



Linguagem **em** Foco

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CEARÁ



VOLUME 9 - Nº 2 - 2017
ISSN 2176-7955



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hildebrando dos Santos Soares

EDITOR DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro (UFPE)

Eliane P. Zamith Brito (FGV)

Homero Santiago (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Manuel Domingos Neto (UFF)

Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)

Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)

Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)

Romeu Gomes (FIOCRUZ)

Túlio Batista Franco (UFF)

ANTONIA DILAMAR ARAÚJO
ROZANIA MARIA ALVES DE MORAES
(ORGANIZADORAS)

LINGUAGEM EM FOCO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA DA UECE

Volume 9 - Nº 2 - 2017 - ISSN 2176-7955



LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
© 2017 *Copyright by* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE
Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi - Reitoria - Fortaleza - Ceará
CEP: 60740-000 - Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br - E-mail: eduece@uece.br / editoradauece@gmail.com

Editora filiada à ABEU



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmio Miessa Ruiz

EQUIPE EDITORIAL DA REVISTA

Antonia Dilamar Araújo
Nukácia Meyre Silva Araújo
Rozania Maria Alves de Moraes

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Fabio Nunes Assunção

Imagem da capa: *Movement I*, de Wassily Kandinsky (1935)

ASSISTENTE TÉCNICO

Gabriel do Nascimento Duarte

REVISÃO DE TEXTO

Antonia Dilamar Araújo
Eleonora Lucas

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária Doris Day Eliano França
CRB-3/785

Linguagem em Foco - Revista do Programa de Pós-Graduação
Em Linguística Aplicada da UECE / Universidade Estadual
do Ceará . v.9. n.2. (2017) - Fortaleza: EdUECE, 2017 -

Periodicidade semestral
ISSN: 2176-7955

1. Linguística aplicada. 2. Linguagem. 3. Ensino aprendizagem. 4. Materiais didáticos. 5. Escrita acadêmica.
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades

CDD: 000

LINGUAGEM EM FOCO
Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
Volume 9 - Nº 2 - 2017 - ISSN 2176-7955

EQUIPE EDITORIAL

Antonia Dilamar Araújo (UECE)
Nukácia Meyre Silva Araújo (UECE)
Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)

CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA

Angela Paiva Dionísio, UFPE, Brasil
Antonieta Celani, PUC-SP, Brasil
Antonio Carlos Xavier, UFPE, Brasil
Antonio Mendoza Fillola, Universidade de Barcelona, Espanha
Antonio Paulo Berber Sardinha, PUC-SP, Brasil
Carlos Alberto Marques Golveia, Universidade de Lisboa, Portugal
Célia Magalhães, UFMG, Brasil
Charles Bazerman, Universidade da Califórnia em Santa Bárbara, EE UU
Denise Bértoli Braga, UNICAMP - SP, Brasil
Eduardo Santos Junqueira Rodrigues, UFC, Brasil
Elisabeth Reis Teixeira, UFPA, Brasil
Giovana Ferreira Gonçalves, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Heloísa Collins, PUC - SP, Brasil
Ieda Maria Alves, USP, Brasil
Ingedore Koch, UNICAMP - SP, Brasil
Jean-Pierre Cuq, Universidade de Nice, França
Júlio César Araújo, UFC, Brasil
Kanavillil Rajagopalan, UNICAMP - SP, Brasil
Leila Bárbara, PUC - SP, Brasil
Luiz Fernando Gomes, Universidade de Sorocaba - SP, Brasil
Luiz Paulo da Moita Lopes, UFRJ, Brasil
Mailce Borges Mota, UFSC, Brasil
Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, UFSC, Brasil
Marcelo Buzato, UNICAMP - SP, Brasil
Matilde Scaramucci, UNICAMP - SP, Brasil
Mônica Magalhães Cavalcante, UFC, Brasil
Nina Célia Almeida de Barros, Brasil
Orlando Vian Júnior, UFRN, Brasil
Stella Esther Ortweiler Tagnin, USP, Brasil
Tania Regina de Souza Romero, Universidade Federal de Lavras - MG, Brasil
Thaïs Cristófaró Silva, UFMG, Brasil
Vera Lúcia Menezes, UFMG, Brasil
Vlândia Maria Cabral Borges, UFC, Brasil

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 9, N. 2, ano 2017

SUMÁRIO

Editorial	9
<i>Antonia Dilamar Araújo e Rozania Maria Alves de Moraes (orgs.)</i>	
ARTIGOS	
Uma análise semiolinguística do ensino de leitura veiculado pela revista <i>Nova Escola</i> (2010-2012)	11
<i>Anabel Medeiros de Azerêdo (UFF)</i>	
Escolarização em contexto bilíngue na fronteira Brasil/Venezuela	21
<i>Cora Elena Gonzalo Zambrano (UERR)</i>	
Les techniques et stratégies d'exploitation didactique d'éléments socioculturels en classe de langue	31
<i>Filipe Luzonzo (Universidade Nova de Lisboa)</i> <i>Maria Antônia Coutinho (Universidade Nova de Lisboa)</i>	
Os gêneros do discurso no ensino de língua estrangeira com fins específicos: considerações sobre um curso de espanhol para turismo	47
<i>Leandro Silveira de Araujo (ILEEL/UFU)</i> <i>Natalia Aparecida Bisio de Araujo (UNESP)</i>	
Contribuições prosódicas para a expressão do <i>sarcasmo</i> à luz da teoria da relevância	61
<i>Leandro Moura (UFOP)</i>	
Síntese e segmentação de unidades intrassilábicas: os efeitos da instrução explícita em uma perspectiva conexionista	73
<i>Aratuza Rodrigues Silva Rocha (UECE)</i> <i>Wilson Júnior de Araújo Carvalho (UECE)</i>	
Procedimentos de ensino de língua materna realizados no programa de escolarização hospitalar (SAREH) do estado do Paraná	87
<i>Itamara Peters (UENP)</i> <i>Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)</i>	
Dimensões ensináveis da quadra popular	99
<i>Wildman dos Santos Cestari (UNITAU)</i> <i>Miriam Bauab Puzzo (UNITAU)</i>	
Produção textual na escola: a linguística do texto, o sociointeracionismo e a pesquisa-ação na formação docente	113
<i>Aline Rubiane Arnemann (UFSM)</i> <i>Patrícia dos Santos (UFSM)</i> <i>Vaima Regina Alves Motta (UFSM)</i>	
O jornal escolar <i>De olho no carva</i> : uma experiência de ensino e aprendizagem de escrita	125
<i>Tânia M. Barroso Ruiz (UFSC)</i>	
Escrita acadêmica e o ensino do léxico: o problema de inadequação vocabular	137
<i>Taiana Grespan (UNIOESTE)</i>	
Letramento e trabalho: esboçando um painel sobre as práticas de pesquisa no domínio laboral	147
<i>Ana Maria de Oliveira Paz (UFRN/DLC)</i> <i>Maria Aparecida da Costa (UFRN)</i>	
Normas da Revista	157

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 9, N. 2, ano 2017

EDITORIAL

Os doze artigos selecionados para compor este volume relativo a 2017 representam vozes de pesquisadores brasileiros de diferentes instituições nas mais variadas temáticas da linguística aplicada: ensino de leitura em uma perspectiva semiolinguística, bilinguismo de minorias linguísticas, análise de materiais didáticos sob os aspectos socioculturais, concepções de letramento aplicadas no ensino de língua materna, ensino e aprendizagem de produção textual, prática de produção escrita de gêneros da esfera jornalística, escrita acadêmica e o ensino do léxico, gêneros discursivos no ensino de língua estrangeira, contribuições prosódicas, os efeitos de instrução de segmentação de sons consonantais e o estudo da linguagem em situações de trabalho. Os artigos mostram a riqueza de estudos e reflexões feitos pelos autores sobre a natureza da linguagem examinados sob diferentes focos, aportes teóricos e metodológicos.

O primeiro artigo, de autoria de **Anabel Medeiros de Azerêdo**, tem como foco uma análise da teoria Semiolinguística proposta por Patrick Charaudeau, para fazer uma reflexão acerca do discurso dirigido ao professor pela revista *Nova Escola*. O artigo tem por objetivo analisar a atuação da Revista *Nova Escola* no campo educacional, adotando uma abordagem qualitativa, com base em edições que compreendem os anos 2010, 2011 e 2012, em que a autora analisa o contrato de comunicação midiático que a revista instaura com o seu leitor e também elucida as concepções de leitura da revista nas reportagens analisadas. O segundo artigo, de **Cora Elena Gonzalo Zambrano**, analisa a escolarização em contexto bilíngue de minorias linguísticas em uma escola de educação infantil, localizada na fronteira do Brasil com a Venezuela. Adotando uma metodologia de cunho etnográfico e um aporte teórico baseado em Cavalcanti (1999), Maher (2007) e Mello (1999), a autora analisa como as crianças denominadas “brasileiras venezuelanas” se comunicam entre si, com os colegas e professores. A autora também examina casos de alternância de língua, mudanças de códigos e empréstimos linguísticos nas turmas do primeiro nível de educação infantil.

O terceiro artigo, de autoria de **Filipe Luzonzo** e **Maria Antônia Coutinho**, discute a relevância da realidade sociocultural da França em materiais didáticos de francês adotados em Angola, bem como as técnicas e estratégias a serem utilizadas na aula de Francês como língua estrangeira, refletindo o contraste entre as duas culturas por meio de uma Pedagogia Intercultural. No quarto artigo, **Leandro Silveira de Araujo** e **Natalia Aparecida Bisio de Araujo**, apresentam o processo de composição de um curso introdutório de espanhol para fins de turismo, descrevendo os pressupostos teóricos que fundamentam sua produção, além de mostrar como esse curso contribui para o ensino de língua estrangeira com fins específicos (LEFE). Os autores também discutem a contribuição do estudo dos gêneros do discurso para o ensino de espanhol e, mais especificamente, como a abordagem centrada em gêneros discursivos possibilita, entre outros, o estudo de aspectos culturais e linguísticos.

O quinto artigo, de **Leandro Moura**, baseia-se na Teoria da Relevância (TR), que defende que enunciados criam expectativas automáticas, ao conduzir o ouvinte em direção àquilo que o falante deseja comunicar de maneira econômica, ou seja, com menor esforço. O artigo tem por objetivo mostrar como mudanças prosódicas contribuem para a construção de sentido sarcástico, conduzindo o ouvinte em uma situação de comunicação a um menor esforço em sua busca pela relevância. O sexto artigo, de autoria de **Aratuza Rodrigues Silva Rocha** e **Wilson Júnior de Araújo Carvalho**, relata os resultados de um estudo que tem por objetivo investigar os efeitos da instrução explícita em fonologia na produção e percepção de sons consonantais de palavras da língua inglesa ([ŋ] - em final de palavra, [θ] - em início de palavra, [s] - em encontro consonantal em início de palavra) em aprendizes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza. Utilizando uma pesquisa experimental e apoiando-se em uma perspectiva conexionalista e em estudos que investigam o processamento linguístico em atividades que fornecem instrução explícita para aprendizagem de língua estrangeira (L2), os autores mostram que os sujeitos apresentaram melhoria na acuracidade na produção e percepção dos sons consonantais investigados.

O sétimo artigo, de **Itamara Peters** e **Eliana Merlin Deganutti de Barros**, aborda as concepções de letramento e faz algumas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, de acordo com o discurso dos professores que atuam na área de Linguagem no Serviço de Atendimento à Rede Escolarização Hospitalar – SAREH – do Paraná. Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado e tem como objetivo geral analisar e compreender de que modo o ensino da Língua Portuguesa é abordado no SAREH, a fim de elaborar orientações teórico-metodológicas para os docentes que atuam nessa área. A análise do material coletado de questionários, aplicados a 10 professores, foi baseada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e na análise linguística. O trabalho tem como referencial teórico de base os conceitos de letramento, os estudos sobre currículo e as bases da educação especial inclusiva. O oitavo artigo, de **Wildman dos Santos Cestari** e **Miriam Bauab Puzzo**, tem como tema central o estudo do gênero discursivo, como recurso pedagógico, para subsidiar futuros trabalhos de leitura na escola. O artigo delimita-se à leitura de quadras populares por alunos nas aulas de Língua Portuguesa e objetiva a fornecer subsídios para leitura de quadra popular na escola, fundamentando-se nos princípios conceituais da teoria de Bakhtin e seu Círculo, principalmente, na concepção dialógica da linguagem e nos conceitos de gêneros do discurso. Os resultados, segundo os autores, mostram que caracterizar o gênero em função de aspectos discursivos, sociocomunicativos e das condições de produção, circulação e recepção são essenciais para compreensão da funcionalidade social do gênero pelos alunos.

O nono artigo, de **Aline Rubiane Arnemann**, **Patrícia dos Santos** e **Vaima Regina Alves Motta**, tem como principal objetivo fazer reflexões a partir de duas pesquisas de mestrado desenvolvidas ao longo de 2015 e vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O objetivo principal, comum às duas pesquisas, era investigar a validade da Linguística do Texto, do Sociointeracionismo e da Pesquisa-ação como suportes teórico-metodológicos para o ensino e a aprendizagem da produção textual no ensino básico, a partir de ações corresponsáveis entre professor-pesquisador e estudantes. As autoras apoiam-se teoricamente em autores como Beaugrande e Dressler (1981), Koch (1997, 1999, 2015), Fávero e Koch (2012), Marcuschi (2008), Vygotsky ([1930], 2007) e Thiollent (2011) para mostrarem a eficácia do arcabouço teórico para o ensino e a aprendizagem da produção de textos. No décimo artigo, **Tânia M. Barroso Ruiz** analisa uma proposta de elaboração didática para a prática de produção textual escrita dos gêneros da esfera jornalística através do jornal escolar. A autora realizou uma pesquisa-ação colaborativa com a professora de Língua Portuguesa e 27 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Florianópolis e teoricamente baseou-se nos estudos do Círculo de Bakhtin e na Linguística Aplicada no âmbito do ensino das práticas de linguagem mediadas pelos gêneros discursivos. Os resultados da análise, segundo a autora, apontam que os estudantes construíram os saberes requeridos para a compreensão/produção textual dos gêneros editorial e notícia.

Com foco também no ensino de produção escrita, o décimo primeiro artigo, de autoria de **Taiana Grespan**, discute a falta de habilidade com a escrita de alunos nas universidades, não somente durante o período do curso, mas, também, ao término da graduação, com a inserção do egresso no mercado de trabalho, segundo estudo realizado pela Unesco, com alunos latino-americanos do 3º ao 6º ano da escola básica. O objetivo deste trabalho é comprovar os resultados da Unesco e verificar se há a incidência de inadequações vocabulares em textos de acadêmicos de 1º ano de um curso de Secretariado Executivo, de uma universidade pública do Paraná. A autora analisou 30 redações produzidas por esses alunos, a fim de verificar as principais falhas em relação à escrita. O décimo segundo e último artigo, de **Ana Maria de Oliveira Paz** e **Maria Aparecida da Costa**, discute a noção de letramento como prática social e sua relação com as atividades desenvolvidas pelos interactantes em situações de trabalho. Com foco nas práticas de letramento laboral (PAZ, 2008) e no estudo sobre gêneros em ambientes profissionais (BAWARSHI; REIFF, 2013), as autoras focalizam nas práticas letradas realizadas em domínios de vertente institucional, que concebem a leitura e a escrita como ações constitutivas ao fazer profissional dos pares engajados, a exemplo do que ocorre na enfermagem hospitalar, no âmbito das atividades jurídicas, nas diversas instâncias públicas do Governo, dentre outras esferas.

Este volume miscelâneo, assim, apresenta uma amostra da diversidade de pesquisas que vem sendo realizadas em linguística aplicada no Brasil, investigando, principalmente, o ensino de leitura, de produção escrita, de gêneros textuais/discursivos, de instrução de fonologia, bilinguismo e análise de materiais didáticos. Convidamos, portanto, os leitores a apreciarem os artigos deste volume

Antonia Dilamar Araújo
Rozania Maria Alves de Moraes
(Organizadoras)

UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DO ENSINO DE LEITURA VEICULADO PELA REVISTA *NOVA ESCOLA* (2010-2012)

*Anabel Medeiros de Azerêdo**

RESUMO

Nesse artigo tem-se como objetivo analisar a atuação da Revista *Nova Escola* no campo educacional. Através da teoria Semiolinguística proposta por Patrick Charaudeau, propõe-se uma reflexão acerca do discurso dirigido ao professor pela revista. Os periódicos educacionais possuem características que os assemelham a outros periódicos que compõem o gênero revista, porém devem permitir o desvelamento do discurso que articula as práticas e as teorias do sistema educacional. A Revista *Nova Escola* parece não se enquadrar no perfil de periódicos educacionais, por isso será analisado o contrato de comunicação midiático que *Nova Escola* instaura com o seu leitor e também serão elucidadas as concepções de leitura da revista nas reportagens analisadas. É utilizada uma abordagem qualitativa, com base em edições que compreendem os anos 2010, 2011 e 2012. A Revista *Nova Escola*, enquanto periódico educacional parece não corresponder à demanda dos professores por formação continuada, por apresentar características que a aproximam da cultura midiática e a afastam do propósito pedagógico esperado pela instância de recepção.

Palavras-chave: Contrato de comunicação midiático; Revista *Nova Escola*; Ensino de leitura.

ABSTRACT

This article aims to analyze the performance of *Nova Escola* magazine in educational field. The following study proposes a semiolinguistic examination of *Nova Escola* speech addressed to teachers. Educational periodicals usually are similar to others magazines; however they permit unveiling discourses that articulate practices and theories of the Educational System. *Nova Escola* does not fit in the profile of educational periodicals, for this reason, the contract of media communication will be analyzed and the magazine's conceptions of reading also will be elucidated. It is a qualitative analyze that embraces editions from 2010 to 2012. *Nova Escola* does not seem correspond teacher's demand for training.

Keywords: Contract of Media Communication; *Nova Escola* Magazine; Reading Teach.

* Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense e professora da rede pública do Estado do Rio de Janeiro.

APRESENTAÇÃO

A Revista *Nova Escola* é um dos periódicos educacionais de circulação nacional mais consumidos por professores da Educação Básica (RAMOS, 2009); há 28 anos a revista vem conquistando espaço em escolas e até mesmo em universidades, servindo como fonte de pesquisa ao aprimoramento da formação docente. No entanto, observa-se que a produção de *Nova Escola* possui características não condizentes ao perfil de outros periódicos educacionais, tanto no formato quanto no conteúdo de suas matérias¹.

Neste artigo propõe-se uma reflexão acerca da atuação da Revista *Nova Escola* enquanto recurso destinado à formação docente para o ensino de leitura, uma vez que a formação continuada e a atualização frequente do professor da Educação Básica são preocupações permanentes dentro e fora da escola, que suscitam ações das esferas pública e privada para garantir a sua existência e eficácia. E o ensino de leitura, por sua vez, constitui-se como um dos objetivos prioritários a serem alcançados ainda nos primeiros anos do Ensino Fundamental, além de ser “uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, conseqüentemente, de experiência nas sociedades onde a escrita se faz presente” (SILVA, 1992, p.95). Logo, para tal, há de se exigir bastante capacidade do docente.

Back (*apud* GERALDI, 1993), em seu livro *Fracasso do ensino de Português: proposta de solução*, afirma que a democratização do ensino foi uma necessidade e resultou em um grande bem por ter dado condições de acesso à escola a camadas antes marginalizadas. Entretanto, segundo Molina (*op. cit.*), o número acentuado de alunos que passou a ocupar os bancos escolares exigiu uma quantidade maior de professores. Para atender a tal demanda, acelerou-se a formação pedagógica em cursos rápidos e sem embasamento teórico suficiente. A democratização da escola, portanto, apesar de necessária trouxe conseqüências graves para a formação docente.

Segundo Geraldi (*op. cit.*), a formação pedagógica acaba sendo reconhecida como causa da crise escolar pela qual o sistema educacional tem passado, principalmente na rede pública. Como conseqüência, os programas de formação docente partem dessa concepção como pressuposto para um trabalho suplementar, realizado através de cursos de reciclagens, treinamentos e atualizações que ratificam a todo instante a necessidade de formação contínua em prol de um ensino de qualidade.

Sabe-se que a metodologia escolar para o ensino de leitura vem passando por transformações ao longo do tempo devido às abordagens diferenciadas que permeiam o fazer pedagógico, cujo enfoque não se faz necessário a essa pesquisa. Sabe-se também que os movimentos de mudanças em busca de aprimoramento da atuação docente, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes, são transmitidos no próprio espaço escolar público ou privado. Fora da escola, pode-se observar a contribuição da iniciativa privada para a atualização do professorado, como por exemplo, a promoção de materiais didático-pedagógicos produzidos por editoras privadas e a exibição de programas educativos em canais abertos de televisão. Contudo, o veículo de atualização docente mais acessível ao professor está no campo das produções impressas, especificamente: as revistas educacionais.

1 Através da contribuição do artigo *Revistas pedagógicas: qual é a identidade do impresso?* (FRADE, 2011), que estabelece comparações entre as revistas mineiras *Amae educando*, *Dois pontos* e *Presença pedagógica*, pode-se perceber diferenças significativas quanto ao formato e conteúdo de *Nova Escola* em oposição às revistas citadas.

A demanda por formação pedagógica levou à escola uma gama de instrumentos destinados à pesquisa/estudo, tais como livros, jornais e revistas, além do acesso à internet, como o afirma Silveira (2006, p.7):

A busca por respostas e soluções aos problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro - problemas esses frequentemente associados à falta de preparo dos professores para trabalhar em sala de aula - abriu espaço para um vasto mercado de publicações destinadas a esses profissionais, que surgiram com o objetivo principal de auxiliá-los em sua prática.

Para Frade (2011), revistas são categorizadas como sendo pertencentes ao campo de produções impressas, conseqüentemente, ao das mídias impressas, devido à sua relação inseparável com o mercado editorial. No caso particular de revistas educacionais, por comporem um veículo que conjuga características de áreas diferentes, como a comunicação e a educação, segundo Frade (2011), também são periódicos sujeitos às leis do mercado. Desse modo, podem tender a sobrepor elementos da cultura midiática às questões pedagógicas, distanciando-se dos objetivos que deveriam ser propostos por impressos dedicados à abordagem de questões mais didático-educativas. Além disso, as revistas educacionais também possuem características próprias de outros tipos de revistas, contudo Beurier (apud Silveira, 2006, p. 7) sobre elas afirma:

destinadas aos professores, visam principalmente guiar a prática cotidiana de seu ofício, oferecendo-lhes informações sobre o conteúdo e o espírito dos programas oficiais, a condução da classe e a didática da disciplina. Essa imprensa [...] representa o espaço onde se desdobra e o ponto no qual se concentra todo um conjunto de teorias e práticas educativas de origem tanto oficial quanto privada.

Do ponto de vista pedagógico, a imprensa pode fornecer à escola a informação de que tanto necessita para a atualização dos professores (FRADE, 2011), entretanto, Charaudeau (2010) adverte que o fenômeno da informação não ocorre sem que haja implicaturas significativas à recepção da mensagem transmitida, uma vez que a informação não existe em si, em uma exterioridade do ser humano.

Além do mais, conforme Charaudeau (2010), as mídias caracterizam-se por duas formas: i) como um organismo especializado, que tem a vocação de responder a uma demanda social por dever de democracia e ii) como empresa inserida em uma economia de tipo liberal, em situação de concorrência com relação a outras empresas com a mesma finalidade.

Portanto, apesar de a imprensa contribuir para o fornecimento de informações necessárias à atualização do profissional de educação, não se pode ignorar o fato de que as mídias encarregadas da veiculação da informação estão marcadas por características de sua própria identidade e função social. Dessa forma, subentende-se que, não sendo possível o apagamento total de posicionamentos históricos, sociais e políticos no processo de transmissão da informação, o que o leitor/ouvinte/espectador da informação recebe é a construção de um acontecimento (cf. CHARAUDEAU, 2010).

Para Frade (2011), a produção no campo educacional caracteriza-se pela abordagem de ideias, conceitos, práticas e questões educacionais que às vezes permanecem em pauta durante anos. É por essa razão, inclusive, que as revistas educacionais podem ser consultadas após algum tempo por professores, pesquisadores (alunos/acadêmicos), diferentemente das revistas de informação em geral, cujo interesse concentra-se no fato que será transformado em notícia. Segundo Nóvoa (2002, p. 11), “os impressos educacionais constituem um corpus documental capaz de apresentar a multiplicidade e a diversidade do campo educativo no seu movimento histórico”. Portanto, devido à finalidade de sua produção, as revistas educacionais possuem características que as diferenciam de outros periódicos, a saber: a linguagem, os gêneros textuais, a diagramação, o design, entre outros.

Ao se observar o formato gráfico Revista *Nova Escola*, percebe-se características que não se assemelham ao perfil de periódicos educacionais: além do design e da diagramação, próprios de revistas de informação geral. Segundo Frade (2011), há diferenças significativas também quanto aos gêneros textuais e à linguagem usados para compor as matérias da referida revista, que possibilitam uma localização e uma leitura tão rápidas quanto as pretendidas pelas revistas de informação. Quanto ao modo de organização do discurso, percebe-se que a enunciação da revista se realiza por meio do comportamento alocutivo, como descrito por Charaudeau (2008) – o sujeito falante implica um interlocutor e lhe impõe um comportamento ou uma reação, estabelecendo-se uma relação de influência, manifestando a posição de superioridade do locutor em relação ao seu interlocutor.

Como a revista é escrita por jornalistas e não por professores, diferentemente de outros periódicos dessa área, as questões referentes à Educação são abordadas por meio de estratégias de captação, tais como a citação frequente de pesquisadores e relatos de experiências de professores e educadores da Educação Básica. De acordo com Charaudeau (2010), esses recursos legitimam a fala e garantem credibilidade junto ao público leitor.

Em relação ao ensino de leitura, observam-se concepções conflitantes sendo abordadas pela revista, algumas vezes, na mesma matéria. Face à importância que o ensino de leitura possui para a inserção social, urge a necessidade de fontes que ofereçam subsídios críveis à pesquisa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa² (1997, p.21) afirmam que

um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Dessa forma, deduz-se que é dever da escola oferecer ao aluno o ensino de leitura e escrita, já que a leitura é ferramenta indispensável em sociedades cuja organização se fundamenta a partir do registro escrito.

A Revista *Nova Escola* parece, ainda, recorrer mais a saberes de crenças que a saberes de conhecimento ao fazer sugestões pedagógicas, reforçando o imaginário do senso comum de que o ato de ler deve se tornar *hábito* ou *hobby*, por exemplo, como pode ser verificado nas edições

2 Doravante, será usada a sigla PCNs para se referir aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

234, 243 e 252. Além disso, a revista sugere que intensificar a quantidade de leitura estimula o gosto pelo ato de ler (edição 234). Para Lajolo (1997, p.107), “espartilhada em hábito, a leitura torna-se passível de rotina, de mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação, só para citar áreas nas quais o termo hábito é pertinente”. As orientações dos PCNs (1997, p.33) primam pela valorização do ensino de leitura como “via de acesso a mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética”, para que os alunos sejam “capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos”.

Entretanto, algumas vezes, em uma mesma matéria, a revista apresenta concepções de leitura bastante próximas ao que os PCNs propõem, como a importância do contato da criança com a literatura antes de aprender a ler e a discussão do texto após a sua leitura, como pode ser visto nas edições 234 e 243.

Enquanto periódico educacional, a Revista *Nova Escola* estabelece com o leitor-professor um contrato de comunicação que se assemelha ao contrato midiático, ao selecionar visadas de informação e incitação; e dele se distancia, quando seleciona visadas de prescrição e instrução. Nessa situação de comunicação, a revista assume uma posição de superioridade em relação ao professor, uma vez que se apresenta como fonte de formação pedagógica para atuação docente no que diz respeito ao ensino de leitura.

Para constituir o *corpus* dessa breve análise, decidiu-se elencar edições da revista que compreendem os anos 2010, 2011 e 2012, a fim de que uma análise de ordem qualitativa permitisse uma amostragem recente das concepções de leitura presentes na Revista *Nova Escola*.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Com base em Charaudeau (2005), pode-se afirmar que a situação de comunicação em que se encontram a Revista *Nova Escola* e seus leitores é a de monolocução. Isso quer dizer que, enquanto parceiros de troca linguageira, a revista e seus leitores estão ligados por um contrato de troca postergada, uma vez que não se fazem presentes no ato de comunicação. Charaudeau (2010, p. 72) destaca que “como em todo ato de comunicação, a comunicação midiática põe em relação duas instâncias: uma de produção e outra de recepção”. Sendo assim, a instância de produção comportará dois sujeitos: o eu comunicante (EUc.), organizador do conjunto de produção (num lugar externo); e o eu enunciador (EUe.), organizador da enunciação discursiva da informação (num plano interno). Por outro lado, na instância de recepção há um tu interpretante (TUi.), o receptor-público (num ponto de vista externo); e um tu destinatário (TUd.), o destinatário-alvo (no nível interno).

Ainda segundo Charaudeau (op. cit.), fala-se em instâncias por se referir à entidade composta de muitos atores e denomina-se *instância midiática* a instância global de produção, que inclui desde os diretores de um determinado organismo aos seus jornalistas, já que todos contribuem como coenunciadores para que a enunciação seja aparentemente homogênea, embora o jornalista seja considerado a figura mais importante dentre todas. Para Charaudeau (2010, p.74), é difícil encontrar o responsável pela enunciação da informação, mesmo quando um jornalista assina uma matéria, já que os efeitos que a instância midiática de produção pode causar sob o projeto de fala do EUe são muitos.

A instância de recepção também é uma entidade que se desdobra em sujeitos. De acordo com Charaudeau (2010), o TUD, ou o destinatário-alvo pode ser abordado de duas maneiras: como alvo intelectual ou como alvo afetivo. O alvo intelectual é aquele capaz de avaliar seu interesse de acordo com o que lhe é proposto e de atribuir credibilidade à instância midiática que se propõe a transmitir-lhe a informação. Já o alvo afetivo é considerado aquele que constrói avaliações por meio de reações de ordem emocional e de modo inconsciente.

Charaudeau (2005), ao descrever as restrições discursivas do contrato de comunicação midiático, afirma que as visadas de informação e incitação são as que o caracterizam. Por isso, a instância midiática lança mão dos modos enuncivos descritivos e narrativos para transformar acontecimento em notícia, ora de forma objetiva, para adquirir credibilidade, ora dramatizante, como estratégia de captação.

Ainda segundo Charaudeau (*op. cit.*), as instâncias midiáticas vivem numa tensão constante quanto à captação. Quanto mais instâncias tendem para a credibilidade, cujas exigências são as da austeridade racionalizante, menos alcançam o grande público; por outro lado, quanto mais tendem para a captação, cujas exigências são as da imaginação dramatizante, são cada vez menos críveis.

Enquanto instância de produção, a Revista *Nova Escola* seleciona proeminentemente, quatro visadas combinadas em pares. Ora articula a visada de informação à de incitação, semelhante ao contrato midiático, para fazer o leitor crer na sua versão de fatos e que isso é importante para ele; ora a de prescrição e instrução, para ditar-lhe o que deverá fazer.

Como instância produtora, semelhante ao que ocorre no contrato de comunicação, não há como definir os sujeitos responsáveis por assumir as posições de comunicante e de enunciador. *Nova Escola* ocupa as duas posições, pois como afirma Ramos (2009), os próprios leitores atribuem à revista a autoria das reportagens, embora haja um jornalista que assine as matérias. Apesar disso, não se pode deixar de destacar que a Revista *Nova Escola* é escrita por jornalistas e não por professores, diferentemente de outras revistas educacionais (FRADE, 2011).

Quanto à identidade da instância de recepção, segundo Ramos (2009), a Revista *Nova Escola* visa um público-receptor composto por professores do Ensino Fundamental, das redes públicas e particulares de ensino, além de diretores, orientadores educacionais e estudantes de pedagogia ou de cursos de licenciaturas. Contudo, o destinatário-alvo acaba sendo o leitor-médio, identificado como aquele professor que se considera atrasado, com déficit de conhecimento, de formação e de atualização, incapaz de compreender o currículo escolar e o que se espera dele enquanto profissional, mas competente o suficiente para compreender o que está sendo veiculado através da revista. Pode-se dizer que a identidade do destinatário-alvo da Revista *Nova Escola* influencia a sua materialidade, uma vez que para corresponder às necessidades desse público, a revista tem de fazer uso de estratégias que toquem a sua afetividade.

A edição nº 234 da Revista *Nova Escola* trouxe uma série de reportagens sobre leitura, que se intitulou “Literatura, muito prazer”. Uma característica notável nessa edição é a interpelação da revista ao professor. Considerando o público-receptor da revista – professores do Ensino Fundamental, diretores, orientadores educacionais e estudantes de pedagogia –, o enunciado escolhido para apresentação da reportagem sugere certa desqualificação em relação ao próprio campo de saber desses profissionais. Essa sugestão torna-se explícita no texto que segue abaixo do título:

- “A escola é um ambiente privilegiado para garantir muito contato com os livros. Conheça, passo a passo, os caminhos para ir além dos resumos e questionários de leitura e incentivar na garotada o gosto pelas obras literárias – mesmo que você não tenha familiaridade com esse tipo de texto”.

A informalidade expressa pelo pronome *você* sugere proximidade e simetria entre o EUc. e o TUD., o comportamento alocutivo expresso na forma verbal imperativa comprova a autoridade da revista enquanto EUc., além de revelar que é detentora de um conhecimento que o seu destinatário não possui, portanto, de forma prescritiva, a revista transmitirá ao TUD., ou seja, ao professor, o conhecimento que ele deve ter.

No tocante ao trabalho com o ato de ler, de acordo com a edição 234, para se aprender a gostar de ler é preciso intensificar a quantidade de leitura:

- “Para começar, é preciso compreender que, antes de analisar e refletir sobre os aspectos formais da literatura (história, linguagem etc.), os estudantes têm de gostar de ler. E isso só se faz de uma maneira: lendo, lendo, lendo”.

Essa asserção é conflitante com as concepções de leitura apresentadas neste trabalho. Além disso, a revista não apresenta fundamentação teórica para afirmar que ler de maneira aleatória e forçosamente, como parece sugerir, desenvolva o gosto pela leitura. Essa concepção remete a um ditado popular, muito estimado pelo senso comum para modificar um comportamento insatisfatório: *água mole em pedra dura, tanto bate até que fura*. Considerar que o gosto pela leitura emerge da quantidade de livros lidos conduz a outra concepção bastante difundida, resgatada pela revista nessa mesma edição: a de que leitura deve se tornar um hábito. Na reportagem “Literatura do 6º ao 9º ano: ensine a teoria sem deixar de lado as práticas de leitura”, essa ideia é repetida, pelo menos, três vezes.

Nas edições dos anos seguintes – 2011 e 2012 –, a concepção de leitura como hábito ainda pode ser verificada:

- “O que faz da poesia de cordel um instrumento capaz de estimular o hábito da leitura são características que costumam encantar as crianças...”
- “Transformar a leitura em um hábito regular requer bem mais do que infraestrutura”.

Para Silva (1992), as palavras “estimular” e “hábito” indicam uma abordagem mecanicista de leitura, na qual o ato de ler passa a ser um comportamento adquirido pela repetição e se torna involuntário ou automático, eliminando as possibilidades de reflexão e transformação advindas da leitura”.

A edição 234 da revista também aponta para a concepção de leitura como hobby – palavra de origem inglesa, que em português, segundo Ferreira (2010, p. 401), adquiriu o seguinte significado: “atividade de recreio ou de descanso, praticada, ger., em horas de lazer”:

- “O ideal é que a rotina diária inclua momentos de leitura em aula e que os alunos sejam incentivados a levar exemplares para ler em casa – por hobby mesmo, sem que isso vire uma tarefa obrigatória”.

Soares (1999, p.22) categoriza três tipos fundamentais de leitura, a saber: leitura funcional, leitura de entretenimento e leitura literária. Apesar de destinar à leitura de entretenimento a representação do lazer, “aquela que se faz em busca do prazer, que traz satisfação emocional e identificações, ampliação do horizonte pessoal para outros mundos e outros seres humanos”, a autora não exclui a possibilidade de que os outros modos de ler também causem o efeito de prazer. Contudo, considerar a leitura um hobby é reduzir o efeito de prazer causado pelo ato de ler à leitura que se realize em horas de lazer.

Apesar de a revista tratar do ensino de leitura por meio de concepções conflitantes com as dos PCNs e dos estudos mais recentes, pode-se observar que ao mesmo tempo comporta abordagens que se assemelham a esse perfil, como pode ser observado, respectivamente, nas edições 234 e 243:

- “Mesmo antes de aprender a ler, as crianças devem ser colocadas em contato com a literatura. Ao ver um adulto lendo, ao ouvir uma história contada por ele, ao observar as rimas (num poema ou numa música), os pequenos começam a se interessar pelo mundo das palavras”.
- “Depois de ler, o que discutir com as crianças? Regionalismos, metáforas e palavras que fogem da grafia-padrão, por exemplo. Fatos históricos e aspectos culturais referentes à narrativa também devem ser abordados. Se você intercalar a leitura de cordéis com a de outros gêneros literários, discuta as diferenças entre eles”.

CONCLUSÕES

O contrato de comunicação que a Revista *Nova Escola* instaura com o seu público-receptor (profissionais e estudantes de Educação) é caracterizado pela posição de superioridade em que a revista se coloca – aspecto próprio daquele que ocupa a posição de EUc. no contrato midiático –, sobrepondo-se à posição do professor.

Nova Escola se apresenta como um periódico educacional, entretanto, sua diagramação e linguagem, assim como a possibilidade de aquisição em bancas de jornal a assemelham mais aos produtos midiáticos, que também possuem essas características. Além disso, *Nova Escola* é redigida por jornalistas, enquanto outros periódicos educacionais são escritos por professores ou profissionais da área, por isso a revista tem de recorrer frequentemente a citações de autoridades da área, a fim de adquirir credibilidade diante do público-receptor.

As concepções de leitura elucidadas nas quatro edições da revista analisadas podem ser conceituadas como híbridas: ora a revista trata da leitura como hábito e hobby, ora assume uma postura mais próxima ao que os PCNs de Língua Portuguesa propõem.

A indefinição da posição da revista quanto ao ensino de leitura causa confusão para os professores que compõem o seu público-alvo, uma vez que estão sujeitos a adquirir conceitos conflitantes de leitura. Segundo Frade (2011, p.119), “nas revistas de Educação, mesmo que pareça implícito o compromisso com a verdade, é esperada uma tomada de posição”.

A leitura concebida como hábito anula todas as possibilidades de reflexão e transformação que o ato de ler pode oferecer. O mesmo ocorre quando concebida como hobby, passando a ser categorizada como mais uma atividade de lazer, reduzindo a potencialidade de seus efeitos enquanto prática social, veículo de acesso e de construção de conhecimento.

Portanto, a abordagem de concepções divergentes de leitura que a Revista *Nova Escola* propaga, a organização editorial de sua criação e circulação servem a fins eminentemente mercadológicos, e não pedagógicos. Dessa forma, pode-se concluir que a Revista *Nova Escola* não deve ser considerada uma fonte de pesquisa, atualização e aprimoramento do professor, uma vez que o periódico não reúne elementos suficientemente fundamentados que o permita cumprir a função para qual se destina.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida L.; GAVASSI, Sigrid (orgs.). **Da Língua ao Discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Trad. Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. **Discurso das Mídias**. Trad. Angela M. S. Corrêa. 2 ed. 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FRADE, Isabel Cristina A. da S. Revistas pedagógicas: Qual é a identidade do impresso? In: BATISTA, Antônio Augusto G. & GALVÃO, Ana Maria de O. (orgs). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 105 -126
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3 ed. São Paulo, Ática, 1997.
- NÓVOA, A. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e recepção do repertório português. In CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (org.) **Educação em Revista**. A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p. 11-31.
- RAMOS, M. E. T. **O ensino de história na revista *Nova Escola* (1986 – 2002): cultura midiática, currículo e ação docente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_ramos.pdf> Acesso em: 03/01/2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 6ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SILVEIRA, F. R. **Um estudo das capas da revista Nova Escola**: 1986-2004. Campinas, 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vls000380842>>. Acesso em: 03/01/2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO CORPUS

MEIRELLES, Elisa. Literatura, muito prazer! *Nova Escola*, São Paulo, n. 234, ago., 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/literatura-muito-prazer-584195.shtml>>. Acesso em 03/01/2014.

CALHADO, Cyntia. Ler por prazer no ritmo do cordel. *Nova Escola*, São Paulo, n. 243, jun./jul., 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/ler-prazer-ritmo-cordel-636143.shtml>>. Acesso em:03/01/2014.

FERNANDES, Elisângela. Bibliotecas escolares: livros tão, tão distantes das mãos dos alunos. *Nova Escola*, São Paulo, n. 252, maio, 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/bibliotecas-escolares-livros-tao-tao-distantes-maos-alunos-687661.shtml>>. Acesso em: 03/01/2014.

ESCOLARIZAÇÃO EM CONTEXTO BILÍNGUE NA FRONTEIRA BRASIL/VENEZUELA

*Cora Elena Gonzalo Zambrano**

RESUMO

Este artigo mostra como acontece a escolarização em contexto bilíngue de minorias linguísticas em uma escola de educação infantil localizada na fronteira do Brasil com a Venezuela. Por meio de uma pesquisa de cunho etnográfico, especificamente um recorte de um trabalho maior, foi possível analisar como as crianças denominadas “brasileiras venezuelanas” se comunicam entre si, com os colegas e professores, além de verificar casos de alternância de língua, mudanças de códigos e empréstimos linguísticos nas turmas do primeiro nível de educação infantil. O contexto é sociolinguisticamente complexo, aonde o português e o espanhol estão em contato direto em todos os âmbitos da instituição escolar. Dentre os autores utilizados para o embasamento teórico estão Cavalcanti (1999), Maher (2007) e Mello (1999).

Palavras-chave: Bilinguismo; Escola; Fronteira; Minorias.

ABSTRACT

This article shows how schooling occurs in a bilingual context of linguistic minorities in a kindergarten school located on the Brazilian border with Venezuela. Through an ethnographic research, specifically a cut of a larger work, it was possible to analyze how the so-called “Venezuelan Brazilian” children communicate with each other, with their colleagues and teachers, besides verifying cases of language alternation, changes of language Codes and loans in first-level classes in early childhood education. The context is sociolinguistically complex, where Portuguese and Spanish languages are in direct contact in all scopes of the school institution. Among the authors used for the theoretical background are Cavalcanti (1999), Maher (2007) and Mello (1999).

Keywords: Bilingualism; School; Border; Minorities.

* Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Professora da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

INTRODUÇÃO

Questões de bilinguismo geram diferentes opiniões entre os estudiosos da área da linguagem, surgindo vários conceitos, alguns deles desprestigiam o bilinguismo de grupos minoritários, ao mesmo tempo em que as “minorias¹” linguísticas continuam sendo banalizadas na educação brasileira. São esses temas, um tanto quanto polêmicos, que são discutidos neste trabalho, levando em consideração o sujeito pós-moderno, fragmentado e multicultural. Cavalcanti (1999) afirma que a extensão da fronteira brasileira em contato/conflito com hispanofalantes é grande, porém, existem poucos estudos sobre as comunidades de fronteira. De acordo com a autora, não existe contato sem conflito e o cenário da fronteira Brasil/Venezuela é de constante conflito entre língua, cultura e nacionalidade. Esta pesquisa visa a mostrar a educação em contexto bilíngue em uma escola da fronteira do Brasil com a Venezuela, na ótica da Linguística Aplicada (LA).

A população das cidades fronteiriças, Pacaraima e Santa Elena de Uairén² vive um grande contato linguístico devido a sua posição geográfica. Na região convivem famílias “híbridas”, resultado de casamentos entre brasileiros e venezuelanos. Comerciantes brasileiros que escolheram Santa Elena para morar há muitos anos e criaram os filhos do lado venezuelano da fronteira. Também existem venezuelanos que decidiram colocar os filhos nas escolas de Pacaraima em busca de uma melhor educação. Além das gestantes que preferem dar à luz em solo brasileiro para garantir a dupla nacionalidade aos filhos.

Uma pesquisa de campo de cunho etnográfico serviu como base para analisar as questões de uso da linguagem, no cotidiano escolar, de crianças de 4 e 5 anos de idade, que estão iniciando sua alfabetização em uma escola brasileira de fronteira, onde, além da segunda língua, adquirem a cultura do país onde nasceram. São meninos e meninas de famílias venezuelanas, que nasceram no Brasil e moram em Santa Elena de Uairén (Venezuela), mas estudam em Pacaraima (Brasil). Nesse contexto sociolinguisticamente complexo, tento responder a seguinte pergunta de pesquisa: Em que língua interagem, com quem e em quais atividades?

Para começar a discussão do tema, apresentei alguns conceitos de bilinguismo, domínio linguístico, alternância de código e empréstimos linguísticos. No segundo tópico trouxe o tema da escolarização em contexto bilíngue de minorias, que foi analisado posteriormente. Também foram analisados casos de alternância de línguas, como mudança de código e empréstimos linguísticos observados no contexto escolar, tanto dos estudantes, quanto dos docentes.

CONCEITUANDO BILINGUISMO

Conforme Calvet (2002), nos 150 países do globo terrestre há entre 4 e 5 mil línguas, sendo evidente o plurilinguismo no mundo. Podemos compreender o bilinguismo como a habilidade de usar duas línguas, e o multilinguismo como a habilidade de usar mais do que duas línguas. Porém,

1 Uso aqui o termo “minorias” segundo a concepção de Cavalcanti (1999), de que, na verdade, são majorias tratadas como minorias.

2 Pacaraima é um dos 15 municípios do Estado de Roraima, localizado na faixa de fronteira com a Venezuela, a apenas 15 quilômetros de Santa Elena de Uairén, cidade venezuelana sede do município de Gran Sabana, uma região turística onde está localizado o Parque Nacional Canaima, possuidor de belezas naturais como o Monte Roraima e o Salto Angel, que atrai turistas de várias partes do mundo.

existem vários conceitos de bilinguismo sugeridos por linguistas e outros pesquisadores e todos sofrem algum tipo de crítica, o que torna difícil a adoção de um conceito específico.

Para Thiery (1978), citado por Mello (1999, p. 43), o bilíngue “é aquele indivíduo que não apresenta sotaque em qualquer uma das línguas, é igualmente fluente em todas as situações linguísticas, em ambas as línguas, não manifesta qualquer interferência quando interage verbalmente com monolíngues”. Já Grosjean (2008) salienta que pessoas capazes de falar igualmente bem em duas ou mais línguas em todos os domínios são praticamente inexistentes. Assim, pessoas que usam regularmente duas línguas, embora tenham sotaque podem ser consideradas bilíngues.

Haugen (1969 apud MELLO, 1999) define o bilinguismo por uma escala de fluência gradativa, onde o indivíduo produz o que chama de enunciações completas e significativas, que vai percorrendo todas as etapas de aprendizagem, até atingir um grau máximo. Outros autores, como Lambert (1955), concordam com esta noção de escala gradativa, mas acrescentam as habilidades linguísticas de fala, audição, leitura e escrita. Nesse caso, um bilíngue pode ser uma pessoa que possui pelo menos uma dessas habilidades, nem que seja em pequeno grau.

Por outro lado, Mello (1999) afirma que a interação “indivíduo-língua-sociedade” é levada em consideração por autores como Grosjean e Mackey. Eles estabelecem conceitos bem parecidos sobre bilinguismo, no qual o fato mais importante é o uso alternado ou regular de duas ou mais línguas.

Conforme Mello (1999), o grau de domínio da língua depende muito da função na interação verbal:

Essa perspectiva, fundamentada no uso das línguas em relação à função que elas exercem em diferentes locais, exclui a noção de “bilíngue perfeito”, pois leva em consideração o que o bilíngue faz no seu dia-a-dia, as pessoas com quem ele fala, sobre o que ele e seu interlocutor conversam e quais as suas intenções no ato da fala. (p. 46-47).

As interações de fala vão depender dos domínios sociais no comportamento linguísticos do bilíngue, como a família, as amizades, a religião, a educação e o trabalho. Sendo assim, o bilinguismo depende do local da interação do sujeito e das pessoas com quem se relaciona. Como exemplo, cito uma das crianças observadas na escola brasileira localizada na fronteira, aonde foi realizada uma pesquisa maior³. A menina fala três línguas, por ser filha de alemão, pratica essa língua com o pai, espanhol com a mãe que é venezuelana e português na escola e às vezes até com os irmãos que também estudam no Brasil.

O bilíngue também pode ter habilidades especiais em algumas áreas do conhecimento. Por isso, alguns bilíngues são capazes de ler e escrever, porém, quase não falam, pois têm poucas oportunidades de interagir com falantes nativos.

Outros bilíngues falam mais a primeira língua em casa e a segunda no ambiente de trabalho. Também há os casos em que crianças falam em uma língua e os pais respondem em outra e a

3 Zambrano (2016)

comunicação acontece normalmente. Na escola observada é normal que isso aconteça, os professores falam em português e aqueles “brasileiros venezuelanos”⁴ que ainda não falam português, respondem em espanhol.

Entretanto, há diferentes comportamentos dos indivíduos bilíngues. Quando duas línguas estão em contato em uma mesma pessoa, existem diferentes formas de fala. Às vezes os bilíngues usam apenas uma das línguas por se relacionarem apenas como monolíngues. Em outros casos, os bilíngues se comunicam com outros bilíngues e usam as línguas alternadamente. Mas também há casos em que o bilíngue mistura as duas línguas ou empresta termos ou expressões de uma para a outra.

Para Grosjean (2008), uma interferência é um desvio que ocorre na língua que está sendo falada devido à influência da outra língua que foi desativada. As interferências podem ocorrer no campo fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático, além de ocorrer tanto na fala, quanto na escrita. Para ele, a interferência está presente na fala do bilíngue, no entanto, não afeta a comunicação. Normalmente o bilíngue escolhe uma língua para usar em determinado discurso, porém, nem sempre é a única língua usada, pois a outra língua pode aparecer de várias maneiras, como no caso da mudança de código. Isso ocorre quando, ao interagir com outros bilíngues, a pessoa que tinha estabelecido uma língua para a comunicação, insere uma palavra ou frase na enunciação (MELLO, 1999).

A mudança de código é conhecida como o uso alternado de duas línguas em um mesmo discurso e pode estar presente em qualquer fase do modo bilíngue. Segundo Mello (1999, p. 86), “é uma maneira sutil, mas significativa de expressar sentimentos, emoções, grau de desenvolvimento com os participantes”.

Como afirma Calvet (2002):

Quando um indivíduo se confronta com duas línguas que utiliza vez ou outra, pode ocorrer que elas se misturem em seu discurso e que ele produza enunciados “bilíngues”. Aqui não se trata mais de interferência, mas podemos dizer, de colagem, de passagem de um ponto do discurso de uma língua a outra, chamada de mistura de línguas ou de alternância de código. (p. 43)

Essa alternância de código é mais conhecida como mudança de código. Segundo o entendimento de Mello (1999), quanto maior é o grau de bilinguismo, mais habilmente o bilíngue alterna suas línguas. Porém, a mudança de código era considerada como parte de um desempenho linguístico imperfeito, causada pela inabilidade do bilíngue. Ou seja, a mudança de código podia ser considerada sinônimo de confusão, incapacidade, quando na verdade é um comportamento que requer alto grau de competência em mais de uma língua.

O bilíngue alterna suas duas ou mais línguas como recurso discursivo, assim como o monolíngue utiliza diferentes estilos, como, por exemplo, um carioca usando uma expressão nordestina, cujo objetivo é dar um estilo diferente ao discurso. A função pode ser de expressar emoções sentimentos e atitudes.

4 Termo criado por mim e cunhado na minha dissertação de mestrado, para denominar as crianças que nascem e estudam no Brasil, mas são de famílias venezuelanas e moram do outro lado da fronteira.

Mello (1999) também afirma que para a mudança de código ser eficiente é necessário que os participantes do evento de fala compartilhem as mesmas convenções sociais e comunicativas. Porém, é importante diferenciar a mudança de código, do empréstimo linguístico, termo muito utilizado nos trabalhos sobre línguas em contato. Enquanto a mudança de código é uma mudança completa para a outra língua, sendo palavra, frase ou sentença, o empréstimo é uma expressão fonológica e morfologicamente adaptada à língua que está sendo falada.

Na fronteira do Brasil com a Venezuela é comum os brasileiros usarem a palavra do espanhol “mira⁵” para se referir aos venezuelanos, como no exemplo: “Vem cá mira”, querendo dizer “Vem cá rapaz”, ou ainda dizem: “chama o mira aí”. Isso pode ser um empréstimo linguístico, apesar de não ser usado com o mesmo valor semântico que no espanhol. Os venezuelanos da fronteira também usam a palavra “menina” quando se dirigem a uma brasileira, mesmo falando em espanhol, e “rapaz” referindo-se aos homens do Brasil.

Contudo, o fato de uma pessoa ser bilíngue pode gerar preconceitos. De acordo com Mello (p. 104), “a visão que o monolíngue tem do bilíngue é, geralmente, baseada nas considerações socioeconômicas e culturais e não em fatores linguísticos”.

Ainda conforme Mello, o bilinguismo pode significar uma fonte de conflitos, um problema social com traços de culturas múltiplas, de mundos muito diferentes. Essas atitudes se refletem não apenas no relacionamento entre pessoas, mas também nas políticas econômicas e educacionais de um país. Daí vem a marginalização das sociedades minoritárias, que pode estar presente em escolas cujo contexto seja bilíngue, como será mostrado a seguir.

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE MINORIAS

A educação ou escolarização em contexto bilíngue ou multilíngue pode ser encontrada com indígenas, imigrantes, surdos ou nas fronteiras. Todas as escolas onde existem esses casos apresentam um cenário sociolinguisticamente complexo, pois, nessas comunidades, podem ser faladas mais de uma língua ou mais de uma variedade. Por isso, o monolingüismo no Brasil é um mito que serve para apagar as minorias, que, na maioria das vezes, são maiorias tratadas como minorias, ou seja, quantitativamente falando é um grande número de pessoas, no entanto, a língua que falam é desprestigiada, tornando-se minoria linguística. No caso da escola analisada neste trabalho, está em contexto bilíngue, mas é considerada monolíngue. Nelas existem vários grupos de minorias linguísticas, os filhos de venezuelanos, nascidos no Brasil, que chegam a ocupar 30 % das vagas e os indígenas de diferentes etnias da região, que estão em menor proporção.

Segundo Cavalcanti (1999), o bilinguismo está estereotipadamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilinguismo de elite. A maioria das outras línguas faladas no Brasil são de tradição oral e acabam sendo estigmatizadas e desvalorizadas, fato que torna seus falantes invisíveis. Para ela, o bilinguismo deveria representar a norma e não ser tratado como um caso especial como acontece hoje.

5 Olha (tradução minha). Mira é usado frequentemente por venezuelanos para chamar a atenção do interlocutor. Ex: Mira!, vamos a hacer la comida. Tradução: Olha!, vamos fazer a comida.

Ainda conforme Cavalcanti (1999), vários estudos mostram escolas oficialmente monolíngues em cenários bilíngues e bidialetais, onde as línguas da comunidade convivem com a língua da escola, tornando-se até imperceptível aos participantes, ou de forma não reconhecida pelos mesmos em suas representações sociais. Ela salienta que:

O contexto sociolinguístico em todos os exemplos é sempre complexo e, os cursos de magistério e de letras não formam professores para enfrentar essas realidades. Continuam formando pessoas para trabalhar com o falante nativo ideal em uma comunidade de fala homogênea, sem conflitos ou problemas de qualquer espécie”. (1999, p. 402-403).

A verdade é que a heterogeneidade é difícil de aceitar para a sociedade escolar, que continua planejando atividades para uma comunidade homogênea, sem diferenças linguísticas, nem culturais. É uma realidade que as escolas do Estado de Roraima não estão preparadas para lidar com essa situação, os professores convivem com alunos de várias partes do mundo, especialmente dos países vizinhos, Venezuela e Guiana.

Essa desigualdade de poder na educação para minorias se evidencia cada vez mais, já que apenas o domínio de línguas de prestígio como inglês ou espanhol são considerados bilinguismo. Também depende de qual variação dessas línguas a pessoa fala, pois são desprestigiadas as variações da América Latina.

Para Maher (2007), a avaliação que se faz do bilinguismo de minorias linguísticas vai influenciar no estabelecimento de programas de educação. “Se esse bilinguismo é considerado não um atributo, mas um “problema”, o objetivo será fazer o aluno abdicar da sua língua materna e se tornar monolíngue em língua portuguesa”. (p.70).

Nessa perspectiva, Maher (2007) acredita que para pensar em projetos emancipatórios, voltados aos grupos minoritários, é necessária a politização, porém, não é suficiente. É necessário que o entorno aprenda a respeitar e conviver com as diversas manifestações linguísticas e culturais, fortalecidos politicamente e dentro da lei.

Uma preocupação de professores pesquisadores da área de educação é que os currículos de formação de educadores, em especial para a educação infantil e ensino fundamental, não possuem, na grade curricular, disciplinas que qualifiquem os professores para lidarem, adequadamente, com a alfabetização e educação de crianças pertencentes a minorias linguísticas. São preparados para trabalharem com o “falante ideal”, totalmente fora da realidade das escolas brasileiras, apesar da diversidade cultural e linguística constar nos documentos oficiais que definem as políticas para educação básica no Brasil. Como afirma Souza (s/d),

(...) há a presença de cidadãos bilíngues para as quais não há uma política de formação que faça respeitar suas diferenças e direitos linguísticos – uma boa parte desses brasileiros tem o espanhol, e não o português, como língua materna. Nossos professores não são formados para dar conta dessa situação, na maioria dos casos. (p.6)

Nas palavras de Fritzen (2008) é rotineiro desconsiderar nos processos de escolarização os cenários multiculturais como os de imigração, de fronteira, de povos indígenas, em que a própria escola se insere. Para a autora, essa postura ocorre na tentativa de apagar ou estigmatizar as línguas minoritárias e acabam tratando o bilinguismo dos alunos como um problema para a educação formal e para a aprendizagem do português.

ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS

Com as observações participativas, foi possível perceber que a escola de Pacaraima está em constante uso de bilinguismo, nas salas de aula, nos corredores, na hora do recreio e até nas salas da direção e coordenação. Crianças e professoras usam as duas línguas em diferentes situações. Alguns alunos usam o espanhol e o português de forma alternada, dependendo da situação e com quem falam. Quando estão se comunicando com a professora ou com algum colega brasileiro, o fazem em português, mas quando conversam com os colegas “brasileiros venezuelanos”, sempre usam a língua materna. É o que Mello (1999) chama de “modo monolíngue”, quando os bilíngues usam apenas uma das línguas, interagindo apenas com monolíngues, nesses casos o bilíngue opta pela língua do seu interlocutor e desativa a outra língua.

Nesse diálogo percebe-se como dois estudantes bilíngues usam o modo monolíngue durante o recreio escolar. No horário do intervalo são comuns essas conversas em espanhol, bem seja para brincar ou na hora do lanche, onde se juntam todos os “brasileiros venezuelanos”, mesmo sendo de séries e turmas diferentes.

Observamos outros casos em que estudantes falam espanhol com a professora, enquanto esta responde em português sem nenhum problema de comunicação. Como afirma Mello (1998, p.51) “a criança é capaz de manter uma conversação com os pais ou com os avós em duas línguas simultaneamente, ou seja, os mais velhos falam em L1 enquanto a criança responde em L2”. Apenas quando as docentes notam que o aluno não entende, tentam usar pelo menos uma palavra em espanhol. Como exemplo disso, cito uma atividade sobre as formas geométricas, quando a professora explica a tarefa, um “brasileiro venezuelano” não entende e pergunta à docente como é, para mostrar qual era a figura, a professora disse:

Mira lá no quadro as formas geométricas.

Ela usa uma palavra em espanhol, que significa “olha”, para chamar a atenção do menino, só assim ele olhou o quadro e conseguiu entender. Em outra atividade um aluno não estava entendendo o que tinha que fazer e a professora explicou:

Outras frases comprovam a comunicação efetiva em contexto bilíngue dentro da sala de aula, com alunos falando espanhol e professores portugueses:

Aqui percebemos que, apesar desse menino não falar a frase toda em português, usa a palavra *tia*, na L2, para chamar a atenção da professora, já que é assim que os colegas a chamam.

Durante a aula e no intervalo, os “brasileiros venezuelanos” ficam sempre juntos, falando espanhol, apenas quando a professora propõe alguma atividade em grupo que ela os divide, se juntam com brasileiros e tentam falar português. Porém, por vontade própria, em poucos momentos e somente algumas crianças interagem com os brasileiros.

EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS

O estudo etnográfico na escola de Pacaraima permitiu observar como alguns brasileiros acabam repetindo o que os colegas da Venezuela falam e usando palavras em espanhol, como na frase:

Tia, quero o *saca punta*

Nela percebe-se como a estudante brasileira faz uso do termo “*saca punta*”, que significa “apontador”, como um empréstimo linguístico, já que é um termo comum no contexto escolar bilíngue dessa instituição. Ora as crianças falam apontador, ora preferem *saca punta*, tanto brasileiras, como “brasileiras venezuelanas”.

Outro caso analisado como empréstimo foi na frase de um brasileiro:

tua mãe vai *regañar*.

A última parte foi falada olhando para o menino, ou seja, direto para ele. *Regañar* significa brigar ou repreender verbalmente, mas para ser mais direta com ele, preferiu falar em espanhol essa palavra, que não tem uma tradução exata em português. Nesse momento, a mudança de código ocorreu para uma comunicação mais efetiva. Como afirma Calvet (2002) não se trata mais de interferência, mas de enunciados bilíngues.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estudar os conceitos de bilinguismo e analisar as observações feitas na escola brasileira localizada na fronteira, é possível afirmar que essa instituição vive em contexto bilíngue, apesar de ser oficialmente monolíngue. Em todos os ambientes está presente o bilinguismo, por meio de alunos, professores, pais e até orientadores e supervisores.

As crianças apontadas pela escola como venezuelanas, por morarem em Santa Elena, ou falarem espanhol, na verdade são brasileiros de nascimento, cuja língua materna é o espanhol, mas são bilíngues, pois conseguem usar as duas línguas alternadamente, uns, melhor do que outros, no entanto, sempre existe comunicação entre as partes, o que afirma o conceito de bilinguismo, segundo Grosjean. Conforme Mello, o grau de bilinguismo depende da função na interação verbal, por isso, os “brasileiros venezuelanos” falam português na escola, com as professoras e os colegas monolíngues, mas preferem espanhol com os colegas bilíngues, e em casa, com pais e outros parentes.

Também percebi que o sujeito bilíngue não precisa necessariamente falar a segunda língua, apenas por entender pode ser considerado bilíngue, porém, na escola, isso é visto como negativo. Fato que observamos na sala de aula, na relação professor aluno, quando os “brasileiros venezuelanos” falam espanhol e a professora responde em português, vemos a comunicação efetiva, no entanto, em comentários das docentes, é possível confirmar que acham ruim essa situação.

Nesta frase a docente afirma ainda que o Brasil é um país monolíngue e todos devem falar português. Dessa forma, a visão da homogeneidade linguística fica evidente na instituição escolar.

As interações na sala de aula também têm interferências e empréstimos linguísticos, crianças com maior domínio da segunda língua e outras em processo de aquisição. Mas o bilinguismo é regra e não exceção. Faltam apenas políticas públicas para fazer um trabalho diferenciado naquela escola localizada na fronteira, onde os professores ainda não sabem como lidar com a situação, e muitas vezes, tratam as “minorias” bilíngues da escola como um problema.

REFERÊNCIAS

CALVET, L.J. **Sociolinguística**, uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CAVALCANTI, M.C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contexto de minorias linguísticas no Brasil**. DELTA, 15, n. especial, 1999.

_____. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP. Mercado das letras, 2007.

FRITZEN, M. P. **Bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil**. Tese de doutorado UNICAMP. Campinas, SP, 2008.

GROSJEAN, F. **Bilinguismo individual**. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. UFG, 2008. Disponível em: <http://proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2008/traducao.html>. Acesso em 30 de junho de 2015.

MAHER. T. M. **Do casulo ao movimento**: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP. Mercado das letras, 2007.

MAHER. T.M.. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN E CAVALCANTI (orgs). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2007.

MELLO, H. A. B. **O falar bilíngue**. Editora Afiliada UFG: Goiânia, 1999.

SOUZA, R.M. **Formação de professores e minorias linguísticas**: que pedagogos e pedagogas, para atender a que interesses ideológicos, estamos formando?. Programa ética e cidadania construindo valores na escola e na sociedade. A história da alfabetização no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/22_souza.pdf>.

LES TECHNIQUES ET STRATÉGIES D'EXPLOITATION DIDACTIQUE D'ÉLÉMENTS SOCIOCULTURELS EN CLASSE DE LANGUE

*Filipe Luzonzo**

*Maria Antónia Coutinho***

RESUME

En Angola, les manuels de Français Langue Etrangère (FLE) conçus en France et véhiculant la réalité socioculturelle de ce pays européen engendrent des problèmes d'ordre socioculturel à quelques enseignants et surtout aux apprenants. Dans cet article, nous avons démontré l'importance de la composante culturelle dans l'enseignement du FLE. La recherche s'est déroulée autour de la problématique socioculturelle en répondant à la question suivante: *Quelles procédures didactiques doit-on adopter pour que les apprenants assimilent ces aspects socioculturels étrangers, qui sont pourtant inconnus par les élèves?* Parlant de deux cultures différentes, nous avons effectué cette étude dans le domaine de la Pédagogie Interculturelle (PIC). Dans ce cas, le préfixe “*inter*” signifie “entre”, marquant la séparation ou l'espacement de ces deux cultures. A la fin de l'article, nous avons proposé une fiche pédagogique interculturelle.

Mots clés: Didactique du FLE; Techniques d'exploitation didactique; Contenu socioculturel.

ABSTRACT

In Angola, the teaching manuals in French Foreign Language (FLE) designed in France and conveying the sociocultural reality of this European country generate some constraints to the sociocultural level, to some teachers and, above all, students. In this article, we present the relevance of these elements as well as the techniques and strategies to use in FLE. To create the study on socio-cultural problems, this research has answered the following question: *which didactic procedures must be adopted so that students can assimilate the foreign socio-cultural aspects, however, are unknown in our society?* Speaking of two different cultures, we carried out this study in the field of Intercultural Pedagogy (ICP). In this case, the prefix ‘*inter*’ means ‘between’ indicating the separation or distancing of these two cultures. Finally, we propose an Educational Record as part of an Intercultural approach.

Keywords: Didactics of the Elf; Didactic technologies; Sociocultural content.

RESUMO

Em Angola, os manuais de ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) concebidos na França e veiculando a realidade sociocultural deste país europeu geram alguns constrangimentos ao nível sociocultural, a alguns professores e, sobretudo, aos alunos. Neste artigo, nós apresentamos a relevância destes elementos bem como as técnicas e estratégias a serem utilizadas na aula de FLE. Ao delimitarmos o estudo na problemática sociocultural, esta pesquisa respondeu à seguinte pergunta: *que procedimentos didáticos devem ser adotados para que os alunos possam assimilar os aspetos socioculturais estrangeiros que, no entanto, são desconhecidos na nossa sociedade?* Ao destacar a presença de duas culturas diferentes, nós enquadrámos a pesquisa no domínio da Pedagogia Intercultural (PIC). Neste caso, o prefixo “*inter*” significa “entre” indicando a separação ou distanciamento destas duas culturas. Finalmente, nós propomos uma Ficha Pedagógica no âmbito de uma abordagem Intercultural.

Palavras-chave: Didática do FLE; Técnicas de exploração didática; Conteúdo sociocultural.

* Doutorando na Universidade Nova de Lisboa (UNL).

** Doutora em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa (UNL) e Professora Associado do Departamento de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (UNL).

INTRODUCTION

Le sujet que nous proposons d'aborder dans cet article intègre les recherches que nous consacrons dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères, plus particulièrement, en Français Langue Etrangère (désormais, FLE) pouvant aussi être utile pour les cours de Portugais Langue Etrangère (PLE). Le présent article retouche une réflexion sur l'exploitation du contenu socioculturel en classe de FLE, notamment, à Huila, Angola.

À ce sujet, les nombreuses différences dans le domaine socioculturel, qui ponctuent et structurent l'évolution des sociétés française et anglaise, retiennent particulièrement notre attention. En Angola, les manuels de FLE conçus en France et véhiculant la réalité socioculturelle de ce pays européen engendrent des problèmes (socioculturels) à quelques enseignants et surtout aux apprenants. Ce genre de situations arrive également avec le manuel *Sans Frontières 1*¹ (désormais, SF1) en usage dans l'enseignement secondaire angolais. C'est dans ce cadre que nous est venue l'idée de faire cette étude, car il s'agit de réalités différentes, donc, étrangères par rapport à la population cible (apprenants). Pour cette recherche, nous avons travaillé avec les apprenants du niveau A1, âgés de 15/16 ans de l'IMEL (Institut Moyen d'Economie de Lubango). Ainsi, cet article s'inscrit dans le prolongement théorique d'une série de réflexions visant à valoriser la composante culturelle dans l'enseignement du FLE en Angola.

La recherche, dans sa totalité, s'est déroulée autour de la problématique suivante :

- *A quel niveau les apprenants maîtrisent-ils le contenu socioculturel proposé dans les manuels de FLE ?*
- *Quelles procédures didactiques doit-on adopter pour que les apprenants assimilent ces aspects socioculturels étrangers, qui sont pourtant inconnus par les élèves ?*

Pour ce travail, nous avons commencé par analyser le manuel en y prélevant le contenu socioculturel véhiculé. Ensuite, nous avons évalué son impact dans l'enseignement du français à Huila (Angola). *Il s'agit de mesurer la dénotation de ce contenu, dans les images et dans les textes, par les apprenants; en d'autres termes, s'ils les connaissent ou pas.* Comme résultat de ce travail préliminaire, nous avons constaté que les apprenants ne connaissent pas une grande partie d'éléments socioculturels contenus dans le manuel. Suite à cette constatation, nous nous sommes posés les questions suivantes :

- *Comment prendre en compte la composante culturelle au cours des échanges dans un contexte biculturel ?*
- *Comment optimiser la qualité de ces échanges et permettre à l'apprenant de se développer au contact de l'autre en contournant les écueils de ces barrières culturelles ?*

Selon les concepteurs de SF1, la méthode permet à l'apprenant de développer des compétences culturelles allant de pair avec l'acquisition de compétences communicationnelles et linguistiques.

1 VERDELHAN, Michel; Sans Frontières 1; Clé International; Paris, 1993.

Dans le manuel, les contenus socioculturels ont un statut implicite, c'est-à-dire, immergés dans les unités didactiques. Ils sont composés de représentations actualisées (ex : le centre Georges Pompidou, p. 22 ; Evry, p. 66 ; ...) et aussi révolues (ex: le statut de la liberté, p. 40 ; Notre Dame de Paris, p. 119 ; une lampe à pétrole, p. 134...); des représentations stéréotypées (Tour Eiffel, Seine, Concorde Obélisque, p. 3) et non stéréotypées (places, ex: p. 54; stations, ex: p. 113; ...).

Suite à cela, nous avons constaté que le Guide Pédagogique ne donne pas de consignes ou techniques que l'enseignant doit employer pour pouvoir mieux exploiter les éléments socioculturels qui y sont véhiculés. Devant cette situation, nous nous proposons d'étudier le problème en question et proposer des stratégies ou procédures didactiques que le professeur doit adopter pour que les apprenants assimilent cette réalité étrangère.

Parlant de deux cultures différentes (celle véhiculée dans le manuel – culture française et celle connue par les élèves – culture angolaise), nous avons encadré notre étude dans le domaine de la Pédagogie Interculturelle (désormais, PIC). Dans ce cas, nous parlons de l'interculturel à propos de la présence de deux cultures en question. Et, le préfixe “*inter*” signifie “entre”, marquant la séparation ou l'espacement de ces deux réalités. Finalement, la PIC, pour nous, *sera celle centrée sur les apprenants dans toutes leurs dimensions sociales, culturelles et aussi affectives*.

L'ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DU FLE

Pour commencer notre étude de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français, nous allons faire un rappel du concept de cette dimension du français, notamment, le FLE. Selon Tagliante (2006, p. 6), le FLE est tout simplement :

le français langue d'apprentissage pour tous ceux qui ont une autre langue que le français comme langue maternelle. Le FLE peut être aussi la langue dans laquelle un étudiant non francophone suivra ses études. L'expression est apparue sous la plume d'André Reboullet en mai 1957, en couverture de la revue “Les Cahiers Pédagogiques”.

Nous constatons qu'actuellement existe une spécialisation en FLE, et ceci, tout autant qu'un objet d'enseignement ou une profession, est un enjeu à la fois social et culturel. Néanmoins, ce qui nous intéresse ici, c'est la dimension proprement pédagogique du FLE ou plus exactement ses opinions méthodologiques en tenant compte de la composante culturelle et des matériels qu'elles suscitent, bref, la Didactique du FLE. D'après Baylon et al. (1990, pp. 7-8), la Didactique du FLE, c'est :

l'articulation de plusieurs types d'interventions: théoriques, méthodologiques et pratiques qui, en interrelation, vont de la sollicitation de diverses disciplines de Sciences du Langage et de la Communication (linguistique, sociolinguistique, pragmatique, ...) et aussi de Sciences de l'Éducation (Pédagogie, Psychologie, Sociologie, ...).

En effet, l'élaboration méthodologique en matière de FLE, ne peut être fondée que sur une vision correcte du public à qui l'on souhaite enseigner le FLE et des situations d'apprentissage.

La didactique actuelle de FLE soutient ce qu'on appelle l' "approche actionnelle" (depuis le milieu des années 90). Celle-ci est préconisée par le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR, 2001) et s'inscrit dans le prolongement du tournant communicationnel amorcé dès les années 70/80 (approche communicative, début des années 1970 et approche fonctionnelle-notionnelle, début des années 1980, selon Tagliante (2006), dans l'enseignement des langues.

Avant l'apparition de ces approches, les objectifs et contenus didactiques étaient essentiellement linguistiques et à présent ils sont substitués par des *objectifs* et *contenus de communication* en mettant l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. C'est-à-dire, il ne s'agit plus seulement d'enseigner le français mais d'enseigner à communiquer en français en rendant les apprenants aptes à agir dans des situations authentiques (françaises). Dans ce cas, les objectifs et les contenus didactiques ont été redéfinis en tenant compte d'autres sciences aussi importantes en matière de l'enseignement des langues, telles que la pragmatique et la sociolinguistique. Ainsi, nous avons pensé à des actes de paroles ou actes de discours à enseigner mais encore plus ciblés sur les actions que l'apprenant peut faire avec la langue cible, dans notre cas, le français. Si on part de l'affirmation d'Austin (1991, p. 1), selon laquelle "dire c'est faire", et de celle de Coutinho (2013, p. 3):

.../ les textes constituent des correspondants empiriques des activités sociales où ils prennent place. Ils relèvent toujours d'un genre /.../ associé à l'activité dont il est question /.../.

Le message doit être conçu comme un moyen d'agir sur un destinataire, selon certaines normes en vigueur (sociales, culturelles...) et la situation concrète de communication. Il est évident que parler d'acte de parole, c'est considérer que la linguistique (les sons, les mots, la grammaire) n'est pas précisément déterminante dans l'activité de parole, car pour communiquer, il faut certes maîtriser la langue requise par la situation de communication, mais surtout mobiliser d'autres savoirs et savoir-faire: *une compétence de communication*.

LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

La compétence de communication (désormais CC) est aussi une des clés de voûte de l'approche actionnelle en Didactique du FLE en particulier et des langues étrangères en général. Là, on privilégie l'enseignement des codes, des règles et des normes socioculturelles qui interviennent et font la communication. Pour R. Galisson, cité par Santiago (2015, p. 4),

il n'y a pas de rupture dans les objectifs, comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. On continue à enseigner "la langue" et non "à propos de la langue", mais on fait mieux la différence entre le système (qui postule une compétence linguistique) et l'emploi (qui postule une compétence de communication). Ce qui signifie qu'en tant qu'outil de communication, la langue est pleinement reconnue comme pratique sociale.

Baylon (1990, p. 73) et son équipe considèrent que cette compétence intègre au moins quatre ensembles de représentations collectives, plus ou moins stables :

- les représentations du patrimoine historico-culturel;
- les représentations du patrimoine national-identitaire;
- Les attitudes et évaluations plus ou moins dominantes, durant une certaine période, sur le marché culturel;
- les images du vécu communautaire: aspects de la vie, de l'argent, de la nature, les services, les loisirs etc... , les mythologies populaires, les représentations interculturelles (des immigrés, des autres civilisations, ...).

Dans cette dernière catégorie, nous avons encore distingué quatre sous-classes, selon les objectifs de notre étude: *les endroits, les rues... ; les régions, les villes, les quartiers... ; les produits technologiques, vestimentaires, alimentaires ... et les contenus de documents reproduits.*

Dans une perspective actionnelle, la compétence à communiquer langagièrement se concrétise et se développe dans des tâches sociales, complexes, collectives, en associant le dire et le faire. On peut songer également à une entrée lexico-sémantique dans cette (micro) compétence socioculturelle, en particulier à travers ce que Gallison appelle les 'mots à charge culturelle partagée'; car

'les mots, en tant que réceptacles préconstruits, sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, finissent par y adhérer, et ajoutent, ainsi, une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes (GALLISON, 1987, p. 128).

Exemple: les mots *le cassoulet, la bouillabaisse et la fondue savoyarde* (p. 42 du manuel SF 1) nous donnent une image de différentes cultures de la France : culture aquitaine, culture provençale et culture savoyarde.

LES CONTENUS ET OBJECTIFS SOCIOCULTURELS

L'enseignement/apprentissage du FLE, suppose une approche de la didactique générale et celle de langues étrangères en particulier. Dans cette dernière, une fois désigné le public (apprenants), elle requiert la détermination des objectifs que l'on se propose d'atteindre et les hypothèses méthodologiques que l'on va retenir. L'élaboration d'une méthode de langue ou d'un support de base comporte obligatoirement, dans un premier temps, le choix des éléments que l'on veut enseigner ou, le *contenu du cours*; étant donné qu'on ne peut enseigner la langue dans sa totalité. Ces choix portent essentiellement sur trois domaines constitutifs de la langue (phonétique, grammaire, lexique), mais aussi sur les contextes extralinguistiques (situations) dans lesquels les éléments linguistiques seront employés. Nous pouvons définir les composantes décrites ci-dessus en posant des questions. Voir le schéma suivant, le dit "Triangle Didactique":

nous montre que le contenu socioculturel renferme la découverte ou reconnaissance du lexique et de différents registres de langue en situation ; la connaissance ou découverte de faits de civilisation et des éléments de référence socioculturelle.

Si le contenu socioculturel englobe tout cela, les objectifs socioculturels seront désormais *le faire découvrir ou (re)connaître*. Ce contenu, on le trouve bien dans les manuels de FLE et permettent de développer chez les apprenants des aptitudes socioculturelles de communication - la dénotation des images et des textes, la connotation : interprétation, prosodie, etc. Cela amène à l'enseignement/apprentissage d'un savoir-faire socioculturel, dont le savoir englobe, à proprement parler et selon Gautherot (2009, p. 169), *la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue*.

Ici, il s'agit moins de promouvoir un savoir socioculturel qu'une compétence socioculturelle, définie par Pretceille (1998, p. 50) comme étant *la capacité à s'orienter dans une culture étrangère afin de comprendre la culture en acte et non pas la culture un objet par ailleurs figé et ossifié*.

En somme, cette compétence socioculturelle aboutit à la compétence interculturelle que, encore Gautherot (2009, p. 169) a défini comme :

la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère; la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture; la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels; la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

L'IMPACT SOCIOCULTUREL DU MANUEL AUX APPRENANTS – LES BARRIÈRES CULTURELLES

Thomas Lawrence dit "Lawrence d'Arabie" affirmait que lorsqu'on se trouve à cheval entre deux cultures, il n'y a qu'une issue possible : la folie ou la mort. Dans une classe de langue, si les partenaires - enseignants et élèves demeurent dans l'ignorance sur les différences socioculturelles, les tâches à réaliser par les uns et les autres peuvent véhiculer des malentendus culturels engendrant des dysfonctionnements de démarches cognitives. Bateson (1988, p. 33) a affirmé dans son œuvre intitulée "Communication et Société" que :

la communication peut être définitivement rompue du fait que les partenaires de l'échange [émetteurs et récepteurs de SF 1, dans notre cas] ont des cultures différentes. Alors, ce qui risque de créer des malentendus, ce sont précisément des traits différents que Lévi-Strauss (2001) appelle des barrières culturelles. Ces mêmes barrières qui stabilisent, à l'intérieur d'une même culture, les comportements, les styles de coutumes, les attitudes gestuelles, les décors de la société (étrangère), etc.

Il est souhaitable que l'acte d'enseigner une langue-culture puisse s'actualiser au sein de la classe de façon à éviter les blocages et avoir une meilleure communication, donc un meilleur enseignement/apprentissage.

Toute divergence entre deux cultures risque d'entraîner une difficulté linguistique et doit donc être systématiquement dépistée. Et, plus fréquemment, les divergences culturelles seront la source de difficultés linguistiques de nature diverse. On constate aussi, dans nos cours de FLE, des cas où une réalité culturelle propre à une culture française (C1) n'a pas d'équivalent dans la culture locale (C2) ou vice-versa.

La maîtrise du "choc culturel" reste cependant un objectif très lointain pour la plupart des élèves. C'est pourquoi il est important de souligner aussi dans l'enseignement de langue-culture trois dimensions ayant une valeur formatrice générale, selon Rousseau (1998, p. 35)

la comparaison entre culture locale et culture étrangère ; l'analogie entre le code culturel et le code linguistique locaux et étrangers ; enfin la prise en compte des identités culturelles et sociales locales et étrangères.

D'après Philipp (1998, p. 40) cette option est désignée par les termes d'Approche *Interculturelle en Education*. Cette approche s'adresse à tous les apprenants, quelles que soient leurs origines et leurs appartenances ethniques, sociales, culturelles

Pour mesurer l'impact socioculturel de SF1 sur les apprenants à Huila, nous avons effectué une enquête. Nous avons photocopié toutes les images du livre ayant des éléments de la société et culture étrangères⁴. Les documents iconographiques réunies, 40 au total, nous ont servi de support aux questions posées sur les enquêtes.

Nous avons enquêté 108 élèves des instituts moyens de la province (échantillon), à savoir : 26 de l' "Instituto Médio de Economia do Lubango" (IMEL), 16 de l' "Instituto Médio de Saúde de Huila" (IMSH), 21 de l' "Instituto Médio Normal de Educação de Lubango" (IMNEL), 25 de l' "Instituto Médio Normal de Educação de Chibia" (IMNEC) et 20 du "Seminário Propedéutico São-José de Jau" (SPSJJ). Rappelons que les apprenants sont du niveau A1 et âgés de 15 à 18 ans.

Après avoir recueilli et bien analysé le matériel acquis concernant l'impact socioculturel de SF1 sur les apprenants de Huila, nous en avons tiré des conclusions suivantes :

Les apprenants ne connaissent pas la réalité socioculturelle véhiculée dans le manuel, donc l'impact est négatif à 70%. Mais, leurs caractéristiques et leurs savoirs culturels sont favorables à une réduction de cet impact, car 70% a vécu dans un milieu urbain, 73% maîtrise le portugais, 14% parle satisfaisamment le français et 34% le perçoit.

Etant donné que le manuel véhicule une réalité socioculturelle étrangère (française surtout), et les utilisateurs, notamment les apprenants, ne maîtrisent pas cette réalité – impact négatif. Pour la suite de notre travail, nous sommes obligés de concevoir des fiches pédagogiques selon une perspective interculturelle.

L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE ET CIVILISATION ÉTRANGÈRE

Dans l'enseignement du FLE, l'abordage des aspects socioculturels est inévitable, car cela apparaît surtout lorsqu'on enseigne le lexique. En français, plusieurs mots sont polysémiques, et

4 Dans le manuel on a trouvé des éléments socioculturels français et aussi d'autres pays.

ils ne signifient rien hors *contexte* et nécessitent d'une analyse et d'une *démarche interprétative*. Exemple: un bureau *fou*, un homme *fou*. D'autre part, la mémorisation de mots hors contexte est inefficace pour l'apprentissage d'une langue. Ces exigences épistémologiques conduisent à passer d'une *compétence culturelle* à une *compétence interculturelle*. Celle-ci s'appuie sur une théâtralisation de la culture française dans des situations de communication, des échanges verbaux mais aussi non verbaux, dans des comportements du quotidien qui sont autant des actes de parole.

Pour enseigner la culture et civilisation étrangère en classe de langue, nous nous sommes basés sur les théories de la PIC, car elle légitime la dimension culturelle dans l'enseignement de langues. En plus, elle fournit des procédés didactiques à adopter en classe. Elle donne, par exemple, l'idée que les différences culturelles ne constituent pas une pénalisation, mais peuvent, au contraire, être profitables pour qu'on s'appuie sur elles en enseignant d'autres savoirs culturels au lieu de les éradiquer.

La PIC, dans ce cas, sera celle centrée sur les apprenants dans toutes leurs dimensions sociale, culturelle et aussi affective, en les comparant à celles des français/ de France. Là, on enseigne un savoir-agir en société française, privilégiant l'accomplissement d'actions en français, qui est la langue cible. L'objectif ici est de rendre les élèves capables de maîtriser *les niveaux de langue* (sociolinguistique), *les comportements* (savoir-vivre et règles de comportement) en s'appropriant d'un certain nombre d'implicites culturels.

L'introduction de documents authentiques écrits, sonores ou visuels dans les méthodes de FLE et la recommandation de les étudier nous amènent à faire un exercice de comparaison interculturelle. Et Zarate (2015, p 33), sur cette matière, avoue :

l'évocation d'une dimension interculturelle et comparative dans les discours des auteurs ne suffit pas. Il faut que cette préoccupation soit traduite dans la réalité de la démarche d'enseignement.

Pour sa part, Fancelli (2001, p 2), dans son article intitulé "Contenus linguistiques : soyons réalistes !", affirme :

si l'on part du principe que l'on enseigne une langue étrangère, en l'occurrence le français, dans un but communicatif, donc en vue d'une utilisation réelle, il est logique de considérer que les expressions que l'on va enseigner aux apprenants doivent refléter cette réalité.

Partant de la citation de Zarate et de celle de Fancelli, et sachant que d'une manière générale (et évidente) les méthodes de FLE qu'on utilise dans l'enseignement public et aux Alliances Françaises d'Angola ne sont pas adaptées à la réalité angolaise, donc aux savoirs culturels des apprenants. Cependant, ce sont les apprenants qui doivent s'adapter à ces méthodes, à l'aide des enseignants, bien sûr. Et pour que cette adaptation soit possible, les enseignants doivent "transformer"⁵ ces méthodes. Cette "transformation" sera opérée au niveau des composantes fondamentales qui sont:

5 Les adapter à la réalité locale, connue par les apprenants, en faisant des comparaisons.

la *composante socioculturelle et la composante méthodologique, sans oublier la communicative*, car un enseignement communicatif privilégie les besoins linguistiques, communicatifs et culturels exprimés par l'apprenant Tagliante (2006, p. 55).

Rappelons qu'à part l'enseignement public, en Angola il y a les Alliances Françaises de Luanda, de Benguela, de Cabinda et celle de Lubango. Et les réalités socioculturelles de ces quatre provinces ne sont pas intégralement égales. Suite à ce fil de pensée, nous (enseignants) devons concevoir des *procédés didactiques spécifiques* basés sur les cultures et réalités en présence. D'après Tagliante (2006, p.165),

l'enseignant, à travers la langue qu'il enseigne, met en permanence les apprenants au contact de faits historiques, sociologiques et ethnolinguistiques de cette langue cible.

Dans ce contexte, nous proposons les principes (ou procédés didactiques) suivants, fondés sur une progression contrastive:

Perspectivisme

Selon Todorov, cité par Gaume (2011, p. 52), un comportement perspectiviste consiste à une démarche en caractère empathique par laquelle on se met à la place de l'autre pour mieux le comprendre. Dans la classe, une attitude perspectiviste de l'enseignant se traduira par une distribution de la parole, afin que les élèves s'expriment sur leur propre savoir culturel et qu'ils aient l'occasion de poser les interrogations qui sont les leurs et qui concernent la culture de l'autre.

En effet, Liombwa⁶ comprendra mieux la coiffe bretonne si on lui donne la possibilité de poser des questions selon son savoir culturel et si on lui répond en se basant sur les origines purement historiques et géographiques de la coiffe. De la même façon, Clarisse comprendra mieux les tresses des "mumwila" si on procède de la même manière.

Partir de la réalité socioculturelle locale pour aller vers la réalité socioculturelle de l'autre et non l'inverse.

Dans le contexte bi ou pluriculturel, de nombreux clichés surgissent dans l'esprit des élèves qui méritent non seulement qu'on s'y intéresse mais aussi qu'on les approfondisse afin d'éviter des conclusions hâtives et souvent erronées.

Faire réfléchir d'abord les élèves sur leur propre fonctionnement culturel, permet une ouverture qui les rendra sensibles à la compréhension de la culture de l'autre. Ainsi, Liombwa ou Clarisse, fortes d'une plus grande compréhension des éléments de leur propre culture se montrent plus aptes à cerner les fonctionnements culturels de l'autre. Par exemple, Liombwa comprendra mieux le symbole d'épicerie (de France) si on commence à lui parler du symbole du magasin de "Rivas" (de Lubango), et vice-versa.

6 Liombwa: femme angolaise d'origine "mumwila" (province de Huila, sud d'Angola).

Avec des débutants, l'initiation à la découverte d'une culture étrangère peut se faire à partir du relevé de *leurs représentations* concernant leur environnement, leur communication; *leurs représentations* de la culture étrangère et de l'apprentissage de la langue.

Partir des similarités pour aller vers les différences

Du fait de la présence de différentes cultures dans la classe, on peut s'attendre naturellement à des *similarités* et à des *différences*. Or, l'attitude de l'enseignant serait précisément de mettre en avant, en priorité, les différences. Mais dans ce cas on partira de la culture d'origine pour aller vers la culture de l'autre, on partira ici des points communs entre les cultures en présence pour aller vers les divergences sur lesquelles on s'expliquera en les justifiant par des arguments d'ordre historique, géographique, culturel, technologique, etc. Par exemple, Liombwa comprendra bien le TGV, si on commence à lui parler du train normal de Huila (Operário⁷) en le comparant avec le train normal de la France. Ensuite on lui explique les aspects spécifiques du TGV d'ordre technologique. Il sera aussi mieux de lui faire les différences entre le TGV et le train normal de la France et, par conséquent, entre le train normal de Huila.

La civilisation est aussi apprise avec le perfectionnement de la langue et l'analyse contrastive des aspects culturels. Redisons avec G. Mounin, cité par Launay (2015, p. 67), *le contenu de la sémantique d'une langue c'est l'ethnographie de la communauté qui parle cette langue*. Et A. Reboullet, cité par Tomescu (2005, p. 57) nous dit que :

ce parallélisme entre culture et vocabulaire n'est pas sans application, car l'acquisition d'éléments de civilisation étrangère /.../ est indispensable à l'enrichissement de la possession (par les élèves) de la langue étrangère.

Ainsi, enseigner le français ce n'est plus seulement enseigner/apprendre à communiquer et à agir en français, par l'histoire et l'étymologie des mots que l'on emploie, les structures et les expressions qui véhiculent une culture, une civilisation – n'oublions pas que tout vocabulaire exprime une civilisation. L'enseignement du français à travers les textes et les manuels qui servent à l'enseignement (*SF, Espaces, Alter Ego...*) met en permanence les apprenants au contact de la civilisation et culture françaises, d'un point de vue sociologique et ethnologique.

Suite à notre recherche et pour cet article, nous proposons ci-après un modèle d'animation interculturelle. Cette fiche pédagogique permet une réflexion sur quelques aspects socioculturels français véhiculés dans le manuel SF1. De cette réflexion, peut découler une comparaison avec les aspects similaires existants en Angola, particulièrement à Huila. On y privilégie une approche inter-socioculturelle.

N'ayant pas la possibilité d'avoir un bain linguistique dans le pays où l'on parle la langue (par exemple, France) pour la plupart de nos apprenants, nous proposons aux enseignants de faire les salles de cours et même les établissements scolaires (ou des Alliances Françaises, si c'est le cas) de lieux de bain linguistique, c'est-à-dire, de pratique de la langue et civilisation françaises.

⁷ Nom du train normal de Huila, Angola.

Par exemple, enseigner aux élèves à dire “bonjour” quand ils arrivent à l'école et en classe, à 13h, et non “bon après-midi” – traduction de “boa tarde” – qui correspond à la forme de salutation en Angola, de 12h à 18h.

En effet, l'enseignement privilégiera ceux qui permettent cette démarche analytique, en veillant à doser soigneusement l'apport d'informations (de type socioculturel) afin d'aborder le plus largement possible la réalité socioculturelle française, sans pour autant oublier les réalités culturelles locales.

FICHE PÉDAGOGIQUE INTERCULTURELLE

“Ce qui s'oppose à l'invention, c'est ce qui existe déjà”

Paul VALÉRY

Dans cette partie de notre article, nous proposons une fiche pédagogique qui permettra une sensibilisation à des réalités socioculturelles en jeu selon une perspective interculturelle. Ce document d'exploitation pédagogique permettra aussi de rendre le travail des collègues (enseignants) et des élèves plus réalistes, plus dynamique et plus intéressant à la fois. Elle est élaborée sous forme de consignes des activités d'enseignants et d'apprenants.

L'élaboration de ce modèle reflète les résultats de notre recherche dans son ensemble, qui est: *Analyse du manuel SF 1 et son impact dans l'enseignement de français à Huila*⁸. Il importe dire que sur l'analyse du manuel nous avons constaté qu'il véhicule une réalité socioculturelle française à 85% et a un impact négatif chez les apprenants de 70%. C'est en fonction de ces résultats ou “choc culturel” que nous avons conçu cette pratique de classe. Comme les langues sont à l'image des sociétés puisqu'elles véhiculent leurs conceptions du monde, leurs cultures, c'est donc par elles (les réalités) que se fera le rendez-vous entre le donner et le recevoir. À ce propos, Tagliante (2006, p. 69), affirme:

la découverte de la culture cible, se fera alors par un travail permanent de réflexion appréciative et commentée, où interviendra sans cesse l'expression orale, dans des prises de position qui ne feront pas simplement état de connaissance sur la culture étrangère, mais permettront à l'apprenant de communiquer ce qu'il pense de ce qu'il sait de cette culture nouvelle pour lui et en quoi elle diffère ou se rapproche de la sienne.

Le modèle d'animation proposé est conçu à base de la première leçon de SF 1 et nous avons orienté le cours à l'exploitation du contenu purement socioculturel. Il n'a pas la prétention de remplacer la formation linguistique, psychologique ou même méthodologique des collègues (enseignants), mais il peut être considéré comme un guide dans la conduite des cours. Ce déclencheur donne une idée explicite sur la démarche d'un cours fondé sur l'interculturel.

8 Cela est le titre de notre dissertation de Maîtrise en FLE.

Les données sur le cours

Support: leçon 1.1. Jacques Martineau, pianiste – pp. 3 – 5.

Contenu socioculturel: noms de certaines villes et endroits français; noms et prénoms français.

Objectif socioculturel: faire connaître certains lieux et villes français, les noms français.

Matériel complémentaire: “bilhete de identidade” (= carte d’identité angolaise), photos de certaines places de Lubango, par exemple, “Praça 1o de Maio”, “Praça João Paulo II”, ...

Démarche pédagogique

Pour une approche interculturelle, dans ce premier cours de FLE, nous suggérons que ceci soit précédé d’un contact et d’une prise en charge psychologique (motivation) du groupe par l’enseignant. Les objectifs peuvent être doubles :

1. Etablir le contact pour avoir entre autres informations : leur but d’apprendre le français, les images qu’ils se font du français ou de la France ;
2. Etablir le premier contact des élèves avec la société et culture françaises : leur montrer des photos, des cartes postales et autres informations qui témoignent la civilisation française, les interroger sur leurs connaissances de la France (films vus, livres lus, ...).

Phase 1: Motivation

- a) Ici, l’enseignant pourra poser des questions de façon à ce que les élèves en viennent à découvrir le sujet. Les questions seront posées en français, en faisant des gestes et en montrant des images et des cartes postales ou d’autres matériels préparés préalablement. Comme ça on évite au maximum l’utilisation du portugais. Certainement il y aura plusieurs opinions sur le sujet. Mais l’enseignant aura la tâche de le résumer en six mots: *prénom, nom, âge, profession, nationalité et adresse*.
- b) Comme exemple, l’enseignant pourra se présenter en donnant les informations réelles de son identification, lesquelles seront certainement bien comprises par les apprenants. La présentation sera faite premièrement à l’oral en montrant son “bilhete de identidade” (carte d’identité angolaise) et ensuite il écrit les données au tableau :

- Je m’appelle João NZOLAMESO ;
- Je suis angolais ;
- Je suis enseignant ;
- J’ai 30 ans ;
- Je suis né à Cabinda ;
- J’habite à Lubango, à “Comercial”, Place 1o de Maio, No 34.

- c) Il présente un élève, un élève présente un collègue, les élèves se présentent chacun à son tour, ...
- d) Annonce du sujet : Jacques Martineau, pianiste.
- e) Présentation du matériel didactique : manuel SF 1, page 3.

Phase 2 : Présentation

- a) *Observation des images* : l'enseignant demande aux élèves d'observer et de décrire les images. Il intervient en insistant surtout sur les mots clefs – journaliste, piano /pianiste, carte d'identité, Place de la Contrescarpe ; (certains vocables ont été déjà abordés dans la réalité locale). Il fait une correspondance directe : bilhete de identidade = carte d'identité; praça = place, Praça 1o de Maio ou João Paulo II = Place de la Contrescarpe.
- b) *Raconter la suite d'images* : L'enseignant demande aux élèves de raconter la suite d'images et finalement il leur donne l'explication correcte.

Phase 3 : Explicitation ou Appropriation du sens

- a) Lecture du texte par l'enseignant. Les élèves ferment les livres. (2x)
- b) Questions globales de compréhension.
- c) Découverte du texte écrit par les élèves, lecture silencieuse et prélèvement des éventuels mots inconnus.
- d) Explicitation des mots inconnus par l'enseignant en partant des références de la réalité locale.
- e) Vérification rapide de la compréhension.
- f) Lecture modèle de l'enseignant, lecture alternée (professeur-élèves) et enfin, lecture individuelle en haute voix.

Phase 4 : Vocabulaire

Pour cette phase nous proposons que le vocabulaire du texte déjà connu soit consolidé en se basant sur les données d'un passeport angolais, puis on le compare à celles du passeport français sous la rubrique "document". L'enseignant peut après, demander aux élèves d'observer les images de la rubrique "vocabulaire" et nommer les professions montrées. Certainement, ils les diront en portugais et l'enseignant les dira en français.

REMARQUES CONCLUSIVES

Ces réflexions et analyses présentent certes un caractère exploratoire. Néanmoins, elles donnent des pistes pour l'exploitation du contenu socioculturel en classe de langue étrangère (LE). Dans l'enseignement des LE, les didacticiens que nous avons consultés recommandent l'emploi

des manuels conçus dans les pays de langue d'origine, véhiculant sa réalité socioculturelle. Nous réfutons l'idée de dissocier la culture de sa langue, comme le font certains enseignants des LE. Hagège (2006, p. 54) a affirmé :

une langue ne se réduit pas à un ensemble des signes et des symboles servant à communiquer. /.../ Elle constitue une manière de penser, une façon de voir le monde, une culture. On ne peut pas dissocier une langue de sa culture et du contexte de la société dans laquelle elle existe. Apprendre une langue, c'est donc s'imprégner de la culture et de la pensée de son peuple.

Etant donné que les cultures en question sont différentes (culture française /culture angolaise) il nous faudrait analyser l'impact de la C2 chez les apprenants. Dans cette étude, nous avons constaté que cela est négatif – 70% ne connaît pas la réalité socioculturelle véhiculée dans SF1. En fonction de ce résultat, nous avons jugé utile de concevoir des procédures didactiques à adopter pour que les élèves assimilent ces aspects socioculturels inconnus, c'est-à-dire, dans une perspective d'interculturel. Cela a été le propos de cette partie de notre travail.

RÉFÉRENCES

- AUSTIN, John L. **Quand dire, c'est faire**. Paris: Seuil, 1991.
- BATESON, Gregory. **Communication et société**. Paris: Éditions du Seuil, 1988.
- BAYLON, Christian et al. **Nouvelle introduction à la didactique du FLE**. Paris: CLE International, 2001.
- CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Paris: Didier, 2001.
- COUTINHO, Maria A. Le développement thématique dans la pratique d'écriture en contexte scolaire, **La Lettre de L'AIRDF**, n. 54. Lausanne: Université de Lausanne, 2013.
- CUQ, Jean-P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2008.
- FANCELLI, Dominique. Contenus linguistiques: soyons réaliste! **Le Français dans le Monde**, n. 314, Paris: CLE International, 2001.
- FILIFE, Luzonzo, **Aperçu du contexte géographique des contenus proposés dans "Sans Frontières 1"**. Lubango : ISCED9, 1997.
- _____. **Aperçu de l'impact socioculturel de "Sans Frontières 1" sur les apprenants à Huila**. Lubango: ISCED⁹, 1999.
- GALLISSON, Robert. COSTE, Daniel (Orgs.). **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris: Hachette, 1993.

9 _____ ISCED: Instituto Superior de Ciências de Educação de Lubango - Angola. 46

GALLISSON, Robert. **D'hier à aujourd'hui**. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. Paris: CLE International, 1994.

_____. Accéder à la culture partagée par l'entreprise des mots à C.C.P. **Études de Linguistique Appliquée**. Revue de Didactologie des Langues et des Cultures, n. 67. Paris : Didier Érudition, 1987.

GAUTHEROT, Jean-M. Glossaire des termes du CECR. **Le Français dans le Monde**, n. 45. Paris: CLE International, 2009.

GAUME, Josette. Interculturellement nôtre. **Les Cahiers Pédagogiques**, n. 360. Paris, 1998.

HAGÈGE, Claude. **Combat pour le français**: au nom de la diversité des langues et des cultures. Paris: Odile Jacob, 2006.

LAUNAY, Marc De. **Les problèmes théoriques de la traduction**. Paris: École Normale Supérieure, 2015.

LEVI-STRAUSS, Claude. **L'anthropologie face aux problèmes du monde moderne**. Paris: Seuil, 2011. Coll. La librairie du XXIe Siècle.

PHILLIP, Marie G. La pédagogie interculturelle. **Le Français dans le Monde spécial**, Paris : CLE International, 1998.

PRETCEILLE, Martine A. Apprendre un savoir-faire culturel. **Les Cahiers Pédagogiques**, n. 360, Paris : CLE International, 1998.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: CLE international, 1988.

ROUSSEAU, Jean. Enseignement de la civilisation: Tourner la page. **Les Cahiers Pédagogiques**, n. 360. Paris : CLE International, 1998.

TAGLIANTE, Christine. **La Classe de Langue**. Paris: CLE International, 2006.

TOMESCU, Ana-M. **L'Enseignement de la civilisation en didactique du FLE**. Pitesti: Universitatea din Pitesti, 2005.

TYLKOWSKI, Irina. **Le dialogisme**: de l'histoire d'un concept à ses applications, Paris, Cahiers de praxématique, 2011.

SANTIAGO. **La compétence communicative**. L'analyse de ses composants. Barcelona, 2015; disponible sur : <<https://oposinet.cvexpres.com/temario-de-frances-secundaria/tema-6-la-compence-communicative-lanalyse-de-ses-composants/>>.

VERDELHAN-BOUGARDE, Michèle. VERDELHAN, Michel. DOMINIQUE, Philippe. **Sans Frontières 1**. Paris: CLE International, 1993.

ZARATE, Geneviève. **Enseigner une culture étrangère**. Paris: Livres numériques, 2015.

OS GÊNEROS DO DISCURSO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COM FINS ESPECÍFICOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM CURSO DE ESPANHOL PARA TURISMO

*Leandro Silveira de Araujo**

*Natalia Aparecida Bisio de Araujo***

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar o processo de composição de um curso introdutório de espanhol para fins de turismo, descrevendo os pressupostos teóricos por detrás de sua produção, além de mostrar como esse curso contribui para o ensino de língua estrangeira com fins específicos (LEFE). Desse modo, discutiremos a contribuição do estudo dos gêneros do discurso para o ensino de LEFE e, mais especificamente, como os processos de ‘observação’ e ‘experimento’ podem auxiliar o aluno a aprender espanhol voltado às situações vivenciadas em viagens. Finalmente, destacamos que a abordagem dos gêneros discursivos permite, entre outros, o estudo de aspectos culturais e linguísticos.

Palavras-chave: Língua Estrangeira com Fins Específicos; Turismo; Gêneros do discurso; Língua Espanhola.

ABSTRACT

The present paper aims to present the process of composing an introductory course in Spanish for tourism purposes, describing the theoretical assumptions behind its production, besides showing how this course contributes to the foreign language teaching for specific purposes (FLSP). Therefore, we will discuss the discourse genres contributions to the teaching for specific purposes and, more specifically, how the ‘observation’ and ‘experience’ processes can help the student learns Spanish focused on the situations experimented in travel. Finally, we emphasize that the approach of the discursive genres allows, the study of cultural and linguistic aspects, among others factors.

Keywords: Foreign Language for Specific Purposes; Tourism; Discourse Genres; Spanish.

* Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara. Professor Adjunto no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU).

** Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho visa refletir sobre a construção de um curso de espanhol voltado às situações comunicativas cotidianas do contexto de viagem. Assim, a discussão aqui suscitada centra-se em questões relacionadas ao ensino de Língua Estrangeira para Fins Específicos (LEFE), apontando características e desafios dessa modalidade de ensino. A fim de alcançarmos o objetivo, apresentamos o que é e como se constitui historicamente o ensino de LEFE, com especial interesse ao ensino de espanhol/língua estrangeira (E/LE). Em seguida, valendo-nos de uma reflexão teórica sobre os gêneros do discurso, refletiremos sobre como a concepção de linguagem tida por esse lugar teórico pode contribuir para a elaboração de um curso de E/LE voltado ao turismo. Uma vez concluída essa discussão, descrevemos a elaboração de um curso de E/LE voltado a potenciais turistas. Para tanto, recuperamos as reflexões construídas na disciplina de *Estágio Supervisionado em Língua Espanhola para Fins Específicos* do curso de Letras-Espanhol de uma universidade pública brasileira, bem como o material didático produzido como resultado dessas discussões, o qual recebeu o nome de “*Despegar: curso introductorio de español para turismo*”.

O LUGAR DO ESPANHOL NO ENSINO DE LÍNGUAS COM FINS ESPECÍFICOS

Os últimos anos do século XX e o início do século XXI têm sido marcados por uma rápida evolução na sociedade, com mudanças que influenciam diretamente a educação e, como não poderia deixar de ser, o ensino de línguas estrangeiras. Nessa nova sociedade, caracterizada por uma arrojada e viva conexão socioeconômica, observa-se, entre outros, uma forte interação entre seus pares, uma busca de conhecimento sobre os avanços científicos e tecnológicos, assim como uma formação continuada em vários campos profissionais. Por essa e outras razões, a demanda pelo aprendizado de novos idiomas se torna, a cada dia, mais expressiva. Por conseguinte, o ensino de LEFE vem se expandindo cada vez mais.

Apesar de haver, no Brasil, um senso bastante comum de que o ensino de línguas estrangeiras para fim específico ou “instrumental” – como comumente é denominado – está limitado apenas ao trabalho com a competência leitora, o ensino de LEFE, conforme explica Freitas (2007), pode ter três enfoques: (i) centrado em uma (ou mais de uma) habilidade linguística (compreensão oral, compreensão leitora, expressão oral e expressão escrita), (ii) centrado no exercício de uma prática social (turismo, negócios, relações internacionais, etc.) ou, ainda, (iii) combinando os itens anteriores. Cabe destacar que este trabalho versa brevemente sobre o ensino de LEFE para uma prática social específica – viagem a turismo –, na qual, naturalmente, destaca-se a modalidade oral da língua; sem excluir, contudo, a necessidade da integração das demais habilidades linguísticas – haja vista a dinamicidade e a complexidade que envolvem as situações de viagem por ócio.

A história do ensino de línguas revela que a abordagem instrumental é antiga. Tanto é assim que os romanos estudavam o grego para fins acadêmicos e desde o fim da idade média são identificados manuais de inglês e espanhol comercial (AGUIRE BELTRÁN, 2008a). No entanto, apesar desse histórico, o ensino de língua espanhola para fins específicos possui uma produção teórica escassa e é uma abordagem quase inexplorada no Brasil. As restrições que enfrenta a área no contexto brasileiro se devem, sobretudo, à carência de um espaço formal para a discussão do ensino de

LEFE no processo de formação de professores; deficiência que conduz, entre outros, (i) à falta de materiais didáticos específicos para brasileiros, (ii) ao surgimento e manutenção de mitos sobre o ensino de LEFE e (iii) à dificuldade do professor lidar com uma realidade profissional distante da sua (FREITAS, 2007).

Em relação a última dificuldade, Freitas (2007, p. 52) afirma que o “docente se depara com uma grande interrogação no momento de planejar seus cursos, e principalmente, pergunta-se sobre quais elementos devem estar presentes nos seus programas”. A fim de sanar esse desafio, é imprescindível proceder à análise de necessidades, que consiste na aplicação de questionários/entrevistas a alunos, para que o docente possa inferir as necessidades linguísticas e discursivas do discente. Com essas informações, o professor pode definir os objetivos, conteúdo, critérios de avaliação e revisão do curso (AGUIRE BELTRÁN, 2008b).

Uma forte característica do ensino de LEFE é estar voltado ao desenvolvimento da competência comunicativa a partir da observação e/ou experimentação das situações de comunicação que envolvem o “fim específico”. Assim, além de aproximar o aprendiz do uso da linguagem, motivando-o a se valer do idioma estudado a todo o momento, também se espera que a aprendizagem e o tratamento da língua se dê objetivando suprir as necessidades com as que o aprendiz se deparará quando exposto à situação específica de interação.

Em termos práticos, ao assumir a “viagem a turismo” como o “fim específico” de estudo, o aluno de E/LE deve ser necessariamente conduzido às situações de interação linguística próprias dessa experiência humana, tais como a obtenção de informação sobre localização e locomoção em um espaço de turismo, a apresentação pessoal ao fazer *check-in* no aeroporto ou hotel, a interação com eventuais colegas de viagem, a realização de compras, o procedimento de câmbio de moeda, entre outros. A fim de melhor esclarecer como lidar com essas situações de interação, apresentamos, a seguir, como o estudo dos gêneros do discurso é um valioso recurso teórico no processo de elaboração de um curso de LEFE.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LEFE

Segundo descreve o círculo de Bakhtin (1997, p.279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Essa relação é evidenciada pela infinidade de usos linguísticos existentes, reflexo das variadas formas de interagir nas diferentes esferas de atividade humana. Isso acontece porque na prática humana de interação mediada pela língua, assumimos “o diálogo, por sua clareza e simplicidade, [como] a forma clássica da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p.294). Assim, baseando-nos na estruturação dialógica, ao constituirmos nossos enunciados, agregamos-lhes um caráter responsivo, configurando, por isso, um cenário comunicativo em que todos os enunciados em circulação nas diferentes esferas de ação humana respondem a enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, provocam respostas (em enunciados) posteriores.

Ou seja, dentro dos pressupostos teóricos do círculo de Bakhtin, o conceito de *diálogo* expande-se para além da ideia de comunicação sincrônica, na qual se verifica, simultaneamente, uma troca constante de respostas. Numa dimensão ampliada, a resposta buscada por um enunciado pode ser dada

assincronicamente, numa “temporalidade mais extensa”. Isso porque os enunciados pertencem a um “diálogo social mais amplo” (MARCHEZAN, 2006, p.117). Tanto é assim que Bakhtin/Volochinov (2006, p.125) afirmam que o “diálogo” pode ser entendido “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Nessa abordagem, enfatiza-se o *diálogo* porque somente por meio do uso da língua através de enunciados trançados em relação dialógica, é que as formas linguísticas adquirem valor.

A partir da percepção dialógica do funcionamento da linguagem, Bakhtin avança na conceitualização dos gêneros do discurso, indicando que os enunciados são caracterizados pelas especificidades da esfera de comunicação à qual pertencem e, nesse sentido, afirma que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p.279). As características, condições, necessidades e finalidades provenientes de cada esfera discursiva são refletidas nos gêneros e podem ser percebidas em três elementos constitutivos do enunciado: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*. Nas palavras do autor:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1997, p.280).

A fim de propor uma classificação dos gêneros sem minimizar a extrema heterogeneidade recém-comentada, o filósofo da linguagem recorre à diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário, denominado simples, e o gênero de discurso secundário, denominado complexo:

Os gêneros secundários do discurso aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...]. (BAKHTIN, 1997, p.281)

A simplicidade dos gêneros primários parece estar relacionada à espontaneidade verificável na interação verbal cotidiana, que se aproxima ao diálogo *stricto*. Por sua vez, o que observamos nos gêneros secundários é uma espécie de apropriação dos gêneros primários. Essa assimilação é seguida por uma reelaboração que distancia os enunciados secundários do diálogo cotidiano. O processo de reformulação culmina na constituição de gêneros mais “elaborados”, cuja “relação imediata com a realidade” dialógica do enunciado, presente nos gêneros primários, não é colocada em evidência. Assim, a classificação em *primário* e *secundário* leva em consideração o conceito de diálogo, *stricto* ou *lato*:

[...] A distinção entre gênero primário e gênero secundário [...] retoma, respectivamente, as duas maneiras de se considerar o diálogo, a que já fizemos menção: em *stricto sensu*, o diálogo cotidiano, espontâneo e, com, base nele, o diálogo mais extenso e complexo que constitui todo e qualquer enunciado. (MARCHEZAN, 2006, p.119).

A visão de gênero tida por Marchuschi (2002, p. 20) aproxima-se muito da perspectiva bakhtiniana. Para ele, os gêneros textuais são fenômenos históricos, vinculados à vida sociocultural, ou seja, não são entidades naturais, mas construções coletivas determinadas por circunstâncias históricas. Por isso, “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas nas quais se desenvolvem”. Seu caráter sócio discursivo decorre da necessidade que temos deles para nos comunicar em sociedade. Isto porque “[...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCHUSCHI, 2008, p.11).

Resumidamente, o autor define os gêneros como entidades: a) dinâmicas, b) históricas, c) sociais, d) situadas, e) comunicativas, f) orientadas para fins específicos; g) ligadas a determinadas comunidades discursivas, h) ligadas a domínios discursivos, i) recorrentes, j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros. Dentro desse marco teórico, a definição dos gêneros textuais baseada unicamente na estrutura formal e linguística não seria a forma mais adequada de descrevê-los. Isso porque os gêneros não são “uma forma linguística, mas uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCHUSCHI, 2008, p.154). Ou seja, a apreensão da funcionalidade desempenhada pelo gênero dentro do domínio discursivo a que pertence deve ser levada em consideração. Como exemplo, Marcuschi (2008, p.153) demonstra que ao produzir uma propaganda publicitária, o enunciador tem o interesse de promover a venda de um produto. Na receita culinária, por sua vez, visa-se à orientação na confecção de um prato. Conclui-se que “[...] cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”.

Notemos que além do **conteúdo temático**, **estilo** e **construção composicional**, já apresentados por Bakhtin, Marcuschi acrescenta as **propriedades funcionais** ao conjunto de elementos que constituem os gêneros. Juntos, os quatro elementos são determinados pelo “domínio discursivo”, conceito equiparável à esfera da atividade humana (BAKHTIN, 1997):

[...] os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. Além disso, acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008, p.294).

Alguns domínios são mais flexíveis à criação de novos gêneros, outros menos; assim como há esferas que abrigam uma quantidade maior de formas de enunciados relativamente estáveis e outras, uma quantidade menor. São considerados domínios discursivos os âmbitos instrumentais (científico, acadêmico e educacional), jornalístico, religioso, da saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, de lazer, interpessoal, militar, ficcional entre outros (MARCUSCHI, 2008, p.196). Quando aplicada ao estudo de uma língua estrangeira, a concepção dialógica da linguagem permite

que o estudante observe o idioma funcionando como uma maneira do enunciador instaurar-se discursivamente, respeitando os padrões linguísticos e culturais de uma sociedade com organização própria e que, não raramente, se diferencia dos comportamentos linguísticos da comunidade de fala a que pertence o estudante.

Tendo visto que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 290), parece-nos imprescindível que na aula de língua estrangeira para fins específicos os alunos entrem em contato direto com esses enunciados e reflitam sobre o funcionamento dos gêneros discursivos próprios dos locais de interação humana com que pretendem interagir. Desse modo, o estudante passará a identificar e explorar as características funcionais, temáticas, composicionais e estilísticas desses enunciados; observando como se definem e se relacionam com o momento de enunciação e com as especificidades e necessidades “dialógicas” do domínio/esfera específica em questão.

Assim, por exemplo, um estudante de língua estrangeira com propósitos acadêmicos deverá se debruçar sobre artigos científicos, relatórios, teses, dissertações, debates, seminários, entre outros gêneros próprios da academia. Identificando, em enunciados concretos, marcas **estilísticas** (linguagem mais formal, estudo de conectores, léxico temático, etc), **composicionais** (tipologia argumentativa ou expositiva, extensão do texto, uso de imagens e gráficos, modulação do tom de voz, etc) e **temáticas** (sobre metodologia, pesquisa, comportamento humano, etc) que se orientam pelas **necessidades funcionais** do âmbito discursivo em questão. De igual maneira, um grupo com interesses objetivos na área comercial, deverá se dedicar com especial afinco à prática da linguagem própria das relações financeiras, observando as características e produzindo cartas comerciais, faturamentos, notas de compras, publicidade, consultoria, apresentação de produtos, entre outros.

Ao voltar-se à situação de turismo, o estudante – propenso viajante – também deverá observar e experimentar a linguagem nas situações discursivas próprias do contexto de viagem, isto é, deverá saber se apresentar, pedir informações sobre localização, comida ou um produto que queira comprar, fazer *check-in* no hotel ou no aeroporto, despachar bagagens, preencher formulário de migração, manter contato informal com companheiros de viagem, entre outros. Tendo em vista as características desses gêneros do discurso, destacamos, mais uma vez, o singular papel que a modalidade oral da língua recebe nesse tipo de prática.

Isso posto, sugerimos oferecer ao estudante de LEFE, não imerso na comunidade estrangeira, um ensino que se oriente sob dois eixos: (i) o da **observação** e (ii) o do **experimento**. No primeiro eixo, o aluno deve ser estimulado a observar como se realizam na língua e na cultura estrangeiras os enunciados relativos às situações de interação com que possa se deparar, estabelecendo, na medida do possível, pontos de encontro e de diferença com a experiência que ele já tem em sua própria língua materna ou em outras línguas com que já tenha tido contato. Nessa etapa, o aluno irá se ater à (i) **função** desempenhada por um dado gênero e aos papéis correspondentes a cada uma das pessoas do discurso, (ii) na **temática** esperada para a situação de interação, (iii) nas **escolhas linguísticas** próprias do gênero em questão e em (iv) como se **estrutura formalmente** o enunciado em questão. A título de exemplo, a partir Figura 1, verificamos como a fase da **observação** se constrói durante o processo de ensino/aprendizagem de espanhol para viajantes.

O aluno que já teve experiência com voos, certamente já teve a oportunidade de se deparar com esse tipo de folheto – expostos em totens próximos ao guichê de embarque das companhias aéreas, no aeroporto. A prévia experiência permite que o aluno identifique imediatamente a função do texto: comunicar as características que necessariamente deve ter a bagagem de mão para poder seguir viagem junto ao passageiro. Obviamente que o estudante que nunca teve a experiência com viagens de avião, dificilmente tenha essa percepção suscitada do modo quase que imediato. De maneira que é necessário um esclarecimento, do professor, sobre a função e o espaço que ocupa esse gênero no âmbito de viagens, bem como o cuidado que os órgãos de fiscalização têm com esse tipo de pertence.

Com a observação do nível **composicional**, identificamos – a exemplo de uma produção textual correspondente no Brasil –, um texto dividido em pequenos quadros, introduzido por um título que versa sobre o tema do panfleto (“*equipaje de mano*”), a logomarca da empresa (*iberia*), imagem de uma mala com suas dimensões, ícones que tratam da temática de cada parágrafo (malas, notebook, recipiente, placa), parágrafos curtos, às vezes organizados em tópicos, etc. Sobre o aspecto **temático**, observamos uma descrição detalhada sobre as características da bagagem de mão (tamanho, peso, conteúdo, etc). Finalmente, a análise do aspecto **estilístico** permite o professor abordar questões relacionadas ao tipo descritivo de texto, no qual se observam o tempo presente (“*se permite*”, “*puede*”, “*son peligrosos*”), léxico relativo à bagagem (“*asa*”, “*bolsillo*”, “*rueda*”, “*mala*”, “*bultos*”), formas verbais modalizadoras que expressam ordem/solicitação (“*deberá(s)*”, “*podrían*”, “*puede*”, “*debe*”) – permitindo refletir sobre o uso do futuro e condicional nessa situação.

Isso posto, defendemos que é fundamental expor o aluno a materiais autênticos da língua estrangeira estudada, pois somente assim cremos ser possível desvelar as características efetivas da prática discursiva e o real funcionamento da linguagem na situação de interação específica que se está analisando. A figura do professor tem fundamental destaque nessa etapa pois lhe será atribuída a função de (i) selecionar o material linguístico que permitirá o aluno sensibilizar-se com a nova prática discursiva, bem como (ii) conduzir o aluno pelo processo de análise, até que ele possa mais facilmente identificar as características próprias do gênero e da situação de interação verbal em que circula dado enunciado. É evidente que ainda caberá ao docente (iii) o desenvolvimento de estratégias didáticas que facilitem e potencializem todo esse processo de observação e aprendizagem, assim como realizar a (iv) descrição do funcionamento dos aspectos estritamente linguísticos.

No segundo eixo, o do **experimento**, o aluno terá a oportunidade de valer-se da linguagem para interagir nas situações previamente observadas, aplicando o conhecimento adquirido aos enunciados que produzirá conforme as interações a que for exposto. Dessa vez, o professor tem seu papel reduzido à medida que o aluno se sente mais seguro na prática.

Assim, se houvésemos trabalhado, no eixo anterior, com a observação do diálogo instaurado em situação de *check-in* no aeroporto ou hotel, nesse momento, o aluno passaria, em interação com outros integrantes do grupo, a produzir uma possível situação que experimentaria em uma viagem. Não obstante, como optamos pela observação de um folheto de instrução com informações sobre a bagagem de mão (figura 1), a informação suscitada no momento de **observação**, aliada a conhecimentos já construídos em etapas anteriores, poderia ajudar o aluno a proceder à resolução de uma dificuldade instaurada por uma situação-problema, na qual o estudante enfrentaria dificuldade

em embarcar por não ter seguido as orientações contidas nesse folheto. Com a apresentação, mais adiante, do curso e do material “Despegar”, abordaremos como se estruturam os dois eixos propostos para uma aprendizagem de LEFE. Não obstante, esclarecemos, a seguir, como se deu a etapa de análise das necessidades de alunos pertencentes ao curso de espanhol voltado ao contexto de viagens.

Figura 1 - Do gênero “folheto de instrução”: informações sobre bagagem de mão

Equipaje de mano


Son los objetos que pueden viajar contigo en la cabina del avión


i Puedes llevar una maleta de cabina y un accesorio personal...

Si viajas sin equipaje de mano, acómodate antes al avión (en vuelos operados por Iberia con origen Europa, excepto Londres).

Debido a la capacidad limitada en la cabina del avión, especialmente en vuelos de alta ocupación, algunos equipajes de mano pueden ser retirados para su carga en la bodega del avión sin ningún costo.

Si tu equipaje de mano está fuera de normas deberá viajar en bodega con un posible cargo adicional.





Dimensiones máximas de la maleta de cabina
56 cm x 45 cm x 25 cm




Asa, asas laterales y ruedas incluidas.

Dimensiones máximas al equipaje al superar estas dimensiones:

La maleta debe caber en el espacio de equipaje del aeropuerto y hay de poder introducirla e introducirla en los compartimentos superiores del avión sin ayuda.

Existen algunas excepciones.

Vuelos del Grupo Iberia (Iberia, Iberia Express e Iberia Regional Air Nostrum)

Turista	Business Class / Club Conti/Media Noche	Business Plus Largo Radio
 1 maleta de cabina	 1 maleta de cabina	 2 maletas de cabina

Requerido que además puedas llevar un accesorio personal adicional.

Los servicios de Iberia Regional Air Nostrum solo están disponibles por la noche y tienen algunas limitaciones para poder llevar contigo en la cabina. Sin más datos, tu equipaje deberá ser llevado y en la embarcación o por el avión en bodega. Ante la capacidad limitada en la cabina del avión, especialmente en vuelos de alta ocupación, algunos equipajes de mano pueden ser retirados para su carga en la bodega del avión sin ningún costo.

Accesorio personal

Se permite un único accesorio personal además de la maleta de cabina.

Este accesorio puede ser un bolso con su correspondiente o combinación:

Maleta o bolso de señora o cartera pequeña u ordenador portátil.

Además, al viajar con un bebé se permitirá su bulto para viajar con su cuna, bodega y artículos necesarios para el viaje.

Dispositivos electrónicos

Puedes llevar con contigo, siempre durante el vuelo, tu ordenador personal, agente electrónico, reproductor de música o el móvil (sin modo avión).

Ver instrucciones

Normas sobre líquidos

Podrás permitir cantidades en recipientes de 100 ml dentro de una bolsa de plástico transparente con cierre adhesivo o cremallera cuyo volumen máximo es 1 litro.

Ver instrucciones

Artículos prohibidos

Artículos que son peligrosos por su naturaleza química como explosivos, líquidos y reactivos, y por su forma, armas blancas y de fuego, armas, herramientas, etc.

Ver prohibidos

A ANÁLISE DE NECESSIDADES EM UM CURSO DE ESPANHOL PARA TURISMO

Definida como o conjunto de procedimentos que permite obter informação sobre o que um aluno ou um grupo determinado de alunos necessita aprender, ou ainda sobre suas expectativas ou preferências em relação a um programa previsto (AGUIRRE BELTRAN, 2008b, p.648), a **análise de necessidades** que realizamos organizou-se com o propósito de nos fornecer informações profissionais e pessoais dos falantes, além do nível de conhecimento da língua que já detinham, da experiência de viagem a algum país hispânico e de suas expectativas em relação ao curso. Para tanto, recorreremos ao seguinte questionário:

- Idade.
- Ocupação (se universitário, especificar curso).
- Qual o seu contato com a língua espanhola?
- O que você faz no seu tempo livre?
- Você já viajou ou gostaria de viajar para outro país hispânico? Qual?
- Você acha importante saber a língua do país para o qual você vai (ou deseja) viajar? Por quê?
- Se você fosse viajar, faria um curso de língua antes? O que você gostaria que tivesse neste curso?
- Pensando no contexto de viagem, em que situação você acredita que precisará da língua?

Em especial, destacamos que a pergunta 3 informou-nos objetivamente o contato que o estudante já teve com a língua espanhola. Por meio das questões 4, 5 e 8 fomos informados sobre algumas preferências do estudante quando em ócio e viagem, dando-nos pistas, por exemplo, sobre algumas atividades que poderiam se desenvolver em sala de aula. Além disso, a pergunta 5 favoreceu-nos também a seleção dos países que servirão como eixo temático de cada unidade do curso, haja vista que adotamos um critério organizacional baseado no espaço e cultura das comunidades hispânicas. Finalmente, as questões 6, 7 e 8 trazem-nos informações sobre a percepção que detêm os estudantes sobre a contribuição de um curso como esse para uma experiência de viagens, bem como as possíveis demandas que podem ter quando expostos à posição de turista/viajante. Conjuntamente, todas as informações contribuíram para a construção do curso “*Despegar*”.

DESPEGAR: CURSO INTRODUCTORIO DE ESPAÑOL PARA TURISMO

A proposta *Despegar: curso introductorio de español para turismo* ganhou corpo a partir de discussões em contexto de preparação para estágio de futuros professores de espanhol do curso de Letras de uma universidade pública brasileira, as quais se dividiram em dois momentos. O primeiro caracteriza-se por uma etapa de investigação e de composição do material didático utilizado no

segundo momento, quando se deu a prática de aula efetiva. Não obstante, esclarecemos que a apresentação aqui realizada está centrada na proposta de elaboração do manual para o ensino de espanhol com fins de viagem, fazendo referência, sempre que possível, a sua possível aplicação no contexto de sala de aula.

Para fins de organização temática e disposição linear das seções ao longo do manual, optamos por nos orientar pelos países hispânicos e sua localização geográfica. Isto é, uma vez que se trata de um curso de ensino de língua espanhola com propósito de viagem, esse material apresenta uma disposição temática que permite o aluno iniciar, ainda em sala de aula, uma viagem pelo mundo hispânico. Desse modo, convidamos o estudante a “*despegar*” (decolar) para a Espanha (Seção I), onde tem início a viagem, e seguir com escalas pelo (II) México, (III) Costa Rica, (IV) Colômbia, (V) Peru, (VI) Chile, terminando sua experiência de viagem na (VII) Argentina. Para a escolha dos países e do conteúdo de cada uma das seções nos baseamos nas informações provenientes do questionário de necessidades, sobretudo nas questões 5, 7 e 8, em que avaliamos o conhecimento do público sobre algum dos países hispânicos e sobre as necessidades comunicativas que poderiam enfrentar.

Tendo em vista as expectativas comunicativas apontadas pelo público-alvo e as comunidades hispânicas definidas como tema geral para cada uma das seções, a proposta de material didático organizou suas sete unidades sob três pilares temáticos: (i) **pragmático-funcional**, (ii) **Linguístico** e (iii) **Cultural**, os quais se ajustam a uma abordagem de ensino que leva em consideração a noção de **gênero discursivo**. Isso porque, os conteúdos desenvolvem-se sempre a partir da observação de textos que expõem o aluno às situações dialógicas próprias do contexto de viagem. Assim, o aprendiz tem, desde o início, a oportunidade de refletir sobre (i) como o texto em questão se realiza/funciona em situação real de uso, (ii) quais estruturas linguísticas são recorrentes e necessárias nesse tipo de enunciado e, finalmente, (iii) quais informações culturais os textos trazem, direta ou indiretamente, sobre a comunidade de fala em que circulam. Em outros termos, procuramos em cada uma das seções conduzir o aluno a **observar** e a **experimentar** o uso da linguagem em uma situação prática e potencialmente conflitante quando imerso em um dos países hispânicos. Essa situação preenche o **conteúdo pragmático-funcional** tratado na unidades e é apresentada por meio de um ou mais gêneros próprios da situação de interação estudada.

O pilar temático de base **linguística** aborda algum(s) aspecto(s) da língua considerado(s) importante(s) para que o aluno possa se desenvolver na situação pragmática-funcional apresentada em cada uma das unidades. Nesse ponto, é importante salientar a gradual progressão na complexidade do aspecto linguístico estudado, uma vez que se trata de um curso introdutório de língua espanhola. Em complemento, as amostras linguísticas também possibilitam a sensibilização do aluno para algumas características dialetais do idioma, posto que associamos cada unidade a um país hispânico e, sempre que possível, recuperamos enunciados autênticos dessas localidades. Finalmente, o pilar temático de base **cultural** possibilita o discente verificar aspectos culturais relacionados à situação pragmática retratada na unidade e em associação com as particularidades do país hispânico tomado como referência temática na seção.

Quadro 1 - Da disposição dos conteúdos pragmático-funcional, linguístico e cultural nas unidades

	Unidade	Pragmático-funcional	Linguístico	Cultural
1	Espanha	<u>Situação</u> : Apresentação pessoal. <u>Gêneros</u> : Diálogos informais, no aeroporto e na aduana. Passaporte e Formulário de Imigração.	<u>Gramatical</u> : <i>Ser e Estar</i> . Presente regular. Pronomes sujeito. <u>Lexical</u> : Formas de saudações e despedidas. Nacionalidade.	Monarquia espanhola e castelos.
2	México	<u>Situação</u> : Expressar de gostos e preferencia. Descrever comida e hábitos no presente. <u>Gêneros</u> : Diálogo no restaurante. Texto de opinião, Menu e receitas.	<u>Gramatical</u> : Artigos. Presente do indicativo regular e irregular. (ditongação). Verbos pronominais, <i>gustar</i> e <i>preferir</i> . <u>Lexical</u> : Ingredientes, Frutas, Legumes, Bebidas, Refeições.	Pratos típicos e dia dos mortos.
3	Costa Rica	<u>Situação</u> : Apresentar-se ao hotel. Atividades de hotel. Reserva de hospedagem. <u>Gêneros</u> : Folder de divulgação de hotelaria. Quadro de horários e atividades oferecidas ao hospede. Ligação telefônica. Reserva de hospedagem.	<u>Gramatical</u> : Verbos Irregulares no Presente do Indicativo. <u>Lexical</u> : <i>Haber, Estar e Tener</i> . Verbos de rotina. Hora. Partes e objetos do cômodo. Opções de lazer. Serviços de hotelaria. Marcadores temporais, dias da semana, meses e estações do ano.	Praias e Resorts.
4	Colômbia	<u>Situação</u> : Localização. Planejamento de atividades de lazer e turismo para o dia. Locomoção. <u>Gêneros</u> : Diálogos breves de busca de informação sobre localização e locomoção. Mapas. Plano de viagem. Folder de promoção turística de uma cidade.	<u>Gramatical</u> : A formalidade e Informalidade. Preposições de lugar e direção. Contrações. <u>Lexical</u> : Verbo <i>poder</i> . Meios de transporte. Marcadores espaciais. Serviços públicos.	Meios de transportes populares e urbanos.
5	Peru	<u>Situação</u> : Informa-se sobre a história de uma atração turística. <u>Gêneros</u> : Relatos de passados. Textos históricos. Cartas/e-mail pessoal e Cartão Postal.	<u>Gramatical</u> : Pretérito Imperfeito. Pretérito Perfeito Simples (regular). <u>Lexical</u> : Pontos turísticos. Descrição de objetos.	Aspectos históricos. Machupichu.
6	Chile	<u>Situação</u> : Problemas de saúde e segurança. <u>Gêneros</u> : Telefonema. Relato Pessoal. Boletim de ocorrência. Consulta Médica.	<u>Gramatical</u> : Pretérito Perfeito Simples (irregular). Pretérito Perfeito Composto. <u>Lexical</u> : Doenças. Parte do corpo. Descrição física de pessoas.	Vida noturna. Turismo de Montanha.
7	Argentina	<u>Situação</u> : Planos para últimos dias de viagem e de compras. Informa-se sobre produtos e valores. Expressar gostos pessoais. <u>Gêneros</u> : Diálogo em contexto de compra. Plano de viagem.	<u>Gramatical</u> : Perífrase de futuro; Comparação; <i>Gustar</i> e <i>Preferir</i> . <u>Lexical</u> : Numero, Roupas e acessórios; Medida; Moeda; Formas de Pagamento.	Locais e produtos para compra.

O quadro 1 esclarece como se dividem os conteúdos trabalhados por unidade, tendo em vista os três eixos temáticos mencionados. De modo que o eixo **pragmático-funcional** apresenta situações de interação próprias do contexto de viagens, às quais, por sua vez, são associados alguns gêneros que serão abordados sistematicamente. Os enunciados pertencentes a esses gêneros servem de base para que o aluno possa observar como se dá o funcionamento da língua, no que se refere à seleção de recursos linguísticos, ao conteúdo e à estruturação do texto em dada situação de interação. Dai decorre, portanto, a demanda pelos aspectos gramaticais e lexicais abordados em cada uma das seções (**no eixo linguístico**).

A título de exemplo, o seguinte relato pessoal, pertencente a uma propaganda televisiva de promoção do turismo no Peru, apresenta a experiência e sensações de viagem que o enunciador – ainda jovem – teve quando esteve nesse país. Como uma estratégia argumentativa da publicidade em questão, o narrador destina a gravação a ele mesmo, vinte anos mais tarde – quando já era um sucedido empresário, mas sufocado pelas demandas de sua profissão. Espera-se que a observação do enunciado suscite no aluno a percepção da função que cumpre um relato como esse: comunicar a um interlocutor afetivamente próximo sobre uma experiência de viagem vivida pelo enunciador (viajante). De modo geral, assume-se uma postura de engrandecimento da experiência, mostrando-a positivamente e motivando o interlocutor a experimentar, quando possível, a mesma viagem relatada.

*¿Sorprendido? Seguro que ya ni te **acordabas**. Si estás viendo eso, es que **han pasado** veinte años. Espero que no hayamos perdido pelo o ganado panza. Como te conozco o me conozco y sé que podemos haber olvidado algunas cosas que **aprendimos** este verano, **he decidido** hacer este video para recordártelas. ¿Recuerda que **hubo** un tiempo en el que **fui**mos viajeros, no turistas? ¿En el que nos **guiábamos** por la curiosidad, no por un libro? Y no **necesitábamos** reserva para pasar una gran noche y tú lo sabes. Si eres feliz, apaga este video. ¡Ah, creo que sigues ahí! ¿El futuro... nos casamos con ella? No, creo que no. Y me **quitaste** el pendiente... en fin, después de todo ya eres mayorcito. Pero recuerda, que siempre **teníamos** tiempo para hacer amigos. Y para aprender, aprender que **hubo** un tiempo en el que el mundo entero decía: “No se puede” y la ilusión de un país **demonstró** que el mundo **estaba** equivocado. Y sobretodo recuerda que la vida es una sucesión de momentos y que depende de ti cómo los vivas. Estés donde estés dentro de veinte años o, bueno, estemos donde estemos dentro de veinte años, recuerda cuando **venimos** a Perú.*

Identificada a temática do gênero, o aluno passa a observar a forma como se compõe o texto, isto é, assume-se um posicionamento informal e relaxado, espera-se o uso do vocativo ou outra maneira de dirigir-se diretamente ao interlocutor (propiciando uma maior aproximação). É um texto pouco extenso e que pode se vincular a outro gênero, como uma carta (se escrito) ou a um vídeo (como no caso dessa propaganda). Por fim, o aluno poderá se ater aos elementos da língua (eixo **linguístico**) que operam na função desempenhada por um relato de experiência. Tal como se observam destacadas no fragmento, as forma de pretérito recebem especial atenção nesse gênero, abrindo precedentes para que o professor proceda ao estudo dos tempos de passado.

A fim de estimularmos os dois momentos da aprendizagem que propomos para o ensino de LEFE, a saber: o da **observação** e o do **experimento**, cada umas das sete unidades desse protótipo de curso dividiu-se em quatro subseções intituladas: (i) *cómprate los billetes* (compre as passagens), (ii) *factura el equipaje* (despache a bagagem), (iii) *desfruta el vuelo* (curta o voo) e (iv) *arriba a tu destino* (aterrize em seu destino). Destacamos que as duas primeiras são dedicadas à observação e as duas últimas ao **experimento**, como devemos explicitar com o esclarecimento dos objetivos de cada uma dessas partes.

Na primeira parte (*cómprate los billetes*) figura um texto natural e autêntico de entrada que visa despertar a percepção sobre o funcionamento da língua em dada situação. O enunciado pode ser tanto escrito como oral – conforme o gênero abordado – e deve ser seguido por uma atividade com um questionamento que leve o aluno a inferir a função do texto, sua situação de produção, a temática e recursos da língua envolvidos, bem como a forma de estruturar-se. O relato de experiência exposto anteriormente é um enunciado que serviu de entrada para a unidade 5, que versava, entre outros, sobre a história do Peru. Após apresentado o vídeo que veicula dito fragmento, o professor é orientado a questionar o aluno sobre (i) objetivo do narrador, (ii) a diferença entre *viajero* e *turista*, (iii) a imagem que se constrói sobre o Peru, (iv) as funções desempenhadas pelos verbos em destaque, entre outros.

Tendo em vista o texto de entrada, na subseção seguinte (*factura el equipaje*) sistematizam-se os componentes pragmáticos e linguísticos que se deseja desenvolver na unidade. Nessa ocasião, há espaço tanto para uma apresentação formal do gênero e do funcionamento da gramática, como para a apresentação de exercícios estruturais. Espera-se, assim, ampliar o repertório do aluno a partir da observação de novas amostras de língua e de exercícios. Se pensarmos nas estratégias propostas para a unidade 5 (Peru), observamos nessa etapa, por exemplo, a definição do que é um relato de viagens, como se compõem e como funcionam os pretéritos imperfeito e perfeito simples no espanhol. Junto a essa descrição, une-se uma série de exercícios formais que permitem a observação de relatos de experiência e dos tempos verbais estudados, sempre aliados a informações históricas do país em questão.

Em *desfruta el vuelo*, dá-se espaço para que o aluno, a partir do conhecimento construído por meio da **observação**, possa **experimentar** a linguagem na situação comunicativa estudada, produzindo, assim, enunciados semelhantes ao modelo observado. Como atividade, propõe-se que o aluno escreva uma carta a seus familiares relatando a experiência que teria vivenciado em uma viagem ao Peru, com impressões que teve e curiosidades sobre os pontos turísticos que visitou. Finalmente, a unidade se encerra em *arriba a tu destino*, espaço reservado à apresentação de um aspecto cultural relacionado tanto ao país como ao eixo pragmático-funcional abordado na unidade. Pretende-se com essa subseção ampliar os conhecimentos do aluno sobre os aspectos culturais do país, contribuindo com um conteúdo que possa ser útil para o cumprimento da tarefa estipulada na subseção anterior. Assim, a quarta subseção pode ser recuperada pelo professor juntamente com a terceira etapa ou tratada como um material a ser investigado pelo aluno, de forma autônoma. Cabe lembrar, ainda, que esse espaço ocupa-se, com maior propriedade, do eixo temático **cultural**, o que conduziu, na seção 5, à história das civilizações pré-hispânicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resultante da reflexão em um espaço de formação de professores de espanhol para fins específicos, a proposta de curso “*Despegar: curso introductorio de español para turismo*” fundamentou-se na visão de que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p.279), de maneira que a língua é compreendida como “um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação” (BAGNO, 2012, p. 57). Assim, definimos que o processo de aprendizagem de LEFE deve operar-se sob dois eixos: o da **observação** e o do **experimento** de enunciados correspondentes a situações próprias da experiência de viagens. A fim de potencializar o processo de aprendizagem, nossa proposta divide-se ainda em quatro momentos: (i) *cómprate los billetes* (compre as passagens), (ii) *factura el equipaje* (despache a bagagem), (iii) *desfruta el vuelo* (curta o voo) e (iv) *arriba a tu destino* (aterrize em seu destino), os quais favorecem não apenas o trabalho com a **observação** e o **experimento**, mas organiza o estudo dos gêneros considerando a função, composição, tema e traços linguísticos.

REFERÊNCIAS

- AGUIRE BELTRÁN, B. La enseñanza del español con fines profesionales. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid, SGEL, 2008a. p. 1109-1127.
- AGUIRE BELTRÁN, B. Análisis de necesidades y diseño curricular. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid, SGEL, 2008b. p. 643-664.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FREITAS, L. M. A. Espanhol Instrumental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ESPANHOL, 11, 2007, Salvador. **Actas del XI Congreso Brasileño de Profesores de Español**. Brasília: Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007. p. 49-56.
- MARCHEZAN, R. C.. Diálogo. In: BRAIT, Elisabeth (Org.). **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto. 2006. p.115-131.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade: In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

CONTRIBUIÇÕES PROSÓDICAS PARA A EXPRESSÃO DO SARCASMO À LUZ DA TEORIA DA RELEVÂNCIA

*Leandro Moura**

RESUMO

A Teoria da Relevância (TR) constitui-se de uma teoria psicológica cognitiva que entende a interpretação de enunciados como um processo cognitivo. Conforme a TR, enunciados criam expectativas automáticas que conduzem o ouvinte em direção àquilo que o falante deseja comunicar de maneira econômica, ou seja, com menor esforço. No entanto, isso nem sempre acontece de maneira efetiva na comunicação. Como o falante interpreta o sarcasmo com menor esforço, uma vez que enunciados com essa atitude exigem um esforço adicional em seu processamento? Nesses casos, acreditamos que há um elemento linguístico capaz de reduzir tal esforço: a prosódia. Assim, nosso objetivo é mostrar como mudanças prosódicas contribuem para a construção de sentido sarcástico, conduzindo o ouvinte a um menor esforço em sua busca pela relevância.

Palavras-chave: Prosódia; Sarcasmo; Teoria da Relevância.

ABSTRACT

Relevance Theory (RT) consists of a cognitive psychological theory that understands the interpretation of statements as a cognitive process. According to RT, statements create automatic expectations that lead the listener toward what the speaker wants to communicate economically, in other words, with less effort. However, this does not always happen effectively in communication. How does the speaker interpret sarcasm with less effort, since enunciations with this attitude require an additional effort in its processing? In these cases, we believe that there is a linguistic element capable of reducing such effort: prosody. Thus, our goal is to show how prosodic changes contribute to the construction of sarcastic sense, leading the listener to less effort in his quest for relevance.

Keywords: Prosody; Sarcasm; Relevance Theory.

* Mestre em Letras: Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: leandro_slm@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A comunicação humana, verbal e não verbal, caracteriza-se pela expressão e pelo reconhecimento das intenções do falante (GRICE, 1989, *apud* WILSON; SPERBER, 2005). O método griceano baseia-se na noção de implicatura conversacional, que visa a explicar um tipo especial de inferência que ocorre na comunicação, diferindo-se da implicação lógica, por ter regras próprias e por ter um grau maior de informalidade. Essas implicaturas dependem da consideração do contexto em que a sentença está sendo proferida e pode ser prevista por um princípio de cooperação entre os falantes. Por esse princípio, em uma conversação, ambos os participantes têm um papel cooperativo, pois o sucesso da comunicação dependerá da cooperação mútua entre os envolvidos.

Sperber e Wilson (1995), buscando resolver detalhadamente uma das afirmações centrais propostas pelo modelo griceano, desenvolveram a Teoria da Relevância. Conforme os autores, enunciados criam expectativas automáticas, conduzindo o ouvinte em direção àquilo que o falante deseja comunicar. Vale acrescentar que pesquisas recentes têm mostrado que outros elementos linguísticos também desempenham um papel importante nos processos de comunicação. Entre esses elementos, destacamos a prosódia, que, sozinha ou em conjunto com outros fatores linguísticos, nos permite, por exemplo, diferenciar modalidades frasais. Além disso, é possível determinarmos, via prosódia, a origem geográfica ou social de um falante e ainda reconhecer atitudes, tais como a ironia, o desprezo, a crítica e o sarcasmo.

Nessa perspectiva, Couper-Kuhlen (1986) divide as funções da entonação (termo ligado ao conceito de prosódia) do inglês em *informacional*, *gramatical* – também conhecida por modal –, *locucionária*, *atitudinal*, *textual/discursiva* e *indicial*. Posteriormente, Fónagy (2003) apresenta uma síntese dessas funções, na qual menciona, entre outras, uma expressiva já descrita por Couper-Kuhlen (1986) como *atitudinal*. Assim, esta seria a função responsável pela identificação de atitudes do falante em práticas discursivas.

Apesar de reconhecidas, as funções da prosódia não têm sido amplamente estudadas¹ e interessa-nos aqui, especialmente, aquela *expressiva* (ou *atitudinal*). Desse modo, este artigo busca observar como a prosódia pode auxiliar a audiência em sua busca pela relevância, à luz da Teoria da Relevância, em enunciados nos quais são expressas atitudes de sarcasmo. Além disso, objetivamos apresentar características dessa atitude no português brasileiro, observando como os falantes fazem uso da prosódia ao expressá-la.

Apresentaremos, na seção seguinte, uma revisão bibliográfica, destacando algumas pesquisas realizadas tanto a respeito da literatura prosódica quanto da Teoria da Relevância. Em seguida, exporemos a metodologia adotada neste estudo para que possamos, finalmente, discorrer sobre os resultados encontrados.

1 Cf. MORAES, 1998; ANTUNES, 2007; SILVA, 2008; OLIVEIRA, 2011; MOURA, 2016.

A TEORIA DA RELEVÂNCIA (TR)

A TR (SPERBER; WILSON, 2005) constitui-se de uma tentativa de resolver em detalhe uma das afirmações centrais de Grice: a característica essencial da maior parte da comunicação humana, verbal e não verbal, é a expressão e o reconhecimento de intenções do falante. Grice, cujo modelo inferencial de comunicação consiste em uma alternativa ao modelo de código clássico, propôs uma semântica que distingue significado do falante e significado literal. Assim, nas palavras de Marcondes (1998),

a teoria de Grice consiste em uma análise do significado com base em mecanismos de interpretação pelo ouvinte do significado do falante, por meio de regras e procedimentos que permitem a identificação ou o reconhecimento das intenções do falante ao dizer algo (MARCONDES, 1998, p. 29).

Baseada em uma das afirmações centrais de Grice, isto é, os enunciados criam automaticamente expectativas que guiam o ouvinte na direção do significado do falante, a teoria afirma que as expectativas de relevância, precisas e previsíveis, guiam o ouvinte na direção desse significado do falante. Em termos cognitivamente realísticos, os autores da TR objetivam explicar a que equivalem e como essas expectativas contribuem para a compreensão.

O conceito de relevância refere-se, intuitivamente, tanto a uma propriedade potencial de enunciados e outros fenômenos observáveis, como a pensamentos, memórias e conclusões de inferências. Nesse sentido, enunciados geram *expectativas de relevância*, pois a busca pela relevância é uma característica básica da cognição humana, explorada por comunicadores. Portanto, não há necessariamente um princípio de cooperação. Um *input* (uma visão, um som, um enunciado, uma memória); logo, somente será relevante para um indivíduo quando seu processamento, em um contexto de suposições disponíveis, produzir um *efeito cognitivo positivo*.

É importante salientarmos que, como nos lembram Sperber e Wilson (2005), a relevância não é uma questão de tudo ou nada, mas sim de graus. Isso quer dizer que um *input* não será reconhecido somente por ser relevante, mas sim por ter maior relevância em relação a um *input* alternativo, ou seja, quanto maiores forem os efeitos cognitivos positivos alcançados por um *input*, maior será a relevância. Quanto maior o esforço requerido de percepção, de memória e inferência, menor será a recompensa pelo processamento do *input* e, por isso, um menor merecimento de atenção. Nesse sentido, podemos dizer que o ouvinte tende a maximizar a relevância dos *inputs*, fazendo uso eficiente dos recursos de processamento disponíveis. Os autores afirmam que “os seres humanos têm uma tendência automática para maximizar a relevância, não porque seja uma questão de escolha – nós raramente o fazemos – mas em razão da forma como nossos sistemas cognitivos se desenvolveram” (SPERBER; WILSON, 2005, p. 227). Emerge aqui o *Primeiro Princípio de Relevância* ou *Princípio Cognitivo*: a comunicação humana tende a ser dirigida para a maximização da relevância.

Passemos à seguinte questão: como um comunicador indica a uma audiência que ele está tentando comunicar de determinada forma aberta e intencional e não de outra? Para a TR, em uma comunicação ostensivo-inferencial, há envolvimento de um estímulo ostensivo, focado no significado do comunicador, que se destina a atrair a atenção da audiência. Esse estímulo pode criar

expectativas de relevância precisas e previsíveis, não geradas por outras entradas. Temos, aqui, o *Segundo Princípio de Relevância* ou *Princípio Comunicativo*: todo estímulo ostensivo comunica a presunção de sua própria relevância ótima.

Não pretendemos ser exaustivos nesta seção, devido às limitações deste trabalho. À guisa de conclusão, gostaríamos de salientar o que tem nos chamado a atenção, isto é, as ideias dos autores no que tange à interpretação do enunciado. A TR constitui-se de uma teoria psicológica cognitiva, que trata, em particular, da interpretação desses enunciados como um processo cognitivo, conforme os autores. É importante retomarmos aqui *o procedimento de compreensão, à luz da relevância*, que pode ser resumido em duas cláusulas: a) *siga um caminho de menor esforço no cômputo de efeitos cognitivos: teste hipóteses interpretativas (desambiguações, resolução de referências, implicaturas etc.) em ordem de acessibilidade*; e b) *pare quando suas expectativas de relevância forem satisfeitas* (SPERBER; WILSON; 2005).

Por essas cláusulas, podemos dizer que um falante, ao pretender ser compreendido, formularia seu enunciado de modo que a primeira interpretação que satisfizesse as expectativas de relevância do ouvinte fosse aquela que ele havia desejado comunicar. Desse modo, a tarefa do falante é construir uma hipótese sobre o significado que satisfaça a presunção de relevância transmitida pelo enunciado. Quando um enunciado contém duas interpretações que competem e, ao mesmo tempo, satisfazem essa presunção, um esforço adicional desnecessário de escolha entre elas é adicionado ao ouvinte, fazendo com que a interpretação resultante possa não satisfazer a segunda cláusula (*pare quando suas expectativas de relevância forem satisfeitas*).

Uma maneira de resolver ambiguidades, como apontado por Wilson e Wharton (2006), seria o fato de o falante dispor de uma função prosódica para solucionar o “problema” de enunciados *sarcásticos*, por exemplo. Diferentes tipos de *inputs* prosódicos, portanto, contribuirão para o processo de compreensão. Assim, trataremos da prosódia na seção seguinte.

PROSÓDIA: DEFININDO CONCEITOS

A prosódia, termo de origem grega, é um dos elementos que constituem e conferem significado(s) ao discurso. *Grosso modo*, ela pode ser entendida como um conjunto de aspectos suprasegmentais, tais como organização temporal, organização melódica e intensidade, que interagem junto a outros elementos discursivos, nos processos de construção de sentido (cf. COUPER-KUHLEN, 1986; 't HART, COLLIER; COHEN, 1990; HIRST, DI CRISTO, 1998).

De acordo com Barbosa (2012), estruturalistas e funcionalistas defendiam a prosódia de maneira negativa num primeiro momento, associando-a ao que não está no nível segmental. Cagliari (1992), por sua vez, lembra que, na tradição fonética, os segmentos correspondem aos sons definidos por alfabetos fonéticos. O autor pontua que existem alguns elementos suprasegmentais que modificam os segmentos, como a palatalização e a nasalização, e outros que diferem dos segmentos em relação à natureza fonética e que caracterizam elementos maiores que os próprios segmentos. Aqueles que modificam cadeias segmentais são os elementos suprasegmentais propriamente ditos. No segundo caso, quando passamos às unidades maiores que os segmentos, falamos em elementos

prosódicos. Esses últimos se dividem, conforme Cagliari (1992) em: elementos da melodia da fala (tom, entonação e tessitura), elementos da dinâmica da fala (duração, mora, pausa, tempo, acento, ritmo, ársis/tesis.) e elementos de qualidade de voz (volume, registro, qualidade de voz).

Para Hirst e Di Cristo (1998), há uma dupla ambiguidade em relação ao termo e à definição de entonação, outro conceito abordado na literatura da área. Segundo os autores, a primeira ambiguidade depende de como a entonação é vista, isto é, em um sentido mais amplo, no qual fatores como acento silábico, tom e quantidade são incluídos, ou a partir de um sentido estreito, em que tais fatores seriam desprezados. Assim, o termo prosódia pode ser destinado àquele sentido amplo, opondo-se à entonação, propriamente dita, que pode ser reservada ao que é chamado de supra-lexical, pós-lexical ou não-lexical. A segunda ambiguidade vai depender da distinção a ser feita entre nível físico e nível formal. Os autores propõem que a prosódia consiste, em um nível fonológico abstrato, “de um número de sistemas lexicais (tom, acento e quantidade) e um sistema não-lexical: a entonação²” (HIRST; DI CRISTO, 1998. p. 7).

Atualmente, é possível perceber que os estudos prosódicos atraem um número cada vez maior de pesquisadores. Cabe aqui ressaltarmos que, no entanto, a prosódia não tem sido contemplada em todas as suas funções. Os estudos já realizados, inclusive para o português brasileiro, se voltam aos aspectos sintáticos e privilegiam a entonação ligada a estruturas e sentenças definidas sintaticamente. Ocupam-se de aspectos variacionistas e mostram como os usos prosódicos podem variar de uma localidade para outra, caracterizando o falar de cada região. Recentemente, a prosódia tem sido relacionada também à expressão de atitudes do falante e, no português brasileiro, algumas pesquisas têm ganhado espaço no que diz respeito a essa função atitudinal. Na próxima seção, veremos alguns desses trabalhos.

Prosódia e a expressão de atitudes

Moraes e colegas (2010) realizaram um estudo de 12 atitudes no PB, investigando como a F_0 , a intensidade e a duração silábica se comportam na expressão das atitudes sociais (arrogância, autoridade, desprezo, irritação, polidez e sedução), das atitudes proposicionais (dúvida, ironia, incredulidade, obviedade e surpresa) e, finalmente, num enunciado neutro. Entre os resultados encontrados, os autores destacam que as atitudes proposicionais são reconhecidas mais facilmente que as sociais. Os autores observam ainda que, para o reconhecimento das atitudes sociais, o recurso visual tem um papel mais importante em relação ao auditivo, enquanto este contribui mais para o reconhecimento das atitudes proposicionais.

Antunes e colegas (2014) realizaram um estudo sobre as atitudes de certeza e de incerteza no PB. Como metodologia de análise, as autoras observaram o comportamento da F_0 nos pontos inicial, final, máximo e mínimo, além do movimento melódico final. No que respeita à duração, as autoras mediram as taxas de articulação, a duração e o preenchimento ou não das pausas, além do tempo de latência para cada resposta dada. Além disso, foram observados os movimentos de sobrancelha, de olhos e de boca. Após as análises dos dados, as autoras concluíram que a incerteza tende a apresentar maiores valores nos períodos de latência, pausas preenchidas e um movimento

2 “[...] of a number of lexical systems (tone, stress and quantity) and one non-lexical system: intonation [...]”.

final de F_0 ascendente, enquanto a atitude de certeza se caracteriza por menores valores nos períodos de latência, ausência de pausas preenchidas e um movimento final de F_0 descendente. Finalmente, quanto aos movimentos de sobrancelha, de olhos, de cabeça e de boca, as autoras observaram que eles são usados de maneiras distintas durante a expressão das atitudes por elas estudadas, sendo mais presentes na incerteza e na certeza de não saber que na certeza.

Moura (2016) procurou caracterizar as atitudes de crítica e de ironia, em debates políticos televisionados, nos momentos de ataque e de desconstrução do *ethos* dos candidatos/locutores. Os resultados mostraram que a crítica tende a apresentar valores mais altos de F_0 . Além disso, o autor encontrou um padrão predominantemente descendente para o movimento final, que acontece com registros de frequência também mais altos em relação aos enunciados neutros. No que respeita à duração, a crítica apresenta uma fala mais lenta, preenchida por pausas. Outras estratégias prosódicas também foram notadas na expressão da crítica, como uma mudança de qualidade de voz de dois locutores. Quanto à ironia, não foi encontrado um único padrão prosódico, mas sim estratégias individuais na expressão dessa atitude, além de outros elementos, como o riso, para corroborar a construção de sentido irônico.

É importante observar que não encontramos estudos que tratem do sarcasmo, tema deste trabalho, no português brasileiro. Desse modo, nos baseamos nas pesquisas de Cheang e Pell (2007), a fim de buscar alguma definição acerca dessa atitude. Conforme eles, o sarcasmo pode ser entendido como uma subespécie de *ironia sarcástica*. Nesse sentido, a *ironia* seria definida como expressões cujo significado pretendido difere ou se opõe ao usual. Em outras palavras, tem-se sentido irônico quando algo inesperado é dito em determinada situação comunicativa, contrariando o que era esperado. O *sarcasmo*, por sua vez, é uma espécie de ironia verbal em que atitudes e críticas são expressas negativamente em relação a pessoas ou a eventos. Cheang e Pell (2007) sugerem que

existe um padrão distinto de pistas acústicas associadas ao sarcasmo na fala, que diverge mais claramente das expressões de sinceridade. Um conjunto de pistas, como F_0 e HNR reduzidos e a diminuição do desvio padrão, marcou fortemente os enunciados sarcásticos, ao passo que mudanças na ressonância e reduções na velocidade de fala pareciam pistas suplementares para marcar tal atitude em certos contrastes linguísticos (CHEANG; PELL, 2007, p. 378)³.

Assim, tal atitude caracteriza-se por padrões prosódicos específicos que, somados às questões discursivas, influenciam a comunicação. Desse modo, gostaríamos de mostrar que mudanças prosódicas são importantes para a construção de sentido sarcástico no português brasileiro. Além disso, buscaremos observar como a prosódia se comporta na expressão do sarcasmo, mostrando, quantitativamente, quais mudanças prosódicas são relevantes para a construção discursiva dessa atitude. Finalmente, pretendemos evidenciar as contribuições prosódicas no processamento de sentenças sarcásticas, conduzindo o ouvinte a um menor esforço em sua busca pela relevância.

3 “[...] there is a distinct pattern of acoustic cues associated with sarcasm in speech, one that diverges most clearly from expressions of sincerity. One cluster of cues, reduced F_0 and HNR and decreased F_0 standard deviation, robustly marked sarcastic utterances, whereas changes in resonance and reductions in speech rate appeared to be supplementary cues for marking sarcasm in certain linguistic contrasts [...]”

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para este trabalho, obtivemos gravações de um falante de língua portuguesa, estudante do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto, nascido na cidade de Mariana⁴. Para a gravação, o falante recebeu 10 fichas, contendo situações previamente elaboradas, passíveis de *sarcasmo*. Veja-se um exemplo a seguir:

- i) *Situação 3* - Pedro, que não é seu amigo e não é muito inteligente, foi aprovado em um concurso muito difícil. Você decide contar para alguém.

Sarcasmo: Ele foi aprovado.

Em uma primeira etapa, foi solicitado que o informante imaginasse a cena descrita e, em seguida, enunciasse a frase destaca, expressando sarcasmo. Posteriormente, realizamos as gravações desses mesmos enunciados sendo lidos pelo informante, a fim de obtermos algum parâmetro comparativo. Desse modo, ao final das gravações, totalizamos 10 frases com sarcasmo e 10 frases neutras para cada enunciado⁵.

De posse das gravações, realizamos medições nos pontos descritivos de F_0 ⁶ (a saber: inicial, final, máximo e mínimo). Como unidade de medida, adotamos semitons/100Hz (doravante st/100Hz), uma vez que essas unidades são relativas e também por estarem relacionadas à percepção. Além dessas medidas, realizamos medições nos pontos inicial e final dos movimentos descendentes, encontrados ao final de cada enunciado⁷.

O segundo parâmetro prosódico observado nesse estudo foi a duração, que também tem sido descrita como importante para a expressão de atitudes nos trabalhos revisitados. No que respeita às medidas realizadas, calculamos a taxa de elocução (TE), obtida a partir da divisão das sílabas enunciadas pelo tempo total de enunciação, incluindo o tempo das pausas. Tais medidas serão apresentadas em sílabas por segundo (síl/s). Além disso, observamos a presença e a duração de prolongamentos silábicos. Essas medidas foram dadas em milissegundos (ms).

Finalmente, com o auxílio do programa *Excel 2010*, obtivemos as médias e desvio padrão dos valores medidos na etapa anterior. Os resultados obtidos serão apresentados a seguir, no item *Resultados e Discussões*.

4 Mariana está localizada a aproximadamente 110 km da capital mineira, Belo Horizonte. Aproveitamos o ensejo para agradecer ao informante que, gentilmente, participou como voluntário nesse estudo.

5 As gravações foram realizadas em dias alternados, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Ouro Preto, com o auxílio do *software* PRAAT. O *software* foi desenvolvido por Paul Boersma e David Weenink e é disponibilizado, gratuitamente, em: www.praat.org.

6 F_0 refere-se à curva de frequência fundamental, relacionada às vibrações das pregas vocais, e é percebida pelo ouvinte como melodia.

7 Vale pontuarmos que todos os enunciados analisados são declarativos. Conforme a literatura prosódica, esses enunciados caracterizam-se por um movimento melódico final descendente. (cf. ANTUNES, 2007)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como mencionado nas considerações metodológicas, obtivemos 10 enunciados sarcásticos e 10 enunciados neutros, a partir da gravação da atuação de possíveis situações de comunicação. Antes de procedermos às análises, reproduziremos uma dessas situações a seguir:

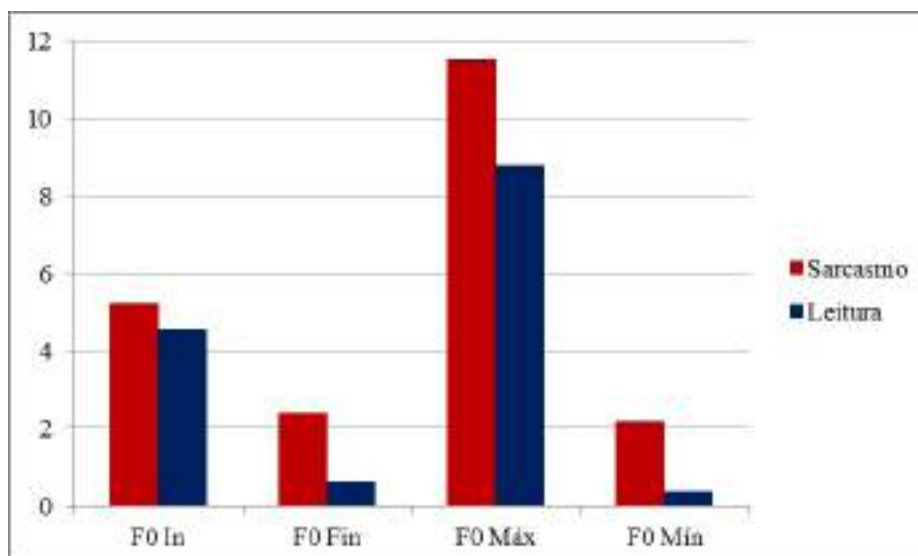
Situação 01: Ao se encontrar com Maria, você percebe que ela está vestida de um jeito “diferente”. Então, ao ser questionado sobre o quão bonita Maria está, você responde: **você está linda!** (com sarcasmo).

Se considerarmos as cláusulas propostas pela TR, o falante deveria formular o enunciado de resposta à Maria de modo que a primeira interpretação satisfizesse as expectativas de relevância da ouvinte. No entanto, ao considerarmos o contexto de produção e a atitude expressa na resposta dada, podemos perceber que haverá um esforço adicional do ouvinte (Maria), na tentativa de interpretar o que foi dito, uma vez que tal enunciado é ambíguo. Como resolver esse problema, uma vez que a teoria postula a economia durante o processamento?

Na tentativa de diminuir esse esforço, entendemos que um *input* prosódico seja importante para o ouvinte, guiando-o na busca pela relevância. Assim, acreditamos que as modulações prosódicas funcionarão como nuances que caracterizarão o sarcasmo, auxiliando a ouvinte a reconhecer tal atitude e, conseqüentemente, o sentido do que está sendo dito.

Como apresentado na revisão bibliográfica desse trabalho, algumas pesquisas realizadas acerca da prosódia e expressão de atitudes têm mostrado que alguns ajustes são feitos em determinados parâmetros, como a F_0 e a duração. Essas mudanças dão pistas para o reconhecimento de cada atitude. Ao compararmos os enunciados que expressavam sarcasmo aos enunciados de leitura, foi possível verificarmos, quantitativamente, como acontecem tais ajustes. Veja-se, então, o gráfico abaixo:

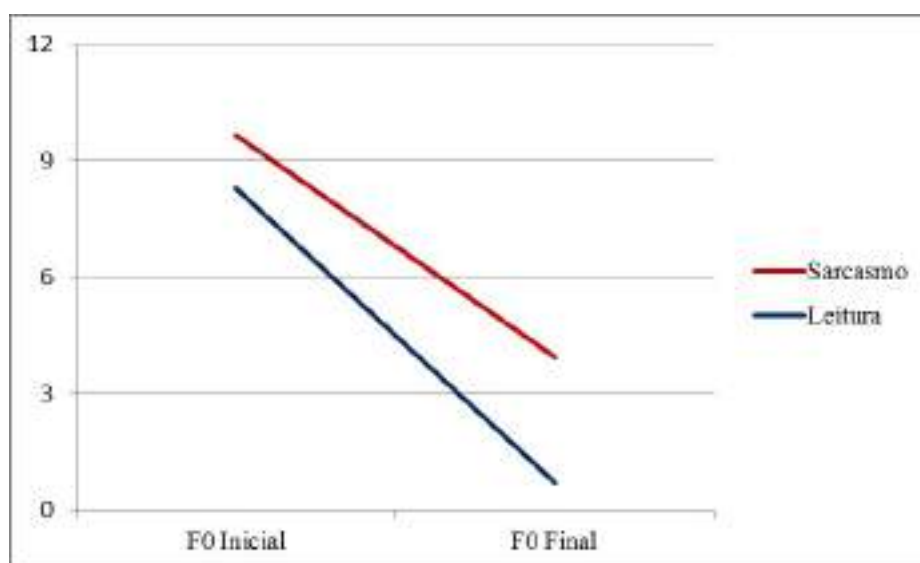
Gráfico 1 - média de F_0 inicial, F_0 final, F_0 máxima e F_0 mínima para o sarcasmo (coluna vermelha) e para a leitura (coluna azul).



O gráfico nos mostra que o falante realiza mudanças melódicas importantes ao expressar o sarcasmo. Como pode ser notado, os valores de F0 são mais elevados na expressão atitudinal, se comparados aos registros obtidos para os dados de leitura. Vale destacarmos que os valores final, máximo e mínimo se diferem significativamente. Junto aos elementos lexicais, essas mudanças ajudam o ouvinte nos processos de construção de sentido sarcástico.

Além das medidas globais, observamos o comportamento do movimento descendente final, que caracteriza os enunciados declarativos. Vejam-se, abaixo, os resultados obtidos:

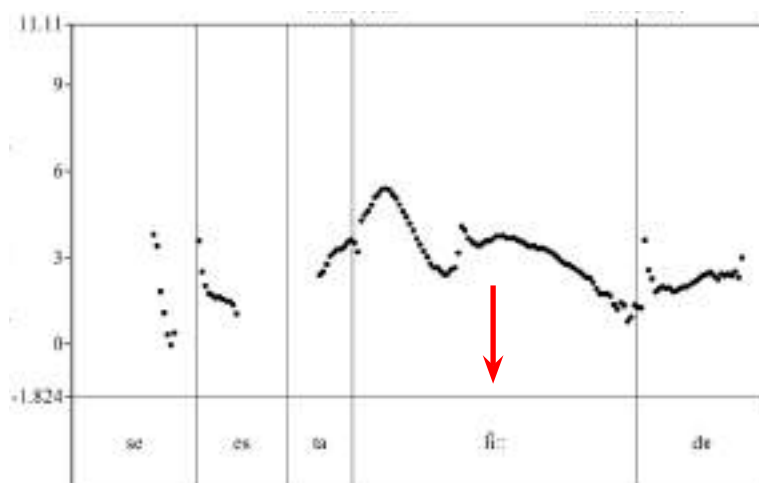
Gráfico 2 - movimentos melódicos finais descendentes do sarcasmo (linha vermelha) e da leitura (linha azul)



Os dados apresentados no gráfico 2 nos mostram que os movimentos melódicos descendentes acontecem em um nível de frequência mais alto, quando se trata do sarcasmo. Nos momentos em que o locutor expressou tal atitude, a queda melódica teve início em 9,6 st/100Hz, enquanto no enunciado de leitura esse valor foi de 8,30 st/100Hz. O gráfico nos mostra ainda que, ao final da descida, os valores atingidos nas expressões sarcásticas foram de 3,90 st/100Hz, mais altos em relação às médias das frases lidas, nas quais os valores de F0 não passaram de 0,7 st/100Hz.

De acordo com Couper-Kuhlen (1986), outro componente do som a ser analisado acusticamente relaciona-se ao tempo, percebido auditivamente como duração. Assim, ao analisarmos esse parâmetro, observamos que a taxa de elocução tende a ser menor nos enunciados sarcásticos, se comparada à taxa de elocução dos enunciados de leitura. Para o sarcasmo, observamos que são articuladas 4,39 sílabas por segundo. Nos enunciados neutros (os de leitura), foram articuladas 5,02 sílabas por segundo. Esses dados nos permitem concluir que há tendência a uma velocidade de fala mais lenta nos momentos de expressão atitudinal. Desse modo, entendemos que, talvez, essa seja uma estratégia do falante para que o locutor se atenha ao que está sendo enunciado. Além disso, observamos a presença de sílabas prolongadas em todos os enunciados sarcásticos. A seguir, veja-se um exemplo:

Figura 1 – Curva melódica e transcrição fonética do enunciado “você está linda”.
A seta vermelha sinaliza um prolongamento silábico.



No enunciado apresentado acima, temos uma sílaba enfatizada, marcada por um prolongamento. Essa sílaba teve uma duração de, aproximadamente, 700ms. Ao compararmos com a mesma sílaba no enunciado de leitura, observamos que esta teve uma duração bastante inferior: 275ms. Vale pontuar que em todos os enunciados sarcásticos há, no mínimo, uma sílaba com prolongamento, o que não acontece nos enunciados quando lidos. Desse modo, acreditamos que o falante faça uso desse elemento prosódico para marcar os itens lexicais responsáveis pela quebra de expectativa nas construções sarcásticas.

Ao longo da apresentação dos dados, verificamos que nosso estudo, ainda que experimental, vai ao encontro de alguns trabalhos já realizados⁸, corroborando, em alguma medida, os resultados já encontrados e descritos na literatura. Isso quer dizer que, ao expressar a atitude de *sarcasmo*, o falante tende a ajustar alguns parâmetros prosódicos, como a frequência fundamental e a duração, fornecendo indícios para que o ouvinte reconheça tal atitude. Pensando no que nos diz a TR, essas pistas podem contribuir para que o falante atinja sua presunção de relevância ótima. Desse modo, o ouvinte processa *inputs* carregados, semanticamente, de certa ambiguidade (como em enunciados sarcásticos) com menor esforço, uma vez que a prosódia contribui significativamente para a construção de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender o processo de comunicação humana tem sido tarefa de diversas áreas relacionadas aos estudos da linguagem. Neste sentido, vimos ao longo deste trabalho que a TR busca encontrar caminhos que possam explicar como o processamento de informações acontece. Vimos, também, que a teoria prescreve alguns princípios, bem como postula algumas cláusulas, que guiarão o leitor curioso e atento em direção a uma melhor compreensão do processo. Todavia, parece não caber somente à TR apresentar subsídios para explicar tal fenômeno (neste caso, a busca pela *presunção de relevância ótima*), pois há determinados tipos de enunciados em que duas ou mais informações competem, levando o ouvinte a um esforço adicional de processamento.

8 Cf. o item *Quadro Teórico*, bem como o item *Referências*.

A prosódia, por sua vez, vem ganhando espaço dentro dos estudos linguísticos. Como pode ser visto ao longo das discussões aqui referenciadas, é possível reconhecer uma determinada atitude via prosódia, bem como mensurar certos parâmetros, quantificando-os. A título de ilustração, podemos dizer que, na expressão de *sarcasmo*, parâmetros como os valores inicial, final, máximo e mínimo de F_0 são modificados, e essas mudanças funcionam como nuances que caracterizam tal atitude. Além disso, foi possível notarmos que os movimentos melódicos finais também ocorreram em níveis distintos. Outras características prosódicas desses enunciados são os prolongamentos silábicos e a velocidade de fala reduzida. Encontram-se, portanto, aqui, contribuições da prosódia para os estudos realizados pela TR.

À guisa de conclusão, gostaríamos de ressaltar que este estudo é um trabalho experimental, constituindo-se, basicamente, de um estudo de caso. Não gostaríamos, sobremaneira, de fazer generalizações no que respeita aos resultados, mas sim apontar alguns caminhos para que um estudo detalhado possa ser realizado. Sugerimos, finalmente, que outros parâmetros, como a *intensidade* e a *qualidade de voz*, sejam abordados em estudos vindouros, bem como *corpora* constituídos por um número maior de informantes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, L. B. **O papel da prosódia na expressão de atitudes do locutor em questões**. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2007. 306f.
- ANTUNES, L. B.; AUBERGÉ, V.; SASA, Y. Certainty and uncertainty in Brazilian Portuguese: methodology of spontaneous corpus collection and data analysis. **Proceedings of the 7th Speech Prosody**. Dublin, Trinity College, 2014. p. 110-114.
- BARBOSA, P. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação. In: **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, jan./jun. 2012. p. 11-27. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2571/2523>>. Acesso em: março; 2017.
- CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. In: **Cadernos de Estudos de Estudos Linguísticos**. n. 23. Campinas, jul./dez. 1992. p.137-151.
- COUPER-KUHLEN, Elizabeth. **An introduction to English Prosody**. Tübingen: Niemeyer, 1986.
- CHEANG, H. S.; PELL, M. D. The sound of sarcasm. In: **Speech Communication**. Montreal, Quebec, Canada, 2007.
- FÓNAGY, Ivan. Des fonctions de l'intonation: essay de synthèse. In: **Flambeau**, Tokyo, n. 29, 2003. p. 1-20.
- GRICE, H. *Studies in the way of words*. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1989. Apud: WILSON, D; SPERBER, D. Teoria da Relevância. In: **Linguagem em (Dis)curso** – Lem-D, Tubarão, v.5, n. esp., 2005. p.221-268.

HART, J., COLLIER, R. & COHEN, Antonie. **A Perceptual Study of Intonation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

HIRST, Daniel; DI CRISTO, Albert. **Intonation Systems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MARCONDES, Danilo. **A pragmática na filosofia contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. p.29-35.

MORAES, J. Intonation in Brazilian Portuguese. In: HIRST, D.; DI CRISTO, A. **Intonation Systems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MORAES, J.; RILLIARD, A.; MOTA, B.; SHOCHI, T. Multimodal perception and production and of attitudinal meaning in Brazilian Portuguese. In: **Proceedings of 5th Speech Prosody**. Chicago, 2010.

MOURA, L. **O papel da prosódia na expressão de atitudes de ataque ao ethos no discurso político**. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem). Ouro Preto: UFOP, 2016. 153f.

OLIVEIRA, Bruna F. V. de; AZEVEDO, Luciana L. de; REIS, César. A prosódia na expressão das atitudes de dúvida, incerteza e incredulidade no português brasileiro. In: **Anais do III Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala**. v. 1. n. 1. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SILVA, J. P. de G. **Análise dos aspectos prosódicos na expressão da certeza e da dúvida no português brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2008. 171f.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: communication and cognition**. Oxford: Blackwell, 1995 [2nd ed. 1995].

WILSON, D; SPERBER, D. Teoria da Relevância. In: **Linguagem em (Dis)curso – Lem-D**, Tubarão, v.5, n. esp., 2005. p.221-268.

WILSON, D.; WHARTON T. Relevance and Prosody. In: **Journal of Pragmatics** 38: 1559-1579. London, 2006.

SÍNTESE E SEGMENTAÇÃO DE UNIDADES INTRASSILÁBICAS: OS EFEITOS DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA EM UMA PERSPECTIVA CONEXIONISTA

*Aratuza Rodrigues Silva Rocha**
*Wilson Júnior de Araújo Carvalho***

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi investigar os efeitos da instrução explícita em fonologia na produção e percepção de sons consonantais de palavras da língua inglesa ([ŋ] - em final de palavra, [θ] - em início de palavra, [s] - em encontro consonantal em início de palavra) em aprendizes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza. O estudo apresenta como arcabouço teórico o conexionismo e, ainda, apoia-se em estudos que investigam o processamento linguístico em atividades que fornecem instrução explícita para aprendizagem de língua estrangeira (L2). Para a coleta de dados, aplicamos pré e pós-testes com 14 informantes do grupo experimental (9º ano, série A) e 10 do grupo controle (9º ano, série B). Os testes foram constituídos de duas tarefas: uma de síntese e outra de segmentação de unidades intrassilábicas. Para essas tarefas, os participantes deveriam sintetizar as unidades de *onset* e *rime* (ataque e rima) produzidas pela professora e, depois, de maneira inversa, segmentar tais unidades a partir das palavras produzidas por ela. Além disso, o grupo experimental foi submetido a atividades de instrução explícita em fonologia da língua inglesa antes da aplicação do pós-teste. Essas atividades foram semelhantes aos pré e pós-testes. Os dados obtidos foram analisados por meio de estatística (descritiva e inferencial). Os resultados indicaram melhoria na acuracidade na produção e percepção dos sons consonantais investigados, uma vez que os valores do pré e pós-testes do GE apresentam p com diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$).

Palavras-chave: Língua Inglesa; Produção e Percepção; Sons Consonantais.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate, under connectionist perspective, the explicit instruction effects for phonology in production and perception of consonants sounds in English words ([ŋ]-in the end of word, [θ]-in the beginning of word, [s]-in consonant cluster in the beginning of word) for students in the 9th grade of primary school of a public school in Fortaleza. The study presents as framework connectionist theory, and also rests on studies that investigate the linguistic processing involved in activities that provide explicit instruction for foreign language learning (L2). Explicit instruction is carried out, especially, through teacher action, whose role is to systematize aspects of the target language structure. For data collection, It was applied pre e post-tests for 14 participants of experimental group (9th grade, A) and for 10 participants of control group (9th grade, B). The tests consisted of two tasks: synthesis task and segmentation task of intra-syllabic units. That is, participants should synthetise intra-syllabic units (*onset* and *rime*) produced by the teacher, and, also, contrary to this, they should segmentize units of words produced by the teacher. Besides that, the experimental group was submitted to explicit instruction activities in English language phonology before applying post-test. These activities were similar to pre and post-tests. The data obtained were analyzed by statistical (descriptive and inferential). The results indicated an increment of accuracy in production and perception of investigated consonants sounds, since pre and post- tests values of EG pointed out differences statistically significant ($p < 0,05$).

Keywords: English Language; Production and Perception; Consonant Sounds.

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Professora da Faculdade Maurício de Nassau.

** Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo a verificação dos efeitos da instrução explícita em fonologia na produção e percepção de sons consonantais de palavras da língua inglesa ([ŋ] - em final de palavra, [θ] - em início de palavra, [s] - em encontro consonantal em início de palavra em ambiente de *cluster*), em falantes nativos do português brasileiro (PB), alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza. A investigação foi pautada na aplicação da instrução explícita - sendo esta o veículo para exposição dos alunos ao *input* no que concerne aos elementos fonético-fonológicos e fonotáticos da língua inglesa - e sua influência na percepção e produção dos segmentos ora citados. Ressaltamos ainda que todo o escopo do trabalho desenvolveu-se sob a perspectiva da teoria conexionista, a qual atua como base explicativa da realização de processos de transferência nos sons investigados. Tais processos constituem-se de traços da L1 levados à L2 quando da produção dos sons da L2.

Esta pesquisa também se apoia em estudos que investigam os mecanismos linguísticos envolvidos em atividades que se valem de instrução explícita para aprendizagem de língua estrangeira (L2). A consciência fonológica, por exemplo, também é elemento teórico relevante neste aspecto e, como tal, recebe uma definição que preenche plenamente a perspectiva empregada neste trabalho. Assim, nas palavras de Godoy (2001),

Consciência fonológica, também denominada de habilidade metafonológica, é um conjunto de habilidades que deriva da capacidade de o sujeito pensar e refletir, conscientemente, sobre a própria linguagem. O conjunto das habilidades metafonológicas pode ser exemplificado pelas habilidades de identificação e produção de rimas, a análise e síntese de palavras a nível silábico, a análise e síntese de sílabas a nível fonêmico e habilidades de adição, subtração e inversão silábica e fonêmica (GODOY, 2001, p. 28).

Com base na citação, esperamos observar nos participantes do experimento o aumento no nível da habilidade metafonológica, isto é, o desenvolvimento da consciência fonológica após o treinamento do grupo experimental (GE) no que concerne à síntese e segmentação de unidades intrassilábicas de palavras de língua inglesa.

A partir da compreensão teórica descrita, as atividades implementadas neste experimento têm dois objetivos principais: 1) Investigar de que forma se dá a transferência interlinguística do português (L1) para o inglês (L2) nos aspectos fonético-fonológicos na realização dos sons consonantais: [ŋ]-em finais de palavras, [θ]-em início de palavras, [s]-em início de palavras em *onset* complexo ou *cluster*; 2) Verificar se a aplicação da instrução explícita em fonologia aprimora a percepção e a produção dos sons [θ], [ŋ] e [s] nos contextos de realização investigados.

Alinhadas aos objetivos, traçamos duas questões principais que buscam refletir sobre os processos de transferência manifestos nas produções dos alunos e sobre os efeitos da instrução explícita em fonologia nos participantes da pesquisa. Assim, questionamos:

- 1) De que forma se dá a transferência interlinguística do português (L1) para o inglês (L2) nos aspectos fonético-fonológicos na realização dos sons consonantais [ŋ]-em finais de palavras, [θ]-em início de palavras, [s]-em início de palavras em *onset* complexo ou *cluster*?

- 2) A aplicação da instrução explícita em fonologia aprimora a percepção e a produção dos sons [θ], [ŋ] e [s] nos contextos de realização investigados?

Para tentar responder a estas questões, desenvolvemos duas hipóteses principais:

- 1) A transferência interlinguística do português (L1) para o inglês (L2) ocorrerá da seguinte forma: as produções apresentarão inicialmente [g] e ou [gi] em final de palavras, ao invés de [ŋ]; para [s], os alunos produzirão a vogal [i] epentética no ambiente de *cluster*; e, para o som [θ] em início de palavras, os alunos produzirão [t], [tʃ], [s] e ou [f]. Como desdobramento desta hipótese, apresentamos as hipóteses secundárias:
 - 1.1) Para o som [s], os alunos produzirão a vogal [i] epentética no ambiente de *cluster*. Por exemplo, na palavra *stop*, os alunos tenderão sintetizar como [istʃiɔpi] ou segmentar [istʃi ɔ pi]. A esse fenômeno, Zimmer (2003) chama de simplificação de consoante resultando em epêntese (quando os sujeitos inserem a vogal [i] inicial);
 - 1.2) Para o som [ŋ], ocorrerão nas produções dos alunos dois fenômenos denominados por Zimmer (2003) de epêntese de [g] e *schwa* paragógico, respectivamente. Por exemplo, em palavras como *king* e *song*, observaremos as sínteses [kiŋg] e [sɔŋgi] e as segmentações [ki ŋg] e [sɔŋ gi] correspondendo, respectivamente, aos dois processos ora citados;
 - 1.3) Para o som [θ], ocorrerá nas produções dos alunos o fenômeno denominado por Zimmer (2003) de mudança consonantal (quando os alunos produzem [tʃ], [t], [s] e ou [f] ao invés de [θ]). Por exemplo, a palavra *third* poderá ser sintetizada como [tʃird], [tIrd], [sIrd], [fIrd], caracterizando mudança consonantal. Ou segmentada dentro desse padrão de L1 dos participantes: [tʃir d], [tIr d], [sIr d], [fIr d].
- 2) A aplicação da instrução explícita em fonologia aprimorará a percepção e a produção dos sons [θ], [ŋ] e [s] nos contextos de realização investigados. Como desdobramento desta hipótese temos que:
 - 2.1) O elemento epentético representado pela vogal [i] em ambiente de *cluster*[s]C será apagado, e o som [s] passará a figurar de acordo com o alvo proposto na L2.
 - 2.2) A produção de [g] e ou [gi] nas sínteses e segmentações de palavras será substituída por [ŋ] após apresentação do *input* por meio de instrução explícita em fonologia.
 - 2.3) As produções de [tʃ], [t], [s] e ou [f] serão substituídas por [θ] após apresentação do *input* por meio de instrução explícita em fonologia.

Diante da exposição do objeto de estudo em foco, seguimos adiante apresentando a perspectiva teórica, concomitante a isto, fizemos um levantamento dos elementos norteadores do experimento. Apresentamos a teoria conexionista e suas implicações quanto à aquisição de L2. Tratamos de pesquisas que abordam instrução explícita em fonologia e que demonstraram o incremento da consciência fonológica e ou a melhoria da aquisição de L2. Na metodologia foram explicitadas todas as etapas de realização do experimento; na análise e discussão dos dados foram apresentados os dados e a relação dos mesmos com o panorama teórico adotado; e na conclusão da pesquisa foram feitas as considerações finais.

QUADRO TEÓRICO

Esta seção constitui-se dos pressupostos teóricos utilizados como balizas norteadoras na orientação e formulação do objeto desta pesquisa. Coadunamos estudos que investigam o processamento linguístico envolvido em atividades que fornecem instrução explícita para aprendizagem de língua estrangeira (L2), como por exemplo: Alves (2004), Nascimento (2009), Nobre-Oliveira (2007). Nessas pesquisas foi utilizada a instrução explícita para melhoria na percepção e produção de sons de língua inglesa e, por isso, mostraram-se pertinentes como suporte para o trabalho com sons consonantais propostos nesta pesquisa. A consciência fonológica, outro tópico importante para nortear este estudo, é pautada em Godoy (2001) e Chard e Dickson (1999).

No que diz respeito à aquisição de L2, a teoria conexionista considera que as formas-alvo da língua estrangeira são estocadas através das regularidades fornecidas pelo *input*. Ou seja, o conhecimento é estabelecido por meio de conexões fortalecidas pela exposição do aprendiz ao elemento da língua-alvo. Assim, quando houver o recebimento de instrução explícita por parte dos alunos desta pesquisa, quanto às características fonético-fonológicas da L2, “espera-se que haja extração das regularidades de alguns elementos da L2, a partir de fatores estatísticos e probabilísticos presentes no *input*, aos quais os aprendizes foram expostos” (ROCHA; CARVALHO, 2015, p. 58).

O conexionismo fornece evidências que apontam para um importante papel da exposição do aprendiz ao *input* linguístico da língua-alvo (L2) para a aprendizagem da mesma. Isto é, reforçamos a ideia de que a aprendizagem se estabelece em função da estrutura estatística do ambiente e da frequência, ou seja, a experiência diária de sala de aula permite a exposição do aprendiz ao *input*, e isto promove a aprendizagem e a generalização espontânea (ZIMMER, 2003). Esta se traduz pela habilidade do aluno de aplicar regras e normas que se repetem no sistema linguístico da língua-alvo, como por exemplo: o elemento epentético representado pela vogal [i] em ambiente de *cluster*[s] C poderá ser apagado, não produzido, uma vez que os alunos percebam o padrão fonotático que a língua inglesa exige para [s] como som inicial na palavra sintetizada ou segmentada.

METODOLOGIA

Caracterização da amostra

Desenvolvemos esta pesquisa sob o parecer favorável do Comitê de Ética de número 11582781-1. Trata-se de uma pesquisa-ação, de formato transversal, realizada em uma escola pública de ensino fundamental de Fortaleza. Os participantes são alunos do 9º ano, sendo um total de 24 estudantes: 14 da turma do 9ºA (grupo experimental; n =14) e 10 do 9ºB (grupo controle; n=10), com idades variando entre 14 e 17 anos. Todos estudavam inglês apenas na escola desde o 6º até o 9º ano, acumulando um total de 4 anos de estudo da língua. Os alunos têm experiências bastante semelhantes com a língua inglesa, pois, em sua maioria, têm contato com o inglês através de músicas, internet e ou filmes.

O grupo experimental foi submetido a tarefas de instrução explícita em fonologia da língua inglesa antes da aplicação do pós-teste por um período de duas semanas. Nas tarefas de síntese e

de segmentação de unidades intrassilábicas foram empregadas somente palavras monossilábicas da categoria gramatical substantivo. Na tarefa de síntese foram empregadas nove palavras que foram divididas em três tipos de arranjos de *onset* e *rime* (Quadro 1).

Quadro 1 - Palavras empregadas na tarefa de síntese

Arranjo tipo 1	Arranjo tipo 2	Arranjo tipo 3
smile	third	song
slide	three	ring
stop	theory	king

Fonte: Rocha, 2015.

O arranjo tipo 1 é composto por *onset* complexo - formado por fricativa alveolar desvozeada [s] + consoante ([m], [l] ou [t]) - e rime; o tipo 2 é composto pelo *onset* simples (preenchido pela fricativa interdental desvozeada /θ/) e rime; o tipo 3 é composto de *onset* simples e *rime* (com coda preenchida pela consoante nasal velar [ŋ]).

A mesma quantidade de palavras foi empregada na tarefa de segmentação de unidades intrassilábicas, assim como foi adotada a mesma distribuição das palavras nos três tipos de arranjos. No entanto, a composição dos elementos que formam a sequência fônica apresentou algumas variações, apesar de a composição básica dos arranjos ter sido mantida inalterada: *onset* complexo (/s/ + C) e *rime* no arranjo tipo 1; *onset* simples preenchido pela fricativa /θ/ e *rime* no arranjo tipo 2; e *onset* simples e *rime* com coda travada pela nasal [ŋ] no arranjo tipo 3 (Quadro 2).

Quadro 2 - Palavras empregadas na tarefa de segmentação

Arranjo tipo 1	Arranjo tipo 2	Arranjo tipo 3
smile	third	wrong
stop	theme	king
smart	thick	song

Fonte: Rocha, 2015.

Procedimento de recolha

Na tarefa de síntese de unidades intrassilábicas, os alunos eram chamados individualmente pela professora. Esta produzia os sons referentes às unidades *onset* e *rime* (ataque e rima), o aluno ouvia as palavras segmentadas em seus dois constituintes silábicos e, em seguida, sintetizava com vistas à produção das palavras. A tarefa de segmentação de unidades intrassilábicas se deu de forma inversa, as palavras foram produzidas pela professora, em língua inglesa, para serem segmentadas em *onset* e *rime* (ataque e rima) pelos participantes. Todas as produções de fala dos participantes nas duas tarefas foram gravadas em áudio para análise posterior dos avaliadores.

Análise de dados

O registro do áudio dos participantes foi submetido à análise de quatro avaliadores. As instruções dadas aos mesmos para que estes fizessem a análise das tarefas atendiam aos seguintes critérios:

- a) na tarefa de síntese, para cada vocábulo a ser sintetizado deve ser atribuído um escore variando de 1 a 3. O escore “1” deve ser aferido quando não houver realização de síntese. O escore “2” deve ser atribuído quando o participante sintetizar *onset* e *rime* ajustando-os à estrutura da língua portuguesa (a palavra *stop*, por exemplo, produzida como [istʃiɔpi], com inserção da vogal [i] no início e no final da palavra). O escore “3” deve ser dado quando a sintetização de *onset* e *rime* resultar na produção da palavra alvo da língua inglesa sem interferência da L1.
- b) na tarefa de segmentação, a exemplo da tarefa anterior, para cada vocábulo a ser segmentado deve ser atribuído um escore variando de 1 a 3. O escore 1 deve ser dado quando não houver segmentação. O escore “2” deve ser aplicado quando a segmentação realizada apresentar interferência da fonologia da L1 (na palavra *thick*, por exemplo, se o participante segmenta *onset* e *rime* produzindo ['te ki], reproduzindo uma estrutura fonológica recorrente na língua portuguesa, CVCV). O escore “3” deve ser dado quando a segmentação resultar na produção de *onset* e *rime* sem interferência da fonologia da L1.

Após a tabulação dos escores obtidos em ambos os grupos (GE e GC), foram calculadas médias (\bar{x}), desvio-padrão (s) e nível de significância (valor de p). Após aplicação do teste *t* de *Student*, considerou-se a diferença entre as médias de pré e pós-teste estatisticamente significativa quando os valores foram menores que 5% ($p < .05$).

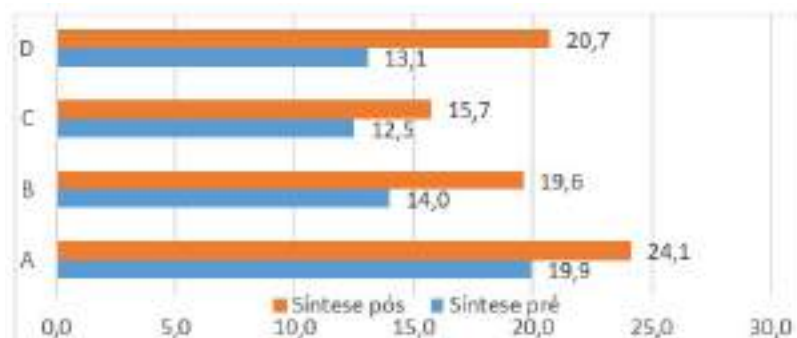
Cabe ainda informar que ao grupo controle e ao experimental foram ministradas as atividades propostas no plano didático definido no início do ano letivo. Ambas as turmas cumpriram as atividades previstas no livro didático, assim como atividades extras planejadas pelo professor da disciplina (atividades com músicas, filmes etc.). No entanto, o grupo experimental, além das atividades previstas no plano didático da disciplina, recebeu o treinamento em fonologia por meio de instrução explícita.

Nas tarefas de síntese e segmentação de unidades intrassilábicas, o treinamento utilizou o mesmo procedimento dos pré e pós-teste: quando a pesquisadora produzia os dois elementos (*onset* e *rime*) da palavra, o aluno, individualmente, os sintetizava. De maneira inversa, quando a pesquisadora produzia a palavra completa, o aluno a segmentava em *onset* e *rime*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos os dados, os quais foram submetidos à análise estatística (descritiva e inferencial), e as discussões realizadas à luz do referencial teórico adotado. O Gráfico 1 apresenta dados do desempenho do grupo experimental na tarefa de síntese de unidades intrassilábicas no pré e pós-teste, segundo análise dos avaliadores A, B, C e D.

Gráfico 1 - Resultado de pré e pós-teste de síntese de unidades intrassilábicas-GE



Os dados revelam que todos os avaliadores consideraram que houve melhora no desempenho do grupo experimental quando comparadas as médias dos escores do pré e pós-teste. As diferenças entre as médias mostraram-se estatisticamente significativas após aplicação do teste t: $p=0,022$ (avaliador A), $p=0,000$ (avaliador B), $p=0,000$ (avaliador C) e $p=0,000$ (avaliador D).

Na análise do avaliador A, no entanto, a síntese de unidades intrassilábicas que se mostrou estatisticamente relevante foi aquela em que a fricativa interdental estava em posição de *onset* inicial ($p=0,039$) nas palavras *third*, *three*, *theory*. Os demais arranjos de *onset* e *rime*, conforme análise deste avaliador, não se mostraram significativos no pós-teste após a realização da instrução explícita (Tabela 1).

Tabela 1 - Escores do GE na tarefa de síntese por tipo de arranjo (avaliador A)

Arranjos	Síntese pré	s	Síntese pós	s	Valor de p
Tipo 1	6,8		7,9		0,128
Tipo 2	6,2		7,7		0,039
Tipo 3	6,9		8,3		0,080

Na análise do avaliador C, por sua vez, somente um dos arranjos de *onset* e *rime* não se mostrou significativo quando analisados os resultados do pré e pós-teste. É o que se pode verificar na Tabela 2, cujos resultados indicam que as palavras formadas por /s/ em *cluster* na posição de *onset* inicial e *rime* não apresentaram melhora segundo o avaliador ($p=0,088$). Os demais arranjos de *onset* e *rime* apresentaram diferenças significativas após a realização do treinamento fonológico.

Tabela 2 - Escores do GE na tarefa de síntese por tipo de arranjo (avaliador C)

Arranjos	Síntese pré	s	Síntese pós	s	Valor de p
Tipo 1	4,9		5,5		0,088
Tipo 2	3,3		4,7		0,003
Tipo 3	4,3		5,5		0,002

De um modo geral, portanto, pode-se dizer que o grupo experimental apresentou melhora em seu desempenho em relação à produção da fonologia da língua inglesa após treinamento, excetuando-se a produção de alguns dos arranjos analisados pelos avaliadores A e C.

Os dados do desempenho do grupo controle na tarefa de síntese de unidades intrassilábicas no pré e pós-teste são representados no Gráfico 2, considerando a análise realizada pelos avaliadores A, B, C e D.

Gráfico 2 - Resultado de pré e pós-teste de síntese de unidades intrassilábicas- GC



Com base nesses dados, podemos dizer que não houve melhora dos alunos desse grupo quando comparadas as médias dos escores do pré e pós-teste, pois as diferenças entre as médias não se mostraram estatisticamente significativas quando consideradas as análises dos avaliadores C ($p=.121$) e D ($p=.061$) de todos os arranjos de *onset* e *rime*. No entanto, considerando as análises dos avaliadores A e B pelo menos um ou dois dos arranjos de *onset* e *rime* foram sintetizados adequadamente segundo esses avaliadores.

Tabela 3 - Escores do GC na tarefa de síntese por tipo de arranjo (avaliador A)

Arranjos	Síntese pré	s	Síntese pós	s	Valor de p
Tipo 1	7,5		8,0		0,343
Tipo 2	6,0		7,9		0,032
Tipo 3	7,2		7,4		0,520

Para o avaliador A, conforme os dados da Tabela 3, houve melhora no pós-teste em relação ao pré-teste no que se refere ao arranjo silábico tipo 2 ($p=.032$), no entanto, não houve melhora no desempenho dos alunos nos demais arranjos fonotáticos (tipo 1: $p=.343$; tipo 3: $p=.520$). Para o avaliador B, segundo os dados apresentados na Tabela 4, quando comparadas as médias de escores do pós-teste em relação ao pré-teste, houve melhor desempenho dos alunos somente no arranjo fonotático tipo 3 ($p=.001$).

Tabela 4 - Escores do GC na tarefa de síntese por tipo de arranjo (avaliador B)

Arranjos	Síntese pré	s	Síntese pós	s	Valor de p
Tipo 1	4,4		5,3		0,186
Tipo 2	3,6		4,5		0,052
Tipo 3	3,9		5,7		0,001

Retomando as hipóteses propostas no início deste trabalho, sobre a tarefa de síntese, um fenômeno expresso pelos sujeitos na síntese das unidades intrassilábicas foi a simplificação de encontro consonantal resultando em epêntese. Na palavra *stop*, por exemplo, alguns alunos tomaram *onset* e *rime*, dados oralmente pela professora, e sintetizaram como [istʃiɔpi], ou seja, inseriram a vogal epentética no início da palavra. Confirmada, deste modo, a hipótese 1.1.

O *schwa* paragógico e a epêntese de [g], outros dois processos de transferência, foram notadamente utilizados pelos participantes no momento de sintetização. Em palavras como *song* e *king*, algumas sínteses ocorreram como [sɔngi] e [kiing] correspondendo, respectivamente, aos dois processos ora citados. Isto nos permite corroborar a hipótese 1.2. Todavia, após a apresentação do *input*, a produção de [g] e ou [gi] foi substituída por [ŋ], isso foi confirmado por três dos quatro avaliadores ($p=0,002$; $p=0,002$ e $p=0,000$). Confirmada, assim, a hipótese 2.2. Para o avaliador A não houve variação significativa no que concerne ao som [ŋ].

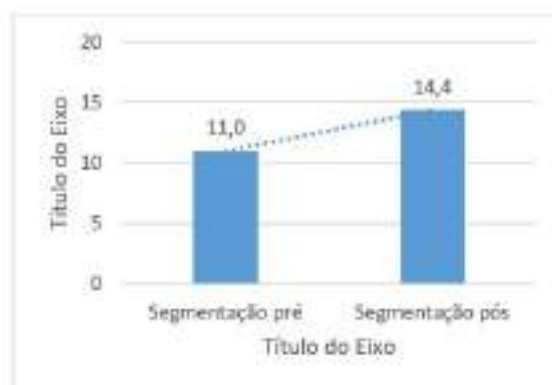
Corroboramos ainda a hipótese 1.3, uma vez que os alunos que conseguiram realizar a síntese das unidades intrassilábicas apresentaram fenômenos de transferência interlinguística. Ou seja, consideraram a fonologia de sua língua materna quanto tiveram de juntar *onset* e *rime*. Por exemplo, a palavra *third* foi sintetizada como [tʃIrd],[sIrd],[tIrd],[fIrd] caracterizando mudança consonantal,

conforme Zimmer (2003). Do mesmo modo, confirmamos a hipótese 2.3, uma vez que a produção de [tʃ], [s], [t] e ou [f] foi substituída por [θ] após apresentação de *input* linguístico por meio de instrução explícita em fonologia, o que é demonstrado pelos valores registrados por cada avaliador: $p=0,039$ (avaliador A); $p=0,043$ (avaliador B); $p=0,003$ (avaliador C) e $p=0,001$ (avaliador D).

A dificuldade em sintetizar os dois fragmentos das palavras de língua inglesa se dá pelo fato de o aprendiz, nativo do PB, não ser familiarizado com a manipulação de *onset* e rime, mas sim, de sílabas geralmente com configuração CV (consoante-vogal).

O Gráfico 3 apresenta dados do desempenho do grupo experimental na tarefa de segmentação de unidades intrassilábicas no pré e pós-teste. Considerando tais dados, podemos dizer que houve melhora no desempenho do grupo experimental, quando comparadas as médias dos escores no pré e pós-teste¹.

Gráfico 3 - Resultado de pré e pós-teste de segmentação de unidades intrassilábicas-GE



A média de escores foi de 11 no pré-teste e de 14,4 no pós-teste, sendo que esta diferença entre as médias é estatisticamente significativa ($p=.005$). No entanto, apenas dois dos três arranjos fonotáticos apresentaram, efetivamente, diferenças estatisticamente significativas, conforme podemos visualizar na Tabela 5.

Tabela 5 - Escores do GE na tarefa de segmentação por tipo de arranjo

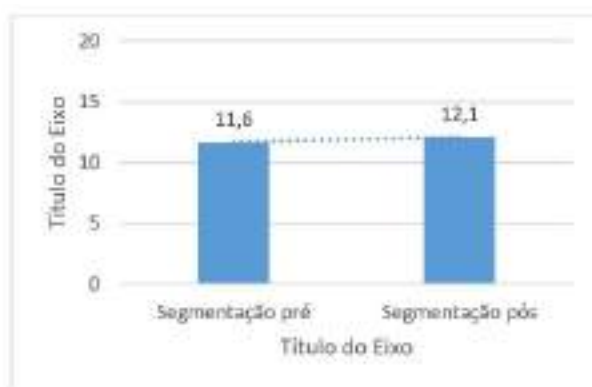
Arranjos	Síntese pré	s	Síntese pós	s	Valor de p
Tipo 1	3,9		5,3		0,000
Tipo 2	3,5		4,3		0,077
Tipo 3	3,6		4,9		0,049

Segundo análise do avaliador, portanto, a diferença das médias de pré e pós-teste relativa ao arranjo fonotático tipo 2 (fricativa interdental) não se mostrou estatisticamente significativa ($p=.077$) após a realização do treinamento fonológico por meio de instrução explícita. No entanto, a intervenção realizada pode contribuir para uma melhor produção dos outros dois tipos de arranjos de *onset* e *rime* na tarefa de segmentação utilizada.

1 Os dados da tarefa de segmentação foram analisados com base na apreciação de um dos avaliadores. Ruídos externos e produção vocal com baixa intensidade de alguns participantes interferiram na apreciação dos demais avaliadores, o que poderia prejudicar suas impressões acerca das produções gravadas. Desse modo, a análise foi realizada por um dos pesquisadores deste estudo que também foi um dos avaliadores, além de ser a professora das duas turmas investigadas. A pesquisadora acompanhou cada aluno ao longo do ano e não somente durante a aplicação da tarefa, o que lhe deu melhores condições para avaliar o áudio da tarefa.

No que concerne ao desempenho do grupo controle na tarefa de segmentação de unidades intrassilábicas, representado no Gráfico 4, os dados obtidos revelam escores de 11,6 no pré-teste e de 12,1 no pós-teste.

Gráfico 4 - Resultado de pré e pós-teste de segmentação de unidades intrassilábicas-GC



Considerando tais dados, o teste de significância revelou que não houve diferença estatisticamente significativa quando comparadas as médias dos escores no pré e pós-teste ($p=,475$). A análise individual de cada tipo de arranjo também confirma que não houve melhora no desempenho do grupo controle em nenhum dos três tipos de arranjo de *onset* e rime. Na Tabela 6 é possível verificar que os valores de p encontram-se maiores do que 0,05 em todos os arranjos fonotáticos: tipo 1 apresentou $p=0,823$; tipo 2 e tipo 3 apresentaram, respectivamente, $p=0,811$ e $p=0,066$.

Tabela 6 - Escores do GC na tarefa de segmentação por tipo de arranjo

Arranjos	Síntese pré	s	Síntese pós	s	Valor de p
Tipo 1	4,3		4,2		0,823
Tipo 2	3,8		3,7		0,811
Tipo 3	3,6		4,2		0,066

Com os resultados do teste t de significância, retomamos as hipóteses propostas no início da pesquisa: as hipóteses 1.1, 1.2 e 1.3 são confirmadas para os três sons investigados [s], [θ] e [ŋ], uma vez que estes sofrem os mesmos processos de transferência mencionados na seção anterior, referentes ao teste de síntese. Palavras como *stop* e *smart* foram segmentadas da seguinte forma: [iz mi ahtʃi] e [istʃi ɔ pi]. Ou seja, repete-se o processo de transferência chamado no trabalho de Zimmer (2003) de simplificação de consoante resultando em epêntese (quando os sujeitos inserem a vogal [i] inicial) e mudança consonantal (quando os alunos produzem [z] ao invés de [s]; e [tʃ] ao invés de [t]). Essas mudanças na produção são tentativas de ajustes que o aprendiz emprega para tornar a pronúncia semelhante à de sua língua materna, uma vez que a configuração da língua-alvo é estranha e inexistente no seu repertório linguístico.

Os fenômenos de *schwa* paragógico e realização de epêntese de [g] também ocorreram em palavras como: *song* e *king*, sendo ambas segmentadas como [sɔn gi] e [ki ing]. E, para dar exemplo de ajustes feitos pelos sujeitos para som [θ], tem-se que o processo de mudança consonantal, onde em palavras como *thick* [θIk], a segmentação registrada é [tʃi Ik]. A razão para todos esses fenômenos recai no fato de que o aprendiz apoia-se em L1 para tentar compreender e lidar com os segmentos de L2.

O nível de complexidade em segmentar foi maior do que a dificuldade em sintetizar, o que se justifica pela manipulação de uma estrutura silábica diferente daquela apresentada no PB. Com a retomada da hipótese 2, a qual declara que com a apresentação do *input* linguístico da língua inglesa por meio de instrução explícita em fonologia, os sujeitos serão capazes de perceber, identificar e sintetizar/segmentar adequadamente os sons investigados na pesquisa – e duas de suas variantes (2.1-o elemento epentético, representado pela vogal [i] é apagado após apresentação do *input* por meio de instrução explícita em fonologia; 2.2-a produção de [g] e ou [gi] será substituída por [ŋ] após instrução explícita) – percebemos que são, de fato, confirmadas. A instrução explícita contribuiu para superação dos fenômenos de transferência citados, sobretudo, para os sons [s] e [ŋ] que apresentaram valores $p=0,000$ e $p=0,049$ respectivamente. A hipótese 2.3, no entanto, não é confirmada. De acordo com o valor de $p=0,077$, a produção de [t], [tʃ], [s] e ou [f] não foi substituída por [θ] após instrução explícita.

Os resultados indicam um incremento de acuracidade na produção e percepção dos sons consonantais investigados, pois, a apresentação do *input* da L2, por meio de instrução explícita em fonologia, realizada com o grupo experimental, foi eficaz para as tarefas aplicadas. Nessas tarefas, quando comparados os resultados do pré- e pós-teste do GE, os valores de p apontam diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$).

Podemos considerar que o êxito alcançado pelos participantes do GE, em relação aos sons investigados, resulta do *input* linguístico experienciado por meio de instrução explícita em fonologia. Este deve ter contribuído para um processamento fonológico mais acurado dos sons consonantais da L2, principalmente se considerarmos que houve generalização espontânea das habilidades de produção e percepção dos sons consonantais testados para outras palavras da língua inglesa. Deste modo, assentamos que os princípios da teoria conexionista são fortalecidos por meio dos resultados apresentados e analisados, os quais corroboram nossas hipóteses.

De acordo com Poersch (2005), não há regras inatas que viabilizam o processamento e aquisição de língua. O que ocorre é a realização de inferência advinda da experiência, devido aos dados estatísticos, e manifesta na generalização espontânea. Em outras palavras, temos a efetivação de princípios conexionistas destacados nas habilidades de síntese e segmentação de palavras em língua inglesa. Observamos que os padrões fonético-fonológicos e fonotáticos da língua estrangeira, referentes aos ambientes apresentados no corpo deste estudo ([ŋ] - em final de palavra, [θ] - em início de palavra, [s] - em encontro consonantal em início de palavra), começaram a ser percebidos pelos participantes, na proporção em que tais sons eram apresentados no treinamento em consciência fonológica via instrução explícita.

É também relevante ressaltar que as regularidades dos dados linguísticos presentes no *input* foram expostos aos alunos, inibindo / contribuindo para a redução os/(dos) processos de transferência da L1 (português) para a L2 (inglês língua estrangeira), o que estaria de acordo com princípios conexionistas, pois a instrução explícita efetuada com o treinamento de consciência fonológica permitiria o fortalecimento de novas conexões sinápticas, facilitando o processo de aprendizagem da L2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa também nos permitem formular considerações pedagógicas pertinentes, especialmente no contexto da escola pública, onde surgiu o interesse em desenvolver esta pesquisa. Em se tratando do formato das aulas, percebemos que o trabalho com a consciência fonológica possibilitou o conhecimento pormenorizado dos sons da língua inglesa. Isso encorajou os alunos a encararem a faceta fonológica da L2 e, no que diz respeito às unidades intrassilábicas *onset* e *rime*, os participantes se apropriaram dessas unidades, tornando-se familiarizados e, portanto, realizando a síntese e a segmentação das mesmas de forma satisfatória, com aumento de acuracidade nessas duas habilidades.

Uma pronúncia próxima ao alvo que é proposto pela língua estrangeira torna-se um obstáculo mais contundente quando o contexto é a escola pública, onde foi realizado este experimento. Ainda que se tenha um acesso amplo à informação pelo advento da internet e a língua inglesa difundida nas mídias, as aulas permanecem pautadas na gramática, com foco em estruturas verbais isoladas, tais como o verbo *to be*, bastante conhecido dos alunos.

A crença de muitos professores e alunos, de acordo com a percepção da pesquisadora deste estudo, é que não é viável tratar de elementos fonológicos em aula de língua inglesa, seguir o livro didático é apontado como caminho mais prático, uma vez que o conhecimento já está sistematizado e acessível a todos. No entanto, o que verificamos, através dos dados submetidos a análises estatística e inferencial é que, um formato que foge ao rotineiro e materiais extras utilizados na aula, despertam o interesse dos alunos, contribuindo com o aprendizado da língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade.** Pelotas, RS. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Pelotas-UCPel, 2004. 335 p.

CHARD, D. J.; DICKSON, S. V. Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. **Intervention in school and clinic**, v. 34, n. 5, p. 261-270, 1999.

GODOY, D. M. A. **Testes de consciência fonológica e suas relações com a aprendizagem da leitura no português.** Florianópolis, SC. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, 2001. 104 p.

NASCIMENTO, D. M. do. **O papel da instrução-explícita e implícita no ensino: aprendizagem de locuções verbais em inglês.** Porto Alegre, RS. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2009. 110 p.

OLIVEIRA, D. N. **The effect of perceptual training on the learning of english vowels by brazilian portuguese speakers.** Florianópolis, SC. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, 2007. 211 p.

POERSCH, J. M. A new paradigm for learning language: Connectionist artificial intelligence. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 161-183, 2005.

ROCHA, A. R. S.; CARVALHO, W. J. de A. **Os efeitos da instrução explícita em fonologia**: na produção e percepção de consoantes da língua inglesa. 1ª ed, Fortaleza: Novas Edições Acadêmicas, 2015. 200 p.

ZIMMER, M. C. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora**: uma abordagem conexionista. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, 2003. 184 p.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO DA LÍNGUA MATERNA REALIZADOS NO PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR (SAREH) DO ESTADO DO PARANÁ

*Itamara Peters**

*Eliana Merlin Deganutti de Barros***

RESUMO

O estudo aqui apresentado aborda as concepções de letramento e algumas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa de acordo com o discurso dos professores que atuam na área de Linguagem no Serviço de Atendimento à Rede Escolarização Hospitalar – SAREH – do Paraná. Trata-se de um recorte de uma dissertação de mestrado e reflete aspectos da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). A pesquisa teve como objetivo geral analisar e compreender de que modo o ensino da Língua Portuguesa é abordado no SAREH, a fim de elaborar orientações teórico-metodológicas para os docentes que atuam nessa área. Pautase metodologicamente na abordagem qualitativa e no estudo de caso, tomando como ferramenta de geração de dados o questionário misto, com questões abertas e fechadas, o qual foi aplicado em nove unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, para dez professores da área de Códigos e Linguagem. A análise do material coletado foi feita com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e na análise linguística. O trabalho tem como referencial teórico de base os conceitos de letramento, os estudos sobre currículo e as bases da educação especial inclusiva. Para este texto, a finalidade é investigar os processos de ensino de Língua Portuguesa realizados no programa de escolarização hospitalar (SAREH) do estado do Paraná, tomando como base os discursos dos docentes da área de Linguagem que atuaram no SAREH no ano de 2015.

Palavras-chave: Letramento. Ensino da Língua Portuguesa. Educação Hospitalar.

ABSTRACT

The present study deals with the conceptions of literacy and some reflections on the teaching Portuguese language according to the discourse of teachers that works in the area of Language in the Attention Service to Hospital Schooling Network - SAREH - of Paraná. This is a clipping of the Master's Dissertation and reflects aspects of the research developed in the Professional Master's Degree in Letters (PROFLETRAS) of the State University of Northern Paraná (UENP). The aim of the research was to analyze and understand how Portuguese language teaching that approached in SAREH, in order to elaborate theoretical and methodological guidelines for teachers working in this area. It was methodologically based on the qualitative approach and the case study, taking as a data generation tool the mixed questionnaire, with open and closed questions, which was applied in nine hospital units agreed with the of Education Department of Paraná for ten Teachers in the area of Codes and Language. The analysis of the collected material are made based on the content analysis proposed by Bardin (2011) and in the linguistic analysis. The work has as basic theoretical reference the concepts of literacy, studies on curriculum and the bases of inclusive special education. For this text, the purpose is to investigate the Portuguese language teaching processes carried out in the hospital schooling program (SAREH) in the state of Paraná; Taking as a base the speeches of the teachers of the area of Language that acted in SAREH in the year 2015.

Keywords: Literacy. Teaching Portuguese Language. Hospital Education.

* Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Professor SAREH da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

** Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Professor Titular da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo trazer reflexões e constatações sobre o ensino de língua portuguesa, em especial sobre a seleção dos procedimentos de ensino, no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar –SAREH, no Paraná, a partir dos estudos sobre letramentos.

Para tanto, apresentamos um recorte dos resultados da Dissertação de Mestrado defendida no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), intitulada Letramentos em Língua Portuguesa: um estudo de caso na educação hospitalar do Paraná, que teve como finalidade investigar as práticas de letramento escolar realizadas no SAREH e produzir orientações para subsidiar a área de códigos e linguagem desse programa. Os dados da análise dos processos de letramento no ambiente hospitalar foram gerados a partir de um questionário de pesquisa aplicado aos professores do SAREH.

Neste artigo, focamos os elementos do processo de ensino da língua portuguesa e os instrumentos que o professor utiliza ao organizar suas propostas de ensino, ou seja, a metodologia de trabalho. Partimos dos estudos sobre letramentos para pensar a prática na Educação Hospitalar e analisar os procedimentos de ensino selecionados pelos professores de língua. Entendemos que a Educação Hospitalar é uma *prática situada*¹ e, com base nesse conceito, analisamos o que dizem os professores sobre os procedimentos de ensino e como a relação entre a seleção dos procedimentos, o ensino em si e o contexto determinam o modo como se configura o letramento nesse contexto.

UM PANORAMA DOS CONCEITOS DE LETRAMENTO

As discussões teóricas se iniciam com base nos estudos sobre letramentos (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2015; STREET, 2014; entre outros). Segundo Soares (1998), “no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem”. O conceito que nos cabe e nos interessa no momento é o que se relaciona diretamente com as práticas sociais de linguagem e que será delineado na sequência do texto. Assim, Soares (1998) define letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18).

A autora considera, ainda, que o letramento traz consequências (políticas, econômicas, culturais, etc.) para indivíduos e grupos que se apropriam da escrita, fazendo com que esta se torne parte de suas vidas e contribua para a compreensão do mundo que os cerca.

Há, ainda, as questões que envolvem o domínio da capacidade de ler e escrever compreendidas como o domínio de capacidades relativas às práticas diárias de leitura e escrita. De acordo com Soares (2004, p. 72), o letramento é:

1 Prática situada: refere-se ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência. (Kleiman, 2005, p.25).

[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se desenvolvem em seu contexto social.

Em outra instância, os processos do letramento podem ser compreendidos também como o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva do aprendiz, tendo em vista que tal processo exige uma reflexão sobre a própria língua, seu uso e sua prática social. “Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana. (KLEIMAN, 2005, p.5).

Para Kleiman (2005), ao se ensinar a leitura e a escrita a crianças, jovens e adultos, estamos colocando-os em contato com uma sociedade letrada e desenvolvendo um processo de letramento que vai se prolongar por todo o processo de aprendizagem.

A inserção dos estudantes em uma sociedade letrada que valoriza imensamente o domínio pleno das capacidades de leitura e de escrita comprova e enfatiza a necessidade do desenvolvimento de processos de letramentos.

De acordo com Rojo (2002), o uso da linguagem exige que o leitor vá além da literalidade, interpretando e atribuindo sentidos, com capacidade de interação plena nos processos comunicativos.

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2002, p. 02).

Ainda de acordo com Rojo (2009), há uma gama de espaços e situações sociais que exigem diferentes domínios de leitura e de escrita, comprovando que o termo “letramento” extrapola os muros da escola e exige dela a compreensão de que é preciso pensar em propostas para o domínio cada vez mais amplo e completo das capacidades de leitura, escrita e oralidade.

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados sejam não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p.98).

Essa perspectiva é corroborada por Kleiman (2005, p.6), para quem “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”, comprovando que o domínio da leitura e da escrita é um processo global que envolve as sociedades complexas e seus membros.

Brian Street (2014), por sua vez, ressalta que o letramento envolve um conjunto de situações e de capacidades que deve ser considerado como integrante de todo processo. Segundo o autor, isso implica que pensemos nos letramentos críticos, poderosas ferramentas de atuação social. Para Street (2007), processos de letramentos apresentam uma grande variedade e complexidade de configurações que extrapolam o aspecto escolar. De acordo com o autor, cabe compreender e situar as práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica.

Kleiman (1995) conceitua letramento como: “Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19-20). Isso evidencia que o letramento significa, entre outras coisas, compreender o sentido, numa determinada situação, de um produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar, por exemplo, em um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.

Kleiman (2007) destaca duas dimensões para o letramento: a individual e a social. A dimensão individual do letramento se refere aos processos e habilidades cognitivas e metacognitivas envolvendo a leitura e a escrita. A dimensão social do letramento considera-o uma prática social, ou seja, compreende o uso que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto, relacionando-as com suas necessidades, valores e intenções. Para Kleiman (2007), a perspectiva social relaciona-se ainda ao contexto de uso e da função da linguagem na sociedade. A perspectiva social não pode eximir-se de focalizar o impacto social da escrita, particularmente as mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, com seus reflexos no homem comum. (KLEIMAN, 2007, p.10).

O letramento não está restrito ao sistema escolar; no posicionamento de Kleiman (1995), cabe a ele envolver os estudantes em um processo mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Ele é um processo complexo que envolve muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê.

Kleiman (2007, p. 25) defende, ainda, o conceito de letramento como prática situada que “refere-se ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência”.

O LETRAMENTO NO AMBIENTE HOSPITALAR

Nesse sentido, no *ambiente hospitalar*, foco das nossas pesquisas, as práticas de letramento desenvolvidas no âmbito da educação hospitalar devem ser compreendidas como uma prática situada, ou seja, os objetivos da leitura e da escrita devem estar diretamente relacionados ao contexto de produção do conhecimento.

Todas as questões que envolvem a criança e o adolescente no processo de tratamento – deslocamento de cidade, alteração de rotina, uso de medicamentos, mudança de hábitos de vida em virtude do tratamento – interferem também no processo educativo e ditam os caminhos que professor e aluno vão percorrer.

As práticas de letramento são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados serão diferentes segundo as características das práticas sociais (por exemplo, uma missa, uma festa), da atividade de linguagem desenvolvida (ler o missal, mandar um convite), da instituição/esfera social (religiosa, familiar). (KLEIMAN, 2005, p. 25-26).

As práticas situadas de letramento acontecem, desse modo, em um contexto de produção da linguagem e dos processos de aprendizagem que é completamente diferenciado em termos de ambiente de produção e de finalidade da produção. É preciso compreender que os usos da língua são extremamente heterogêneos, variando segundo o contexto/situação mais imediato e mais amplo.

Quando o professor pensa e planeja as atividades para o estudante hospitalizado, os objetivos de cada aula, o modo de realizar as atividades, os materiais utilizados devem ser, assim, adaptados para cada situação e voltados para a necessidade comunicativa desse estudante que se encontra impossibilitado de frequentar a escola regular. Porém, na educação hospitalar, essa adaptação contempla, ainda, as condições físicas, psíquicas e espacial de desenvolvimento e interação com o conhecimento a ser trabalhado.

Há todo um conjunto complexo de condições de tratamento de saúde, de interações e intervenções, tanto internas quanto externas, que interferem no modo de realizar as aulas e nos níveis de conhecimento do estudante que está no ambiente hospitalar. Assim, a prática situada de letramento, como afirma Kleiman (2005), concretiza-se em cada aula de língua portuguesa.

CENÁRIO DA PESQUISA: O SERVIÇO DE ATENDIMENTO À REDE DE ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR (SAREH)

O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH é compreendido como um programa de inclusão educacional, criado pelo governo do Estado do Paraná em 2007, por meio da Secretaria de Estado da Educação, com o foco de dar continuidade ao processo educativo formal, em ambiente diferenciado, especificamente o ambiente hospitalar. Tem o objetivo de assegurar às crianças, adolescentes, jovens e adultos o cumprimento do princípio da universalização e do acesso à educação, bem como os preceitos constitucionais da educação como direito social e dever do Estado. Visa atender os educandos em seu direito de aluno e dar continuidade ao seu processo educacional de forma singular e diferenciada. O SAREH teve início em 2005, com a pesquisa da Professora Cinthya Vernizi Adachi de Menezes, e com um levantamento realizado pela Secretaria Estadual de Educação junto aos 27 Estados e Distrito Federal em busca de informações sobre a existência de programas de classes hospitalares e suas organizações.

Atualmente, o SAREH está presente na modalidade de educação hospitalar em sete (7) núcleos do estado: Curitiba, Londrina, Cascavel, Maringá, Paranaguá, União da Vitória, Ponta Grossa e Área Metropolitana Sul. Com atendimento em dezoito locais diferentes, sendo quatorze hospitais, três clínicas e uma casa de apoio. Dos dezoito locais de atendimento do SAREH na modalidade de Educação Hospitalar, oito (08) encontram-se em Curitiba.

O professor da área de linguagem no SAREH é responsável por um conjunto de disciplinas: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Arte e Educação Física. Ele é selecionado de acordo com as normas gerais do processo, que não contemplam conhecimentos específicos de nenhuma disciplina da área de linguagem. Assim, para ser professor da área de linguagem, a pessoa pode ser formada em qualquer uma das disciplinas que compõe a área e atuar tranquilamente com os conteúdos dessas disciplinas.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS DE PESQUISA

Neste texto, trazemos como foco de análise dados obtidos na pesquisa, de cunho *qualitativo* (MINAYO; SANCHES, 1993), pautada no *estudo de caso* (YIN, 2001), e instrumentalizada pela aplicação de um questionário aos professores do programa SAREH. Tal instrumento foi aplicado a 09 (nove) unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, sendo coletadas respostas de 12 (doze) professores da área de códigos e linguagem.

Tomamos como base para elaboração das perguntas os estudos sobre letramentos e multiletramentos, o repertório metodológico de ensino de língua portuguesa e a experiência das pesquisadoras. Para este texto, apresentamos como foco de análise a questão “*Quais os procedimentos que você utiliza em suas aulas*”, que visava investigar quais os procedimentos de ensino utilizados pelo professor em suas aulas no ambiente hospitalar.

Para a discussão analítico-interpretativa, baseamo-nos na *análise de conteúdo* proposta por Bardin (2011). A partir das respostas da questão em pauta, foi elaborado o Quadro 1, que apresenta, de forma sintetizada, os procedimentos que foram destacados pelos professores do SAREH, sujeitos da pesquisa, como os frequentemente utilizados no contexto da educação hospitalar.

Quadro 1 – Procedimentos de ensino

Participantes	Procedimentos*									
	1. E.C	2. D	3. D	4. E.C.	5. E.P.	6. E.P.	7. D.G.	8. P.I.	9. L.	10. Outros
Nre – Ctba 01	X	X	X		X				X	
Nre – Ctba 02	X	X	X		X				X	Texto
Nre – Ctba 03	X	X	X		X				X	X
Nre – Ctba 04										
Nre – Ctba 06	X	X	X		X				X	X
Nre – Ctba 07	Ag									
Nre – PG 01		X	X		X				X	
Nre – PG 02										
Nre – União 01		X	X						X	Filmes
Nre – União 02	X		X				X		X	
Nre – A.M.S. 01	X	X							X	Aula personalizada
Nre – Maringá 01	X	X			X			X	X	

*1. Exposição de conteúdos; 2. Desenhos; 3. Debate; 4. Estudo de caso; 5. Ensino com pesquisa; 6. Ensino com projeto; 7. dinâmicas de grupo; 8. Painéis integrados; 9. Leituras; 10. Outros.

Fonte: as autoras, 2016.

Pensar nos procedimentos de ensino implica pensar no modo como o professor conduz o ensino da disciplina. Segundo Haydt (2001, p. 108), procedimentos de ensino “são ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor para colocar o aluno em contato direto com as coisas, fatos ou fenômenos que lhe possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos”. Assim, a seleção dos procedimentos de ensino indica os caminhos que levam aos objetivos do ensino. De acordo com Haydt (2001),

Os procedimentos de ensino devem, portanto, contribuir para que o aluno mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando, sintetizando etc. (HAYDT, 2001, p. 107).

Haydt (2001) aponta, ainda, que a escolha e a “seleção dos procedimentos não é neutra”, visto que ela envolve pressupostos teóricos, princípios de organização da disciplina e os objetivos estabelecidos para o ensino. É a partir da avaliação dos elementos citados por Haydt (2001) que se estabelece o “como ensinar”, ou seja, o procedimento determina a forma de intervenção do professor no processo da aprendizagem do estudante.

Assim, nas práticas de letramento, a seleção dos procedimentos de ensino indica o modo como as práticas situadas são configuradas. Para Kleiman (2005, p.26), “nas práticas situadas, os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados serão diferentes segundo as características da situação, da atividade desenvolvida, da instituição”. Isso evidencia a importância da seleção cuidadosa dos procedimentos de ensino que serão elencados para o ensino de língua portuguesa na Educação Hospitalar.

Ao pensarmos nos procedimentos de ensino de língua portuguesa no programa SAREH, percebemos o uso de alguns procedimentos que são comuns à escola regular e outros que não recebem tanta ênfase. A seleção dos procedimentos, sistematizada no Gráfico 1, possibilita uma leitura mais detalhada das informações.

Gráfico 1 – Procedimento utilizado nas aulas de Língua Portuguesa



Fonte: as autoras, 2016.

Na pesquisa, dez (10) professores citaram *a leitura* como elemento importante nas suas aulas, mostrando que ela é o procedimento de ensino mais utilizado pelos professores pesquisados.

Segundo Jouve (2002, p.17), “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se envolve em várias direções”. Assim, selecionar a leitura como procedimento de ensino implica também pensar nas dimensões que ela envolve e nos objetivos do que se pretende com ela. Para Jouve (2002, p. 17), a leitura perpassa todo o processo de contato com o texto, seja ele visual seja de decodificação e construção de sentidos.

A leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades bem definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos. (JOUVE, 2002, p.17).

Logo, quando o professor elenca a leitura como elemento fundamental do seu trabalho, os elementos envolvidos nesse processo e os encaminhamentos para que a leitura aconteça devem ser considerados. A qualidade do texto, o tempo de leitura, a adequação do material ao leitor aprendiz, os elementos que se quer observar devem ser avaliados ao se pensar uma proposta de leitura, pois as condições da “atividade leitora” determinam a interação com o texto e a formação de sentidos a partir dele.

O segundo procedimento citado pelos professores é o desenho. Utilizado por nove (09) professores, o desenho é um recurso de aprendizagem que envolve um processo de criação e elaboração mental. Embora muito utilizado na arte, o desenho pode ser compreendido nos processos de multiletramento como um recurso de interpretação da leitura ou como a própria leitura que a criança faz do texto lido e do contexto em que está inserida.

Outro procedimento citado é o debate, apontado por oito (08) professores como procedimento de ensino. No entanto, esse procedimento exige um grupo mínimo de participantes para a sua realização. Para o ensino de língua portuguesa, o debate pode ser um procedimento interessante, mas é um gênero textual baseado na oralidade, portanto, exige que as regras estruturantes do gênero sejam respeitadas e trabalhadas ao ser inserido no processo de ensino.

Segundo Cristóvão, Durão e Nascimento (2002),

Debater é, num evento dialógico e polêmico, defender pontos de vista com o fim de fazer o interlocutor aderir ao que se propõe. Quando se mobilizam procedimentos com vistas a levar o interlocutor a crer no que se diz ou a fazer o que se propõe, geralmente se utilizam recursos argumentativos, alguns dos quais podem ser: a) manter a unidade textual, já que um texto dispersivo e confuso faz com que o interlocutor tenha dificuldade para identificar sua(s) ideia(s) central(is); b) comprovar a(s) ideia(s) defendida(s) mediante a citação de trabalho(s) de autor de referência, conferindo confiabilidade ao exposto; c) estabelecer a relação causa-efeito entre as partes do texto mediante mecanismos de coesão textual; d) confirmar o que se diz mediante exemplos; e) refutar ideias. (CRISTÓVÃO, DURÃO; NASCIMENTO, 2002, p. 129).

Diante do exposto, cabe considerar se o debate citado pelos professores é um procedimento definido a partir de todas as suas características enquanto gênero e com toda sua especificidade ou se os professores denominam debate outro tipo de procedimento de ensino que utilizam.

Ao apontar o ensino com pesquisa, oito (08) professores mencionam que realizam esse procedimento de ensino. Para Fabri e Peters (2015, p.01), “a educação científica, enquanto processo, é capaz de sensibilizar e mobilizar indivíduos para a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a ciência” e para a busca do conhecimento independentemente da área de ensino. O ensino com pesquisa possibilita a descoberta e a construção de muitos conhecimentos em todas as áreas.

De acordo com Minayo (2015, p.16), “entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo”. Ou seja, é prática do cotidiano problematizada que gera conhecimento e se torna objeto de pesquisa. Logo, quase todas as coisas podem ser investigadas, problematizadas e tornar-se objeto da ciência, da pesquisa e da descoberta.

Dos doze professores que responderam à pesquisa, sete (07) citaram a exposição de conteúdos como sendo um dos seus procedimentos nas aulas do programa, método este caracterizado por Piaget apud Haydt (2001, p. 109) como “método verbal tradicional”. Nenhum dos professores acrescentou o termo “dialogada” na exposição de conteúdos, o que caracteriza a aula como uma exposição oral e escrita que não considera o saber do estudante.

O estudo de caso, apontado por um (01) professor, é outro procedimento tanto de pesquisa quanto de intervenção pedagógica, pois provoca a discussão e o debate de temas comuns. Segundo Yin (2001, p.18), sua aplicação no ensino não exige o mesmo rigor científico e se constitui numa excelente ferramenta de ensino ao trabalhar “o como e o porquê das coisas”.

Outro item mencionado como procedimento de ensino, porém sem marcação dos professores pesquisados, foi o ensino por projetos, demonstrando certa aversão dos professores do programa a esse procedimento. No entanto, o ensino por projetos permite que os conteúdos curriculares sejam trabalhados de maneira integrada, sistêmica, proporcionando, como resultado, uma educação interdisciplinar e uma visão de mundo integrada e não mais fragmentada, como ocorre no ensino tradicional. Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.48), “aprender por projetos é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social”, ou seja, um projeto de letramento visa à aprendizagem integrada e integral. O projeto de letramento pode ser definido como

Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto. (KLEIMAN, 2000, p.238).

Assim como afirmam Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.48), o projeto de letramento trabalha com “ações de leitura e escrita” que “viabilizam a análise de um problema social para o qual se buscam a compreensão e as alternativas de solução”. Logo, o ensino por projeto para a linguagem pode ser uma excelente alternativa de atingir objetivos tanto linguísticos quanto de ensino e de outras áreas do conhecimento.

Outro item que foi citado como procedimento de ensino é a dinâmica de grupo. É um processo pouco utilizado, citado apenas por um professor, que exige, pela própria estrutura, a organização de grupos. Na maioria dos hospitais, é impossível que a dinâmica de grupo seja realizada, ou porque as crianças e adolescentes não podem se mover, ou porque não se pode deslocar os estudantes de uma enfermaria a outra; ou ainda pelas restrições do tratamento e do contato com outros pacientes. Assim, esse procedimento é bem difícil de ser pensado e aplicado no contexto da educação hospitalar, exceto nos casos das clínicas de atendimento à saúde mental.

Ao citar os procedimentos, os professores apontaram o painel integrado como um dos seus procedimentos de ensino. Cabe lembrar que este também é um procedimento de trabalho coletivo que envolve pequenos grupos.

Todos os assuntos são estudados por todos os alunos, fazendo-se um cruzamento entre os membros dos diferentes grupos de tal forma que, em cada novo grupo, tenhamos representantes de todos os primeiros grupos – e, portanto, de todos os assuntos discutidos. (MASETTO, 2002, p. 95).

Além de envolver o trabalho coletivo, o painel integrado exige pesquisa e troca de informação entre o grupo e os outros grupos, o que torna sua aplicação nas aulas de língua portuguesa no programa SAREH quase impossível. Outro aspecto do painel integrado é que a técnica é utilizada com frequência como metodologia do ensino superior, devido ao grau de autonomia e maturidade dos estudantes. Não há pesquisas concretas que relatem os resultados do uso do painel integrado com estudantes do Ensino Fundamental.

A seleção e utilização de procedimentos de ensino refletem diretamente as formas de intervenção dos professores no processo de aprendizagem. Os procedimentos de ensino contribuem para que o aluno mobilize suas estruturas mentais e participe ativamente das experiências de aprendizagem. Além disso, pensar o ensino relacionado à prática social caminha para um processo mais efetivo de interação com o conhecimento.

Segundo Oliveira (2009), as práticas sociais de linguagem envolvem “complexidade e multiplicidade”, que devem ser compreendidas para que se perceba também a função e o propósito das práticas de letramento.

Uma compreensão sistemática de toda a complexidade e multiplicidade a que as práticas de letramento estão vinculadas pode ser percebida em três dimensões: 1) os diferentes contextos de atividade; 2) as atividades particulares da vida cultural e 3) os diferentes sistemas simbólicos. (OLIVEIRA, 2009, p. 6).

Diante da afirmação de Oliveira (2009), confirma-se o fato de que as atividades de língua, para se constituírem em processos de letramento, necessitam ter vínculos direto com o contexto e com a vida das pessoas. Ou seja, não basta apenas selecionar determinado objeto, procedimento, recurso, etc., é necessário pensar no ensino como um todo: objeto de ensino, contexto e os sujeitos da ação educativa, para que, de fato, tenhamos processos de letramento eficientes e efetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao questionar os professores, tínhamos o objetivo de perceber se há uma organização pedagógica do professor de linguagem do programa SAREH para privilegiar os processos de letramento, na escolarização hospitalar, que compreenda tanto os objetivos específicos quanto o contexto específico de interação com a linguagem. No entanto, as respostas evidenciam questões que vão além da metodologia de trabalho. Pensar nesse contexto envolve uma gama de conhecimentos essenciais ao professor para que os letramentos se efetivem. Há na educação hospitalar processos de letramento muito peculiares que podem ser descritos para que o professor perceba seu campo de ação e atuação. A docência em educação hospitalar pressupõe uma prática situada do professor, considerando todos os aspectos que envolvem o ambiente, o processo educativo e, principalmente, o estudante.

A investigação dos procedimentos indica que tanto a escolha do procedimento quanto a ação do professor por meio de determinado procedimento não são neutras. Há uma relação de intencionalidade a partir do procedimento selecionado. Na educação hospitalar, há um conjunto de procedimentos utilizados, porém, o que se destaca é a leitura. Para Freire (1982, p. 14), “o ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido”, destacando, assim, que não basta a leitura pela leitura, é preciso consciência do que se faz e por que se faz o processo de leitura.

Dessa forma, entendemos que a seleção do procedimento por parte do professor é elemento primordial para o ensino na educação hospitalar e para o processo de aprendizagem do estudante em tratamento de saúde. Assim como o contexto determina uma prática situada, a seleção do procedimento determina o êxito da proposta educativa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2011. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. NASCIMENTO, Elvira Lopes. **O debate como gênero textual a ser fomentado nas aulas de línguas**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 5, p. 125-157, dez. 2002.

FABRI, Vanessa Cristina. PETERS, Itamara. **O experimento enquanto objeto de estudo do conhecimento científico, nas aulas de ciências naturais no Hospital Pequeno Príncipe**. Curitiba, EDUCERE, PUC/PR, 2015.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 1.ed. - São Paulo, Ática, 2001.

_____. HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª Edição. São Paulo, Editora Ática, 2008.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002. Trad. Brigitte Hervot.

KLEIMAN, Ângela B. **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **A concepção escolar da leitura.** In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-2010.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

MASETTO, M. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária:** reflexões e sugestões. In: CASTANHO, S; CASTANHO, M. (org) Temas e textos em metodologia do ensino superior. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MENEZES, Cintia Vernizi Adachi de. **Serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar: o caráter inovador na construção de uma política pública no estado do Paraná.** In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo:** Oposição ou Complementaridade? Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 34ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. TINOCO, Glícia Azevedo. SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** Natal: EDUFRN, 2014.

ROJO, R. H. R. **A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs:** “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) Leitura e Escrita na Formação de Professores, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED. 2002.

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

_____. **Pedagogia dos multiletramentos:** diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998 - 2014.

_____. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25, jan.-abr./2004.

STREET, B. **What is “new” in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. V.5. London: Kings College, 2003.

_____. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi, 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

DIMENSÕES ENSINÁVEIS DA QUADRA POPULAR

*Wildman dos Santos Cestari**

*Miriam Bauab Puzzo***

RESUMO

O tema central desta pesquisa é o estudo do gênero discursivo, como recurso pedagógico, para subsidiar futuros trabalhos de leitura na escola. Mais especificamente, delimita-se à leitura de quadras populares por alunos nas aulas de Língua Portuguesa. De modo geral, objetiva a fornecer subsídios para leitura de quadra popular na escola. Especificamente, prende-se a caracterizar a quadra popular, a fim de propor um quadro com suas dimensões ensináveis que possam servir para o desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica que descreve qualitativamente o corpus delimitado. Esta pesquisa fundamenta-se nos princípios conceituais da teoria de Bakhtin e seu Círculo, principalmente, na concepção dialógica da linguagem e nos conceitos de gêneros do discurso. Os resultados mostram que caracterizar o gênero em função de aspectos discursivos, sociocomunicativos e das condições de produção, circulação e recepção são essenciais para compreensão da funcionalidade social do gênero pelos alunos. Conclui-se, portanto, que explorações dessa natureza acabam, com certeza, contribuindo para uma interação mais competente do aluno tanto no universo social da escola como no da vida.

Palavras-chave: Gênero Discursivo; Leitura; Quadra Popular.

ABSTRACT

The central theme of this research is the study of the discursive genre as a pedagogical resource to subsidize future reading work in school. More specifically, it is limited to the reading of popular quatrains by students in Portuguese Language classes. In general, it aims to provide subsidies for reading the popular quatrains at school. Specifically, it is necessary to characterize the popular quatrains in order to propose a framework with its teachable dimensions that can be used to develop students' reading skills in Portuguese Language classes. Methodologically, this is a bibliographical research that qualitatively describes the delimited corpus. This research is based on the conceptual principles of Bakhtin's and his Circle's theory, mainly in the dialogical conception of language and in the concepts of discourse genres. The results show that characterizing the genre in terms of discursive, sociocommunicative, and production, circulation and reception conditions are essential for understanding students' social functionality of the genre. It is concluded, therefore, that explorations of this nature end up, certainly, contributing to a more competent student interaction both in the social universe of the school and in life.

Keywords: Discursive Genre; Reading; Popular Quatrains.

* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e Professor de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Taubaté.

** Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e Professor Colaborador da Universidade de Taubaté (UNITAU).

INTRODUÇÃO

... je dirai que, pour moi, le monde est l'ensemble des références ouvertes par toutes les sortes de textes descriptifs ou poétiques que j'ai lus, interprétés et aimés.
[Paul Ricoeur]

Estudos desenvolvidos pela Linguística Aplicada vêm enfatizando a necessidade de estudar-se a funcionalidade da linguagem como um ato decorrente das interações verbais sócio-históricas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), confirmam isso ao enfatizar que a interação pela linguagem se dá pela realização de uma atividade discursiva.

Os gêneros oferecem condições para esse estudo na escola, visto que, através das linguagens que o constitui, o sujeito interage com o outro e apreende a realidade. Daí a necessidade de trabalhos voltados para a prática do ensino da língua, com foco no estudo da linguagem, visando ao desenvolvimento de competências discursivas e de habilidades que levem ao reconhecimento das características típicas dos gêneros.

Mediante tal consideração, surgiu a seguinte problematização: Quais as características da quadra popular que podem subsidiar futuros trabalhos pedagógicos de leitura na escola? Desse modo, este artigo tem como objetivo apresentar alguns subsídios para leitura de quadra popular na escola. Especificamente, objetiva-se a: caracterizar a quadra popular, a fim de propor um quadro com suas dimensões ensináveis, para o desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

O conhecimento das características discursivas e dos aspectos sociocomunicativos da quadra popular demonstra ser de grande valia para a definição das dimensões ensináveis do gênero. Desse modo, o estudo destas dimensões, compostas pela síntese das características típicas da quadra popular, desempenha um importante papel no processo de disseminação do conhecimento, visto que, além de poder subsidiar a organização de futuros trabalhos na forma de sequência didática¹, contribui, sobremaneira, para fundamentar a formação docente e para o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos. Espera-se, com este estudo, propiciar um melhor desenvolvimento das capacidades cognitivas e das habilidades de leitura dos alunos, já que conhecedores das dimensões discursivas e dos aspectos sociocomunicativos do gênero, estarão mais aptos a reconhecer sobre os aspectos que determinam a funcionalidade dos gêneros em suas condições de uso social.

Como proposição, este estudo busca o reconhecimento de aspectos que caracterizam as propriedades discursivas do gênero quadra popular. Para isso, metodologicamente, o artigo apresenta, em primeiro, as considerações acerca da concepção dialógica da linguagem e do conceito de gênero do discurso, conforme o pensamento de Bakhtin e seu Círculo. Com base nesses princípios e visando à apropriação das quadras populares, apresentam-se conceitos e procedimentos que podem ser adotados para o ensino do gênero do discurso na escola. Posteriormente, mostram-se aspectos

1 Consiste no planejamento sistematizado das propriedades que caracterizam um gênero, organizando-as em um conjunto de atividades, postas em módulos sequenciais, a fim de promover o desenvolvimento de competências cognitivas, discursivas, linguísticas e interpretativas, que propiciem ao aluno o domínio, com eficiência, do gênero segundo o contexto de seu uso social.

que compõem as características ensináveis do gênero discursivo quadra popular para subsidiar futuros trabalhos pedagógicos de leitura na escola. Ao concluir tal procedimento metodológico, apresentam-se as considerações finais.

A fim de demarcar o objeto deste estudo, esta investigação entende que a quadra popular, enquanto texto portador de sentido, constitui-se como enunciado concreto, isto é, como um gênero do discurso que se configura, tematicamente, dotado de valores expressivos e carregado, ideologicamente, por fortes discursividades. Isso se faz perceptível porque, como inoculadora de vozes discursivas, a quadra popular, ao ser produzida por um dado locutor, vincula-se, por conseguinte, e, de modo específico, a um determinado público, sócio e hierarquicamente situado, cuja dialogia se estabelece por intuir neste uma determinada resposta.

Esta pesquisa, por sua vez, fundamenta-se nos princípios conceituais da teoria de Bakhtin e seu Círculo, principalmente, na concepção dialógica da linguagem e nos conceitos de gêneros do discurso. Essa vertente teórica permite penetrar com mais acuidade na investigação de elementos composicionais e discursivos que engendram o gênero do discurso² quadra popular.

BASES TEÓRICAS: O GÊNERO DISCURSIVO NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN E SEU CÍRCULO

Na visão de Bakhtin e seu Círculo (2011), o conceito de gênero do discurso, enquanto enunciado concreto, funda-se no uso sociointerativo da linguagem em sua função dialógica. Assim, os enunciados concretos, isto é, os gêneros do discurso engendram uma determinada forma discursiva, conseqüentemente, apresentam uma atitude responsiva em relação às ressonâncias de outros discursos.

A dialogia, por assim dizer, estabelece-se pela prática da linguagem, tomada como um processo de interação verbal, envolvendo sujeitos discursivos, sócio-historicamente situados. Portanto, os estudos desenvolvidos por Bakhtin, acerca dos gêneros do discurso, “consideravam não a classificação das espécies, mas o dialogismo no processo comunicativo” (MACHADO, 2012, p. 252), um processo interativo que se constitui pela prática da discursividade enunciativa do agir humano. Nesse sentido, pode-se dizer que “a teoria do Círculo assevera axiomáticamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal” (FARACO, 2009, p. 126).

Reportando-se ao estudo bakhtiniano, sobre os gêneros discursivos, Machado (2012, p. 156) reitera a natureza do uso social da linguagem, quando nos informa que Bakhtin “considera, sobretudo, ‘a natureza do enunciado’ em sua diversidade e nas diferentes esferas da atividade comunicacional”. Nessa perspectiva, a linguagem, como manifestação viva do discurso, passa a ser apreendida como

2 Na visão bakhtiniana (2011), os gêneros, como enunciados, agem de modo responsivo, concordando ou discordando dialeticamente, em relação às ressonâncias discursivas de outros enunciados. Fundando, por assim dizer, uma cadeia comunicativa, cuja dialogia se estabelece pela prática da linguagem, vista como um processo da interação verbal entre sujeitos discursivos sócio-historicamente determinados. Nesse sentido, o eu que assume a palavra, ao proferir certo enunciado, institui-se como sujeito discursivo, ao mesmo tempo, em que entra num confronto ideológico e dialógico em face ao discurso do outro.

espaço reflexivo do desdobrar de múltiplos campos de atuação humana, responsáveis por gerar diversos enunciados, ou seja, gêneros do discurso. Faraco (2009, p. 126), de igual modo, evidencia que “o ponto de partida de Bakhtin é a estipulação de um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana”. Bakhtin (2011, p. 282), nesse aspecto, mostra-se conclusivo ao dizer que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, visto que “a enunciação é de natureza social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2002, p. 109).

As “relações interativas são processos produtivos de linguagem” (MACHADO, 2012, p. 152), uma vez que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais são denominados gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Esses gêneros, de acordo com Bakhtin (2011), são infinitos porque a multiplicidade dessas atividades também é amplamente infinita.

Na ótica bakhtiniana, os gêneros do discurso se constituem como signos culturais, o que significa que a palavra precisa ser superada enquanto palavra, melhor dizendo, enquanto pura abstração linguística, pouco significando para além de si mesma. Essa superação se dá com a imersão da palavra no fluxo da discursividade, em que ela absorve os juízos de valor, ao refratar discursivamente vozes que indicam, consoante o contexto sociointerativo, determinadas posições ideológicas de seus enunciadores. De acordo com Stella (2012), a palavra, ao ser tomada como signo, possibilita o diálogo entre a realidade interior e a exterior, estabelecendo, por assim dizer, trocas culturais e ideológicas. Uma interação que visa, num ato consciente e participativo com o mundo, isto é, com a palavra alheia, à construção do próprio universo significativo que a constitui. A palavra, por esta razão, integra-se à cultura, de modo mais preciso, à própria vida, porque “as palavras, nesse sentido, funcionam como agente e memória social” (MIOTELLO, 2012, p. 172).

A superação da palavra como aspecto puramente abstrato não a faz apenas constituir sentido, mas também se configurar como enunciado concreto. Para Voloshinov/Bakhtin (1926), isso se deve graças à extensão extraverbal da palavra que a integra à vida, embebendo-a de sentido presumidos dos contextos que a constituem ideologicamente. Em virtude disso, pode-se dizer que “um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 6). A enunciação, dessa forma, “bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 10).

Na visão bakhtiniana, o estilo deve ser compreendido em relação à função sociocomunicativa exercida pelos gêneros do discurso. Nesse sentido,

o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 266).

A interação de todo esse conjunto faz da unidade de gênero do enunciado uma entidade compreensível como instância de um dado contexto enunciativo. O enunciado, dessa forma, atua como mais um, dentre muitos outros elos, na infinita cadeia da dialogia discursiva, mas sempre interagindo com inevitável atitude responsiva. Nesse aspecto, “até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Assim, o tema liga-se não só à seleção do material linguístico, mas, sobretudo, ao modo como esse material se organiza para assumir uma atitude responsiva; portanto, “o tema está para o signo ideológico, resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa” (CEREJA, 2012, p. 202). Em suma, pode-se dizer que o tema é quem embebe a palavra com carga ideológica. A palavra, nessa perspectiva, é vista como “produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social, tornando-se signo ideológico porque acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais” (STELLA, 2012, p. 178).

A inserção do enunciado no encadeamento discursivo faz com que elementos constitutivos como tema, entoação expressiva e formas composicionais interajam, assumindo, conseqüentemente, um determinado acabamento (BAKHTIN, 2011). O estilo, desse modo, exprime essa disposição final da organização de materiais que se acomodam, após incorporar um dado discurso, em uma das variadas disponibilidades de registros sociais – dos mais simples aos mais complexos – como portadores de vozes. O estilo deve reiterar “para o leitor um determinado discurso, uma determinada posição em relação aos acontecimentos, mas pela entonação dada pela forma, pelo projeto gráfico” (BRAIT, 2012, p. 86).

O raio de luz que ilumina o enunciado com o colorido vivo de uma situação real da vida é dado pelo juízo de valor que o engloba inteiramente, ampliando, por conseguinte, seu horizonte significativo e inserindo-o no curso da dialogia discursiva. Neste caso, “um julgamento de valor social que tenha força pertence à própria vida e desta posição organiza a própria forma de um enunciado e sua entoação” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 7). Daí sua importância, já que a composição e o estilo que formam o enunciado são determinados pelo “elemento expressivo” (BAKHTIN, 2011, p. 289).

CONCEITOS E PROCEDIMENTOS PARA O ESTUDO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA

A realização de atividades pedagógicas, envolvendo o estudo de gêneros do discurso, passa pela sistematização e pelo planejamento de estruturas ensináveis, cuja finalidade consiste em propiciar um ensino de melhor qualidade à medida que se desenvolve a aprendizagem das características típicas do gênero do discurso.

Dolz e Schneuwly (2004), nesse aspecto, estudam os gêneros do discurso como práticas de linguagem voltadas para o ensino em situação escolar. Os gêneros, desse modo, funcionam como meio para que, através das práticas de linguagem, os aprendizes possam apossar-se de suas propriedades mais características e usuais. Os gêneros, dessa maneira, imiscuem-se em todas as práticas sociais humanas de interação verbal, por isso os autores defendem que “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 64).

Desse modo, o uso dos gêneros discursivos tem como fim potencializar ao aluno a possibilidade de lançar-se, ficticiamente, no universo de aprendizagem, criado no espaço comunicativo da escola (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Dessa maneira, o exercício da linguagem marca-se por um sistema de ações, tendo como finalidade a produção, compreensão, interpretação e memorização. Portanto, o gênero discursivo atua como suporte para a prática social da linguagem.

Lopes-Rossi (2012) entende que, nos estudos com gêneros discursivos, contemplados por projetos de leitura e produção escrita, deve-se atentar para o estudo das características dos gêneros, apoiados na concepção bakhtiniana, “pela qual toda produção linguística deve ser entendida como uma forma de ação social, situada sócio-historicamente” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 3). Para tanto, a estudiosa sugere que o estudo dos gêneros discursivos deve obedecer às seguintes etapas, a fim de que todas as propriedades referentes ao gênero sejam atingidas:

1) seleção de textos do gênero a ser estudado; 2) estudo de suas condições de produção e de circulação, do seu propósito comunicativo, das temáticas possíveis de serem abordadas, ou seja, de suas propriedades sociocomunicativas; 3) estudo das características do suporte típico do gênero e das possibilidades ou regularidades de ocorrência e posicionamento dos elementos composicionais verbais e não verbais; 4) análise das possibilidades de organização dos elementos verbais, especialmente da forma de desenvolvimento textual; 5) identificação das características linguísticas e de estilo, bem como de marcas enunciativas típicas do gênero (LOPES-ROSSI, 2012, p. 148-9).

A pesquisadora destaca ainda que a exploração das características do gênero, na sua especificidade comunicativa, deve estar atrelada a determinados procedimentos. No que se refere, mais especificamente, ao módulo de leitura, a sequência didática deve debruçar-se na exploração de “série de atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero para o conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais)” (LOPES-ROSSI, 2012 apud OLIVEIRA, 2015, p. 74).

Essas etapas de atividades devem, portanto, ser planejadas para:

a) Conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não-verbais); b) conhecimento das condições de produção e de circulação do gênero, com identificação da função comunicativa do gênero, da temática possível, de características discursivas; c) conhecimento das características e elementos composicionais do gênero, identificáveis com uma leitura mais detalhada dos exemplos, observação de como as informações se posicionam no suporte; e) conhecimento de características linguísticas e de estilo do texto e, ainda, de suas marcas enunciativas, identificáveis com uma leitura mais detalhada dos exemplos. Além desses procedimentos sugeridos, o professor pode continuar as atividades de leitura explorando o conteúdo específico dos textos (LOPES-ROSSI, 2006, p. 6).

Nota-se, portanto, que o planejamento sistematizado, para a leitura explorativa das propriedades que caracterizam o gênero, constitui um procedimento que foca na apreensão das especificidades constitutivas do gênero a fim de transmitir uma compreensão mais precisa de sua funcionalidade social. Por outro lado, esse estudo planejado das propriedades que caracterizam os gêneros cria um suporte de informações que se mostra extremamente útil para viabilizar, posteriormente, a produção escrita.

BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA QUADRA POPULAR

A quadra como diversas outras manifestações literárias de caráter popular nos foram depositadas no inconsciente coletivo desde o período colonial. Assim, a alma coletiva passou a atuar “na evolução da nossa poesia popular, toda de origem portuguesa mediata e imediata, imprimindo-lhe feições nacionais” (AMARAL, 1976, p. 148-9). Essa influência foi assumindo tons bem específicos, de acordo com o ambiente físico e social próprios do processo de adaptação do brasileiro, refletindo, desse modo, a natureza, os costumes, a vida econômica e contribuindo para a formação de novos ciclos temáticos (AMARAL, 1976).

Esse fundo foi-se criando e recriando-se vivamente, de tal modo que, ainda hoje, por exemplo, faz-se notar no canto poético dos repentistas nordestinos. Um fenômeno que se dinamizou pelo sertão, mas que “nos veio pela colonização portuguesa e foi modificando para melhor. Aqui tomou aspectos novos, desdobrou os gêneros poéticos, barbarizou-se, ficando mais áspero, agressivo e viril” (CASCUDO, 2010, p. 104). Esse processo de abasileiramento da quadra popular portuguesa e de preservação de seu modelo típico de composição vem sendo mantido graças à atuação do caipira, visto que é “o caipira que principalmente as conserva; do meio do caipira é que, em regra, elas extravasam” (AMARAL, 1976, p. 79). A quadra produzida pelo caipira é carregada das tonalidades do mundo em que ele vive, expressando suas crenças, sua lida diária, as atividades econômicas e suas festividades, já que constitui “a poesia dos tropeiros, dos carreiros, dos boeiros, dos trabalhadores de roça. É a poesia dos fandangos, das noites de São João em roda das fogueiras, dos puxirões e bandeiras do Divino, dos responsos e dos pagodes” (AMARAL, 1976, p. 70). Desse modo, pode-se dizer que a quadra popular espelha as várias atividades coletivas das zonas rurais, uma vez que está entranhada “nos costumes, faz parte de vários atos coletivos usuais” (AMARAL, 1976, p. 166).

Esse apego pela quadra foi-se enraizando, tornando-se, cada vez mais, consciente de tal maneira que passou a ser “dominante na poesia popular. Nossos trovadores caipiras, por sua vez, testemunham frequentemente tal tendência estrófica” (SPINA, 1982, p. 68). Amaral (1976), enquadrando a quadra, no tronco da poesia popular, diz que ela encontra-se melhor representada no ramo da poesia rústica, dividindo-se esta em tradicional e inventiva. A poesia tradicional, para o estudioso, compõe-se “principalmente de quadras soltas, de romances e xácaras” e que “as quadras soltas, em setissílabos” constituem os “melhores exemplos” (AMARAL, 1976, p. 102). Esse modelo estrófico “de quatro versos é uma forma preferida em todos os casos da poesia popular” (SPINA, 1982, p. 69).

O verso de sete sílabas, heptassílabo ou redondilho maior, que aparece na forma estrófica da quadra popular, “é o mais simples, do ponto de vista das leis métricas”. Assim, por uma questão de facilidade, tornou o modelo “predominante nas quadrinhas e canções populares” (GOLDSTEIN, 2004, p. 27). Spina (2003, p. 30) nos diz que “o redondilho maior, talvez, por ter sido desde o seu nascimento o metro por excelência da poesia popular, conseguiu, todavia, manter em todos os tempos a sua continuidade”. Nesse sentido, nota-se que “os quatro pés eram a quadra, de sete sílabas, a mais antiga forma do desafio sertanejo” (CASCUDO, 2010, p. 93).

Quanto a sua definição, “a quadra dita popular obedece geralmente ao esquema ABCB, de rimas simples: rimam somente o 2º com o 4º verso” (CAVALHEIROS, 1989, p. 15). Goldstein

(2004, p. 43) a compreende como “um poema de quatro versos que, geralmente, desenvolve um conceito relativo à filosofia popular”. Moisés (1973, p. 87) a cognomina como quadrinha, sendo, por sua vez, formada de “quatro versos, caracterizados pela concisão, ligeireza, condensação do pensamento poético; típico da poesia popular”.

Observa-se a presença da quadra em várias composições que, tradicionalmente, são mantidas pelas manifestações de diversos tipos de folguedos como moçambiques, congadas, bumba meu boi, catimbó etc. Nas toadas do bumba meu boi,

Senhora, dona de casa,
olho de pedra redonda,
daquela pedra mais fina,
onde o má quebranta as onda!
(ASCENSO, 1986, p. 118).

Nota-se ainda a sua incidência na dança Meiacanha rio-grandense. Assim, de acordo com Côrtes e Lessa (1955), nessa dança, a Moça responde ao rapaz que volta a dirigir-lhe uma quadra, justificando a impossibilidade do amor entre os dois:

Moça:	Rapaz:
O anel que tu me deste	É que o amor que eu tinha
era vidro e quebrou;	Não era pra eu te tê;
O amor que tu me tinhas	E o amor que tu me tinhas
era pouco e se acabou.	Não era pra tu me tê!
	(CORTÊS E LESSA, 1995, p. 77)

Spina (1982, p. 14) ressalta que “a poesia no seu estágio primitivo não é, portanto, exclusivamente ritual”. Para ele, junto a essa poesia tradicionalmente coletiva, “intimamente ligada aos rituais mágico-religiosos da comunidade, pratica-se uma poesia circunstancial, que versa os temas variados, sobretudo profanos, de amor, de guerra, de recordações de fatos da vida diária, de sátira aos viajantes estrangeiros”. Amaral (1976) nos adverte que há também “temas truanescos”, palhaçadas e pilhérias, onde reina a sátira escarnecedora dos ricos orgulhosos, dos vadios preguiçosos, dos maus sacerdotes, das mulheres de atos desregrados.

No dia 15 de Novembro,
no campo da Aclamação,
Deodoro gritou – República.
Ladário gritou – que não.
(AMARAL, 1976, p. 160).

No entanto um dos principais assuntos que rodeiam os temas das quadras populares refere-se ao amor, às mulheres e ao casamento. Esses temas “são, naturalmente, em grande número; são os temas das quadras mais graciosas e das mais belas” (AMARAL, 1976, p. 155).

Batatinha, quando nasce
Deita rama pelo chão.
A menina quando dorme
Põe a mão no coração.
(WANKE, 1974, p. 338)

Pinheirinho, dá-me uma pinha,
pinheirinho, dá-me um botão;
menina, dá-me os teus olhos
que eu te dou meu coração.
(AMARAL, 1976, p. 150)

O indivíduo que compõe as quadras populares “por muito que invente, ou pense inventar, não faz muito senão procurar inconscientemente na sua memória os ritmos, os ecos, as imagens, as palavras, as combinações de sílabas, os mil resíduos de emoção, de fundo e forma” (AMARAL, 1976, p. 162). Andrade (1944 apud SOUZA, 2003) se referindo a esse mecanismo de composição, cujo fenômeno se encontra nos improvisos dos cantadores nordestinos, alerta-nos que estes cantadores fazem uso do princípio da variação. Um processo em que o cantador desnivela a melodia, deixando-a o mais simples possível, a fim de fixá-la na memória. “Mas depois de fixada em seu esquema inicial, o cantador se esmerava de novo em elevá-la de nível, individualizá-la em variações dum legitimo canto ‘hot’” (Andrade, 1944 apud SOUZA, 2003, p. 23-4).

Desse modo, pode-se dizer que o processo dinâmico e dinamizador da quadra tradicional brasileira segue esse mecanismo de irradiação. As quadras brasileiras apoiam-se em “muletas iniciais” e em “chavões” com que “o povo costuma começar as suas trovas avulsas, e que têm por efeito facilitar a composição e a memorização. Essas muletas, que não são muito numerosas, têm um poder infinito de reprodução com variações” (AMARAL, 1976, p. 162). O autor acrescenta que esse processo inventivo não se dá apenas nos versos iniciais, mas também nos finais, apresentando, portanto, poucas transformações (AMARAL, 1976). Assim o verso inicial: “Menina, minha menina” muda-se para as formas: “Maria, minha Maria; Morena, minha morena; Menina da saia branca; menina dos olhos verdes” (AMARAL, 1976, p. 163).

Um dos modelos comuns a essas quadras é que elas apoiam-se no princípio em que “nos dois primeiros versos, enuncia-se um facto; nos outros dois, tira-se uma ilação, começando por ‘quando’, repetindo o verbo da primeira sentença, e terminando com exclamativa: ‘que fará...!’” (AMARAL, 1976, p. 165). Assim,

A roseira com suas rosas,
toda se humilha no chão:
quando a roseira se humilha,
que fará meu coração.
(AMARAL, 1976, p. 164).

Essa ideia é reforçada por Spina ao acrescentar que “a poesia popular do nosso caipira reflete bem a disposição do recado poético em dísticos: a) ou por mera sucessão de pensamentos poéticos que mantêm entre si o fio lógico da narrativa, embora pensamentos de sentido diferente; b) ou pelo processo da comparação” (1982, p. 69). O estudioso torna-se mais incisivo ao dizer que “há quadras que não são mais que associação de dísticos em que a primeira metade pode muitas vezes nem ter uma relação lógica com a segunda, a não ser por uma rima que as articula” (1982, p. 69):

Lá do céu caiu um cravo
pintadinho de nobreza,
quem quiser casar comigo
não repare na pobreza.
(SPINA, 1982, p. 69)

A fita do teu cabelo
dá um nó, não chega a laço;
não faças conta comigo,
que eu contigo não a faço.
(SPINA, 1982, p. 69)

O Prof. Fidelino de Figueiredo nos diz que, na trova, há a “verdadeira sublimação da metáfora e o primeiro exemplo do estilo poético a promover a contemplação e o devaneio” (apud SPINA, 1982, p. 71-2). Para o pesquisador (apud SPINA, 1982, p. 73), “umas vezes a comparação precede o facto e outras segue-o, conforme o poeta anônimo parte da realidade para o sonho ou do sonho para a realidade”:

O mundo é uma vinha,
cada cepa uma questão;
vem a morte faz vindima,
não procura geração.
(SPINA, 1982, p. 72)

Como se pôde notar, este estudo bibliográfico fez-se extremamente necessário para que nos proporcionasse, fundamentalmente, um conhecimento mais preciso das condições comunicativas que se têm feito do uso sócio-histórico da quadra popular. Essa incursão permitiu que se verificasse, principalmente, com o levantamento das características ensináveis, que a quadra popular pode constituir-se como gênero discursivo. No entanto, as suas especificidades típicas de gênero, segundo a teoria bakhtiniana, serão vistas com mais afinco no tópico abaixo.

DIMENSÕES ENSINÁVEIS DA QUADRA POPULAR

A partir da investigação da quadra popular, pôde-se chegar a uma síntese de características ensináveis desse gênero discursivo.

Quadro 1: Características do gênero discursivo quadra popular

Dimensões ensináveis do gênero	
Aspectos sociocomunicativos: propósito comunicativo; temática; estilo; condições de produção, circulação e recepção	
Finalidade (propósito comunicativo) do gênero	Divertir, rememorar o passado e dar luz ao presente quando em contato com os jogos sonoros das rimas, dos ritmos e das repetições poéticas, que remetem ao universo lúdico, simbólico, social, religioso e profano de vários atos coletivos usuais das zonas rurais a partir de uma poesia marcadamente popular e de tradição oral.
Assunto(s) que se pode(m) abordar	Fala de recordações de fatos diários, do meio físico e social e, também, de conflitos vivenciados no cotidiano.
Quem escreve(u), Quem representa a voz como marca pessoal do estilo	Os trovadores distantes dos grandes centros urbanos.
Onde o gênero circula	Toda a poesia popular como as quadras circulam em pequenas comunidades.

Fontes de informações para a produção escrita	A transmissão oral tem-se dado através do relato de festejos e de vários atos coletivos da vida do homem do povo, retratando conflitos da vida cotidiana, sejam elas relações amorosas ou não.
Estilo	Linguagem depende do público (do horizonte social do destinatário e também do enunciador: gíria, linguagem vulgar, informalidade).
Tom	O tom expressa os valores que constituem o enunciador.
Ideologia	As quadras expressam um posicionamento valorativo em relação ao contexto social.
Público Alvo	Endereça ao público de uma determinada comunidade, vindo, posteriormente, ganhar outros interlocutores.
Tipo de resposta do leitor (atitude responsiva)	Leva o leitor ao riso pela leveza da linguagem, cheia de insinuações e jogos sonoros.
Elementos composicionais verbais	
Características típicas da quadra popular	
Estilo	Uma linguagem marcada pela oralidade: rimas, sonoridade e ritmo.
Linguagem (as marcas enunciativas na seleção lexical)	A linguagem coloquial, vocabulário simples e de fácil compreensão.
Organização da estrutura composicional (o arranjo das palavras quanto à disposição estrófica, à métrica, à rima e ao ritmo)	A quadra popular é um modelo de gênero oral e representa o pensamento poético da filosofia popular. A disposição estrófica baseia-se na forma da quadra com estrofes de quatro versos, na qual predomina a métrica com acento na sétima sílaba poética. As rimas são sempre colocadas em versos pares, rimando o 2º com o 4º verso, no esquema ABCB.
O princípio da variação do processo de composição da quadra popular	O processo de composição apoia-se no princípio da variação. Esse mecanismo permite produzir novas quadras populares a partir de uma que serve como modelo. Exemplos: “Menina, minha menina”, “quem me dera ser um cravo”, “Atirei um limão verde” e suas variantes: “Atirei o limão doce”, “Atirei o cravo na água” e mais: “Inda que o lume se pague”, “Fui andando pelo caminho”, “Fui na fonte beber água”, “Batatinha, quando nasce / deita rama pelo chão”, “Açucena, quando nasce”, “Cajueiro pequenino / deita rama pelo chão”, etc.
Disposição do recado poético	Os versos representam pensamentos rimados formando parênteses na forma de dísticos. O argumento constrói-se com a apresentação de um fato no primeiro dístico enquanto, no segundo, o poeta tira uma conclusão com base no que fora anunciado no primeiro.

A caracterização do gênero quadra popular, em função de aspectos discursivos, linguísticos, sociocomunicativos e das condições de produção, circulação e recepção constituiu um procedimento importante para compreender como se realiza a sua funcionalidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O procedimento de caracterização de um gênero do discurso deve partir da premissa de que um gênero não se limita apenas a suas especificidades textuais. Assim, mais que suas características linguísticas, um gênero constitui-se, fundamentalmente, por suas propriedades discursivas. Compreender, portanto, um gênero significa considerá-lo, sobretudo, como um enunciado concreto, isto é, como mais um elo dentro de uma cadeia discursiva, marcada pela relação dialógica e dialética dos discursos que o formam. A consideração desses aspectos deve nortear todo planejamento que vise à sistematização das dimensões ensináveis de um gênero. Conclui-se, portanto, que explorações dessa natureza acabam, com certeza, contribuindo para uma interação mais competente do aluno tanto no universo social da escola como na vida.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Amadeu. **Tradições populares**. 2^a. ed. São Paulo: Hucitec, 1976.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BETH BRAIT (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. cap. 4. p. 95-114.

ASCENSO, Ferreira. “Bumba-meu-boi”. In: **O maracatu, presépios e pastoris e o bumba-meu-boi**; ensaios folclóricos. Recife, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, DSE/Departamento de Cultura, 1986.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. VOLOSHÍNOV, V. N. [1926]. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. (mimeo).

BRAIT, B. Estilo. In: BETH BRAIT (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. Contexto: São Paulo, 2012. cap. 4. p. 79-102.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHEIRO, M. T. **Segredos do bom trovar**. São Paulo: João Scortecci Editora, 1989.

CASCUDO, L. da Câmara. **Vaqueiros e cantadores para jovens**. 2. ed. São Paulo: Gaia, 2010.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BETH BRAIT (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. cap. 12. p. 201-220.

CÔRTEZ, P.; LESSA, B. **Manual de danças gaúchas**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1955.

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons, ritmos**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Sequência didática para a leitura de cordel em sala de aula. **Revista do Gelne**. Natal, v. 14, n. 1/2, p. 145 a 164, 2012. Disponível em: <<http://www.gelne.org.br>>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, INSS 1806-275X, 2006.

MACHADO, Irene. Os gêneros do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. cap. 8. p. 151-166.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BETH BRAIT (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. cap. 9. p. 167-176.

MOISÉS, M. **A criação literária**: introdução à problemática da literatura. 6. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, G. de Melo. **O tupi e o alaúde**: uma interpretação de Macunaíma. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

SPINA, S. **Manual de Versificação Românica Medieval**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. **Na madrugada das formas poéticas**. São Paulo: Ática, 1982.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. cap. 10. p. 177-190.

WANKE, E. T. **A trova popular**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1974.

PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: A LINGUÍSTICA DO TEXTO, O SOCIOINTERACIONISMO E A PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Aline Rubiane Arnemann**

*Patricia dos Santos***

*Vaima Regina Alves Motta****

RESUMO

O presente artigo tem como compromisso principal registrar reflexões a partir de duas pesquisas de mestrado desenvolvidas ao longo de 2015 e vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O objetivo principal, comum às duas pesquisas, era investigar a validade da Linguística do Texto, do Sociointeracionismo e da Pesquisa-ação como suportes teórico-metodológicos para o ensino e a aprendizagem da produção textual no ensino básico, a partir de ações corresponsáveis entre professor-pesquisador e estudantes. O referencial teórico que subsidiou este artigo constitui-se com base em Beaugrande e Dressler (1981), Koch (1997, 1999, 2015), Fávero e Koch (2012), Marcuschi (2008), Vygotsky ([1930], 2007) e Thiollent (2011). As considerações finais dizem respeito às reflexões acerca da eficácia do arcabouço teórico para o ensino e a aprendizagem da produção de textos.

Palavras-chave: Linguística do Texto; Ensino Básico; Produção Textual.

ABSTRACT

This article has as main commitment to record reflections from two master's studies developed over the course of 2015 and linked to the Postgraduate Program in Letters of the Federal University of Santa Maria / RS. The main objective, common to both researches, was to investigate the validity of Text Linguistics, Sociointeractionism and Action Research as theoretical and methodological supports for teaching and learning textual production in basic education, based on actions co-responsible between teacher-researcher and students. The theoretical framework that subsidized this article is based on Beaugrande and Dressler (1981), Koch (1997, 1999, 2015), Fávero and Koch (2012), Marcuschi (2008), Vygotsky ([1930], 2007) and Thiollent (2011). The final considerations are reflections on the effectiveness of the theoretical framework for teaching and learning text production.

Keywords: Linguistics of the Text; Basic Education; Text production.

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

** Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

*** Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Professora Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir de duas pesquisas de mestrado, realizadas pelas autoras deste artigo, sobre o trabalho com produção textual na Educação Básica, objetivamos apresentar possibilidades junto a outros pesquisadores e professores, no intuito de evidenciar teorias que, de acordo com nossas experiências profissionais e acadêmicas, auxiliam no trabalho com o texto em sala de aula.

Uma das pesquisas, intitulada aqui como “Pesquisa 1”, investiga o fator de textualidade informatividade na produção escrita de estudantes concluintes do Ensino Médio noturno, com vistas a promover avanços na argumentação no gênero textual artigo de opinião. Já a “Pesquisa 2” preocupa-se com outro fator de textualidade, a intertextualidade, na produção textual de estudantes do segundo ano do Ensino Médio diurno, com intuito de articular o ponto de vista dos estudantes em gêneros textuais do campo argumentativo, quais sejam: redação do ENEM¹, artigo de opinião e carta aberta.

Ambas as pesquisas foram desenvolvidas em escolas públicas da cidade de Santa Maria/RS. A “Pesquisa 1” foi dinamizada ao longo dos meses de agosto a dezembro de 2015, ao passo que a “Pesquisa 2” foi realizada durante os meses de junho a outubro de 2015.

Nesse sentido, de acordo com a atual demanda do ensino no país, os órgãos de fomento para mestrado e doutorado vêm ampliando o compromisso com pesquisas relacionadas à Escola Básica. Os avanços desse investimento são percebidos na inclusão pela CAPES de um item relacionado a pesquisas dessa natureza nos critérios de avaliação dos PPGs nacionais. Mesmo que a iniciativa pareça inexpressiva no que diz respeito a tantas fragilidades e carências no Ensino Básico, é inegável que pode ser – a médio ou a longo prazo – um caminho significativo para aproximar pesquisa, produção de conhecimentos e educação de base. Tal incentivo pode ser vital como um dos fatores necessários à reconfiguração social do sistema de ensino.

Para a constituição do arcabouço das pesquisas, optamos por estabelecer uma rede teórico-metodológica que viabilize essa aproximação entre pesquisas de pós-graduação e demandas da educação básica. No que concerne à área da linguagem na educação básica, destacamos a disciplina de Língua Portuguesa, especificamente, com o ensino e a aprendizagem de produção textual.

Assim, a Linguística do Texto (doravante LT), com base em Marcuschi (2008), Fávero e Koch (2012) e Koch e Elias (2014), respalda os saberes especializados para o ensino e a aprendizagem de produção de textos, especialmente do campo argumentativo, em sala de aula. Nesse viés, o Sociointeracionismo, de Vygotsky (2007), embasa o trabalho desenvolvido pelo professor, pautado pela interação, mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e internalização de conhecimentos. Já a pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011), contribui com a participação colaborativa e corresponsável dos envolvidos na resolução de problema(s) social(is) de um grupo específico.

A Linguística do Texto e o Sociointeracionismo representam o âmbito teórico, ao passo que a Pesquisa-ação representa a metodologia de pesquisa, que proporcionaram a reflexão das professoras-pesquisadoras no que tange ao objeto de ensino, o texto, e às práticas didáticas realizadas ao longo das pesquisas.

1 Exame Nacional do Ensino Médio.

Tal reflexão, das docentes, está subsidiada pela prática reflexiva, de Schön (1997), que preconiza acerca da reflexão na ação e reflexão sobre a ação, ou seja, uma durante e outra após a ação. O autor ainda dispõe quanto à reflexão sobre a reflexão na ação, a qual, em nosso ponto de vista, pode ser realizada, em conjunto, por professores em formação, por exemplo, na discussão e produção de estudos que realizem reflexões das práticas dos professores em sala de aula, como é o caso deste artigo.

O principal objetivo das pesquisas mencionadas consiste em investigar a validade da LT, do Sociointeracionismo e da Pesquisa-ação como suportes teórico-metodológicos para o trabalho com a produção escrita argumentativa na Educação Básica, a partir de ações de interação e reflexão. Desse modo, na sequência, apresentamos tais perspectivas.

LINGUÍSTICA DO TEXTO: UM CAMINHO PARA O ESTUDO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

Nesta seção, apresentamos o caminho percorrido pela Linguística do Texto até o momento atual, no qual os conceitos de texto e de sujeito assumem papel central. De acordo com Fávero e Koch (2012), as discussões que caracterizaram a LT como uma subdivisão da Linguística iniciaram na década de 1960, na Europa, com proeminência na Alemanha. Esse ramo das pesquisas legitimou o texto como seu objeto de estudo, considerando-o superior à frase descontextualizada no que diz respeito à manifestação da linguagem.

Koch (1999) localiza a teoria em três momentos peculiares: Análise Transfrástica; Gramática de Texto e Teoria do Texto. A Análise Transfrástica surgiu a partir da constatação que teorias vigentes, como o Estruturalismo e a Gramática Gerativa, não conseguiam explicar fenômenos que transcendessem os limites da frase.

No período da nominada Gramática de Texto, veiculavam ideias sobre o texto como signo linguístico primário (Hartmann, 1968) e competência textual. Entre o *know-how* dessa competência encontram-se, por exemplo, a capacidade de distinguir entre um texto coerente e um amontoado ocasional de palavras ou frases, parafrasear um texto ou perceber se ele está completo. Mas a impossibilidade de descrição e regimento de todos os textos em um paralelo com a gramática da frase impulsionou a LT para seu terceiro e atual momento.

A Teoria do Texto passa a investigar “[...] a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos” (KOCH, 1997, p. 70). Para isso, o texto precisa ser considerado no seu contexto pragmático e alcançam relevância as condições externas, envolvendo produção, recepção e/ou interpretação. Cabe destacar que o conceito de texto evoluiu ao longo do tempo e consoante Koch (2015):

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos (KOCH, 2015, p. 44 – grifo da autora).

A Linguística do Texto, nesse viés, proporciona aos professores e estudantes, por exemplo, a compreensão de que são sujeitos ativos na linguagem que se constituem como atores sociais no processo de ensino e aprendizagem de textos. O texto, por sua vez, configura-se como o lugar de interação desses atores.

Beaugrande e Dressler (1981), nesse terceiro momento da teoria, apresentam outro conceito importante para a LT, a noção de “textualização”, o que garante que o texto será compreendido como um todo, como um tecido, que se dissipado deixa de ser texto. Tais teóricos destacam que sete critérios conferem textualidade ao texto: informatividade, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade e aceitabilidade, no plano pragmático; e coesão e coerência, no plano semântico.

Atualmente, e ainda no terceiro momento, a LT logra destaque pelo caráter sociointeracionista na condução dos estudos do texto. Nas palavras de Marcuschi:

ALT [...] configura uma linha de investigação interdisciplinar dentro da linguística e como tal exige métodos e categorias de várias procedências. Hoje é a perspectiva que vem fornecendo a base teórica mais usada no estudo da língua em sala de aula (MARCUSCHI, 2008, p. 74).

Esse postulado proporciona conduzir a atividade de produção textual como um processo dinâmico, não apenas linguístico, mas cognitivo e social. Além disso, a partir de estudos realizados em nossas pesquisas de mestrado, concordamos com o posicionamento do autor, o qual defende a Linguística do Texto como a teoria mais adequada para o tratamento do texto em sala de aula. Desse modo, considerando o compromisso com trabalhos envolvendo a produção escrita em sala de aula, local onde circulam saberes das mais variadas naturezas, a LT se constitui como um aporte teórico-prático que subsidia o ensino e a aprendizagem do texto na escola.

SOCIOINTERACIONISMO: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Para tratar sobre o Sociointeracionismo, resgatamos quatro conceitos postulados por Vygotsky ([1930], 2007): interação, mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e internalização. Esses conceitos foram fundamentais para a dinamização de nossas propostas de trabalho em sala de aula, uma vez que nossa compreensão acerca da aplicabilidade desses conceitos esteve organizada a partir de sequências didáticas² planejadas para as aulas.

Nessa senda, pontuamos que a interação pode ser explorada entre estudantes e entre estudantes e professora; a mediação esteve atrelada ao encaminhamento metodológico de tais fatores de textualidade nas produções escritas; a ZDP pôde ser evidenciada na colaboração entre o professor e o estudante; e indícios de internalização foram percebidos no momento em que os estudantes revelaram o uso dos fatores de informatividade e intertextualidade nas escritas argumentativas.

2 Adaptadas a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Nesse sentido, a interação, em ambas as pesquisas, realizou-se entre a pesquisadora-professora – membro mais experiente no que tange à escrita argumentativa – e os estudantes do Ensino Básico – membros menos experientes, em que o sujeito mais experiente se utiliza dos signos verbais para conduzir o processo de apropriação da escrita argumentativa. Em consonância com Vygotsky ([1930], 2007), esse conceito destaca que o sujeito precisa interagir, ou seja, agir no meio em que está, a fim de melhorar o nível da aprendizagem.

A mediação, de acordo com Moll (1996), é essencial na aprendizagem, pois favorece as relações entre docente e discente. Vygotsky ([1930], 2007, p. 53) assevera que “a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza”. São palavras do autor:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VYGOTSKY, [1930], 2007, p.55 – grifos do autor)

A mediação ocorreu, nas pesquisas em questão, tanto por meio da interação verbal – momentos de troca com os estudantes – como por meio do uso de instrumentos mediadores. Nesse sentido, para que a escrita argumentativa dos estudantes fosse compreendida principalmente como processo, elaboramos, a partir dos fatores de textualidades em voga, instrumentos mediadores para auxiliar na aquisição do uso da informatividade e da intertextualidade em textos de caráter argumentativo.

Segundo Vygotsky ([1930], 2007), a zona de desenvolvimento proximal:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, [1930], 2007, p. 97 – grifos do autor).

Assim, a ZDP define as funções psicológicas superiores, no estudante, que ainda não amadureceram, entretanto estão em processo de maturação. De acordo com Moll (1996), a ZDP estabelece um nível de dificuldade, sustenta um desempenho assistido e avalia a realização da atividade.

Por sua vez, Friedrich (2012, p. 110) dispõe que “a zona de desenvolvimento proximal antecipa os desenvolvimentos possíveis, o que a criança conseguirá fazer acompanhada pelos adultos na resolução de tarefas e problemas”. Diante do entendimento das postulações dos autores, percebemos o papel primordial do professor, visto que ele media o processo de ensino e aprendizagem.

Com alguns conhecimentos já internalizados, o estudante realiza o que Vygotsky ([1930], 2007, p. 56) preconiza como “a reconstrução interna de uma operação externa”. Quando o estudante consegue realizar sozinho uma atividade, isto é, consegue tornar um processo interpessoal em um processo intrapessoal, é capaz de, no caso das pesquisas em questão, apresentar avanços consideráveis no uso dos fatores de informatividade e intertextualidade em produções textuais argumentativas. Nesse sentido, a seguir, discutimos sobre a metodologia adotada em ambos os estudos.

PESQUISA-AÇÃO: CORRESPONSABILIDADE ENTRE PROFESSOR E ESTUDANTE

O destaque da Pesquisa-ação para o contexto educacional, segundo Kemmis e Wilkinson (2002), reside na viabilidade da mudança participativa, realizada entre professor-pesquisador e estudantes da educação básica, participantes das pesquisas em questão. Nesse sentido, Thiollent (2011) postula que a pesquisa-ação se configura como uma construção que aproxima a compreensão dos pesquisadores e dos sujeitos sobre o trabalho colaborativo. São palavras do teórico:

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. (THIOLLENT, 2011, p. 30).

No que tange às práticas desenvolvidas em relação aos conceitos da pesquisa-ação, destacamos que as professoras-pesquisadoras promoveram: a) a interação com os estudantes (de terceiro ano – Pesquisa 1 – e segundo ano – Pesquisa 2); b) o foco nas possíveis soluções, ou seja, o uso dos critérios de informatividade e intertextualidade para promover avanços na escrita argumentativa dos estudantes; c) o enquadramento de trabalho em relação às aulas dinamizadas com os referidos estudantes no período já discriminado; e d) a ampliação dos conhecimentos dos envolvidos nas situações.

Para compreender o conceito, a origem e a amplitude da pesquisa-ação, recorremos a Thiollent (2011). Já para apreender a dinamização e a reflexão que essa metodologia de pesquisa viabiliza, referendamos Carr e Kemis (1988) e Burns (1999).

Carr e Kemis (1988) direcionam seus estudos a partir do ideal de “espiral de ciclos”, e propõem quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão. Nesse viés, Burns reconhece o mérito dessa metodologia de pesquisa para o desenvolvimento e qualificação de professores em formação:

[...] investigação em sala de aula e autorreflexão são componentes importantes do desenvolvimento profissional, viabilizando uma fonte sólida para o planejamento e ação pedagógica e permite constituir as decisões da sala de aula no que diz respeito às considerações educacionais, institucionais e teóricas mais amplas (1999, p.16).

Nesse sentido, pesquisas de pós-graduação voltadas para a investigação do texto na escola básica oportunizam a realização da reflexão e da autorreflexão, que consiste na reflexão do docente acerca de sua prática. Convém salientar que a autorreflexão é fundamental ao docente em formação, pois ela garante a reflexão da conduta profissional exercida, bem como a compreensão ampliada da sua função profissional.

A pesquisa-ação apresenta uma abordagem significativa em contextos de ensino, a abordagem da interação social, e sua proposta permite enfatizar na análise de diferentes meios de agir, a partir de diagnóstico de dada situação, proporcionando, assim, voz e vez aos sujeitos envolvidos.

Indo ao encontro da reflexão preconizada pela pesquisa-ação, está a reflexão sobre a prática de ensino defendida por Schön (1997), haja vista que nos convida a pensar, enquanto professores em formação, acerca do ensino reflexivo e nas possíveis mudanças que a reflexão pode proporcionar à escola.

Na sequência, apresentamos os instrumentos mediadores que foram desenvolvidos ao longo das pesquisas de mestrado em questão, os quais serviram como sinalizadores de reflexão na ação, sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

INSTRUMENTOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Pesquisa 1 - A informatividade e o trabalho com produção textual no Ensino Médio noturno

Na Pesquisa 1, com base no critério de informatividade, as professoras-pesquisadoras elaboraram um instrumento mediador para uso tanto docente quanto discente, a fim de que ambos pudessem utilizar a ferramenta como *feedback* do processo de ensino e aprendizagem do uso do critério na escrita argumentativa e realizar reflexões acerca do processo de escrita. A seguir, figura 1, contendo o instrumento que foi intitulado como *Jogo de Produção Textual*:

Figura 1 – Jogo de Produção Textual

JOGO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	Níveis/categorias de análise	Textos	Seu texto está em qual nível?
Grau baixo de informatividade	Nível 1.1 – NAI.	Texto 1 Escrita	
	Nível 1.2 – AI, todavia não há relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.	Texto 1 Reescrita	
	Nível 1.3 – AI, mas não há relação entre o contexto dela e do argumento.	Texto 2 Escrita	
	Nível 1.4 – AI, entretanto ela está baseada em uma experiência pessoal.	Texto 2 Reescrita	
	Nível 1.5 – AI, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia-a-dia.	Texto 3 Escrita	
	Nível 1.6 – AI que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	Texto 3 Reescrita	
	Nível 1.7 – AI que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.		
	Nível 1.8 – AI que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.		
Grau médio de informatividade	Nível 2.1 – AI que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.		
Grau alto de informatividade	Nível 3.1 – AI que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.		
	Nível 3.2 – AI que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.		
Siglas: AI: Apresentei informação		NAI: Não apresentei informação	

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

O quadro apresentado na Figura 1 foi elaborado a partir dos preceitos teóricos da Linguística do Texto, no que concerne à informatividade, representada, principalmente por Beaugrande e Dressler (1981), Val (1994) e Koch e Elias (2014), buscando aporte, também, na Ciência da Informação, representada, aqui, por Cunha (2001) no que atine a fontes de informação.

Beaugrande e Dressler (1981) preconizam que a informatividade é classificada em graus. Para os autores, as informações devem ser balanceadas nos textos: o ideal é que o escritor apresente uma informação dada e uma informação nova para que o leitor ative conhecimentos a partir da informação dada e realize produção de sentido do texto, compreendendo a informação nova. Para auxiliar os discentes no balanceamento de informações, articulamos os graus às fontes de informações.

Desse modo, posto que os estudantes também trabalharam com o instrumento, as professoras-pesquisadoras elaboraram o *Jogo de Produção Textual* para promover a dinamização da informatividade no decurso das aulas. Assim, o presente quadro auxilia os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de produção textual, uma vez que proporciona que o aluno e o professor avaliem e realizem reflexões acerca do processo de escrita do estudante.

Pesquisa 2 - A intertextualidade e o trabalho com a produção textual na escola

Já na Pesquisa 2, com base no critério de intertextualidade, as professoras-pesquisadoras criaram um instrumento mediador que balizou as análises textuais e as reflexões nos textos dos estudantes. O referido instrumento teve o intuito de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do uso da intertextualidade na produção escrita argumentativa. Na sequência, figura 2, contendo o instrumento que foi denominado *Categorias de análise*:

Figura 2 – Categorias de análise

		1º Plano de Intertextualidade – Análise de Adequação 2º Plano de Intertextualidade – Análise de Identificação 3º Plano de Intertextualidade – Análise de Relação				
Sujeitos	Planos	Intertextualidades	Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Aluno X	Plano 01	Estilística	Respeita o gênero			
		Tipológica	Organiza sequência argumentativa			
Aluno X	Plano 02	Implícita	Alusão			
		Explícita	Citação Remissão			
Aluno X	Plano 03	Das semelhanças	Orientação argumentativa			
			-Paráfrase			
			-Amplia ideia			
		Das diferenças	Ridicularização			
Improcedência Reformulação concessiva						

Elaborado pelas pesquisadoras.

O quadro disposto na Figura 2 foi desenvolvido com base nos postulados da Linguística do Texto, no que tange à intertextualidade, aqui representada, principalmente, por Beaugrande e Dressler (1981) e Koch, Bentes e Cavalcante (2012).

Beaugrande e Dressler (1981) afirmam que a intertextualidade é um fator de textualidade utilizado para classificar o modo como a produção e a recepção de textos depende do (re) conhecimento de seus interlocutores acerca de outros textos. Já Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a partir dos teóricos mencionados, categorizam a intertextualidade em: temática (referente a textos de mesmo tema/área), estilística (tangente a estilos, gêneros e variedades linguísticas), implícita (sem menção da fonte) e explícita (com menção da fonte).

Durante a prática de ensino desenvolvida, as professoras-pesquisadoras elaboraram as categorias no intuito de analisarem os textos produzidos pelos estudantes e de refletirem acerca do processo de aquisição da intertextualidade na escrita argumentativa. Nesse ínterim, a Pesquisa 2 objetivou focar o trabalho com a produção escrita a partir da concepção de texto enquanto processo de ensino, além disso, aliou tal enquadramento ao trabalho com a intertextualidade, fator de textualidade de bastante relevância para textos de cunho argumentativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo constituiu uma reflexão sobre os processos realizados durante as pesquisas de mestrado referidas, uma vez que as professoras-pesquisadoras, após as investigações realizadas com os estudantes de escola básica, refletiram sobre a validade do aporte teórico-metodológico utilizado (LT, Sociointeracionismo e Pesquisa-ação).

A Linguística do Texto ofereceu subsídios para o ensino e a aprendizagem do texto em sala de aula. Essa teoria, que concebe os sujeitos como construtores sociais, favoreceu: a compreensão da participação ativa do estudante no seu processo de aprendizagem, o trabalho com o estudo do texto de modo dialógico e o espaço à “voz” do estudante, por meio da produção de textos que revelaram sua opinião acerca de determinado assunto.

No Sociointeracionismo, as pesquisadoras buscaram orientações sobre a atuação em sala de aula. Essa abordagem teórica contribuiu para que as pesquisas oportunizassem: a interação em grupo; a mediação, atuando como uma espécie de ponte entre os conhecimentos e o estudante; a intervenção na ZDP do estudante, por meio do desenvolvimento de atividades com níveis graduais de dificuldade e a internalização dos saberes escolares.

Por sua vez, a Pesquisa-ação privilegiou a participação de todos os envolvidos na situação problema identificada. Essa metodologia de pesquisa favoreceu a busca por avanços, por exemplo, no uso dos critérios de informatividade e de intertextualidade em produções textuais de caráter argumentativo.

Assim, esse aporte teórico-metodológico contribuiu efetivamente no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que professor e estudantes trabalharam de modo colaborativo enquanto sujeitos ativos. Favoreceu, ainda, reflexões das professoras-pesquisadoras no que diz respeito à possibilidade de qualificar o trabalho com o texto na escola básica, a partir de pesquisas em nível de pós-graduação.

Conforme visto, a partir da Pesquisa 1 e da Pesquisa 2, a relação teórica, aqui resgatada, contribui para (res)significar o trabalho com produção textual na escola, transformando o texto em objeto de estudo e aprendizagem. Essa relação corrobora, também, na mudança defendida por Schön (1997), de que é fundamental que os professores reflitam sobre a sua prática, abandonando práticas automatizadas que não promovem a “voz” do aluno, nem a reflexão do profissional sobre o ensino e a aprendizagem da produção textual.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, R. de.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman, 1981.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for english Language Teachers**. Cambridge University Press, 1999.

CARR, W. .; KEMMIS, S.; **Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación/Acción en la formación del professorado**. Barcelona: Marinez Roca S. A., 1988.

CUNHA, M. B da. **Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia**. Brasília: Briquet, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos da escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FÁVERO, L. L; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento – uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

HARTMANN, P. Zum. **Begriff des sprachlichen Zeichens Zertschnft furPhoneuc**, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, v 21, p 205 22, 1968.

KEMMIS, S. e WILKINSON, M. Pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D. e ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: retrospecto e perspectivas**. Alfa, São Paulo, 1997, 41: 67-78

_____. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. **DELTA.**, v.15. pp167-182. n° especial, 1999.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C. & CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. **Ler e escrever estratégias de produção textual**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

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

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VAL, M. da G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. [1930]. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José C. Neto, Luís S. Menna Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O JORNAL ESCOLAR *DE OLHO NO CARVA*: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESCRITA

*Tânia M. Barroso Ruiz**

RESUMO

Este artigo analisa uma proposta de elaboração didática para a prática de produção textual escrita dos gêneros da esfera jornalística através do jornal escolar. Foi realizada uma pesquisa-ação colaborativa com a professora de Língua Portuguesa e 27 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Florianópolis. A base teórica se insere nos estudos do Círculo de Bakhtin e na Linguística Aplicada no âmbito do ensino das práticas de linguagem mediadas pelos gêneros discursivos. Os dados gerados foram o processo de elaboração didática e as edições impressas do jornal escolar. Os resultados da análise apontam que os estudantes construíram os saberes requeridos para a compreensão/ produção textual dos gêneros editorial e notícia.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de produção textual escrita; Elaboração didática; Gêneros do discurso; Jornal escolar; Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

The paper examines a proposal for didactic preparation for the production practice of written text of the journalistic sphere genres through the school newspaper. There was a collaborative action-research with a Portuguese teacher and 27 students of the 8th grade, in a public school in Florianópolis. The theoretical basis fits in the Circle of Bakhtin and Applied Linguistics in the teaching environment of language practices mediated by the notion of speech genres. Generated data were the process of academic preparation and two printed editions of the school newspaper. The analysis results show that the students built knowledge required for understanding and producing genres editorial and news.

Keywords: Teaching and learning of written text production; Didactic preparation; Speech genres; School newspaper; Bakhtin Circle.

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

INTRODUÇÃO

O ensino das práticas de produção textual escrita dos gêneros da esfera jornalística vem sendo trabalhado na esfera escolar pelos professores através dos encaminhamentos propostos pelos autores de livros didáticos de Língua Portuguesa e por projetos como o do Jornal Escolar (doravante, JE). O JE passou a ser incentivado nas escolas a partir da criação do Portal do Jornal Escolar do Programa Mais Educação do governo brasileiro em parceria com a ONG Comunicação e Cultura. Em relação à literatura sobre o papel do JE no ensino das práticas de linguagem, o Portal de Periódicos da CAPES cita os seguintes estudos: Augé (2008), Baltar (2003), Bonini (2011), Cavalcanti (1999), Cavalini (2000), Cunha (2010), Carvalho (2011), Ijuim (2002), Pinheiro (2009) e Salustiano (2006).

Dentre os autores citados, há pesquisas que privilegiam um campo específico do conhecimento, como a Educação e sua relação com o JE (AUGÉ, 2008; CAVALACANTI, 1999; CALVALINI, 2000; SALUSTIANO, 2006), e outras que abordam o papel do Jornalismo na produção do JE (IJUIM, 2002). Na área de Linguística, um artigo e duas dissertações discutem o uso do JE no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa (BONINI, 2011; CARVALHO, 2011; PINHEIRO, 2009), e duas teses relatam a experiência de produção de jornais escolares nas aulas de Língua Portuguesa em escolas para a prática de escrita (BALTAR, 2003 e CUNHA, 2010). Como trataram do ensino/aprendizagem da produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, notamos uma lacuna nos estudos linguísticos no que se refere ao debate do JE no Ensino Fundamental. Ademais, essa prática tem estado presente nas escolas brasileiras e pouco se sabe sobre seu papel no ensino/aprendizagem de produção textual escrita.

A partir dos escritos do Círculo de Bakhtin sobre a concepção dialógica de linguagem e de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003 [1953]), foi realizada uma pesquisa-ação colaborativa (THIOLLENT, 1996, ZEICHNER, 1998) com a professora de Língua Portuguesa e vinte e sete alunos (27) do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal em Florianópolis. A pesquisa tomou o texto como unidade e os gêneros do discurso como objeto de ensino/aprendizagem, conforme proposto nos PCNs de Língua Portuguesa (1998) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014).

Este artigo analisa a elaboração didática (HALTÉ, 1998) desenvolvida pela pesquisadora e professora de Língua Portuguesa para o ensino/aprendizagem de produção textual escrita dos gêneros editorial e notícia através da criação do JE. O objetivo é investigar se os estudantes conseguiram se apropriar dos conhecimentos discursivos e linguísticos requeridos para a compreensão e produção textual escrita dos respectivos gêneros.

O artigo inicia com a apresentação da parte teórica que se insere nos estudos da Linguística Aplicada no âmbito dos escritos do Círculo de Bakhtin. Em seguida, apresentamos a metodologia e o trajeto da pesquisa. Depois iniciamos a análise propriamente dita dos dados gerados: as duas edições do jornal escolar *De Olho no Carva* e os textos escritos pelos estudantes.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As publicações recentes da LA têm se debruçado sobre as práticas de ensino/aprendizagem de línguas na sociedade hodierna. Dentre elas, Bohn (2013) defende a necessidade de rupturas no

ensino/aprendizagem de línguas a partir da concepção dialógica de linguagem bakhtiniana para que os estudantes e professores possam recuperar a singularidade de suas vozes.

Na perspectiva da LA (ROJO, 2008) e nos escritos do Círculo de Bakhtin, a pesquisa, realizada nas aulas de Língua Portuguesa, considerou o texto-enunciado como unidade e os gêneros do discurso da esfera jornalística como objeto de ensino/aprendizagem para traçar o plano de trabalho para a elaboração didática das práticas de ensino de produção textual escrita. Como pressuposto do trabalho, concebemos que o resultado final de aprendizagem almejado é a apropriação pelos estudantes de novas práticas de produção textual escrita, considerando-se o trabalho com os gêneros do discurso como meio para essa finalidade.

Para a análise dos dados gerados, tivemos a concepção dialógica e sócio-histórica de linguagem dos estudos do Círculo de Bakhtin, na qual os *enunciados* são os elos na cadeia de comunicação discursiva, pois materializam o *projeto de dizer* dos sujeitos, refletindo as condições e as finalidades específicas de cada interação. As principais características do *enunciado* são a alternância dos sujeitos do discurso, a conclusibilidade e a expressividade. Em todos os enunciados, a *expressividade*, é compreendida como a expressão da posição valorativa do autor em relação ao tema do enunciado e aos outros participantes da comunicação discursiva e seus enunciados já ditos. Bakhtin (2003 [1952/53]) considera que “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado (BAKHTIN, 2003 [1952/53], p.298).” Como os sujeitos interagem com os outros nas diferentes esferas da atividade humana por meio de enunciados, cada esfera concebe a realidade sob determinado prisma e se constitui por certos discursos produzidos pelos sujeitos que dela fazem parte.

A concepção de gênero considera os aspectos culturais de cada sociedade, que envolvem as circunstâncias temporais e espaciais, logo, ideológicas, para a seleção dos recursos linguísticos e enunciativos na construção dos discursos pelo sujeito. Como a vontade discursiva do falante se expressa pela escolha do gênero, uma vez que o *projeto de dizer* do sujeito se insere nas características do enunciado, o *sujeito* é constituído discursivamente e dialogicamente na alteridade, uma vez que a constituição ideológica da consciência do indivíduo e sua expressão é materializada *na e pela* linguagem em um contexto social, ideológico e histórico.

A apropriação dos gêneros do discurso é uma ferramenta necessária para a produção de textos orais e escritos nas situações de interação social entre os sujeitos na sociedade. Assim, é importante que, nas práticas de ensino de linguagem na esfera escolar, seja abordada a língua como discurso, ou seja, o texto passa a ser concebido como *enunciado*. Nessa perspectiva, o desafio para esta pesquisa foi o de elaborar situações de ensino/aprendizagem em que os estudantes se colocassem em uma situação de interação (um lugar social) para assumir o papel de autor para estabelecer uma relação interativa com o outro (os prováveis leitores do jornal escolar). Na próxima seção, explicamos a metodologia da pesquisa e descrevemos o processo de elaboração didática que teve como resultado a produção de duas edições do JE *De Olho no Carva*.

METODOLOGIA E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O projeto teve início a partir do contato com a professora de Língua Portuguesa de uma escola pública municipal de Florianópolis (SC) que nos relatou a dificuldade dos estudantes na produção textual escrita. A metodologia foi a pesquisa-ação colaborativa (THIOLLENT, 1996; ZEICHNER, 1998) e o papel da pesquisadora foi de conceber a elaboração didática (HALTÉ, 1998; RODRIGUES, 2007) em conjunto com a professora visando as práticas de ensino/aprendizagem da produção textual escrita dos gêneros da esfera jornalística. As atividades propostas no plano de trabalho foram desenvolvidas em duas das quatro aulas semanais de Língua Portuguesa da professora e com 27 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa de campo foi realizada em duas partes, que se referem ao processo de produção das duas edições do jornal *De Olho no Carva*, e o projeto foi desenvolvido em quatro etapas. A primeira tratou da esfera jornalística - a prática social do jornalismo, os jornalistas e sua função social e os jornais impressos (seis encontros); a segunda abordou os gêneros da esfera jornalística e o jornal escolar (quatro encontros); a terceira trabalhou a produção de textos dos gêneros notícia, reportagem, entrevista (seis encontros); a quarta procedeu a edição do jornal escolar, a produção de textos do gênero editorial, o fechamento da edição e a distribuição do jornal na comunidade escolar (quatro encontros). Esse planejamento era revisto semanalmente a partir da avaliação das atividades desenvolvidas com os estudantes após os encontros, pois segundo Geraldi (2010, p.100-101): “o ensino não pode ter um planejamento inflexível. Importa muito mais o aprender a aprender do que a aprender o já sabido e definido. O conhecimento sistematizado deve fazer parte do percurso e não ser fim do percurso”.

Na prática de leitura do *texto-enunciado*, foram contemplados diferentes tipos de jornais: Diário Catarinense, Notícias do Dia, Folha de Coqueiros, Opinião Socialista, Jornal Regional, Jornal Batista. Quanto à prática de leitura-estudo do texto e dos gêneros da esfera jornalística, a Folha de Coqueiros foi escolhida para as atividades pelos estudantes. Na sequência, a produção textual foi concebida como uma prática social que era impulsionada pelas questões trazidas pelos estudantes. Para isso, as atividades foram direcionadas dialogicamente (BAKHTIN, [1953], 2003), pois nosso objetivo foi fazer com que o estudante se colocasse na situação de interação vivenciada pelo repórter na busca de assuntos para a escrita da notícia, considerando os possíveis interlocutores do jornal escolar.

A reescrita dos textos foi trabalhada a partir da primeira versão produzida pelos alunos através de aulas em forma de oficinas: a professora e a professora-pesquisadora leram os textos iniciais produzidos pelos alunos e fizeram uma revisão textual-interativa (RUIZ, 2010). Em outro momento, os textos foram entregues aos alunos para que se efetuasse a produção de novas versões no laboratório de informática da escola.

Na última etapa, os esforços foram concentrados para o fechamento da edição do jornal escolar: a escrita do editorial, elaboração da primeira página do jornal, organização das fotos, legendas, créditos, entre outros; a finalização das matérias e a diagramação; a revisão, o fechamento do arquivo, a impressão e dobragem.

A divulgação do jornal foi conduzida pelos alunos através de uma apresentação oral que abordou as partes do jornal e sua intencionalidade. Para isso, foi elaborada uma apresentação com uso do *Power Point* e os estudantes usaram o microfone, pois o evento ocorreu no pátio da escola com a presença das demais turmas e professores, que receberam um exemplar do jornal.

A produção dos textos para a segunda edição do jornal teve alterações em decorrência da avaliação da experiência pelos envolvidos. Os objetivos foram: retomar o ensino da produção textual escrita do editorial, da reportagem e iniciar a abordagem do artigo jornalístico, promover maior autonomia dos estudantes na condução das atividades, enfatizar a leitura crítica das matérias publicadas na mídia jornal impresso e desenvolver o letramento digital com mais atividades no laboratório de informática da escola. Inicialmente foi feita a reunião de pauta e os estudantes escolheram as funções que gostariam de ter nas editorias do jornal para a formação de grupos de trabalho. O grupo selecionou os assuntos que fariam parte da segunda edição do jornal. Com isso, a professora iniciou a organização das atividades externas com a direção da escola e com os pais dos alunos, bem como com as atividades de leitura e escrita para a preparação da reportagem e das entrevistas que foram feitas a partir de passeios externos para a produção dos textos.

Cabe salientar que essas experiências foram significativas para a produção dos textos. No retorno, os textos escritos por cada editoria foram retomados em sala de aula e no laboratório de informática para seu aperfeiçoamento. A professora também abordou a leitura e produção textual do artigo e do editorial nas outras duas aulas de Língua Portuguesa da semana, que não eram destinadas, a princípio, ao projeto. No final do ano, foram realizadas as etapas finais da produção do jornal; a entrega da segunda edição do jornal fez parte da divulgação dos trabalhos da escola para os pais e comunidade. Para a entrega da segunda edição aos leitores, foi criada uma camiseta com o nome do jornal *De Olho no Carva*.

ANÁLISE DOS DADOS: AS EDIÇÕES DO JORNAL ESCOLAR *DE OLHO NO CARVA*

O jornal escolar *De Olho no Carva* foi concebido como enunciado e buscamos analisar o *projeto de dizer* que os *enunciadores* procuraram realizar através dos gêneros editorial e notícia. A situação social de interação foi descrita na seção anterior: a criação do jornal escolar visando o ensino/aprendizagem da produção textual escrita dos gêneros da esfera jornalística realizada nas aulas semanais de Língua Portuguesa, em uma escola pública municipal do Ensino Fundamental.

O formato do jornal *De Olho no Carva* foi de 14 cm de largura por 20 cm de altura, com tiragem de 250 exemplares na 1ª edição (figura 1) e totalizando oito páginas. A Primeira Página (PP) do jornal *De Olho no Carva* contém: o cabeçalho que indica o enunciador – a turma 81, que representa os locutores, a professora e os estudantes; o local de interação - a escola municipal – e a data da 1ª edição; o editorial e as chamadas de capa por editorias. Cada chamada das editorias tem a função de convidar o leitor do JE para a leitura das matérias que estão no interior da publicação: *Escola*, notícias sobre a visita ao Diário Catarinense, a vinda do prefeito na escola e a exposição feita pelos estudantes; *Bairro*, uma entrevista com os editores da Folha de Coqueiros; *Esporte*, matérias sobre a trilha, Copa do Mundo e skate e *Entretenimento*, matérias sobre lazer, com fotos de cada grupo de alunos responsável pela editoria. Os textos foram dispostos em duas colunas e contém fotos ilustrativas, com as legendas e créditos das fotografias.

A parte interna do jornal é dividida por cada editoria (4) que está denominada na parte de cima da página. Na parte de baixo, é indicado o número da página, o nome do jornal, o ano, número e mês. Os textos seguem o padrão da primeira página: duas colunas com fotos ilustrativas intercaladas aos textos escritos. Em relação à produção textual escrita dos gêneros da esfera jornalística, a primeira edição contemplou os seguintes: o editorial, as chamadas de capa, a notícia (06), a entrevista (02) e o expediente na última folha.

Figura 1- Jornal escolar *De Olho no Carva*, 1ª edição



A segunda edição do jornal *De Olho no Carva* teve tiragem de 300 exemplares (figura 2) e doze páginas, sendo mantido o projeto gráfico da 1ª edição. Na primeira página, temos o editorial e as chamadas de capa por editoria: *Escola*, uma reportagem sobre o passeio das turmas 81 e 82 ao Beto Carrero World; *Bairro*, uma reportagem sobre Coqueiros; *Esporte*, uma reportagem sobre a gincana do Carva; *Entretenimento*, uma reportagem sobre a visita a biblioteca da UFSC e o artigo jornalístico sobre Eutanásia.

Em uma análise comparativa entre as duas edições, a segunda contemplou um número maior de textos dos gêneros reportagem (04) e artigo jornalístico (04), com ampliação dos temas abordados. Os dados apontam que os estudantes assumem posições autorais expressando suas posições sobre os temas tratados e reconhecem a importância de marcar suas intencionalidades por meio da assinatura das matérias jornalísticas como o editorial da segunda edição, as reportagens e os artigos jornalísticos. Isso pode ser explicado pela função do autor que, ao produzir um texto, conhece as particularidades da interação. Assim, ele faz uso disso para se orientar em relação a seleção dos recursos linguísticos e discursivos, ou seja, dos gêneros discursivos, adequados a situação de interação verbal (BAKHTIN, 2003, [1979]).

Figura 2 - Jornal escolar *De Olho no Carva*, 2ª edição



DE OLHO NO CARVA

Jornal da escola – 2ª edição – Dezembro – 2014
Escola Básica Municipal Almirante Carvalhal

EDITORIAL

Olá! Meu nome é Ana Luiza e faço parte do jornal "De olho no Carva" dos alunos do 8º ano matutino. Como você já viu na primeira edição tem várias coisas legais que acontecem no jornal.

Nesta edição vamos trazer matérias novas e mais bem feitas porque pegamos um pouco mais de experiência.

Se você não se lembra, temos 4 editoriais: Escola, Bairro, Esporte e Entretenimento. Venha ver como vai ficar a nossa segunda edição!

Se você não gostou, mande sugestões para o nosso e-mail: deolhonocarva@yahoo.com.br
Você será sempre bem-vindo!

Ana Luiza Machado da Silva,
Editora chefe e turma 81.

BAIRRO

Venha ler nossa reportagem para conhecer um pouco mais sobre Coqueiros



ESCOLA

Venha conferir sobre a ida ao Beto Carrero World das turmas 81 e 82



Saiba um pouco mais sobre a história do Beto Carrero

ESPORTE

A última gincana do Carva agitou a galera



ENTRETENIMENTO

Nossa equipe preparou coisas divertidas para vocês: caça-palavras, uma reportagem interessante sobre a biblioteca da UFSC



e um artigo de opinião sobre um tema importante: a Eutanásia.

O projeto enunciativo do jornal escolar *De Olho no Carva* revela que o tema central dos textos se concentra na própria escola, concebida, pelos estudantes e a professora, os autores do jornal escolar *De Olho no Carva*, como um espaço social de interação. Os interlocutores privilegiados são os estudantes e professores da escola e, em um segundo plano, o JE se dirige aos demais membros da comunidade escolar como a direção, a supervisão, os funcionários e familiares. Em síntese, a intencionalidade dessa publicação foi a de estabelecer um espaço real de comunicação na escola com a participação dos estudantes, professores e comunidade.

Os gêneros editorial e notícia

Segundo Bakhtin (2003), todo enunciado concreto da comunicação discursiva possui seus interlocutores reais; todo gênero do discurso tem uma concepção de autoria, bem como de interlocutor. Nessa perspectiva, analisamos as condições de produção do editorial da primeira e segunda edição (figuras 1 e figura 2). A posição enunciativa é marcada pelo uso da 1ª pessoa do plural e indica que a autoria dos textos do jornal foi compartilhada pela professora e estudantes, ou seja, o enunciadador foi a turma 81.

O tempo verbal escolhido foi o presente do indicativo em função da busca pelo relato atual do fato. A proposta discursiva foi a de interagir com a comunidade escolar para a construção de novas edições, pela criação de um e-mail: deolhonocarva@yahoo.com.br. No que se refere à tipologia, o texto procura convencer os interlocutores: “Teremos assuntos novos a cada edição, seja na editoria de Esportes, de Entretenimento, do Bairro ou da Escola.”

Na segunda edição, uma estudante assina o texto com a *turma 81* e assume a posição valorativa de *editora-chefe do jornal escolar*. Nesse processo, os estudantes passaram a se comprometer com seu *projeto de dizer* e a expressar a suas posições valorativas que se integraram ao discurso do editorial.

Para a análise da notícia “No Diário Catarinense” (figura 3), partimos de que o tema do enunciado refere-se ao seu objeto de discurso e determinados sentidos (a partir de relações entre outros enunciados) que nesse enunciado se materializam. Com isso, para Bakhtin (2003), os gêneros se apresentam engendrados em horizontes temáticos específicos que se definem a partir das relações entre o objeto e o projeto discursivo. Segundo Lage (2005, p. 16), a notícia se define como: “o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante”, uma vez que “não se trata exatamente de narrar os acontecimentos, mas de expô-los”. A notícia “No Diário Catarinense” apresenta como tema a produção do jornal impresso na esfera jornalística, a função do jornalista na redação de um grande jornal e a sua distribuição. Ao longo do texto, é tematizada a participação do grupo de alunos na visita e a posição valorativa frente a esse passeio é expressa: “Todos acharam muito legal e interessante para aprender e fazer o jornal da escola”.

Figura 3 – Matéria “No Diário Catarinense”, Jornal escolar *De Olho no Carva*, p.2, 1ed.

||| ESCOLA |||

No Diário Catarinense

Alunos da turma 81 junto com a professora Rosilane Mary dos Passos de Língua Portuguesa foram visitar o Diário Catarinense

Por Tayná Rosa, Vitoria Nascimento e Gabriel Ricardo

No dia 21 de maio, aconteceu uma visita ao jornal DC. Os alunos e a professora foram recebidos pela Viviane Araújo, editora da sessão DC NA SALA DE AULA. Ela os levou para assistir uma palestra com dois vídeos explicando como era o jornal. O vídeo explicava como fazer o jornal e sobre a distribuição do DC.

A seguir, ela os levou para conhecer a redação. Quando chegaram lá, a turma foi dividida em dois grupos: um ficou com o jornalista Marcos Casiel e o outro com a recepcionista Viviane Araújo.

Enquanto Viviane Araújo levava os outros alunos por um passeio à redação do jornal, que tem muitos repórteres trabalhando em suas ma-

térias, o Casiel explicava como é feito o jornal. Depois que os grupos conheceram a redação, a turma foi bater uma foto para colocar como capa do jornal. Para encerrar, foram fazer um lanche e no final Viviane Araújo deu um lápis do Diário Catarinense e foram embora. Todos acharam muito legal e interessante para aprender e fazer o jornal da escola.

A vinda do prefeito na escola



Cerimônia da inauguração.
Foto: Fabíola Míssel

No dia 18 de março, em uma terça-feira de tempo chuvoso e nublado, o prefeito de Florianópolis César Souza Júnior e os vereadores João Antônio Heizen Amim Helou, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, Maria José Costa Brandão vieram ao Almirante Carvalhal para inaugurar a reforma da escola.

Foi muito interessante ter uma visita dessas autoridades em nossa escola, pois são pessoas simples como nós.



Alunos da 81 na frente do DC.
Foto: Liliane Costa.

De olho do CARVA – ano 1 – n. 1 – julho 2014 2

Os entrecruzamentos temáticos regularizam as informações sobre o modo de se produzir um jornal impresso e a vivência dos estudantes enquanto turma 81 e vinculados à professora de Língua Portuguesa. No que se refere à posição enunciativa, o texto marca os diferentes papéis discursivos: alunos e a professora; Viviane Araújo, editora, e o jornalista Marcos Casiel, pois o horizonte temático do gênero está orientado para e pelos sentidos que se entrecruzam – os outros enunciados; os enunciados do outro – o que se relaciona ao engendramento das relações dialógicas no funcionamento interdiscursivo das notícias. Os horizontes temporal e espacial estão marcados nos textos e tem a função de situar o leitor do jornal (interlocutor): “No dia 21 de maio e uma visita ao jornal DC”. Essa indicação é feita no título e na manchete: “No Diário Catarinense”, “Alunos da turma 81 junto com a professora R. M. P. de Língua Portuguesa foram visitar o Diário Catarinense”.

Os indícios de autoria estão presentes na manchete e na assinatura da matéria: “Por T. R., V. N. e G.R.” As marcas estilístico-composicionais foram analisadas a partir dos recursos de construção linguístico-textuais, isto é, por meio da identificação e análise de determinados parâmetros textuais que engendram a notícia. Um dos recursos é o tempo verbal, pois, nas notícias, em função da

busca pelo relato atual de fatos/ acontecimentos, é recorrente o uso de verbos no tempo presente do indicativo e também de verbos no tempo passado, como o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, tais como: “aconteceu, levou para assistir; os levou para conhecer; chegaram; um ficou; que tem, conheceram; foi bater; foram fazer; deu; acharam; foram recebidos; explicava como fazer; foi dividida; levava, explicava como é feito o jornal”, para realçar o valor de relato, ou seja, de narração dos acontecimentos que a notícia enuncia.

Em suma, na análise do editorial e da notícia, apesar de que as assinaturas das matérias terem os nomes dos estudantes, as enunciações são marcadas com o uso do pronome da primeira pessoa do plural e da conjugação verbal, o que aponta para a constituição de relação de coautoria entre a professora e os estudantes na produção dos textos publicados no JE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise da produção textual escrita dos gêneros editorial e notícia indicam que os estudantes se apropriaram não apenas dos recursos linguísticos que caracterizam esses gêneros, mas principalmente dos discursivos, uma vez que se colocaram como autores dos seus textos, construíram uma imagem dos interlocutores (os leitores) e consideraram o lugar e a situação social da enunciação para viabilizar seus projetos de dizer e se posicionarem axiologicamente diante do objeto do enunciado e de outros discursos. Assim, os estudantes passaram a compreender e dominar os modos de produção e significação dos discursos da esfera jornalística.

A proposta de elaboração didática estava centrada no *enunciado* como a unidade real da comunicação discursiva, na função social da escrita e nas condições de produção de diferentes interações verbais. Essa opção teórica e metodológica redimensionou o processo de ensino/aprendizagem da produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Com isso, a publicação das duas edições do jornal escolar *De Olho no Carva* proporcionou aos estudantes e à professora uma experiência significativa da prática de produção textual escrita dos gêneros da esfera jornalística. Esses sujeitos recuperaram a singularidade de suas vozes, porque assumiram um papel de protagonismo na escola quando, ao enunciarem seu *projeto de dizer*, tornaram-se autores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953].

BAKHTIN, M. M. [VOLOCHÍNOV, V. N]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BALTAR, M. **A competência discursiva através dos gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. 139 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In.: _____ **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 1ª Ed., 2013. p. 79-120.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, R. C. **Jornal Escolar: raio de ações, rede de significações**. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor. 2010. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

COMUNICAÇÃO E CULTURA. **O que é o Clube do Jornal?** Disponível em: <<http://comcultura.org.br/nossos-programas/clube-do-jornal/>>. Acesso em: 10 Jan. 2016.

LAGE, N. **A estrutura da notícia**. São Paulo: Editora Ática, 2015.

GERALDI, J. W. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010. p. 165-1182.

HALTÉ, J. O espaço didático e a transposição. Tradução do francês, para fins didáticos, por Ana Paula Guedes. In: PRATIQUES: **la transposicion didactique em français**. Metz: Siege Social, n. 97-98, juin 1998.

IJUIM, J. K. **Jornal escolar e vivências humanas – um roteiro de viagem**. Tese (Doutorado em Comunicação). Universidade de São Paulo, 2002.

PORTAL do **jornal escolar**. Disponível em: <<http://www.jornalescolar.org.br>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

RODRIGUES. R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

RODRIGUES. R. H. A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: **COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS**. Anais: Maringá, 2009, p. 2010-2019.T

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In.: MOITA-LOPES, L.P [org.]. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2ª ed., 2008. p. 253-276.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010.

RUIZ, T.M.B. **O projeto didático do jornal escolar no ensino crítico de linguagem**. Caminhos de Linguística Aplicada. Taubaté, SP: Unitau, vol. 15, n.2, 2016, p.01-20.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas. Mercado de Letras. 1998.

ESCRITA ACADÊMICA E O ENSINO DO LÉXICO: O PROBLEMA DE INADEQUAÇÃO VOCABULAR

*Taiana Grespan**

RESUMO

A falta de habilidade com a escrita tem sido observada com cada vez mais frequência e isso se tornou um problema nas universidades, não somente durante o período do curso, mas, também, ao término da graduação, com a inserção do egresso no mercado de trabalho. De acordo com uma pesquisa realizada pela Unesco, com alunos latino-americanos do 3º ao 6º ano da escola básica, um dos maiores problemas da escrita dos estudantes brasileiros é a inadequação vocabular (IV). O objetivo deste trabalho é comprovar os resultados da Unesco e verificar se há a incidência de inadequações vocabulares em textos de acadêmicos de 1º ano de um curso de Secretariado Executivo, de uma universidade pública do Paraná. Para isso, foram analisadas 30 redações produzidas por esses alunos, a fim de verificar as principais falhas em relação à escrita. Como resultado, constatou-se que o principal problema nos textos dos alunos da graduação foram as IV, constatando-se, dessa forma, que os resultados da pesquisa da Unesco são aplicáveis, também, a alunos no ensino superior.

Palavras-chave: Inadequação vocabular; Escrita acadêmica; Secretariado executivo.

ABSTRACT

Lack of writing skills has been observed more and more frequently and this has become a problem in universities, not only during the course period, but also at the end of graduation, with the inclusion of egress in the labor market. According to a survey conducted by Unesco, with Latin American students in grades 3 to 6 of basic school, one of the greatest problems of writing in Brazilian students is the lack of vocabulary (IV). The aim of this paper is to verify the results of Unesco and to verify if there is the incidence of vocabulary inadequacies in texts of 1st year students of a course of Executive Secretariat, of a public university of Paraná. For this, 30 essays produced by these students were analyzed in order to verify the main failures in relation to writing. As a result, it was found that the main problem in the texts of undergraduate students was the IV, and thus, the results of Unesco's research are also applicable to students in higher education.

Keywords: Inappropriate vocabulary; Academic writing; Executive Secretariat.

* Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Professora da UNIOESTE.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A necessidade de um olhar mais cuidadoso para o texto acadêmico tem sido cada vez mais percebida. Nessa perspectiva, questiona-se: a universidade está tomando para si um papel que não deveria ser seu, o de ensinar o básico? Os jovens estão preparados para o ensino superior? Houve uma aprendizagem eficaz no que tange a interpretação de diversos textos? E quando não há, até que ponto essa defasagem trará prejuízo para o aluno no exercício de sua profissão? E até que ponto esse fator prejudica o ensino superior, transferindo seu foco real de ensino acadêmico para o ensino básico?

Essas questões são fundamentais e norteadoras para a concretização deste trabalho. Levando em consideração que muitos estudantes chegam ao ensino superior sem conhecimentos básicos sobre diversos assuntos – principalmente no que tange à Língua Portuguesa – e que, muitas vezes, as universidades precisam modificar suas ementas, a fim de receberem e darem conta das dificuldades desses alunos, é necessário rever algumas práticas de ensino.

Apoiando-se no fundamento de que um acadêmico de Secretariado Executivo será um profissional da área de comunicação, não é aceitável que o mesmo saia da universidade com problemas graves relacionados à escrita. Todavia, diante de um estudo exploratório, percebeu-se que muitos entram e saem do curso com as mesmas dificuldades relacionadas à escrita, sendo que a de inadequação vocabular é uma delas.

Até o momento, apenas pesquisas relacionadas à Linguística Textual foram realizadas com os textos dos acadêmicos do curso em questão (CALIXTO, 2015), (HOFFMANN 2001, 2002). Contudo nenhuma delas destacou o problema da utilização do léxico nos textos. Assim, esta pesquisa mostra-se necessária e fundamental para colaborar com a escrita acadêmica dos estudantes e futuros profissionais da área de secretariado.

Sabe-se que a linguagem não é uma ferramenta utilizada exclusivamente para a comunicação entre sujeitos, ela é uma prática social pela qual o sujeito pode manifestar seus anseios, interesses e pensamentos. Desse modo, a linguagem pode ser entendida como um uso complexo, indispensável para a estruturação da sociedade. Sabe-se, também, que a produção de textos verbais causa um desconforto para a grande maioria das pessoas, ora por não conseguirem expressar suas ideias por meio de palavras, ora por desconhecerem o código. Porém, essa realidade provoca estranheza se levarmos em consideração a quantidade de anos que um sujeito passa nos bancos escolares (considerando todos os níveis) estudando, inclusive, a língua portuguesa.

É preciso ressaltar que essa dificuldade de escrita e de leitura encontra-se nos diversos âmbitos, sejam eles profissionais ou educacionais, sendo que nestes o problema é notado tanto no nível básico quanto no ensino superior. A falta de habilidade com a escrita tem sido observada com cada vez mais frequência e isso se tornou um problema nas universidades, não somente durante o período do curso, mas, também, ao término da graduação, com a inserção do egresso no mercado de trabalho.

De acordo com uma pesquisa realizada pela Unesco com estudantes do ensino fundamental (ATORRESI et al. 2010) e de outro estudo realizado por Oliveira (2006) com estudantes de diversos cursos superiores, um dos grandes problemas relacionados à escrita dos estudantes brasileiros é a inadequação vocabular. Ambas as pesquisas demonstraram que há um número expressivo de inadequações vocabulares nos textos dos estudantes brasileiros.

Tal resultado veio ao encontro das observações feitas por meio de um estudo exploratório com os acadêmicos do curso de Secretariado Executivo de uma universidade pública do Paraná, os quais também apresentaram defasagens de diversos níveis nos textos. A fim de verificar se a inadequação vocabular também é um dos problemas mais recorrentes em textos de estudantes do curso de Secretariado, analisou-se um corpus constituído por 30 redações, todas escritas por acadêmicos do 1º ano desse curso. Os textos foram produzidos em contexto de sala de aula, como forma de atividade não avaliativa.

Para apreciação desta pesquisa, organizou-se este trabalho, além desta seção, pelo capítulo de fundamentação teórica, em que serão apresentadas as teorias que embasam tal pesquisa; pelo capítulo das análises dos resultados, no qual serão expostos os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados; uma seção para a apresentação dos resultados; e, por fim, as considerações finais.

BREVES CONCEITOS SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA E A INADEQUAÇÃO VOCABULAR

A preocupação com os textos na esfera acadêmica

No final da década de 70, devido a uma mudança no perfil das aulas de Língua Portuguesa, as discussões acerca dos textos produzidos em contextos de aprendizagem tomaram maiores proporções. Até então, a prioridade das análises linguísticas era a modalidade oral da língua (PIETRI, 2012). As produções de texto começaram a se tornar um objeto de estudo nos círculos acadêmicos na segunda metade da década de 70, quando passou a ser parte de alguns exames vestibulares. De acordo com Pietri (2007), esses primeiros estudos, os quais têm como corpus as redações de vestibular, foram patrocinados pela Fundação Carlos Chagas, a qual os financiou e publicou em seus Cadernos de Pesquisa.

Ainda segundo Pietri (2007), nesses estudos estava presente uma relação entre os estudos linguísticos de base mais gramatical e os estudos que assumem uma perspectiva menos tradicional. É importante destacar o início do interesse pela escrita escolar como objeto autêntico de análise no contexto acadêmico e os rumos que esse interesse foi tomando nas décadas seguintes, até chegar às discussões atuais que envolvem o que tem sido denominado letramento acadêmico.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o interesse pela escrita acadêmica, apesar de instigante e necessário, ainda é muito recente. Contudo, nos últimos anos, no Brasil, alguns pesquisadores (FISCHER, 2007; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; PETRI, 2007, 2012; SANTOS, 2017) vêm demonstrando uma maior preocupação em relação à leitura e à escrita dos alunos que ingressam na universidade.

Santos (2017) analisou como se dá a prática da escrita entre ingressantes de Letras de uma universidade pública do estado de Tocantins. Baseando-se nos novos estudos sobre Letramento (LEA e STREET, 1998; STREET, 2014; FIAD, 2011; e FISCHER, 2007), o autor concluiu que a maioria desses estudantes apresenta dificuldades relacionadas à escrita e aos gêneros textuais que integram a esfera acadêmica. Além disso, constatou que tais defasagens provêm do ensino básico e são anteriores ao ingresso no ensino superior. Ainda em relação à pesquisa, Santos (2017) verificou que, muitas vezes, na universidade, os professores aplicam atividades textuais sem instruções, considerando que os alunos já saibam as regras que regem a estrutura dos textos.

As dificuldades com a produção e compreensão de textos são notórias nos alunos ingressantes, pois [...] elas são pregressas ao ES. Diante desse panorama, a maioria dos docentes acaba disseminando uma cultura equivocada de que os alunos não são letrados, por não dominarem efetivamente as práticas linguageiras da academia. (SANTOS, 2017, p.96)

A redação escolar como objeto de estudo de pesquisas acadêmicas começou a se intensificar na segunda metade da década de 70, quando passou a ser parte de alguns exames vestibulares. Conforme Petri (2007), esses primeiros estudos que tomam como corpus de análise as redações de vestibular, foram patrocinados pela Fundação Carlos Chagas, que os financiou e publicou em seus *Cadernos de Pesquisa*. Ainda Pietri (2012), na mesma perspectiva analítica de textos acadêmicos, observou a construção de dissertações e teses elaboradas ao final da década de 70, a partir do viés da semântica no ensino de Língua Portuguesa. No mesmo ponto de vista, Fischer (2007) analisou produções textuais de ingressantes no curso de Letras de uma universidade de Santa Catarina e selecionou as produções de três acadêmicas para aprofundar o estudo sobre gêneros discursivos na universidade. Motta-Roth e Hendges (2010) ressaltam a importância da produção científica no ambiente universitário, justificando que, neste cenário, a produtividade intelectual é medida pela quantidade de publicações.

O problema da inadequação vocabular

Oliveira (2006), ao realizar estudo com textos de vestibulandos e ingressantes em cursos de nível superior, percebeu a incidência do problema de inadequação vocabular. Para chegar a tal conclusão, Oliveira analisou 100 redações de vestibulandos e cerca de 200 redações de calouros do ensino superior (OLIVEIRA, 2006, p. 50). O pesquisador definiu a inadequação vocabular como “o emprego de uma palavra num contexto impróprio, resultando numa sequência de palavras” (OLIVEIRA, 2006, p. 50).

Em seu corpus, foram verificadas nove causas de inadequação vocabular, as quais foram classificadas por ele como: a) expressão idiomática com substituição de uma das unidades lexicais por outra ou outro tipo de modificação b) neologismos comunicacionalmente não adequados, sejam bem ou mal bem formados do ponto de vista morfológico c) item lexical incompatível com o tema ou o gênero do texto d) escolha lexical que conflita com a orientação argumentativa do texto seja por ser positiva ou negativa demais e) coocorrência de itens incompatíveis entre si seja no nível do sintagma, seja no nível da oração f) itens lexicais que suscitam, no texto, “inexatidão com redundância” g) registro não admitido pelo gênero do texto, seja por ser formal, seja por ser informal h) item lexical utilizado por “atração paronímia” i) item lexical vago por ser “uma palavra com baixa densidade semântica” (OLIVEIRA, 2006, p.51).

Essa preocupação fica evidente, também, na pesquisa de Hoffmann (2002): “Interessa-nos de modo especial o desempenho dos nossos alunos na recepção e na produção de texto, pois as consequências terão repercussões significativas na vida desses estudantes, além da própria vida social do país”. (HOFFMANN, 2002, p.14)

Segundo Oliveira (2006), há diversas estratégias de ensino que possibilitam resultados satisfatórios no que diz respeito à leitura e ao enriquecimento vocabular, entretanto, parece que, muitas vezes, tais ferramentas têm sido pouco exploradas. Isso faz com que o indivíduo tenha um baixo conhecimento vocabular e, conseqüentemente, não consiga se expressar de maneira adequada.

Seide e Durão (2015), ao constatar a frequência de inadequação vocabular em redações de estudantes de uma escola rural da cidade de Cascavel, Paraná, concluíram que uma das causas desse problema é a falta de trabalho com o léxico em sala de aula:

Uma explicação plausível para a persistência de inadequação vocabular nos textos de estudantes brasileiros vem a ser o fato de não se apresentarem de forma sistemática aos professores metodologias e teorias específicas e eficazes para o ensino de vocabulário, e esta lacuna implica numa prática docente na qual pouca ou nenhuma atenção pedagógica é dada ao assunto, inclusive nas aulas dedicadas à produção textual. (SEIDE; DURÃO, 2015, p.12)

Uma das bases teóricas para o estudo da inadequação vocabular, utilizada também por Seide e Durão (2015), provém da Abordagem Lexical, proposta por Lewis (1997). A teoria serve como base para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira, contudo é possível utilizá-la, também, para o estudo de língua portuguesa como língua materna. De acordo com um dos fundamentos da Abordagem Lexical, a aprendizagem do léxico por meio de blocos de palavras auxilia os alunos a ampliarem o vocabulário, ao mesmo tempo que corrobora para a percepção de construções mal feitas na hora de produzir um texto.

No que tange a escrita, textos convencionais como os que são utilizados na correspondência comercial, podem ser mais facilmente elaborados pela justaposição de blocos de palavras e inserção de itens lexicais em pontos determinados do texto. Além disto, a expansão do vocabulário sendo feita de modo holístico e contextualizado, leva a uma expressão oral e escrita mais natural e espontânea tanto para alunos que precisam utilizar a língua inglesa tanto em contextos coloquiais quanto para os que estudam o idioma visando à sua utilização em determinado âmbito profissional. (SEIDE; DURÃO, 2015, p.17)

Acredita-se, desse modo, que com a utilização das propostas de ensino da Abordagem Lexical, será possível melhorar a qualidade dos textos dos acadêmicos do curso de Secretariado, os quais terão mais habilidade em produzir textos tanto da esfera acadêmica quanta da esfera profissional.

O CASO DOS INGRESSANTES EM SECRETARIADO EXECUTIVO

Metodologia da pesquisa

O tipo de pesquisa deste estudo é de base descritiva, a qual, segundo Gil (1999, p.28) “(...) tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis”. A população estudada foram os graduandos em Secretariado Executivo, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, totalizando 30 alunos. Além disso, o trabalho foi elaborado a partir da abordagem quantitativa, derivada do positivismo, a qual apresenta a análise de resultados mensuráveis.

Partindo da ideia de que a inadequação vocabular também faz parte da escrita dos acadêmicos do curso de Secretariado Executivo dessa universidade, aplicou-se uma atividade para verificar os problemas de escrita mais frequentes, inclusive a incidência de inadequações vocabulares. A atividade constituiu-se em uma produção de texto com a temática e gênero livres e teve caráter apenas diagnóstico, não avaliativo. Na sequência, as redações foram corrigidas e contabilizadas as unidades mal construídas (as quais serão chamadas de blocos mal construídos).

Análise dos dados

Para a análise dos dados, foi realizada a correção dos textos, juntamente com a busca dos blocos mal construídos. Após a seleção destes, foi utilizado o dicionário Linguee para comprovar a não existência dos blocos na língua portuguesa. De acordo com a definição fornecida pelo site da ferramenta:

O Linguee é um dicionário e buscador de traduções online gratuito capaz de pesquisar palavras ou expressões em bilhões de textos bilíngues. Os resultados de busca do Linguee estão divididos em duas partes. Primeiro, aparecem os resultados do dicionário cujas entradas foram revisadas e aprovadas pela redação do Linguee. Nele é possível obter informação sobre a classe gramatical e possibilidades de tradução. Além disso, o dicionário Linguee oferece a pronúncia das entradas em inglês e em português europeu e brasileiro. Logo abaixo, aparecem os exemplos de traduções provenientes de outras fontes. Nessa parte, é possível verificar o contexto em que a palavra ou expressão buscada já foi traduzida. Em comparação com dicionários online tradicionais, o Linguee possui cerca de mil vezes mais material traduzido. Devido ao grande número de exemplos de frases disponíveis, é possível encontrar também resultados para expressões como ‘chuva forte’ ou ‘argumento forte’ bem como termos específicos raramente encontrados em outros serviços online. (Em: <http://www.linguee.com.br/>)

Nota-se que a ferramenta possui outro objetivo, contudo, por meio dela, foi possível concluir se o bloco utilizado pelo aluno existe ou não na língua portuguesa.

Após a análise dos 30 textos, foi realizada a correção e a tabulação das ocorrências. A fim de diagnosticar os principais problemas relacionados à escrita dos acadêmicos, buscaram-se, também, casos relacionados a problemas de acentuação, coesão, concordância, generalização, ortografia, pontuação, regência e senso comum. Abaixo segue o quadro (em ordem alfabética) com os resultados.

Quadro 1 - Ocorrências do *corpus*

PROBLEMA DETECTADO	OCORRÊNCIAS
Acentuação	14
Coesão	12
Concordância	15
Generalização	6
Inadequação vocabular	22
Ortografia	5
Pontuação	13
Regência	7
Senso comum	6
Total	100

Fonte: elaborado pela autora

Foram encontrados 100 casos de problemas relacionados à escrita, sendo 22 (22%) relacionados à inadequação vocabular. O resultado vai ao encontro do que concluiu Oliveira (2006) em relação à escrita dos universitários e se aproxima dos resultados da pesquisa da Unesco.

Vale ressaltar que foram considerados casos de inadequação vocabular as ocorrências não existentes no corpus disponibilizado pela ferramenta Linguee, o que significa que tais construções são inexistentes na língua portuguesa formal escrita. Abaixo seguem alguns exemplos desses blocos mal construídos:

- “o preconceito com relação”;
- “o preconceito parte de nós mesmos”;
- “automóveis gerando engarrafamentos”;

- “uma estrutura desgastada, denegrada”;
- “tanto verbal quanto agressivo”;
- “preconceito vindo da sociedade”;
- “nova onda de revolução”;
- “terem escolaridade avançada”;
- “homossexuais ou algo do gênero”;
- “a pessoa toma pela leitura”.

Percebe-se, nesses exemplos, que muitas expressões são utilizadas pelos acadêmicos e por boa parte da população com frequência, não sendo consideradas expressões não existentes. Isso se deve, possivelmente, a pouca valorização do léxico durante as aulas de língua portuguesa, nos diferentes estágios da educação, visto que, nos últimos tempos, o ensino dos gêneros tem ganhado destaque nas salas de aula.

A partir dos resultados, evidencia-se a necessidade de serem desenvolvidas atividades baseadas na Abordagem Lexical, a fim de trabalhar o léxico com os acadêmicos. Acredita-se, nessa perspectiva vigotskyana, que a intervenção do professor no processo de desenvolvimento do aluno é de total importância, visto que, com essa medida, o sujeito consegue correlacionar as informações que já possui com as advindas da intervenção. Além disso, outro aspecto importante da teoria de Vygostky (2002) é que, quando a intervenção pedagógica ocorre na promoção do desenvolvimento de cada indivíduo, este tem experiências de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitado na introdução, o objetivo deste trabalho foi verificar se os resultados obtidos pela pesquisa da Unesco também poderiam ser percebidos em textos de alunos do ensino superior, especificamente de um curso de Secretariado Executivo de uma universidade pública do Paraná. Desse modo, o objetivo foi atingido, visto que percebeu-se que a inadequação vocabular é o problema mais recorrente nos textos dos acadêmicos pesquisados.

Entretanto, por se tratar de um recorte de um estudo acerca da escrita acadêmica e das práticas de letramento dentro do curso de Secretariado Executivo, sabe-se que esta pesquisa é limitada, visto que não se analisaram as causas das inapropriações. Posteriormente, pretende-se explorar a pesquisa, a fim de verificar com mais profundidade os casos de inadequação vocabular, inclusive, com os demais acadêmicos do curso. Nesse primeiro momento, objetivou-se apenas verificar se a incidência de inadequações vocabulares é um problema recorrente dos textos dos alunos de Secretariado Executivo e, com isso, traçar estratégias de ensino que visem a um trabalho mais pontual na área do léxico.

Além disso, notou-se a relevância de se trabalhar com o léxico durante as disciplinas de Língua Portuguesa em todos os níveis da educação, inclusive no Ensino Superior, visto que muitos alunos entram com defasagens relacionadas à língua. Para isso, torna-se relevante a inclusão de tópicos da disciplina de Lexicologia juntamente com o ensino dos demais tópicos já contemplados pela ementa do curso em questão.

Esse estudo torna-se relevante por considerarmos que o secretário executivo deve ter um bom domínio da escrita acadêmica e profissional e o uso adequado das palavras, nos diferentes contextos, deve ser uma das qualidades desses profissionais. Pretende-se, ainda, após um trabalho específico com os acadêmicos pesquisados, reaplicar a pesquisa e comparar os resultados, a fim de verificar se houve melhora na escolha dos termos e uma diminuição dos casos de inadequação vocabular.

Espera-se, desse modo, que com a utilização das propostas de ensino da Abordagem Lexical a qualidade dos textos dos acadêmicos do curso de Secretariado seja melhorada. Além disso, objetiva-se que os alunos tenham mais habilidade em produzir textos tanto da esfera acadêmica quanta da esfera profissional.

REFERÊNCIAS

ATORRESI, Ana et al. **Escritura**. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Documento fomentado pelo OREALC/UNESCO e LLECE. Productora Gráfica Andres: Santiago, Chile, dez. 2010

CALIXTO, José Benedito. **O uso da conjunção e em textos produzidos por acadêmicos do curso de bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue**: fatores da argumentação. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2014.

FIAD, Raquel. A escrita na Universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2a parte 2011

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós- Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, Celso Almiro. Linguística em textos de alunos do 2º ano. **Revista Expectativa**, Toledo, vol. 10, nº 10, 2001, p. 133-143. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/issue/view/105/showToc>.

_____. Linguística e Língua Portuguesa: uma pequena reflexão sobre suas implicações no ensino. **Revista Expectativa**, Toledo, vol. 10, nº 10, 2002, p. 13-28.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **Student writing in higher education**: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

LEWIS, M. **Implementing the Lexical Approach**: putting theory into practice. England: Language Teaching Publications (LTP), 1997.

MOTTA-ROTH, D., HENDGES, G.R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Ensino do Léxico: um problema de adequação vocabular. **Revista Matraca**, n.19, Rio de Janeiro, UERJ, jul/dez. 2006, p.50-68

PIETRI, E. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos lingüísticos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, vol. 46, 2007, p. 283-297.

_____. A constituição da escrita escolar em objeto de pesquisas acadêmicas. **Cadernos de História da Educação**. v. 11, n. 1 – jan./jun., 2012, p. 107-130.

SANTOS, Dalve Oliveira Batista. Letramento acadêmico: representação de ingressantes acerca da escrita. **Revista Trama**, Cascavel, vol.13, n. 28, 2017, p. 86 – 118

SEIDE, Marcia S., DURÃO, Adja B. de A. B. A Abordagem Lexical no ensino de língua portuguesa. **Revista GTLex**, Uberlândia, vol. 1, n.1 | jul./dez. 2015, p. 11-32.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LETRAMENTO E TRABALHO: ESBOÇANDO UM PAINEL SOBRE AS PRÁTICAS DE PESQUISA NO DOMÍNIO LABORAL

*Ana Maria de Oliveira Paz**

*Maria Aparecida da Costa***

RESUMO

O artigo discute a noção de letramento como prática social e sua relação com as atividades desenvolvidas pelos interactantes em situações de trabalho. Mais particularmente, focaliza as práticas letradas desencadeadas em domínios de vertente institucional, que concebem a leitura e a escrita como ações constitutivas ao fazer profissional dos pares engajados, a exemplo do que ocorre na enfermagem hospitalar, no âmbito das atividades jurídicas, nas diversas instâncias públicas do Governo, dentre outras esferas. Por conseguinte, apresenta um painel, à maneira de um estado da arte, das pesquisas acadêmicas já concluídas e em fase de desenvolvimento aventadas sob o escopo da Linguística Aplicada e na perspectiva dos Estudos de Letramento em contextos extraescolares. As investigações aqui apresentadas estão todas vinculadas à Base de Pesquisa *Letramento e Etnografia*, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEL/UFRN/Brasil), que centram foco nas práticas de letramento laboral (PAZ, 2008) e no estudo sobre gêneros em ambientes profissionais (BAWARSHI; REIFF, 2013).

Palavras-chave: Letramento laboral; Gêneros; Pesquisas etnográficas; UFRN.

ABSTRACT

This article discusses the notion of literacy as a social practice and its relation to the activities developed by the interactants in work situations. More specifically, it focuses on literacy practices in institutional domains that conceive of reading and writing as constitutive actions in the professional practice of engaged peers, such as in hospital nursing, in the context of legal activities, in the various public bodies of the Government, among other spheres. Therefore, it presents a panel, as a state of the art, of the academic research already completed and under development under the scope of Applied Linguistics and in the perspective of Literacy Studies in extracurricular contexts. The researches presented here are all linked to the research base *Literacy and Ethnography of the Postgraduate Program in Language Studies of the Federal University of Rio Grande do Norte (PPgEL / UFRN / Brazil)*, which focus on labor literacy practices (PAZ, 2008) and the study of genres in professional contexts (BAWARSHI; REIFF, 2013).

Keywords: Labor literacy; Genres of texts; Ethnographic research; UFRN.

* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Professor Adjunto da UFRN.

** Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Professor Adjunto da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS: O LETRAMENTO EM CONTEXTOS DE TRABALHO

Em Linguística Aplicada (doravante LA), as investigações sobre o uso da linguagem em contextos institucionais, diferentes das do domínio pedagógico, começaram a se delinear, sobretudo nas pesquisas de orientação etnográfica, em meados dos anos 1990. Segundo Moita Lopes (1998; 2011), constituem exemplos de tais pesquisas aquelas ambientadas em contextos profissionais como o jurídico, o da enfermagem hospitalar e o da segurança pública, dentre outros, assinalando, o interesse acadêmico pelo modo como as pessoas agem discursivamente ao se utilizarem da leitura e da escrita em situações de trabalho.

Durante essas atividades, mais particularmente as de cunho institucional, as práticas de leitura e de escrita figuram como uma das formas mais autênticas e singulares de uso da língua/linguagem empreendidas pelos interactantes. As formas escritas, em especial, assumem o papel de articuladoras de tarefas e de condutas necessárias à realização dos objetivos sociais demandados nas conjunturas institucionais (COULMAS, 2014), somando-se e fundindo-se a outras atividades rotineiras no dia a dia das corporações. A esse conjunto de habilidades envolvendo práticas de leitura e de escrita empreendidas pelos sujeitos em situações de trabalho denominamos *letramento laboral* (PAZ, 2008).

Nessa perspectiva, ao fazermos uso da referida expressão para nomear as atividades de linguagem que ocorrem no domínio do trabalho, baseamo-nos nos postulados estabelecidos pela Ergologia, cuja vertente concebe o trabalho não só como uma realização técnica ou mecânica, mas como um ato da natureza humana que, segundo Pierre Trinquet (2010, p. 96) *engloba e restitui toda a complexidade humana*. Nesses termos, o trabalho envolve *saberes constituídos*, que dizem respeito aos saberes formais oriundos de instituições especializadas, e *saberes investidos*, adquiridos de forma empírica mediante o exercício cotidiano de um fazer (TRINQUET, 2010).

De acordo com Paz (2008, p. 42),

[...] ao focalizarmos o letramento no local de trabalho, estamos concebendo-o não apenas como um fenômeno situado, mas também como fenômeno múltiplo, visto que sua efetivação é motivada pelos inúmeros usos da leitura e da escrita, estabelecidos em atendimento às demandas de comunicação que ocorrem em um dado contexto laboral.

Em conformidade com o exposto, um aspecto que legitima o letramento como prática social no âmbito do trabalho tem a ver com o fato de que essa faceta do letramento se insurge como uma exigência na efetivação de determinadas tarefas requeridas pelos sujeitos no desvelar de suas atividades, e que têm na leitura e na escrita dois relevantes formas de realização. No tocante a esse aspecto, é ilustrativo o argumento de Oliveira (2010, p. 331) quando afirma:

Especificamente no domínio do trabalho, ambiente altamente competitivo, a busca de estratégias efetivas para interagir, ganhar acesso à informação e dela fazer uso para solucionar problemas ligados ao funcionamento e produtividade da organização aponta para a necessidade de ‘novos letramentos’ que permitam aos jovens em geral agir e interagir na ‘era do conhecimento’, cujo tom recai nas ideias dos indivíduos ou na sua capacidade para pensar e criar, o que exige o desenvolvimento de várias competências do ponto de vista profissional.

Em se tratando do circuito das atividades laborais de instituições públicas socialmente reconhecidas, ações como ler e escrever se concebem como fenômenos indissociáveis das rotinas de trabalho desenvolvidas nessa esfera, visto que não só permeiam as atividades realizadas como caracterizam o ofício de uma significativa parcela de seus servidores.

A título de exemplo dessas práticas, podemos mencionar algumas atividades simples e corriqueiras envolvendo os atos de ler e escrever, como a anotação de recados em papéis adesivos fixados na tela do computador; o registro de números de telefone em agendas; o envio de mensagens via emails corporativos; a leitura de comunicados e outros textos informativos disponibilizados em murais; a consulta a manuais de instruções que são de utilização específica de cada domínio, além de inúmeras outras situações análogas.

Sobre esse aspecto, Marcuschi (2010) propõe uma proveitosa discussão ao tratar sobre *quem e em que* proporção se dá a utilização dos gêneros de textos (orais e escritos) mais recorrentes em determinados domínios discursivos, citando como exemplo a esfera do trabalho. Segundo o autor, nas atividades de trabalho, “[...] nem todos fazem uso da escrita na mesma intensidade ou em condições idênticas. Não é apenas uma questão de *distribuição de tarefas*. É também uma questão de *delegação de tarefas*, um fato muito comum na prática da escrita em contextos de trabalho.” (MARCUSCHI, 2010, p. 20; grifos nossos).

Na visão de Coulmas (2014), as instituições que compõem a chamada *sociedade das letras*, como é o caso do governo (representado pelo poder público), da igreja (representada pela religião) e da escola (como escopo institucional da educação), estabelecem seus próprios padrões e normas graças ao meio escrito, o qual é responsável por acumular um acervo de literatura produzida em cada um desses segmentos e também por fixar as regras que colaboram para a conservação e posterior transmissão do conjunto dessa produção escrita.

Além disso, o teórico lembra que as estruturas corporativas da sociedade das letras legitimam e garantem certa estabilidade da modalidade escrita da língua, mesmo quando mediadas por outras atividades ancoradas na oralidade, como a leitura de textos em voz alta, as recitações e soletrações, dentre outras (COULMAS, 2014).

Fundamentados nessa concepção de letramento específico de um domínio, compreendemos que as práticas e os eventos de letramento no exercício laboral se perfazem sempre que quaisquer registros são produzidos na modalidade escrita da língua, ou quando a leitura dessas peças escritas se realiza em instâncias sociais de trabalho, engendrando concepções e ideologias inerentes ao segmento em que ocorrem.

Essas produções, conforme as discutimos aqui, podem ocorrer nas entidades públicas governamentais; no âmbito de outros serviços públicos e privados, como a saúde, a educação, a segurança e a assistência social; ou, ainda, nos demais domínios de natureza social institucionalizados ou não, incluindo outros empreendimentos de trabalho autônomos.

UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE LETRAMENTO NO TRABALHO

No intuito de evocar as pesquisas acadêmicas sob o escopo da LA com foco nos Estudos de Letramento em contextos diferentes do escolar, faremos menção a um circuito de trabalhos concluídos e em andamento, vinculados à Base de Pesquisa *Letramento e Etnografia* do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEL/UFRN), voltados especificamente para as práticas de letramento e o estudo sobre gêneros em ambientes profissionais.

No referido Programa, os trabalhos de pesquisa arrolados a seguir se acham circunscritos todos em um mesmo recorte, com aportes teóricos e metodológicos que ora dialogam entre si, complementando-se, ora expandem os marcos teóricos e procedimentais adotados, gerando um acervo considerável de pesquisas inéditas que iluminam as questões de linguagem na perspectiva do letramento *no, do, sobre e para o trabalho*, fazendo interface com os gêneros produzidos e circulantes na esfera profissional.

No decorrer das discussões aqui apresentadas, veremos que esse acervo vem instaurando, pelo menos no Brasil, uma tradição de pesquisas interessada em investigar as práticas de leitura e de escrita como constitutivas às rotinas laborais dos sujeitos nas instituições de trabalho. Essas produções acadêmicas não só corroboram e ampliam o pensamento a que Moita Lopes (1998) se reportava no final dos anos 1990, ao elucidar o *modo como as pessoas agem discursivamente* durante as atividades de trabalho, como também se preocupam com os possíveis desdobramentos relacionados ao uso da língua/linguagem nos contextos investigados, reafirmando a natureza situada e interdisciplinar das pesquisas em LA.

O primeiro deles é a tese de Ana Maria de Oliveira Paz (2008), intitulada *Registros de ordens e ocorrências: uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar*. Essa tese encerra uma relevante investigação versando sobre o letramento em ambientes de trabalho que não o de natureza pedagógica. Elegendo por contexto de pesquisa uma instituição pública hospitalar, o objetivo do estudo é compreender e descrever o processo de produção do gênero *registro de ordens e ocorrências* no domínio da enfermagem. O referido gênero constitui artefato de relevância por contemplar, segundo Ito et al. (2005), um resumo do plantão relatando os problemas e das intercorrências mais importantes, além de reunir informações alusivas ao trabalho das áreas clínicas e administrativas, cuja escrita ocorre em livros devidamente designados para esse fim. Em termos de produção escrita, a elaboração do gênero pode ser realizada por um ou mais membros da equipe de trabalho, implementada, paulatinamente, no decurso da atividade ou ao final de cada turno empreendido.

Na esteira do proposto por Paz (2008), o segundo trabalho diz respeito à dissertação de Klébia Ribeiro da Costa (2012), que tem por título *Letramento no trânsito: eventos e práticas na formação de condutores de veículos*. Nessa pesquisa, a autora investiga as atividades de leitura e de escrita realizadas em eventos de formação de condutores de veículos, estendendo a discussão para a compreensão das políticas públicas vigentes no trânsito a partir das práticas letradas realizadas pelos condutores/aprendentes no decorrer de sua formação. Atualmente, a pesquisadora direciona o olhar, em seu trabalho de doutoramento, para as práticas de letramento dos Técnicos de Segurança no Trabalho no campo da construção civil. Nesse sentido, o foco está voltado para as implicações das demandas de escrita que orientam e garantem a preservação da integridade física dos operários do setor, assim como a observância das normas que resguardam a estabilidade da obra em edificação.

Nessa mesma seara, encontramos a dissertação de mestrado intitulada *Ô de casa, com licença, posso entrar? São os Agentes Comunitários de Saúde e suas práticas de Letramento no Programa Saúde da Família*, de autoria de Carlos Henrique da Silva (2013). A pesquisa visa a compreender o processo de desenvolvimento da escrita realizada por Agentes Comunitários de Saúde, atendendo às exigências do Programa de Saúde da Família (PSF), em setores circunscritos no município em que atuam. A relevância dessa investigação reside na identificação de práticas de letramento, a exemplo dos registros de monitoramento feitos pelos Agentes, práticas essas que ultrapassam os artefatos de escrita estabelecidos e fornecidos pelo Ministério da Saúde. A implementação dessas atividades de escrita é de iniciativa dos próprios profissionais, na perspectiva de obterem subsídios para a realização dos relatórios institucionais do PSF.

Sobre atividades de escrita da esfera virtual, o chamado *ciberespaço*, temos o estudo realizado por Débora Maria da Silva Oliveira (2015), no qual a pesquisadora contempla eventos e práticas de letramento em contexto de políticas públicas antidrogas, mais precisamente, em locus de pesquisa formado a partir da atuação de policiais militares do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD). Nessa ótica, os formadores do Programa desenvolvem ações voltadas para a prevenção ao uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas, no âmbito das instituições escolares por meio da divulgação de relatos, ações, iniciativas e campanhas de prevenção em uma rede operativa virtual. Particularmente, a pesquisa tem como objeto de estudo os posts do blog *PROERD no Sertão*, publicados por policiais militares da região do Seridó/RN, no intuito de dar visibilidade ao trabalho levado a efeito e, conseqüentemente, contribuir para atenuar e coibir o problema da drogadição entre crianças e adolescentes em idade escolar. No tocante ao arcabouço teórico adotado, as discussões dos dados dessa pesquisa convergem para a revisitação das categorias (elementos e componentes) propostas por Hamilton (2000), ao analisar eventos e práticas de letramento, assim como para a focalização dos movimentos verticais (telerealidade, cibercultura) e horizontais (convivência/televivência; local/global; espaço geográfico/eletrônico) presentes no hiperdomínio (ciberespaço, blogosfera), que são aspectos não contemplados dentro da literatura existente sobre o tema no escopo da LA.

Ainda sob a ótica dos Estudos de Letramento, a pesquisa de mestrado realizada por Maria Aparecida da Costa (2016) consiste em discutir as práticas de letramento em atividades censitárias desenvolvidas por Técnicos e Agentes de Pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na execução da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Especificamente, busca identificar e caracterizar as rotinas letradas atinentes ao contexto de trabalho dos referidos servidores, no sentido de contribuir para a ampliação do foco das pesquisas sobre o Letramento nesse locus em particular e, conseqüentemente, favorecer uma melhor compreensão de suas ocorrências languageiras como meio de legitimação do discurso institucional inerente ao domínio censitário. A partir das categorizações propostas por Hamilton (2000) acerca dos elementos visíveis e não visíveis nos eventos e práticas letradas, as descrições empreendidas nessa pesquisa têm apontado para a relevância do processo instrucional oferecido pelo IBGE aos seus servidores, e também para as recorrentes *ações languageiras orientadas para o convencer*, constitutivo ao fazer profissional dos participantes. Nesse sentido, o estudo tem sua relevância no fato de trazer para o âmbito acadêmico as discussões sobre as atividades languageiras do trabalho censitário, promulgando o interesse dessas atividades sob o olhar da LA.

Por fim, a pesquisa empreendida por Lindneide Araújo de Melo Medeiros (2016), com o título *Letramento e trabalho: um estudo sobre práticas de letramento dos profissionais do CRAS em curso de formação para a maternidade*, tem por objetivo destacar os eventos de letramento promovidos por profissionais ministrantes de aulas que constituem o currículo do curso de formação para a maternidade. No referido curso, o qual é destinado a mulheres gestantes assistidas pelo Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), a pesquisadora analisa as práticas letradas da equipe de profissionais que ministram as aulas, no intuito de estender as questões concernentes aos estudos da linguagem como prática social nas esferas laborais. Dentre as contribuições dessa pesquisa, encontra-se a expansão da abordagem proposta por Nouroudine (2002) e retomada por Paz (2008), no que tange ao letramento *como trabalho, sobre o trabalho e no trabalho*, incluindo, nessa abordagem, a perspectiva do letramento *para o trabalho*. Essa expansão deve-se ao fato de os profissionais ministrantes do curso estarem imbuídos no propósito de preparar as grávidas assistidas para o desempenho da maternidade.

LETRAMENTO LABORAL E GÊNEROS: UMA IMBRICADA RELAÇÃO

Ao considerarmos que o letramento se instaura por meio de artefatos materiais (HAMILTON, 2000), ou, mais particularmente, na forma de gêneros de texto (OLIVEIRA, 2010), articulamos nossas discussões partindo da compreensão de que as atividades letradas só se efetivam quando uma peça de escrita medeia a interação entre os participantes de dado evento comunicativo. Nesse sentido, os gêneros de textos podem ser concebidos como *artefatos materiais* portadores das peças escritas produzidas pelos interactantes, e que transportam recursos não visíveis, *imateriais*, isto é, as ideologias subjacentes e os tecidos de representações como crenças e valores engendrados nessas escritas, responsáveis por instituir as práticas letradas aventadas em seus contextos de produção e circulação.

Sob esse enfoque, Oliveira (2010, p. 330) assevera que a opção por compreender que

[...] o letramento é mediado por textos implica naturalmente ter consciência de que o uso de determinados textos depende do sistema de atividades no qual as pessoas estão inseridas, noutros termos, depende dos papéis que as pessoas exercem e do que elas necessitam fazer por meio desses textos em determinadas situações.

Ao tratarem especificamente sobre a aprendizagem e o uso de gêneros em contextos profissionais, Bawarshi e Reiff (2013) postulam que o estudo sistemático acerca dos gêneros em ambientes de trabalho conduzirá o pesquisador ao interesse na descrição dos “[...] processos pelos quais os escritores aprendem gêneros e se iniciam na comunidade”, assim como os utilizam “[...] na produção e transmissão do conhecimento e como os gêneros restringem ou possibilitam as ações sociais dos participantes nas organizações profissionais” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 165-166).

No tocante às investigações acadêmicas na área dos Estudos de Letramento levadas a efeito pela Base de Pesquisa *Letramento e Etnografia* e vinculadas às pesquisas de gêneros em contextos profissionais, temos a dissertação de Raimunda Valquíria de Carvalho Santos (2015), que estabelece a relação entre linguagem e práticas de escrita forense. Nessa abordagem, a autora investiga o gênero *ata de audiência*, instituído como um documento comprobatório das ações, procedimentos e deliberações acordadas, em audiência, por membros envolvidos em litígio do trabalho. Assim sendo, a pesquisa objetiva descrever os elementos que constituem o referido gênero no que compete às suas dimensões pragmática, organizacional e linguística, focalizando peculiaridades de uma peça escrita da área forense. As análises indicam que, apesar do gênero apresentar proposta de escrita padronizada, os exemplares estudados contemplam variações e flexibilidade, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento e ao desfecho do texto.

Dentre as pesquisas recentemente concluídas, encontra-se a dissertação de Marta Helena Feitosa Silva (2016), intitulada *Curso de letramento laboral para cuidadores de idosos: uma proposta de intervenção*. O referido curso, ministrado no ano de 2014 pela pesquisadora sob a forma de oficinas de letramento, foi projetado com a finalidade de possibilitar às mulheres egressas do Curso de Cuidador de Idoso do Programa Mulheres Mil a produção de práticas letradas capazes de aperfeiçoar sua capacitação e favorecer a sua inserção no mercado de trabalho. As contribuições desse estudo compreendem o fato de as cursistas terem se apropriado de gêneros que as auxiliarão não somente a adentrarem no mundo do trabalho, como também a utilizá-los no efetivo exercício de suas práticas laborais. A partir dessa análise, o trabalho sugere pensar na inclusão, nas salas de aulas de cursos profissionalizantes, de gêneros que atendam às necessidades laborais das cuidadoras, como forma de melhorar seu desempenho no trabalho e fortalecê-las como cidadãs.

Por fim, a pesquisa em nível de doutoramento de Maria Aparecida da Costa tematiza o gênero *questionário de pesquisa* produzido pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no intuito de aprimorar as discussões em torno do letramento censitário, empreendidas até então pela pesquisadora. Especificamente, a investigação se empenha em descrever e interpretar as configurações/condições de produção escrita do gênero, no que se refere aos seus aspectos retóricos, cognitivos e discursivos, além de discutir os critérios adotados pelo IBGE com vistas à seleção das perguntas que compõem o questionário de pesquisa, considerando-se a ideologia institucional inerente ao domínio discursivo da esfera censitária. A proposta do estudo volta-se para “[...] situações nas quais a escrita é integrada à natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos [...]” (HAMILTON, 2000), focalizando as ações constitutivas do processo de produção do gênero questionário de pesquisa no trato das atividades laborais do IBGE.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA O TRILHAR DE NOVOS HORIZONTES DE PESQUISA

Conforme é possível observar, as pesquisas ora apresentadas tiveram como ponto de partida a tese de Paz (2008), que tematiza as práticas letradas no domínio do trabalho, constituindo, dessa forma, uma nova vertente investigativa a que denominamos *letramento laboral*. A partir daí, os estudos desvelados posteriormente por parte do grupo que constitui a base de pesquisa Letramento e Etnografia passaram a introduzir no bojo das discussões acadêmicas as práticas de escrita que se instauram em domínio pouco contemplado pelas pesquisas na esfera da linguagem.

Uma das possíveis justificativas para essa ocorrência reside no fato de a universidade formar profissionais, tanto nas licenciaturas quanto nos cursos de bacharelado, e, concluída essa etapa, não tomar como objeto de estudo o que eles produzem em termos de escrita, tampouco as representações que constroem acerca do que leem e escrevem em situações de trabalho, a fim de avaliar o aprimoramento das competências leitora e escritora de seus egressos.

Em decorrência disso, as pesquisas até então realizadas nessa seara têm se mantido focadas em investigar os letramentos dominantes, que se referem às manifestações de natureza escrita que ocorrem em organizações formais e socialmente privilegiadas, como a escola, a igreja, os estabelecimentos comerciais e os sistemas burocráticos (ROJO, 2009), e que, portanto, preveem agentes portadores de saberes constituídos, caso dos professores, das autoridades religiosas, dos servidores públicos de variadas instâncias e hierarquias, dentre outros.

A despeito desse fato e tendo em vista o propósito de adensarmos os estudos que se interessam pelas práticas de produção escrita nos mais diversos domínios, é de nosso interesse contemplar, também, trabalhos que porventura abordem os letramentos vernaculares ou de grupos humanos que desenvolvem atividades de trabalho de forma autônoma e desprovida de certificação, atuando com base na própria experiência de um fazer cotidiano, ou seja, em *saberes investidos*, conforme nomeia a terminologia estabelecida por Trinquet (2010).

REFERÊNCIAS

BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Trad. Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

COSTA, K. R. **Letramento no trânsito**: eventos e práticas na formação de condutores de veículos. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2012.

COSTA, K. R. **Letramento na construção civil**: um estudo sobre as escritas dos Técnicos em Segurança do Trabalho. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN. Em desenvolvimento.

COSTA, M. A. **Um estudo das Práticas de Letramento de Técnicos e Agentes de Pesquisa na PNAD / IBGE**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2016.

COSTA, M. A. **O gênero questionário de pesquisa do (no) IBGE**: produção, usos e implicações. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN. Em desenvolvimento.

COULMAS, F. **Escrita e sociedade**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 16-33. Trad. Sandro dos Santos.

ITO, E. et al. **Manual de anotações em Enfermagem**. São Paulo: Atheneu, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, L. D. M. L. A. M. **Letramento e trabalho**: um estudo sobre práticas de letramento dos profissionais do CRAS em curso de formação para a maternidade. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN. 2016.

MOITALOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

MOITALOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Trad. Ines Polegatto, Décio Rocha. Rev. Técnica Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

OLIVEIRA, D. M. S. **Blog Proerd no Sertão**: Letramento e Ação Social. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2015.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

PAZ, A. M. O. **Registros de ordens e ocorrências**: uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2008.

ROJO, R. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 95-127.

SANTOS, R. V. C. **Um estudo do gênero ata de audiência na esfera jurídico-trabalhista**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2015.

SILVA, C. H. **Ô de casa, com licença, posso entrar?**: São os Agentes Comunitários de Saúde e suas práticas de Letramento no Programa Saúde da Família. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2013.

SILVA, M. H. F. **Curso de letramento laboral para cuidadores de idosos**: uma proposta de intervenção. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2016.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010. ISSN 1674-2584.

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 9, N. 2, ano 2017

SUBMISSÕES E NORMAS

SUBMISSÕES

Os artigos devem ser enviados ao endereço eletrônico: linguagememfoco@uece.br

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Apresentação:

Aceitam-se trabalhos inéditos, redigidos em Português, Inglês, Espanhol ou Francês.

- **Fonte:** Times New Roman, tamanho 12, com exceção para citações com mais de 03 linhas, notas de rodapé e legendas, que devem apresentar tamanho menor e uniforme (conforme ABNT - NBR 14724).
- **Configuração de página:** papel tamanho A4 –margens esquerda e superior de 3 cm; direita e inferior de 2 cm.

Extensão dos textos

- Os artigos devem ter o mínimo de 07 e o máximo de 15 páginas;
- As resenhas, mínimo de 01 e máximo de 03 páginas.
- Os textos de divulgação de teses: resumo com 10 linhas; texto do autor com 03 a 05 páginas; comentário de membro da banca com 01 a 02 páginas.

Título

Centralizado, em maiúsculas e em negrito (sem grifos), corpo 14, no alto da primeira página.

Nomes dos autores

À direita da página (sem negrito ou grifo), duas linhas abaixo do título com maiúsculas apenas para as iniciais. Usar asterisco para nota de rodapé, indicando o nome da instituição à qual o(a) autor(a) está vinculado(a), seguido da sigla.

Resumo e palavras-chave

- Situar o texto-resumo dois espaços simples abaixo do subtítulo Resumo (em maiúsculas e em negrito), redigindo-o em um único parágrafo, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, com o mínimo de 100 e o máximo de 250 palavras (conforme ABNT - NBR 6028), na mesma fonte do artigo.
- As palavras-chave, de 03 a 05, devem ser precedidas do subtítulo Palavras-chave e de dois-pontos, grafadas com as iniciais maiúsculas e separadas por ponto e vírgula.

Abstract e keywords

Seguir as mesmas normas usadas para o resumo e as palavras-chave. Essa orientação é válida também para resumos e palavras-chave em Francês (Resumé/Mots-clés) e em Espanhol (Resumen/Palabras-clave).

Estrutura do texto

- O texto deve iniciar dois espaços simples depois das keywords, com espaçamento 1,5, parágrafos justificados e adentramento de 1,25cm na primeira linha.
- Subtítulos das seções: em negrito, alinhados à esquerda, sem adentramento, numerados por algarismos arábicos, com a letra inicial da primeira palavra em maiúscula, corpo 12. Excluem-se da numeração a introdução, a conclusão e as referências.

Citações

- Citações diretas com até 03 linhas: transcritas entre aspas duplas, inseridas em um parágrafo comum no corpo do texto, conservando o mesmo tipo e tamanho da fonte.

Exemplo 1:

Esse modelo, como nota Marcondes (2003, p. 29), “tornou-se o ponto de partida...”.

Exemplo 2:

Conforme afirmam as autoras, “Numerosos lingüistas já observaram que as unidades lexicais estabilizam convencionalmente os significados das palavras numa comunidade lingüística” (MONDADA; DUBOIS 2003, p. 43).

- Citações acima de 03 linhas: sem aspas, destacadas por um recuo de 4cm à esquerda, com a mesma fonte, mudando o tamanho para 10.

Exemplo 3:

O domínio das tarefas do motorista, segundo explicam os autores,

não termina em determinado ponto; ele tem a estrutura de níveis regressivos de detalhamento que se misturam em um background não-específico. De fato, movimentos direcionados bem-sucedidos, tais como dirigir, dependem de habilidades motoras adquiridas e do contínuo uso do senso comum ou conhecimento de background (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 155).

- Citações em língua estrangeira: em itálico e traduzidas em nota de rodapé.

Tabelas, ilustrações e outros elementos visuais

Numerados com algarismos arábicos, com identificação na parte superior (conforme ABNT - NBR 14724).

Notas

Em rodapé, corpo 10, numeradas de acordo com a ordem de aparecimento. Referências: ao final do texto, abaixo do subtítulo.

Referências

Ao final do texto, abaixo do subtítulo Referências, alinhadas à esquerda, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes (conforme ABNT - NBR 6023).