácter ideológico deste conceito.

sociais de leitura e escrita, aquisição e aprendizagem do sistema convencional de relações entre fonemas-grafemas, que se desenvolvem a partir de habilidades textuais de leitura e escrita, além do reconhecimento de suas funções. Para além dessas definições, o aporte metodológico que envolve o multiletramento exige opções diferentes de ensino e aprendizagem que envolvem as novas tecnologias da informação e comunicação, trabalhando com os diferentes gêneros discursivos. Como recursos para o multiletramento temos vídeos, músicas, quadrinhos, mas também recursos que envolvem as mídias sociais com *animes* e jogos digitais que favorecem, ao mesmo tempo, uma aprendizagem significativa e lúdica.

A respeito de letramento e gêneros do discurso, Santos e Moraes (2013) referenciam a relativa estabilidade dos gêneros, revelada na mutabilidade, na flexibilidade e na plasticidade de suas estruturas, podendo ser exemplificados através de “práticas linguísticas corriqueiras, como o registro de uma receita culinária, a escrita de uma carta ou de um torpedo, a narração de uma piada, uma conversa telefônica ou um bate-papo etc. Em cada uma dessas práticas, há aspectos que dizem respeito a um tema esperado, a um estilo esperado e a uma forma composicional esperada” (SANTOS; MORAES, 2013, p.23). Para os autores, essa coerção genérica oferece aos gêneros o seu caráter relativamente estável ao produzir enunciados esperados socialmente, pois todos nós conhecemos, de alguma forma, como escrever uma receita, o que é uma carta, como se fala ao telefone, ou seja, o uso social que se faz daquele enunciado.

No que concerne às modalidades semióticas, os textos são sempre multimodais, enquanto a monomodalidade tem, a partir do letramento, uma visão grafocêntrica, a multimodalidade entende o texto com um determinado ritmo, com uma amplitude de elementos que vão construir sentidos a partir de elementos tais como desenhos visuais, *designer* gráfico, música etc. (ROJO, 2013). A perspectiva multimodal para a didática, dentro do contexto de multiletramentos, prevê o ensino de línguas a partir de gêneros discursivos orais e escritos, incluindo o universo gestual e visual, frontal ou de lateralidade, numa abordagem que tem por objetivo compreender e produzir textos efetivos com base na realidade de uso. Nesse sentido, a ideia clássica do conceito de alfabetização e o conceito de letramento que abordam a leitura atrelada à compreensão da escrita se expande para o conceito de multiletramento, cujas recentes pesquisas envolvem as realidades multissemióticas da sociedade, em decorrência do crescimento e avanço das tecnologias. Neste ambiente de ensino, aproveita-se o panorama da multiplicidade de eventos comunicativos que se inserem na sociedade, isto é, desenvolve-se o multiletramento incorporado na natureza cultural da sociedade em conjunto com a natureza semiótica das linguagens. (ROJO, 2013; VAN LIER, 2004).

Pensando nessa metodologia de ensino, a didática do PLH pode envolver diferentes construtos didáticos: uma entrevista com vizinhos, apresentação musical, sarau, teatro, feiras de ciências, além de atividades que envolvam o uso integrado de diversas modalidades (uso de aparelhos eletrônicos, *tablets* e *internet*, jogos eletrônicos, entre outros). Neste âmbito, o ensino com a metodologia do multiletramento pode ampliar o diálogo multidisciplinar no

ensino do PLH, como método dialógico multidisciplinar, multicultural e multimodal, onde as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e (TDICs) podem se tornar uma realidade multissemiótica na aprendizagem. Compreendemos, assim, que na sociedade os textos em circulação, sejam eles impressos, sejam eles em formatos de mídias audiovisuais, digitais ou não, tornam-se significativos para o ensino e aprendizagem. Dessa forma, os textos compostos por novas linguagens podem auxiliar o aprendiz de PLH na sua trajetória, porém, para serem produzidos exigem também conhecimentos específicos por parte do professor e do aluno.

Sequência Didática Multimodal e o contexto de ensino em PLH

A presente *sequência didática* foi aplicada numa turma da escola comunitária Casa do Brasil em Florença. Como professora voluntária dessa escola tenho desenvolvido, desde 2014, uma didática interdisciplinar, conforme referido na proposta curricular para o ensino de PLH. Na proposta redigida pelo MRE em 2020 põe-se a questão primordial sobre as competências comunicativas dos aprendizes associadas à função do uso e do propósito interativo em diferentes ambientes sociais.

A partir dessas considerações, destaca-se que a proposta didática foi aplicada na segunda fase do isolamento, no ano de 2021 (nos meses de janeiro, fevereiro, março e abril), com aulas semanais na modalidade *online*, com tempo de aula de 1h20min., tempo suficiente para o conhecimento do tema e desenvolvimento de habilidades comunicativas e linguísticas dos aprendizes. Por motivos de espaço, neste artigo apresentaremos em detalhes somente a sequência de 2 módulos, em 4 aulas. Descreveremos ainda, de forma resumida, os módulos que foram desenvolvidos posteriormente obedecendo ao cronograma da escola comunitária, porém, não os apresentaremos em detalhes.

O perfil de competências da turma em que foi aplicada a SDM é heterogêneo; isto significa dizer que as habilidades de compreensão oral e produção oral, de compreensão escrita e de produção escrita dos aprendizes são diferentes. As assimetrias das competências em sala de aula foram utilizadas para balancear as diferenças entre os próprios alunos. A faixa etária da turma era entre 9 e 13 anos, todas meninas, alfabetizadas na língua majoritária, italiana. Com relação às habilidades em português, todas as alunas eram capazes de realizar a leitura em português, mas nem sempre uma leitura funcional. Por isso mesmo, cada atividade proposta teve o objetivo de ampliar o vocabulário e o conhecimento pragmático da língua a partir dos gêneros discursivos envolvidos na proposta.

O planejamento didático da instituição segue a linha de projetos temáticos. Para isso, o corpo docente formula um projeto temático quadrimestral, no qual o planejamento pode ocorrer com liberdade, adequando-se às exigências e motivações de cada turma. O tema da instituição no primeiro quadrimestre de 2021 foi *Identidades: eu, minha família, minha cidade*. Como o ensino de PLH envolve a multiplicidade de ambientes de uso social da língua, não

somente o ensino da língua portuguesa e cultura brasileira, mas procurando inserir a língua e a cultura local, neste caso a cultura italiana, o tema escolhido permitiria desenvolver textos orais e escritos com atividades que poderiam ser trabalhadas de forma multidisciplinar, incluindo as disciplinas ciências, geografia e história. A partir deste tema, os professores poderiam elaborar projetos específicos que entrelaçassem outros repertórios referentes ao tema. No caso da turma em questão, criamos o projeto *Repórter*, no qual a cada dois módulos, as estudantes podiam escolher entrevistados, ensaiando o papel de repórter.

O quadro 1 abaixo resume a SDM elaborada e trabalhada com a turma.

Quadro 1 - Sequência Didática Multimodal.

Sequência didática multimodal Réporter	Projeto pedagógico da escola: “Identidades: eu, minha família, minha cidade”	
Módulo 1 Dia da Língua Materna Gênero Entrevista	AULA 1	Apresentação do gênero e da situação da entrevista. Explicação dos objetivos da entrevista e do vídeo a ser realizado. Elaboração coletiva das perguntas.
Módulo 1	AULA 2	Correção da entrevista em português. Seleção dos personagens de animação e gravação das vozes. Início da criação do vídeo com o <i>animaker</i> .
Módulo 2 Minha cidade e meu bairro Gênero Jornal	AULA 3	Apresentação do gênero textual e os objetivos da descrição. Explicação do esquema gramatical de uma descrição, ex. de verbos utilizados, vocabulários. Explicação sobre o utilizo do aplicativo da plataforma <i>Slide Doc Google</i> .
Módulo 2	AULA 4	Inserção das imagens na apresentação da Descrição da cidade e do bairro no <i>Slide Doc</i> do <i>Google</i> , e correção dos textos.

Fonte: Elaborada pela autora.

Módulo 1: Dia da Língua Materna - aulas 1 e 2. Gênero Entrevista

Segundo Mendes (2012), a escolha de temas e áreas de interesse cultural para o ensino de PLE/PL2 ou PLH deve ser realizada com o cuidado de não tropeçar em estereótipos frequentes das línguas e culturas da lusofonia. Dessa forma, a fim de criar um ambiente que despertasse o desejo de se comunicar oralmente, além de estimular a escrita, aproveitando as comemorações do *Dia Internacional da Língua Materna* designado pela Unesco como o dia 21 de fevereiro, foi pedido para que as alunas escolhessem um amigo ou uma amiga da escola regular que tivesse, assim como elas, uma língua de herança. Essa consideração é importante pois leva a estudante a refletir sobre o seu lugar na sociedade multiétnica italiana, com a presença de imigrantes e filhos de imigrantes na escola. Além disso, desenvolve as dimensões identitária e afetiva no ensino em PLH, no sentido que as identidades sociais se encontram e se reconhecem reciprocamente, ou seja: *a língua da família não é somente minha, mas também tenho um amigo ou amiga que também tem uma língua da família, uma língua de herança*. Neste viés, a dimensão identitária

motiva a realização da tarefa, a partir de uma entrevista a ser realizada com uma amiga cuja mãe ou pai não tivessem nascido na Itália.

No quadro 2 abaixo estão especificadas as perguntas construídas pelas alunas.

Quadro 2 - Perguntas para a reportagem

1. Qual a cidade e o país em que a sua mãe (ou seu pai) nasceu?
2. Qual o lugar preferido desta cidade para ela (ou ele)?
3. Descreva 3 características desta cidade. É montanhosa? Tem praia ou floresta, ou cachoeira? Ela ou ele nasceu e morou no centro da cidade ou na periferia? O que a sua mãe (ou pai) conta sobre essa cidade?
4. Qual o prato preferido da sua mãe (ou pai)? De que é feito?
5. Fale uma frase que você mais gosta na língua da sua mãe ou pai? (Escreve em língua original e a sua tradução em português)

Fonte: Elaborado pela autora

Embora a entrevista tenha sido realizada em italiano, na segunda aula as alunas teriam que gravar áudios, emprestando suas vozes ao repórter e à entrevistada, e esses áudios foram elaborados em português. O estímulo estético por trás desta atividade didática foi aquele de criar um vídeo de animação, com personagens em quadrinhos, criados pelo *software animaker*⁸, no qual pudessem ser ouvidas as entrevistadas, além da repórter. Esse estímulo estético envolve o domínio semiótico da linguagem, e foi utilizado como ferramenta para criação de um espaço que motivasse a interação em português, e a real necessidade de interagir na LH. Na primeira aula, as alunas elaboraram as perguntas em português, juntamente com a professora. Em casa, tiveram que transpor as perguntas para o italiano, realizando a reportagem toda em italiano. Depois de realizar a entrevista em italiano, antes de seguir à Aula 2, as alunas tiveram que reescrever as perguntas e respostas em português. Foi possível perceber que para realizar essa tarefa, as alunas foram mais ativas do que nas outras aulas em que aprendiam regras gramaticais. Percebeu-se que estavam animadas, pois a escrita era necessária. Além disso, na segunda aula, na hora da correção e antes de gravarem os áudios, percebeu-se que os desvios linguísticos não pesaram para a continuação da tarefa. Elas não se fixaram nos erros, mas em melhorar as frases a fim de realizar um excelente trabalho. Enfim, as alunas estavam motivadas para gravar o áudio para a criação do vídeo, pois iriam ouvir suas vozes nos personagens do *software animaker*⁹, com as animações escolhidas por elas mesmas. O vídeo teve a duração de cerca 2 minutos cada.

8 O Animaker é um software de animação de vídeo que permite pessoas, ainda sem experiência em produção e edição, elaborar os seus próprios vídeos de alta qualidade. Ele permite aos usuários criar vídeos animados usando personagens e modelos pré-construídos.

9 Nesses dois links é possível acessar os vídeos elaborados por duas alunas da turma. Disponível em <<https://app.animaker.com/animo/7ml3BbCde8nN3g8q>> e <<https://youtu.be/eIQjjiRr9Ao>>. Acesso em 14 Jun. 2022.

Quadro 3 - Imagens de vídeos da Sequência Didática Multimodal para PLH.

No quadro 3 podemos ver duas imagens dos vídeos elaborados pela professora e por duas alunas da classe. As alunas escolheram as personagens e as imagens das cidades entrevistadas, neste caso, temos a cidade de Lima, no Peru, e a cidade de Buenos Aires, na Argentina.

Módulo 2: Minha cidade e meu bairro – aulas 3 e 4. Gênero Jornal

Para esse segundo módulo, o gênero entrevista dentro do subprojeto “Repórter” foi direcionado para trabalhar os aspectos descritivos da identidade do aprendiz que envolvem o seu ambiente de habitação, ou seja, a geografia ou história da cidade e do seu bairro, dependendo do interesse na descrição do ambiente. O objetivo era descrever o próprio bairro, criando assim um jornalzinho de informações. No início da aula, a dinâmica da professora através do *powerpoint* foi revelar as características da sua cidade natal, o Rio de Janeiro, descrevendo o bairro onde ela morava antes da mudança para a Itália. Esse momento foi motivador e também de conhecimento sobre a cultura, e de aprendizagem formal da língua. Por exemplo, com relação aos verbos utilizados na descrição e nomes de locais específicos como *correios*, um vocábulo diferente do italiano. As alunas perceberam que algumas palavras são cognatas, como *mercado*, *praça*, *biblioteca*¹⁰ que são parecidas na escrita da língua italiana mudando somente algumas letras, e

10 Em italiano essas palavras se escrevem: *mercato*, *piazza*, *biblioteca*.

por isso são possíveis acessar imediatamente. Porém, palavras como *correios, igreja, calçada*¹¹ não têm nenhuma relação ortográfica com as palavras em italiano. Sendo assim, depois da aula foi enviado às alunas um jogo elaborado através da plataforma digital *wordwall*¹², e um jogo com exercício criado pelo *liveworksheets*¹³, além de tarefas específicas, através do *Classroom* do *Google*, a fim de reforçar o conteúdo e o léxico do módulo.

Além dessas tarefas, como atividade de pesquisa, foi pedido que procurassem na *internet* imagens da sua cidade e de seu bairro. Essa pesquisa era para responder ao objetivo da aula da semana seguinte: criar um jornalzinho com descrição da própria cidade para um amigo (a) ou primo (a) que mora no Brasil. Na segunda aula as alunas foram convidadas a fazer a descrição da sua própria cidade ou bairro. Sendo assim, no quadro 4 temos registradas as atividades realizadas por duas alunas. A estrutura do texto descritivo se alinha às conversas do cotidiano: *O que tem no meu bairro? O que dá para fazer no fim de semana?*

Quadro 4 - Trabalhos de descrição “Minha cidade e meu bairro”.



11 Em italiano essas palavras se escrevem: posta, chiesa, marciapiede.

12 O wordwall é uma plataforma projetada como ferramenta digital de alfabetização, funciona como recurso didático com a possibilidade de criar atividades didáticas personalizadas. É possível elaborar questionários, jogos da memória e competições, inserindo pontuações, imagens e palavras. O link da atividade Meu Bairro enviado para a turma da Casa do Brasil em Florença está disponível em < <https://wordwall.net/play/12134/294/641> > Acesso em 5 de fev. 2022.

13 Liveworksheets permite transformar os trabalhos tradicionais em exercícios interativos, com auto-correção direta do site, ou permitindo a impressão das atividades. Além disso, os alunos podem realizar as tarefas e enviar as suas respostas para o professor. O link da atividade realizada pela associação está disponível em <https://www.liveworksheets.com/kl1512109oz> > Acesso em 5 fev.2022.

-Onde eu moro?-	-O que posso fazer no fim de semana?-
<p>Eu sou S [REDACTED]</p> <p>Eu moro em Florença no bairro 4 Isolotto, é um bairro muito grande no qual tem a minha escola e também muitas outras, farmácias, muitos mercados e um shopping para comprar comida e outras coisas, correios, unidade de saúde(ASL), 2 parques para se divertir e relaxar(em um destes parques tem a minha futura escola)</p>	<p>-parco Villa Vogel: descansar, fazer algumas caminhadas, fazer piquê com os amigos, jogar...</p> <p>-parco le Cascine: comprar algumas coisas, fazer caminhadas, pescar(nos pontos proximos ao Arno)</p> <p>-museus: ir nos museus admirar operas de arte e comprar souvenir.</p> <p>-cinema: pode ver filmes e se houver alguma loja voce pode comprar algumas coisas.</p>
	
-QUARTIERE 4-	-parco delle cascine-

Como é possível perceber, a professora quis introduzir a expressão com o verbo *dar – dar pra X* – que é abstrata e metafórica na língua portuguesa e muito usada no cotidiano, indicando a possibilidade de realizar algo. Pelo seu significado abstrato e uso cotidiano na língua portuguesa, percebe-se a necessidade do professor em desenvolver exercícios diversificados para o aprendiz de PLE ou PLH, uma vez que não se encontram frequentemente nos livros didáticos exemplos com esse tipo de construção idiomática.

A *sequência didática* desenvolvida ao longo dos 4 meses teve outros subtemas ligados ao tema principal *Identidades: eu, minha cidade, minha família*. Nos módulos seguintes a turma continuou trabalhando com descrição, mas foi pedido para realizar uma entrevista com a própria mãe brasileira, perguntando as características da cidade onde ela morava no Brasil (seguindo o exemplo do gênero discursivo do módulo 2). Esse terceiro módulo, replicado com as descrições da cidade natal da mãe brasileira, trabalharia assim a história da cidade brasileira e suas características, a característica geográfica ou cultural, envolvendo dessa forma os aspectos identitário e afetivo, tão importantes no ensino e aprendizagem do PLH.

Em seguida, foram utilizadas as ferramentas *Wordwall* e o *Jamboard* do *Google*¹⁴, trabalhando emoções pessoais em um subtema. Vídeos de desenhos animados famosos também foram utilizados para introduzir este mesmo tema antes da aula, apoiando a explicação dos objetivos a partir de imagens. Outra ferramenta digital já citada, a *Liveworkersheets*, foi utilizada para trabalhos gramaticais em aulas posteriores. Interessante mencionar que o módulo sobre as emoções pessoais teve continuação no módulo seguinte para falar dos sentimentos em relação ao pai, ou sentimentos dos pais. O gênero discursivo *Carta* foi aplicado em seguida para o módulo posterior com o objetivo de escrever uma carta ao pai e falar de sentimentos e desejos.

Ao longo do ano de 2021, toda a proposta didática da escola comunitária Casa do Brasil em Florença foi realizada através da plataforma digital *Elefante Letrado*¹⁵. Uma vez que a biblioteca da associação estava fechada, essa plataforma digital serviu de acervo de livros

14 O Jamboard é uma ferramenta digital da plataforma Google usado para criar atividades interativas que podem ser reproduzidas em qualquer dispositivo habilitado para web, como um computador, tablet, telefone ou quadro interativo.

15 O *Elefante Letrado* é uma plataforma digital de leitura para crianças de 6 a 11 anos, com versões para escolas e famílias, incluindo jogos de compreensão textual. Disponível em <<https://www.elefante-letrado.com.br>> Acesso em 22 fev. 2022.

para os alunos, estimulando leituras extras com livros que continham os temas trabalhados neste período. Torna-se relevante salientar que o ensino do PLH é fortemente ligado ao envolvimento das famílias através de um planejamento linguístico familiar. Dessa forma, para que a aprendizagem seja eficiente e significativa, sendo o português uma língua minoritária com poucas horas de interação linguística diária e poucas horas de ensino durante a semana, as famílias precisam se organizar com outras atividades estimulantes e a leitura em casa é uma delas.

Considerações finais

O objetivo desse artigo foi oferecer um Sequência Didática Multimodal a partir da perspectiva multimodal e de multiletramentos (ROJO, 2013; VAN LIER, 2004) para a didática do PLH, alinhando às teorias funcionalistas. Seguindo este viés teórico, postula-se que a interação entre as forças internas e externas à língua acomoda estruturas cognitivas constituídas a partir das pressões de uso de ordem comunicativa. Os pressupostos da SDM se baseiam na articulação das teorias funcionalistas atreladas à noção de competência linguística para o ensino do PLH, pensando no carácter interacional e dialógico da língua(gem), e ao contexto de ensino de língua-cultura de herança (MENDES, 2012 e 2015).

As competências e habilidades linguísticas e interculturais veem, neste trabalho, a comunhão com a proposta curricular do MRE, indicando uma visão didático-pedagógica que satisfaz o ambiente de ensino e seu carácter multicultural e multilíngue. Observamos, a partir dos pressupostos teóricos funcionalistas, que a abordagem que envolve as metafunções da linguagem apoia a didática do PLH quando o ensino utiliza-se de repertórios linguísticos das situações reais de comunicação para incentivar os aprendizes. Além disso, como proposta funcionalista, entendemos que o encaminhamento metodológico da SDM reconheceu a função *ideacional* (referente a experiências pessoais do ambiente e do ato interacional), a função *interpessoal* (referente aos papéis sociais) e a função *instrumental* (referente a estrutura do texto situacional).

As perspectivas funcional e multimodal para a SDM foram requisitadas com o subprojeto *Repórter*, no qual as alunas tiveram a oportunidade de desenvolver as tarefas dos módulos *Dia da Língua Materna*, com o gênero *entrevista*, e *Minha cidade e meu bairro*, com o gênero *jornal*, alcançando os resultados esperados em termos de competência linguística. O conceito de multimodalidade dos gêneros discursivos propiciou a aplicação da perspectiva interdisciplinar e multimodal no ensino da língua, entrelaçando, dessa forma, o ensino da LH a sua cultura, sem marcar estereótipos. Compreendemos, assim, que no processo de ensino e aprendizagem do PLH, a elaboração das atividades precisa trabalhar as identidades do aprendiz, ou seja, sua identidade multicultural, sem operar estereótipos, mas envolvendo os aspectos socioculturais

da comunidade linguística a fim de valorizar e oferecer ao aprendiz, mesmo que em um período curto de aprendizagem, um vasto repertório linguístico, com o objetivo de ampliar seu vocabulário e prepará-lo para a interação social. Foi possível perceber que os módulos que recrutaram o estímulo estético, ligado ao domínio semiótico da linguagem a partir das ferramentas tecnológicas com jogos como *wordwall*, ou *jamboard* e *animakers*, entre outros que foram utilizados, colaboraram como instrumento para incentivar a interação em português e a real necessidade de interagir na LH.

Os módulos aplicados nesta sequência didática ofereceram possibilidades para que fossem alcançadas as competências comunicativas e linguísticas apropriadas a esta turma. Esses são exemplos para o desenvolvimento de módulos que satisfaçam outros perfis de aprendizes de PLH, que contemplem ao mesmo tempo a diversidade cultural de outros falantes lusófonos. Esta sequência pode, assim, ser adequada aos contextos de sala de aula plurais, nos quais outras línguas e culturas da lusofonia estejam presentes em classe.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. M. de, DE ROSA, G. L., CASSEB-GALVÃO, V. C. (orgs.). *Português em contexto italiano: história, instrumentalização, análise e promoção*. Anápolis: Editora UEG, 2019.

BENEDINI, D. R. M. *O Português como herança na Itália, línguas e identidades em diálogo*. 176 f. Tese [Doutorado] – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação Língua e Cultura. Salvador. 2015.

BIALYSTOK, E. Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. In.: *Language Learning*, v. 57, p. 45-77, 2007.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores, Divisão de Promoção da Língua Portuguesa. História dos Centros Culturais Brasileiros. Brasília: MRE, 2020. Disponível em <<http://funag.gov.br/biblioteca/download/Cartilha%205-DIGITAL.pdf>>. Acesso em 09 fev. 2022.

CARREIRA, M., KAGAN, O. The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. In.: *Foreign Language Annals*, v. 44, p. 40-64, 2011.

CASSEB-GALVÃO, V. C. Uma contribuição da descrição gramatical para o ensino do português brasileiro em contexto de herança. In.: CHULATA, K. A. *Português língua de herança: discursos e percursos*. Lecce: Pensa Multimedia editora. 2015. p. 149-166.

CLYNE, M. *Pluricentric languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin; New York: Moutan de Greyter, 1992.

CREESE, A. et al. *Investigating multilingualism in complementary schools in four communities: Full Research Report ESRC End of Award Report*, p.23-37, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita:

apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FISHMAN, J. A. 300-Plus years of heritage language education. In.: PEYTON, J, RANARD, D. MCGINNIS, S. (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource language in education: Theory and practice*. Washington Dc: Delta System. 2001, p. 87-97. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458809.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2022.

FLORES, C., MELO-PFEIFER, S. O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de lingu@gem*. v. 8, n. 3. Ago./dez.2014. Disponível em <<https://doi.org/10.14393/DLesp-v8n3a2014-3>>. Acesso em: 13 Jun. 2022.

GARCIA, O. Languaging and ethnifying. In.: FISHMAN, J. A. & GARCÍA, O. (eds.) *Handbook of Language and Ethnic Identity*. Oxford: Oxford University Press, p. 519-534, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. Relevant models of language. In: HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. New York: Elsevier, 1973.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.) *Sociolinguistics*. Hamondsworth: Penguin, 1972. p. 269-93.

HORNBERGER, N. H. Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, v. 3, n. 59, p. 271–296, 1989.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In.: KLEIMAN, A. B. (orgs.). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In.: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas SP: Mercados das Letras, 2007, p. 67-92.

MELO-PFEIFER, S. Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança? *Domínios de Lingu@gem*. Uberlândia, v. 12, n. 2, abr.-jun., p. 1161-1179, 2018. Disponível em < <https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-18> >. Acesso em: 13 Jun. 2022.

MENDES, E. Vidas em português_ perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). *Platô Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*. Cidade da Praia, vol. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://iilp.cplp.org/plato/index.html>>. Acesso em 14 fev. 2022.

MENDES, E. Ensino e formação de professores de português como Língua de Herança (PLH): revisando ideias, projetando ações. In.: CHULATA, K. A. *Português como Língua de Herança Discursos e Percursos*. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015, p. 79-100.

NEVES, M.H.M. Uma visão geral da gramática funcional. *Alfa*, n. 38, p. 109-127, 1994.

OLIVEIRA DE SOUZA, A.L. O Português como Língua de Herança em Florença: línguas e identidades em movimento. In.: SOUZA, A.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (orgs.) *Português como Língua de Herança – uma disciplina que se estabelece*. Campinas: Pontes Editores. 2020. p.181-206.

OLIVEIRA DE SOUZA, A.L.; BENEDINI, D. R. M. O POLH na Itália – A descoberta do espaço linguístico. In.: SOUZA, A.; LIRA, C.; CHULATA, K. (orgs.) *Línguas, Identidades e Migração: Brasileiros na Europa*. Londres: JNPaquet Books. 2019. p.75-105.

OLIVEIRA, M. A. O trabalho do professor, as tecnologias e os gêneros multissemóticos: da construção de modelos didáticos a sequências de ensino. In: *II Congresso Internacional TIC e educação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2012. p. 790-805. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/69.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2022.

PEREIRA, M. P. O ensino de português como língua pluricêntrica: perspectivas e desafios em um contexto de herança. In.: SOUZA, A.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (orgs.). *Português como língua de herança: uma disciplina que se estabelece*. Campinas: Pontes, 2020, p. 21-45.

POLINSKY, M.; KAGAN, O. Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass* 1. V.5, p. 368-395. 2007.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In.: ROJO, R. (org). *Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

SANTOS, F. C. dos; MORAES, F. *Alfabetizar letrando com a literatura infantil*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, A.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (orgs.) *Português como Língua de Herança – uma disciplina que se estabelece*. Campinas: Pontes Editores. 2020.

SOUZA, A. Is Brazilian Portuguese being taught as a community or heritage language? *Language Issues, Summer*; v. 27, n.1, p. 21-28. 2016.

SOUZA, A. Motherhood in migration: A focus on family language planning. *Women’s Studies International Forum*. v. 52, p. 92-98, 2015.

SOUZA, A. Language choice and identity negotiations in a Brazilian Portuguese community school’ in V. LYTRA; P. MARTIN (orgs) *Sites of Multilingualism: Complementary Schools in Britain Today*, London: Trentham, p. 97-107, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. n.25, p.05-17, 2004.

VALDÉS, G, Heritage Language Students: Profiles and Possibilities, In.: PEYTON, J; RANARD, D. MCGINNIS, S. (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource language in education: Theory and practice*. Washington Dc: Delta System. 2001, p. 37-70. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458809.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2022.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 2, n. 3, p. 211-30, 2003.

VAN LIER, L. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht: Springer Science & Business Media, 2004.