

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, CULTURAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

José Domingos
Linduarte Pereira Rodrigues
Organizadores

TEOSSENO



eduepb



José Domingos
Linduarte Pereira Rodrigues

Organizadores

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, CULTURAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS



TEOSSENO



Campina Grande, 2022



Universidade Estadual da Paraíba
Prof^ª. Célia Regina Diniz | *Reitora*
Prof^ª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba
Cidoval Morais de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)
Alberto Soares de Melo (UEPB)
Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)
José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)
José Luciano Albino Barbosa (UEPB)
Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)
Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa | Diretor

Expediente EDUEPB

Erick Ferreira Cabral | *Design Gráfico e Editoração*
Jefferson Ricardo Lima A. Nunes | *Design Gráfico e Editoração*
Leonardo Ramos Araujo | *Design Gráfico e Editoração*
Elizete Amaral de Medeiros | *Revisão Linguística*
Antonio de Brito Freire | *Revisão Linguística*
Danielle Correia Gomes | *Divulgação*
Efigênio Moura | *Comunicação*
Walter Vasconcelos | *Assessoria Técnica*

Catálogo na fonte

E82 Estudos linguísticos, culturas e práticas educativas /
José Domingos, Linduarte Pereira Rodrigues
(Organizadores). – Campina Grande: EDUEPB, 2022.
263 p. : il;

ISBN: 978-85-7879-704-1 (E-Book)
ISBN: 978-85-7879-705-8 (Impresso)

1. Ensino de língua francesa 2. Estudos linguísticos 3.
Livro didático 4. Ambiente virtual I. Título.

21. ed. CDD 372.65

Elaborada por Luciana Dantas de Medeiros – CRB: 15/508

Copyright © **EDUEPB**

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Selo Teosseno

Editores

José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Conselho científico

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN	Francisco Vieira da Silva – UFERSA
Audria A. Leal – Univ. Nova de Lisboa	Gesiel Prado Santos – FHO
Aurea Suely Zavam – UFC	Juscelino Francisco do Nascimento – UFPI
Camilo Rosa Silva – UFPB	Maria das Dores Nogueira Mendes - UFC
Edileide de Souza Godoi – UPE	Nilton Milanez – UEFS
Francisco Paulo da Silva – UERN	Valéria Severina Gomes – UFRPE

O selo Teosseno reúne pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Teosseno-CNPq da Universidade Estadual da Paraíba, bem como estudos de outros centros acadêmicos do Brasil e de outros países. Divulga estudos descritivos, analíticos e aplicados que vislumbram promover reflexões teóricas e práticas sobre o estudo do texto e seu impacto enquanto uso nas práticas institucionalizadas dos sujeitos na cultura e na história.

Desse modo, o selo se inscreve, enquanto investimento científico, a partir da publicação de estudos do texto e do discurso, preocupando-se pelos diferentes acontecimentos sócio-históricos e culturais materializados, tematizadamente, nos gêneros textuais e que possibilitam pensar também no desenvolvimento de metodologias para o ensino da linguagem.



Este livro é uma produção do grupo de pesquisa
TEOSSENO - Teorias do sentido: discursos e
significações da UEPB/CNPq

Imagens usadas exclusivamente para estudo de acordo com o artigo 46 da lei 9610, sendo garantida a propriedade das mesmas a seus criadores ou detentores de direitos autorais.

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, CULTURAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Organizadores:

José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Parahyba: Marca de Fantasia/eduepb, 2022, 263p.



Coedição

MARCA DE FANTASIA

Rua João Bosco dos Santos, 50, apto. 903A

João Pessoa, PB. Brasil. 58046-033

marcadedefantasia@gmail.com

<https://www.marcadedefantasia.com>

A editora Marca de Fantasia é uma atividade da Associação Marca de Fantasia, CNPJ 09193756/0001-79 e um projeto de extensão do NAMID - Núcleo de Artes e Mídias Digitais do Departamento de Mídias Digitais da UFPB

Editor/designer: Henrique Magalhães

Revisão: José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Imagem da capa: João Jesus (www.pexels.com)

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

O selo Teosseno segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CBL

ISBN 978-85-7879-704-1 - Digital

ISBN 978-85-7879-705-8 - Impresso

Sumário

Apresentação	9
Análise de atividades de compreensão oral em FLE: do livro didático ao ambiente virtual	17
Arlley Antonio de Melo Souza Rosiane Xypas	
Percalços da prática docente: relato de experiência sobre o início do exercício profissional	45
Fernanda Aparecida Batista Patrícia Edíone da Silva Manuely Yslene Fidelis dos Santos Fabiola Mônica da Silva Gonçalves	
Didatização da oralidade: um olhar sobre as práticas de ensino de oralidade presentes nos livros didáticos	73
Bianca Waleska Rodrigues Nóbrega Paula Mickaelle Santos Nascimento José Domingos	
Análise histórico-linguística das pesquisas brasileiras sobre a reescrita no contexto do ensino superior entre 1998 e 2018: formas de correção em foco	107
Silvana Silva Joicyane Carolaine Mercês dos Santos	

História em quadrinhos: um gênero facilitador para o ensino da língua materna no ensino fundamental	139
Maria Ednalva dos Santos Rodrigues Talita Mendes da Silva Silvelena Cosmo Dias	
Acesso aos bens culturais do bairro do Recife Antigo: um exercício de cidadania cultural por meio da aula de campo	175
Waldemar Cavalcante de Lima Neto Valéria Severina Gomes	
Representação feminina em discurso de valorização cultural de vinheta do Carnaval da Rede Globo de Televisão	205
Elaine Reis Laureano Linduarte Pereira Rodrigues Maria Eliane Gomes Moraes	
Leitura discursiva e a construção da identidade social e discursiva	229
Jarbas Vargas Nascimento	
Sobre os organizadores, autoras e autores	257

Apresentação

A articulação entre as diferentes formas de pensar os estudos linguísticos na contemporaneidade impõe situar o objeto língua/linguagem/discurso na esfera acadêmica do multicultural e do multidisciplinar. Essa articulação nos permite hoje lançar um olhar para as práticas de linguagem/discursivas nas diversas instâncias institucionais e midiáticas da sociedade e unir forças na agenda educacional mediante uma atenção voltada às práticas educativas. Neste livro, reunimos alguns estudos que expressam uma parte significativa desse contexto acadêmico multifacetado e que se impõe relevante pelo fato de representar um elo dessa malha sócio-histórica e cultural que nos permite pensar, atualmente, as Ciências Sociais e Humanas. São trabalhos de pesquisadores brasileiros que atuam em instituições de ensino superior de todo país e que se encontram reunidos neste livro numa parceria com os estudantes e os pesquisadores do grupo de pesquisa TEOSSENO-CNPq-UEPB.

Os textos que concretizam essa aliança estão organizados em oito capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Análise de atividades de compreensão oral em FLE: do livro didático ao ambiente virtual*, reconhecendo a importância e a necessidade de promover novas discussões acerca da competência de compreensão oral, traz à tona o tema pelo recorte dos autores de pesquisas anteriores, onde observam o trabalho proposto para

a compreensão oral em livros didáticos de ensino de FLE (2014-2015) em ambientes virtuais (2017). Assim, para entender como a compreensão oral é trabalhada nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e nos diversos ambientes virtuais da *Web* voltados ao ensino de Francês como Língua Estrangeira, que disseminam documentos orais dos mais variados estilos, o trabalho faz a análise de uma unidade do livro didático e um site, buscando identificar a concepção de atividade subjacente nesses diferentes suportes. O objetivo é observar como é concebido e/ou proposto o trabalho com a compreensão oral em atividades veiculadas em um livro didático e em um ambiente virtual voltado ao ensino de FLE, bem como identificar as possíveis diferenças e avanços trazidos pelos suportes mais modernos. Ao fim, fica evidente a relevância de estudos que fomentem tais discussões e o compartilhamento de experimentos que demonstrem as maneiras mais eficazes de trabalhar as competências linguístico-culturais através de meios tanto do livro didático quanto os produzidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.

O capítulo seguinte, *Percalços da prática docente: relato de experiência sobre o início do exercício profissional*, reflete acerca da prática docente com base em um relato de experiência de uma das autoras no início da profissão docente, fazendo uso de aportes teóricos que nos levam a repensar o fazer pedagógico em sala de aula, como Franco (2008), Freire (1997), Miranda (2022) entre outros. Notamos que a figura do professor muitas vezes é solicitada como pesquisador ativo e transformador, formador de sujeitos capazes de modificar sua ambiência, no entanto, quando

se trata da formação do professor é possível identificar certa dualidade no que concerne à teoria e prática, visto que muitas vezes a teoria não é colocada em prática, sendo assim desconsiderada no fazer docente. As autoras consideram o relato de experiência abordado, assim como outros, referenciais indispensáveis para que possamos compreender, nas entrelinhas, a relação teoria e prática, e assim viabilizar um agir docente que possibilite a reflexão e ressignificação do fazer pedagógico.

Prosseguindo no eixo das práticas educativas, no capítulo *Didatização da oralidade: um olhar sobre as práticas de ensino de oralidade presentes nos livros didáticos*, os autores partem das propostas para o ensino de linguagens preconizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para indagar o estatuto que os gêneros orais ocupam no livro didático de Língua portuguesa da educação básica. Reconhecendo o papel da oralidade na ampliação das habilidades dos estudantes ligadas à fala responsiva e coerente mediante situações e contextos de uso, este capítulo traz uma análise de um livro didático do Ensino Fundamental e um do Ensino Médio. O trabalho empreendido reafirma uma lacuna deixada pelo material analisado concernente à presença da oralidade na sala de aula. Ao mesmo tempo, salienta a necessidade de o livro didático acolher a oralidade como ferramenta essencial na construção do conhecimento e na formação dos estudantes, afinal, ela é parte constitutiva do sistema linguístico e uma modalidade da língua.

Considerando o fato que a reescrita é uma tarefa importante da produção textual, apresentando várias formas de ser

empregada em sala de aula, o capítulo subsequente, *Análise histórico-linguística das pesquisas brasileiras sobre a reescrita no contexto do ensino superior entre 1998 e 2018: formas de correção em foco*, apresenta uma análise historiográfica e enunciativa do funcionamento da reescrita no Brasil, nos períodos de 1998-2018, no contexto de ensino superior. A pesquisa dispôs de três bases para compô-la: a Teoria Enunciativa de Émile Benveniste, para compreender os valores atribuídos a pessoa “tu”, e como ela é marcada nos textos no processo de refacção, aqui chamado de *formas de correção* (SILVA, 2013); os conhecimentos de metanálise da história da linguística de Pierre Swiggers (2013), que permitem uma observação historiográfica quanto ao desenvolvimento evolutivo desse estudo; e por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que serviram como norma ao ensino brasileiro. O estudo faz um levantamento de dados através de 22 artigos selecionados com base em critérios específicos de inclusão e exclusão. Como resultado, constatou-se que houve uma evolução nas formas de correções empregadas em sala de aula que partiu de uma forma menos subjetiva para uma forma mais subjetiva de correção, permitindo ao aluno um aproveitamento melhor do seu próprio texto.

Na sequência, o capítulo *História em quadrinhos: um gênero facilitador para o ensino da língua materna no ensino fundamental*, por meio do desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica, com alunos do 9º ano do Ensino fundamental, tem como objetivo problematizar o processo de ensino e aprendizagem da produção textual, a partir do gênero histórias

em quadrinhos (HQ), como facilitador do processo do ensino da língua materna. Dentro de uma visão de linguagem discursiva e interativa, o estudo se pauta no arcabouço teórico-metodológico de pesquisadores como Bakhtin (1997), Geraldi (1993; 1997), Kleiman (2002), Mendonça (2010) e nos documentos oficiais como os PCN (1998) e a BNCC (2017), que norteiam a prática pedagógica do professor em sala de aula. O desenvolvimento desta pesquisa possibilita construir um olhar com base nas produções textuais dos alunos, que foram realizadas de forma colaborativa e significativa, condizentes com suas vivências, experiências, a partir do compartilhamento de saberes diversos.

O próximo capítulo apresenta os resultados da pesquisa intitulada *Acesso aos bens culturais do bairro do Recife Antigo: um exercício de cidadania cultural por meio da aula de campo*. O estudo tem como finalidade abordar a importância do acesso aos bens culturais do bairro do Recife Antigo por meio da educação patrimonial, a qual permite um olhar pedagógico sobre os bens materiais e imateriais. Essa abordagem conta com o compromisso assumido também pela área de linguagens e torna acessível a leitura da cidade. Para isso, foram realizadas leituras sobre cultura, identidade, patrimônio e educação patrimonial, adotando, como referencial teórico, textos de autores como Chauí (2006), Laraia (2000), Choay (2003), Freire (2011) entre outros, que permitem um aprofundamento acerca da temática em foco. Como atividade pedagógica, foi aplicado um questionário com o intuito de verificar a interpretação feita pelos estudantes recifenses acerca da importância patrimonial do bairro para a

cidade e, durante as aulas, discutidas as questões que envolvem o patrimônio cultural e foi realizada uma aula de campo no bairro do Recife Antigo, com estudantes do Ensino Médio de uma Escola Pública de Recife – PE. Os resultados apontam para diferentes olhares sobre o mesmo cenário, como também revelam que o acesso aos bens culturais é uma descoberta para os jovens estudantes, o que reforça a necessidade de investimento em políticas públicas voltadas para o exercício da cidadania cultural.

O capítulo *Representação feminina em discurso de valorização cultural de vinheta do carnaval da rede globo de televisão* analisa matérias jornalísticas (online) que noticiaram a mudança da vinheta do Carnaval da Rede Globo, bem como comentários que circularam em Rede Social. Sob a perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa, os autores analisam a representação do feminino no discurso de valorização cultural da emissora de televisão. O estudo permitiu constatar que o investimento na “mudança” da figura feminina em discurso de valorização cultural de vinhetas do Carnaval da Rede Globo, a partir do ano de 2017, não se deu devido à mudança discursiva da concepção da emissora em relação ao ser mulher, mas diante das reivindicações e protestos em Rede Social para que a mulher não fosse mais vista como símbolo/objeto sexual, bem como pela luta a favor da pluralidade cultural.

O capítulo de encerramento do livro, *Leitura discursiva e a construção da identidade social e discursiva*, apresenta uma pesquisa que oferece contribuições teóricas e analíticas para a Análise do Discurso. O artigo examina a leitura discursiva e cons-

titui como *corpus* o discurso “Tenho 30 anos, mas sou negra há dez. Antes, era morena”, retirado da obra *Quando me descobri negra*, uma narrativa pessoal de autoria de Bianca Santana, cuja cenografia legitimada pela enunciação possibilita ao enunciador a construção de sua identidade social e discursiva. A reflexão visa a explicitar o alcance da perspectiva discursiva da leitura e, ao mesmo tempo, ressignificar o processo de leitura, a fim de sensibilizar educadores e estudantes sobre a necessidade de almejar uma educação crítica e um ensino inclusivo, frente aos desafios da contemporaneidade. Para tanto, fundamenta-se no aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa (AD), na abordagem enunciativo-discursiva de Maingueneau (2007, 2008, 2010, 2015) sobre discurso e cenas de enunciação. Os resultados revelam que a proposta discursiva permite olhares renovados e críticos sobre a leitura e que podem reverberar no ensino da leitura em diferentes níveis.

Almejamos que as leituras realizadas com este livro colaborem com a função social dos estudos acadêmicos, que fomentam a criticidade da produção de conhecimentos, em específico, os concernentes aos estudos linguísticos, discursivos, culturais e que dialogam direta ou indiretamente com a formação docente. Dessa forma, sinta-se convidado para contribuir com a sua leitura neste espaço de discussões e diálogos possibilitado pelo agir científico em via contemporânea.

José Domingos
Linduarte Pereira Rodrigues

Análise de atividades de compreensão oral em FLE: do livro didático ao ambiente virtual

 Arley Antonio de Melo Souza

 Rosiane Xypas

Introdução

Dentre as quatro competências de base (compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita) postuladas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) para serem desenvolvidas no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, escolhemos direcionar nossa atenção neste trabalho à oralidade, mais especificamente à competência de compreensão oral. Nossa preferência pelo trabalho com esta competência se dá antes de tudo pelo reconhecimento de sua complexidade. Por se tratar de uma competência da oralidade, ela foi por vezes tangenciada na história das abordagens e metodologias de ensino de línguas estrangeiras, visto que a atenção se voltava comumente ao ensino de regras gramaticais através da repetição. Possivelmente, tal tangenciamento deve-se, em partes, à dificuldade que muitos pesquisadores encontram de lidar com a oralidade. Vemos isso claramente nos estudos de

Kim (2014), quando o autor expõe a opinião de diversos teóricos¹ sobre o oral, os quais o classificam nos seguintes termos: multi-forme, complexo, fugaz, difícil de observar, mal conhecido, imprevisível, que implica o conjunto da pessoa etc.

A compreensão oral é, segundo Goh (2003), uma das competências de base mais usadas durante o aprendizado, contando com mais de 50% de tempo tomado nas salas de aula, bem como nas atividades cotidianas dos indivíduos. Constata-se igualmente por Cornaire (1998, p. 200), quando afirma que nós passamos “45% de nosso tempo escutando, 30% nos expressando oralmente, 16% lendo e 9% escrevendo” (tradução nossa²). Percebe-se que há uma porcentagem maior de tempo atribuída às competências da oralidade, e mais ainda àquela que figura aqui como nosso objeto de estudo.

Compreendendo, portanto, a importância e a necessidade de promover novas discussões acerca do tema referido, decidimos fazê-lo apresentando um recorte de pesquisas anteriores, onde observamos o trabalho proposto para a compreensão oral em livros didáticos de ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE) (2014-2015) e em ambientes virtuais (2017). Neste texto, apresentamos a análise de uma unidade do livro didático e um site por nós observados, buscando identificar as concepções de atividade subjacentes nesses diferentes suportes.

1. Dentre os teóricos citados por KIM, 2014, estão: LÈBRE-PEYTARD, 1990; NONNON, 1999; CHISS, 2003; MAURER, 2003; COSTE, 2005.

2. Todas as traduções de citações diretas usadas neste trabalho são de nossa autoria.

Quando trabalhamos com suportes modernos, a saber, *sites* de ensino de FLE, é importante lembrar que estes têm figurado há muitos anos no ensino/aprendizagem de línguas, mas especialmente nos últimos dois anos, tendo em vista que em 2020, pela necessidade de distanciamento social, as atividades das escolas, dos centros de idiomas e das universidades passaram a acontecer remotamente. Devido ao caráter emergencial da situação, sem que houvesse tempo para preparo e/ou treinamento satisfatório, os professores se viram com a desafiadora missão de adaptar para o online suas aulas pensadas para o ensino presencial, lançando mão de diversas ferramentas da Web. Os alunos também começaram a explorar mais as possibilidades que a Web os oferece para desenvolver suas habilidades no idioma estudado.

Com isso, perguntamo-nos como a compreensão oral é trabalhada nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e nos diversos ambientes virtuais da *Web* (e *Web 2.0*) voltados ao ensino de Francês como Língua Estrangeira, que disseminam documentos orais dos mais variados estilos. Dentre essas tecnologias, e de acordo com nossa experiência docente, consideramos que os recursos da internet *Web 2.0* (*sites*, *blogs* e redes sociais, como veremos posteriormente), para além das aulas síncronas, são os principais ambientes virtuais a que professores e alunos recorrem para desenvolver um idioma. Ao passo que reconhecemos isso, consideramos também o trabalho com a compreensão oral (CO) em sala de aula de FLE como um dos que mais merecem uma revisitação atualmente, além de se tratar de uma competência que pressupõe um nível mais elevado de interação.

Nosso objetivo é observar como é concebido e/ou proposto o trabalho com a compreensão oral em atividades veiculadas em um livro didático e em um ambiente virtual voltados ao ensino de FLE, bem como identificar as possíveis diferenças e avanços trazidos pelos suportes mais modernos. Faremos isso analisando atividades de compreensão oral retiradas desses suportes, observando sua natureza e sua adequação ou não aos pressupostos das abordagens mais recentes do ensino-aprendizagem de línguas.

Em um primeiro momento, realizamos estudos acerca da compreensão oral com o intuito de entender sua especificidade e de como ela é proposta na história das metodologias de ensino. Em seguida, apresentamos as novas tecnologias em sala de aula, e como as competências orais têm sido trabalhadas através das mesmas. Por fim, analisamos as atividades de compreensão Oral escolhidas nos dois suportes: livros didáticos e em um site de ensino de língua francesa.

Conceitos, definições e estratégias para melhor entender o que é compreensão oral no ensino-aprendizagem de línguas

Neste estudo à luz das Didáticas de Línguas Estrangeiras, constatamos que não há uma definição significativa para a Competência de compreensão Oral (doravante, CO). Cornaire (1998, p. 193) afirma que “existem muitas definições da compreensão oral, mas nenhuma que os pesquisadores concordem”, pois “não existem teorias que expliquem verdadeiramente o que é a compreensão e como ela se produz”. Arriscamos dizer que compre-

ensão é um processo pelo qual nem o produtor nem o receptor é passivo no ato de emitir ou de receber. Há, portanto, entre quem fala e quem ouve o que podemos chamar interação.

No Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, 2001), a competência do oral é vista como uma das competências linguísticas essenciais para um indivíduo falante ou para quem almeja se tornar um falante de língua(s) estrangeira(s). Assim, inferimos que tal essencialidade é marcada pelo aspecto comunicativo da linguagem, pois se pressupõe que para que haja uma comunicação eficaz, o falante precisa desenvolver, entre outras, esta competência. A Competência de CO é inserida entre as Competências de Recepção. Isto porque a atividade realizada pelo indivíduo no momento em que este pratica a competência em estudo é justamente a de receber e processar “uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores” (QECRL, 2001, p. 102). O indivíduo que compreende textos orais é, pois, o receptor de mensagens e deve empenhar esforços para compreendê-las de maneira adequada ao contexto da situação comunicativa. Essas mensagens são bastante variadas, podendo ir desde gêneros de anúncios públicos (informações, avisos, instruções), até aqueles que marcam os meios de comunicação (rádio, TV, cinema etc.).

Sendo assim a compreensão oral (CO) tem sua importância apontada e justificada no âmbito do ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Mas antes mesmo de pensar a CO propriamente dita, existem algumas características da oralidade que devem ser conhecidas por qualquer um que se ponha a refletir

sobre as competências linguísticas que a envolve. Desse modo, as considerações de Fabienne Desmons (2005) apontam desenvolvimentos de estudos a respeito das especificidades do oral.

No âmbito comunicativo, diz Desmons (2005, p. 15): “o oral sempre precedeu a escrita e ocupa um lugar predominante nas relações humanas”. A oralidade recebe, portanto, a primazia nas situações comunicativas, de modo que a escrita existe a partir dela, e não o contrário. Assim, Desmons (2005) se propõe a expor as especificidades do texto oral, sendo a primeira delas, a efemeridade, já que o leitor de um texto escrito, por exemplo, pode, caso precise, recorrer novamente ao texto, como por exemplo, reler frases, o que nem sempre se aplica a um ouvinte face a um texto oral.

Logicamente, em uma conversa cotidiana, o ouvinte pode solicitar ao seu interlocutor a repetição de determinadas sentenças, mas, como diz Desmons (2005, p.21), “se se trata de compreender uma informação difundida por rádio, televisão ou por um autofalante no metrô, uma estação ou um aeroporto, é impossível recorrer à repetição”. Em seguida, a autora em questão aponta para os traços prosódicos da oralidade, referindo-se às entonações, às pausas, ao ritmo característico da língua, bem como às contrações, às hesitações, aos “parasitas” (referência aos barulhos de fundo, por exemplo: trânsito, música etc.), as interrupções e conversas cruzadas.

Existem também as características sociais da oralidade: os sotaques regionais (um francês fala francês com sotaque diferente de um quebequense) e sociais (se compararmos o sotaque de

um camponês com o de uma pessoa que vive na cidade, veremos que o lugar social também influencia no sotaque), os registros de língua (as diversas maneiras de falar, acordadas à situação) e as expressões culturais. Some-se a isso, o corpo também apresentado como um fator participante da oralidade, uma vez que expressamos o que falamos através dos gestos, mímicas etc. Essas são características básicas da oralidade. Note-se que estamos observando apontamentos a respeito dos termos separadamente (Oralidade; Compreensão), para só então pensarmos a compreensão oral propriamente dita.

Então, em que consiste a capacidade de compreensão? A compreensão, para Cuq (2003), é uma atividade que se desenvolve por meio da utilização de processos cognitivos, o que evoca uma habilidade que parte primariamente do uso dos mecanismos mentais do indivíduo. Uma vez desenvolvidos esses processos cognitivos, definidos como “largamente involuntários” (CUQ, 2003, p. 49), o indivíduo amadurece sua capacidade de compreender o significado de um texto, no nosso caso, um texto oral. A compreensão é “uma operação cognitiva que permite alcançar o sentido de uma mensagem escrita ou oral” (GROUX, 2011, p. 51). À luz dessa definição, pode-se entender que atingir o significado de uma mensagem que nos está sendo veiculada (isto é, compreendê-la), é o resultado de uma “operação cognitiva”.

Apresentando concordância com esses pressupostos acerca de oralidade e compreensão, a primeira definição de Compreensão Oral que apresentamos é a de Gruca (2006), que chama a atenção para aspectos característicos desta competência, ressal-

tando os diversos conhecimentos necessários para seu bom desenvolvimento. Ela afirma que

Compreender não é uma simples atividade de recepção: a compreensão do oral supõe o conhecimento do sistema fonológico, o valor funcional e semântico das estruturas linguísticas veiculadas, mas também o conhecimento das regras socioculturais da comunidade na qual se efetua a comunicação sem esquecer os fatores extralinguísticos, como os gestos e as mímicas (GRUCA, 2006, p. 51).

Logo, de acordo com a autora, a compreensão oral movimenta não só fatores linguísticos, mas também extralinguísticos, e fatores de ordem sociocultural. É exatamente por movimentar fatores diversos que se chega a classificar a CO como a competência “mais difícil de adquirir, porém a mais indispensável”, afirmação que é citada por Groux (2005) e com a qual diversos autores concordam. Evidentemente, entendemos a competência “mais indispensável” para cada estudante, como algo que varia de acordo com seus objetivos de aprendizagem de uma língua estrangeira, de modo que a afirmação de Gruca (2006) parece constituir-se em uma opinião generalizadora neste ponto.

A definição que Cuq (2003) dá para a competência de Compreensão Oral é estabelecida a partir de três pontos de vista. O primeiro deles é o dos processos cognitivos, já muito conhecido nos estudos de Línguas Estrangeiras. Nessa vertente, concebe-se a Compreensão como o resultado do emprego dos processos semiológicos (processo pelo qual o ouvinte compreende primeiro

palavras isoladas, depois frases, parágrafos, alcançando o significado de maneira ascendente) e onomasiológico (onde a compreensão se dá de maneira descendente, isto é, o ouvinte compreende o contexto global e em seguida alcança as informações específicas do texto).

Segundo Cuq (2003, p.50), “o ouvinte/leitor utiliza geralmente o processo onomasiológico, e recorre ao processo sema-siológico quando o primeiro é inoperante”. Esta opinião é partilhada igualmente por Groux (2011) em suas considerações acerca desses processos cognitivos. No entanto, questionamos se de fato isso acontece na realidade, tendo em vista que parece ser algo bastante subjetivo o modo que cada pessoa utiliza o processo adequando-o à sua capacidade cognitiva e, na maioria das vezes, o faz de modo inconsciente.

O ponto de vista pragmático é o segundo pelo qual se explica a compreensão. Aqui são considerados tanto o ouvinte e seus objetivos de escuta, quanto a intenção comunicativa do locutor, apresentados como constituintes da compreensão, que é um “evento ancorado em uma situação comunicativa” (CUQ, 2003, p. 50). Por último, temos o terceiro ponto de vista que releva de uma concepção didática para o desenvolvimento do ensino da compreensão oral, objetivando às situações comunicativas visadas às situações mais variadas. Para a concepção didática, a compreensão deve ser ensinada de modo a preparar o estudante de língua estrangeira para situações pertinentes nas situações reais.

Ainda em busca de saber sobre a compreensão oral, destacamos Rost (1990 *apud* CORNAIRE, 1998, 195) que concebe a

compreensão oral como um “processo ativo por meio do qual o indivíduo constrói a significação de uma mensagem”. Esse processo ocorre, como vemos nas considerações de Cuq e Gruca (2005) por meio das seguintes atividades realizadas pelo indivíduo: 1) identificação da forma auditiva; 2) percepção dos traços prosódicos; 3) percepção da segmentação dos sinais orais; 4) reconhecimento das unidades de sentido. De acordo com Cornaire (1998, p.196), as competências solicitadas para a CO “vão da percepção dos sons através de um estímulo oral, até a sua representação mental em um processo de reconversão em unidades de sentido”. Nota-se que há todo um “caminho” traçado em direção à construção de sentido. Assim, o processo de compreensão oral é iniciado pela forma, mas sempre visa à produção de sentido, caso o contrário, não haveria *compreensão*, e sim uma mera *audição*.

A partir desses pressupostos, podemos olhar para o ensino da forma em detrimento do do significado e tirar algumas conclusões. Em primeiro lugar, não podemos negar a importância que o ensino das formas linguísticas possui, pois através dele o estudante pode conhecer os sons (a prosódia, o ritmo etc.) da língua alvo. Esse conhecimento é necessário para que haja a mudança dos seus “hábitos adquiridos em língua materna” (CORNAIRE, 1998, p. 196, tradução nossa), de modo que ele se adapte ao *novo* inserido em seu saber pela língua estrangeira estudada. Como diz Wachs (2011, p. 185), quando se refere ao desenvolvimento das competências orais no estudante de línguas estrangeiras, “é preciso ter a capacidade de esquecer para aprender”, isto é, esquecer

os sons distintos de sua língua materna para se adaptar aos sons distintos da língua estrangeira aprendida.

No entanto, apesar de sua importância defendida acima, o ensino das formas linguísticas não é tudo. Ele é o meio para se atingir um fim. Esse ensino se constitui em uma etapa da aprendizagem desenvolvida sem objetivo verdadeiro de compreensão (CUQ; GRUCA, 2005). Nota-se que a compreensão oral não passa simplesmente pela capacidade de *ouvir*. Compreender o oral não é somente ouvir, discriminar sons, mas conseguir efetuar de maneira eficaz a construção de significados presentes do texto ouvido e depois interagir. Passamos pela forma, mas não ficamos nela. Avançamos em direção à construção de sentido. Como diz Lundsteen, “a compreensão é um processo por meio do qual a fala se torna significação” (*apud* CORNAIRE, 1998, p. 36). Como afirmam também

[...] o sentido não se encontra nos sons, nem nas letras, nem nas sílabas, nem nas palavras, mas resulta de suas organizações e dos laços que esses elementos instauram entre si: daí a necessidade de colocar em evidência as estratégias de compreensão para o acesso ao sentido (CUQ; GRUCA, 2005, p. 161).

Portanto, pode-se dizer que pensar essa Competência é pensar no desenvolvimento imprescindível da capacidade do aprendiz de *ouvir* (discriminar sons) e *compreender* (produzir sentido para esses sons) textos nas mais diversas situações em LE. E as tecnologias de informação e comunicação, qual seu lugar no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras?

Breve consideração sobre a internet e as Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Línguas Estrangeiras

Faz-se desnecessário tecer demasiados comentários acerca do impacto e da influência que a Internet possui no mundo moderno e do suporte indispensável que ela foi e tem sido durante esses tempos de pandemia. Desde seu advento e sua rápida generalização nos anos 1990 (OLLIVIER; PUREN, 2013), as distâncias foram “diminuídas”, a comunicação e o acesso ao conhecimento foram facilitados. E são diversos os ambientes virtuais que estão disponíveis para as interações interpessoais *online*: *sites*, *blogs*, *vlogs*, redes sociais em geral, e mais recentemente, aplicativos que trazem para os celulares, tablets e computadores, um universo de possibilidades.

A *Web*, como diz Gomes (2016), foi configurada e reconfigurada com a internet móvel, dando origem ao que conhecemos hoje como a *Web 2.0*. Esta se configura como a segunda geração da internet que tem a *Web* como plataforma (DEJEAN-THIRCUIR; NISSEN, 2013), cujas ferramentas principais são as redes sociais como o *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* etc., que “permitem aos usuários deixarem de ser apenas consumidores de informação, para também produzi-la” (GOMES, 2016, p. 81). Sendo assim, os usuários da *Web 2.0* são autores de um conteúdo próprio e têm, através dos diversos ambientes virtuais, a possibilidade de agir e interagir com outras pessoas de qualquer nacionalidade e com os mais diversos objetivos. Com base nas definições acima,

adotamos, no decorrer do nosso trabalho, os *Web* e/ou *Web 2.0* para referir-nos aos ambientes virtuais por eles representados.

Sendo a *Web* e a *Web 2.0* componentes tão significativos de nossa época, não poderiam ficar à margem das reflexões e das abordagens de ensino propostas nas didáticas de línguas estrangeiras. Como diz Mangenot (2013, p. 49), é “difícil de considerar uma formação em línguas ignorando todos os novos gêneros sociais de atividade que se encontram na web social”. Se pensarmos no contexto “pós-pandêmico”, podemos dizer que, mais do que difícil, é impossível pensar em uma formação que exclua o domínio das TIC.

Por uma questão de contemporaneidade, as ferramentas da *Web 2.0* são apontadas como as mais satisfatórias aos pressupostos da Perspectiva Acional e das metodologias mais recentes. No entanto, como vimos, há sempre uma expectativa por melhorias e avanços na didática de línguas. Atualmente, a preocupação é referente a um maior investimento no preparo dos professores para que saibam lidar com os avanços tecnológicos e melhor integrá-los ao ensino. De acordo com Ollivier e Puren (2013, p. 20), “estudos que surgiram nesses últimos anos apontam que os usos da Internet nas escolas (KREDENS e FONTAR, 2008) e nas universidades (CONOLE e ALEVIZOU, 2010; PEDRÓ, 2009) continuam muito aquém das potencialidades que a pesquisa colocou em evidência”. Com base nessa afirmação, considera-se que apesar de termos ótimas ferramentas ao nosso dispor para promovermos situações de uso real da língua em sala de aula e/ou fora dela, não alcançamos ainda algumas habilidades necessárias para integrá-las de forma profícua na nossa atuação docente.

Ollivier e Puren (2013) consideram que as dificuldades observadas no uso das TIC no ensino de línguas atual não podem ser atribuídas exclusivamente aos professores. Há fatores de diversas ordens que contribuem para isso. Entre esses fatores, “é preciso, inicialmente, reconhecer que não é sempre fácil encontrar na internet sites que propõem possibilidades de ação e interação que sejam adaptados às necessidades e ao nível dos aprendizes” (OLLIVIER; PUREN, 2013, p. 23). Tem-se uma vasta gama de possibilidades online, mas sem as orientações necessárias, logo, o professor precisa seguir sua intuição e, muitas vezes sem auxílio teórico, metodológico e técnico, elaborar uma abordagem do suporte que se deseja utilizar.

Passemos à apresentação e análise de atividades de compreensão oral em livro didático e em seguida no site escolhido para o estudo.

Análise de atividades de Compreensão Oral em livro didático

Esta análise segue a metodologia da análise qualitativa em manuais de língua (RÉMOND, 2003). Partimos da observação do todo que compõe o livro didático em análise *Compréhension orale: niveau 2* (2012) e constatamos que ele se compõe de cinco unidades divididas em três lições. Cada unidade apresenta um tema, objetivos funcionais, trabalha também a gramática e o léxico. Apresentamos aqui apenas uma unidade, por saber que as outras seguem o mesmo padrão-modelo do livro didático e para obedecer ao espaço dado à construção deste texto. É interessante

notar que no fim da unidade, um exercício é proposto para que o estudante possa se auto-avaliar. Logo, a partir das informações do *Avant-propos* (prefácio), percebemos que o modelo de compreensão onomasiológico, que vai do sentido global ao restrito, é o mais utilizado no desenvolvimento das lições do livro didático. Em alguns momentos, este faz relações entre a Compreensão Oral e a Expressão Escrita, porque se propõe a avaliar a escuta do aprendiz através da escrita de alguns textos. A análise proposta aborda cada unidade com suas três lições sequencialmente.

A unidade que abre o livro didático é intitulada “La vie Professionnelle” (A vida profissional), dividida em três lições, que por sua vez são divididas em três partes com objetivos diferentes “Repérer, Comprendre et Reagir” (Descobrir, Compreender e Reagir). A primeira lição “Trouver un emploi” (Encontrar um emprego) começa pela seção “Repérer” (Descobrir), trazendo, em um quadro informativo os objetivos e assuntos gramaticais e lexicais que serão abordados no decorrer de toda a lição.

Todos os exercícios dessa parte são exercícios que partem de um áudio específico disponibilizado no CD que acompanha o livro didático. Observamos atividades tais como as de associação de imagens após sua escuta; escolha de frases que resumam o texto ouvido; escolha de informações verdadeiras ou falsas e reconstrução do texto original a partir da organização de partes dos mesmos.

Na seção “Comprendre” (Compreender), encontramos a continuação da temática sendo explorada através de um novo áudio, propondo as seguintes atividades: anotar os três erros do de-

senho, fazendo sempre a ligação entre o que se ouve e o que se está vendo na imagem; riscar a parte inexata da frase ouvida e depois corrigi-la; completar lacunas e responder perguntas abertas.

Na última seção dessa primeira lição da unidade 1, “Réagir” (Reagir) é nítida a atenção voltada à escrita como método através do qual o aluno pode-se avaliar, visto que, a partir de um novo áudio, ele deverá identificar informações em imagens, responder a perguntas abertas e tomar notas com eficácia para reconstruir o áudio em observação. Ainda na unidade 1, apresentamos em “Faire Carrière” (Fazer carreira) na lição 2, uma estrutura parecida com aquela que acabamos de observar na lição 1. No entanto, é notória a presença de exercícios que, pelo menos à primeira impressão, estão em um nível de dificuldade mais elevado.

Vemos na parte 1, “Repérer” (Descobrir), que os exercícios presentes são basicamente de identificação de informações em imagens, comparação de informações, buscando a categorização de itens corretos, classificação de informações verdadeiras e falsas, reconstrução do texto original por meio de produção escrita e associação de informações que se complementam para reconstruir o documento ouvido. Em “Comprendre” (Compreender), parte 2, vemos atividades que partem de um novo documento oral, para tomar notas com eficácia, selecionar informações corretas, responder perguntas abertas e completar quadro com informações referentes ao assunto gramatical (tempos verbais) proposto na lição e abordado no áudio em estudo.

Para concluir, temos a terceira parte, intitulada “Réagir” (Reagir), onde estão presentes atividades de identificação de in-

formações em imagens, tomar notas e responder questões abertas para reconstruir o texto original, bem como uma atividade de escuta dirigida, onde o estudante deve ouvir o documento para encontrar informações específicas. A terceira e última lição dessa primeira unidade, “Rencontrer des difficultés” (Encontrar dificuldades), não altera a ordem nem o estilo do que vimos até aqui. Inicia-se com a seção “Repérer” (Descobrir), seguida por “Comprendre” (Compreender) e “Réagir” (Reagir). É possível observar atividades de identificação de informações em imagens, seleção de informações corretas, tomar notas com eficácia, identificar informações verdadeiras ou falsas e responder a questões abertas visando à reconstrução do texto original. Vale ressaltar que entre os exercícios propostos na unidade em análise é notória a presença de quadros informativos intitulados “Outils” (Ferramentas), reservados à exposição de assuntos referentes à gramática e ao léxico. Assim, o aluno desenvolve sua compreensão oral ao mesmo tempo em que entra em contato com novos conteúdos ou até mesmo com assuntos já estudados anteriormente, mas que agora terá a oportunidade de revisá-los a partir de uma abordagem que desenvolve a Compreensão Oral.

Ressaltamos também que a unidade se encerra com o Bilan (Balanço), isto é, o resultado geral do desenvolvimento do aprendiz, que pode ser observado por duas páginas de exercícios onde os próprios alunos conseguem avaliar sua aprendizagem através de um esquema de contagem de pontos. As atividades do Bilan (Balanço) consistem em responder questionários e completar lacunas.

O que se pode concluir da análise do livro didático realizada acima é sua visível relação com os princípios norteadores das atividades de compreensão como Produto, propostas por Goh (2003) como, por exemplo, a identificação de informações em fotos, a tomada de notas, a reconstrução do texto original etc. Todas essas atividades são previstas e propostas pela autora, de modo que é possível ver a consonância entre o livro didático e os pressupostos teóricos que vimos com respeito à Competência da Compreensão Oral em sala de aula, de onde se pode sugerir-lo na aula de FLE.

E quanto às atividades encontradas no site analisado?

Análise de atividades de Compreensão Oral no site TV5MONDE

A TV5MONDE, canal internacional de televisão francófono e uma das maiores redes do mundo, é responsável pelo desenvolvimento do segundo *site* que tomamos para análise, cujo título é *Apprendre le Français Avec TV5MONDE*, e existe desde 2011, estabelecendo parceria com grandes centros de ensino, entre eles, a Aliança Francesa - Bruxelas/Europa, o CAVILAM (*Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias*) e a UCL (Université Catholique de Louvain)

Observamos que o *site* explora, de forma pedagógica, parte do conteúdo transmitido pela emissora TV5. Logo, é um ambiente virtual de estudo do FLE que estabelece um contato constante com o conteúdo oral ou audiovisual, solicitando um contínuo exercício

da competência de compreensão oral, mesmo em atividades que não têm por objetivo desenvolvê-la. Diferente do *site* que analisamos anteriormente, *Apprendre le Français Avec TV5* não se propõe a realizar *podcasts* ou atividades do gênero. Sua organização e proposta de trabalho aproximam-se dos modelos mais comuns de *sites* de ensino, mas possui um *layout* (ou *design*) bastante moderno e interativo, com atividades autocorretivas.

De acordo com a sessão *Tout savoir sur Apprendre le Français avec TV5MONDE*, dentre os objetivos e conteúdos principais do *site* está “*entendre et comprendre le français actuel tel qu’il est parlé à travers le monde*”, demonstrando a preocupação dos organizadores em desenvolver a língua francesa através da escuta. E isso se confirma quando observamos, por exemplo, a lista com todas as atividades voltadas aos alunos do nível B1 (intermediário). Analisamos somente as três primeiras atividades da lista por uma questão de espaço. Mas o que importa é que observemos que, de fato, a escuta está sempre em primeiro plano, vindo acompanhada dos demais objetivos de aprendizagem, que podem ser, como no caso ilustrado acima, trabalhos com o vocabulário e a pronúncia.

Além disso, na descrição dos objetivos e conteúdos trabalhados, há uma ênfase no uso de documentos autênticos: “*des contenus originaux, vivants pour apprendre à comprendre le français*”. De fato, os documentos utilizados são autênticos, isto é, circulam de modo natural na sociedade da língua alvo, uma vez que são extratos de reportagens veiculadas pela TV5MONDE. Mas perguntamos como esses documentos “*originaux et*

vivants” (“originais e vivos”) são explorados? Que tipo de atividades são realizadas para trabalhar sua compreensão? Qual a relação destes modelos de atividade com os pressupostos da perspectiva acional vistos em nossa abordagem teórica? Uma vez que o *site* idealiza uma compreensão da língua francesa através de exercícios de escuta, buscaremos responder estes questionamentos a seguir.

As atividades disponíveis no *site Apprendre le Français avec TV5MONDE* são organizadas por nível de aprendizagem. Cada nível apresenta uma página específica com diversas atividades, todas iniciadas geralmente por questões de compreensão oral de um vídeo ou áudio e terminadas pela exploração de alguma outra competência ou aspecto linguístico. Notamos que todas as atividades seguem o mesmo modelo, por isso, detemos nossa atenção somente à primeira atividade, composta por quatro questões, pois as considerações feitas acerca da mesma podem ser aplicadas às demais atividades do *site*. Observamos algumas questões da sessão direcionada aos aprendizes de nível B1, equivalente ao nível intermediário, que também foi o nosso foco de análise no primeiro *site*.

As questões aqui analisadas fazem parte da atividade mais recente, até então, para os aprendizes de nível B1 disponível no *site*. Observamos que cada questão traz a possibilidade de auto-correção, para que o aluno confirme seus acertos e erros. É importante ressaltar que elas exploram uma reportagem de quase dois minutos que narra a situação de seca vivida pelos habitantes da Somália, tratando-se, portanto, de um documento autêntico, isto

é, não elaborado para o ensino, como definem Cuq e Gruca (2005). Este já poderia ser considerado um aspecto interessante da atividade, pois ao apresentar um conteúdo em que os envolvidos usam a língua em um contexto natural de interação, ela entra, em partes, em consonância com a demanda da perspectiva acional, de aproximar as ações do aluno do ambiente real de interação.

Passemos a observar agora cada uma das questões que compõem a atividade analisada, buscando compreender a natureza de cada questão, e suas relações com os pressupostos da perspectiva acional e a internet.

Em seu enunciado a primeira questão pede que o estudante esteja atento ao conteúdo da reportagem para verificar se ela trata das temáticas listadas. Confirmando ou não a presença dessas temáticas, ele deve informar nos quadrinhos ao lado de cada uma delas. Nota-se que se trata de uma questão voltada à compreensão geral do documento. Aqui, é subjacente a concepção de ensino de compreensão oral como habilidade, como é definida por Goh (2003). Nesta concepção, o que se espera é que o estudante compreenda pontos principais, isto é, que ele ouça com atenção voltada às ideias principais. Denomina-se também de compreensão oral global, “pois o ouvinte se concentra na captação da ideia geral e não das idéias auxiliares” (GOH, 2003, p. 4).

A segunda questão da atividade trata de associação de texto e imagem. O aprendiz possui uma imagem que aponta para o momento do vídeo em que a frase que o acompanha se inicia. A partir disso, ele direciona sua atenção para identificar quais as frases que se completam e assim, realizar a associação. Logo, o

que ele faz inicialmente é prestar atenção a sinais (neste caso, a imagem) e identificá-los com as palavras, enquadrando-se ao que Goh (2003) define como o modelo cognitivo para a compreensão oral. Em seguida, quando realiza a associação, ele reconstrói o texto original, inserida por Goh (2003) entre as atividades que visam a compreensão oral como produto, quando o que se observa é o que “os ouvintes fazem para demonstrar o seu entendimento” (GOH, 2003, p. 5).

A terceira questão solicita do estudante que ele selecione informações que estejam de acordo com o conteúdo do vídeo. Diferente do que acontece na primeira questão, essas informações solicitadas são mais específicas. A compreensão necessária aqui é de caráter seletivo. A atividade decide as partes do documento audiovisual nas quais o estudante deverá se concentrar para extrair as respostas. O ponto positivo desta atividade, segundo Goh (2003), é que ela se torna uma atividade mais leve, pois o ouvinte possui direções específicas para escutar. Ela se torna negativa somente quando o objetivo do ouvinte é preconceituoso ou tendencioso acerca do conteúdo ouvido. Isso pode prejudicar sua compreensão.

Na última questão, temos imagens que auxiliam a identificação do momento exato em que as informações solicitadas aparecem no vídeo. Atentando para essa “pista”, o aluno deve preencher as lacunas com as letras que completam as palavras que faltam no texto. Logo, trata-se de uma atividade de reconstrução do texto original (GOH, 2003) e se assemelha bastante à segunda questão.

Qual seria, afinal, a relação que estas questões possuem com os pressupostos da perspectiva acional para o ensino via *Web*? Pelo que vimos, a atividade não apresenta um conteúdo muito diferente dos exercícios recorrentes no ensino de compreensão oral citados por Goh (2003).

Apontamos anteriormente o aspecto positivo de explorar um documento autêntico, mas ainda assim, consideramos que a maneira de abordá-lo é ainda vinculada a uma concepção mais tradicional de ensino. Não vemos o estabelecimento de uma interação com outros falantes, por exemplo. A atividade é unidirecional. E reconhecemos que para estabelecer essa interação seria preciso modificar toda a estrutura do *site* e contar, inclusive, com a ajuda de um grupo de pesquisadores e professores. O estudante é apenas um receptor, responde às questões, mas não é concebido como um agente social e nem tem espaço para figurar como tal, o que é postulado nas teorias expostas anteriormente neste trabalho (KIM, 2014; DEJEAN-THIRCUIR; NISSEN, 2013; OLLIVIER; PUREN, 2013).

Considerações Finais

Em termos conclusivos, retomamos a importante afirmação de Ollivier e Puren (2013) de que “é preciso, inicialmente, reconhecer que não é sempre fácil encontrar na internet sites que propõem possibilidades de ação e interação que sejam adaptados às necessidades e ao nível dos aprendizes” (OLLIVIER; PUREN, 2013, p. 23, tradução nossa). As análises feitas neste trabalho pa-

recem confirmar esta alegação, visto que as atividades analisadas não possibilitam ao aprendiz um espaço profícuo para ação e interação com outros indivíduos e, ao invés disso, solicitam tarefas bastante semelhantes.

Fazendo uma breve comparação entre as atividades do livro didático e as do *site*, constatamos que o que ocorre é uma transposição dos mesmos modelos de atividade de um suporte para outro. As típicas questões de *verdadeiro ou falso*, *preenchimento de lacuna*, *associação*, *escolha de frases corretas* etc., aparecem tanto no livro didático quanto no *site* analisado. Muda-se o suporte, que não é mais um livro didático impresso, e sim um ambiente virtual, mas prevalece o mesmo tipo de tarefas a serem realizadas pelas atividades.

Pensando em uma justificativa para esta realidade, entendemos que ela se dê, possivelmente, porque ainda não é do interesse dos produtores de grandes *sites e blogs* de ensino de Línguas, encontrar, produzir e investir em ferramentas para estabelecer e avaliar a interação entre os internautas aprendizes. Os produtores visam um conteúdo de maior difusão, já conhecido e pré-definido, como as clássicas atividades analisadas para alunos que, por exemplo, estudam de forma autônoma.

Consideramos que um trabalho com a compreensão oral em *sites*, que atenderia às demandas da perspectiva acional, seria relevante, por exemplo, se considerasse a criação de comunidades virtuais em que os usuários do *site* pudessem discutir *online* sobre o conteúdo proposto. Se os alunos tivessem também contato com os criadores das atividades, pudessem interagir com

eles por meio de mensagens de voz, chamada de vídeo etc. São diversas as possibilidades de tornar mais profícuo e real o trabalho com a compreensão oral. Fato é que essas possibilidades de interação pressupõem muitas implicações técnicas e o trabalho de uma equipe pedagógica atuando na construção do *site*.

Talvez, a responsabilidade de estabelecer interação interpessoal tenha sido lançada para os demais componentes da *Web 2.0*, a saber, as redes sociais e os aplicativos para *tablets* e *smartphones*. No entanto, a problemática atual frente à esses ambientes virtuais diz respeito ao seu caráter informal, como aponta Mangenot (2013). Eles não são produzidos para o ensino, e por isso, apesar de ótimos facilitadores da comunicação com outros falantes (através dos *chats*, por exemplo), sua abordagem pedagógica permanece ainda escassa, sendo vistos muitas vezes como coadjuvantes do ensino, ferramentas complementares do conteúdo dado em sala, quando poderiam ser o papel principal, favorecendo tarefas acionais e interacionais (MANGENOT, 2013).

Por fim, quando pensamos na inserção de qualquer ferramenta da *Web* em um ensino formal, parece-nos que a responsabilidade recai sobre o professor, diante de todas essas questões, pois é ele quem deve decidir que ferramentas usar e como deverá usá-las. Dele é solicitada a atenção às diversas possibilidades existentes na *Web* a fim de que possa mediar o melhor uso possível das mesmas, adequando-as, quando necessário, às demandas atuais das didáticas de ensino das línguas estrangeiras. Por isso, se faz importante estudos que fomentem tais discussões e o compartilhamento de experimentos que demonstrem as maneiras

mais eficazes de trabalhar as competências linguístico-culturais através de meios tanto do livro didático quanto os produzidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Referências

Apprendre le Français Avec TV5MONDE. Disponível em <<http://apprendre.tv5monde.com/fr>>. Acesso em: 15 abril 2022.

ARAÚJO, Denise Lino de. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. Olinda : Livro Rápido, 2014.

BARFÉTY, Michèle ; BEAUJOUIN, Patricia. *Compréhension Orale: Niveau 2*. Paris: CLE International, 2012.

BARRUCHO, Luís Guilherme. *Metade dos brasileiros estão conectados à Internet: norte lidera em acesso por celular*. Disponível em <<https://goo.gl/tEWqon>>: Acesso em: 15 jan. 2017.

CORNAIRE, Claudette. *La compréhension orale*. Paris : CLE- International, 1998.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. Les compétences d'expression ou de production. In: CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de Didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2005.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde*. Paris : CLE-International, 2003.

DEJEAN-THIRCUIR, Charlotte; NISSEN, Elke. Évolution technologique, évolutions didactiques. In: OLLIVIER, Christian; PUREN, Laurent (Org.). *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*. *Revista Recherche et Applications*, n. 52, 2013, p. 28-40.

DESMONS, Fabienne. L'oral. In: DESMONS, Fabienne et al. *Enseigner le FLE: Pratiques de classe*. Paris: Belin, 2005. p. 19-44.

DEVELOTTE, Christine; MANGENOT, François. *Discontinuités Didactiques et Langagières au sein d'un Dispositif Pédagogique en Ligne*. Revista *GLOTTOPOL – Revue de sociolinguistique online*, n. 10, 2007, p. 127-144.

FERROUKHI, Karima. La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie. Revista *Synergies Algérie*, n. 4, 2009, p. 273-280.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 1993.

GOH, Christine C. M. *Ensino da Compreensão oral em aulas de idiomas*. São Paulo: SBS, 2003.

GROUX, Dominique. Compréhension. In: BARTHÉLÉMY, Fabrice, et al. *Le français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan, 2011. p. 51-52.

KIM, Hee-Kyung. *Travailler l'oral à travers l'utilisation d'un téléphone portable et d'Internet*. Université Grenoble Alpes, 2014.

MANGENOT, François. Internet social et perspective actionnelle. In: OLLIVIER, Christian; PUREN, Laurent (org.). *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*. Revista *Recherche et Applications*, n. 52, 2013, p. 41-53.

MOREIRA, M. A. Pesquisa em educação em ciências: Métodos qualitativos. Revista *Actas del PIDEDEC*, n. 14, 2002, p. 25-55.

OLLIVIER, Christian ; PUREN, Laurent. L'ouverture au-delà des murs de la classe : du fantasme à la réalité. In: OLLIVIER, Christian; PUREN, Laurent (org.). *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*. Revista *Recherche et Applications*, n. 52, 2013, p. 16-27.

PUREN, Christian. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. Revista *Le Français dans le Monde*. Paris: CLE International, n. 347, 2006, p. 37-40; 80-81.

_____ Technologies éducatives et perspective actionnelle: quel avenir pour les manuels de langue? In: OLLIVIER, Christian; PUREN, Laurent (org.). Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues. Revista *Recherche et Applications*, n. 52, 2013, p. 122-130.

Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação. Porto: ASA, 2001.

RÉMOND, Martine. Enseigner la compréhension: les entraînements métacognitifs. In: GAONAC'H, Daniel; FAYOL Michel. *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette éducation, 2003. p. 205-223.

SOUZA, Arley Antonio de Melo; XYPAS, Rosiane. *Multitextos literários a serviço da compreensão oral: criação de dispositivos didáticos em FLE*. Relatório PIVIC/CNPq/UFCG, 2014/2015, 22 páginas.

TOMÉ, Mario. Enseignement des langues, communication et compétences orales sur le web actuel. *Cédille – Revista de Estudios Franceses*, n 5, 2009, p. 347-370.

_____ Compétences orales et nouvelles technologies dans un cours de français langue étrangère. *Cédille – Revista de Estudios Franceses*, n 12, 2016, p. 387-401.

TOZZONI –REIS, M.F.C. *Metodologia da pesquisa*. 2ed. Curitiba: IES-DE, 2009.

WACHS, Sandrine. Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). In: *Revista de Linguas Modernas*, n. 14, 2011, p. 183-196.

Percalços da prática docente: relato de experiência sobre o início do exercício profissional

 Fernanda Aparecida Batista

 Patrícia Edíone da Silva

 Manuely Yslene Fidelis dos Santos

 Fabiola Mônica da Silva Gonçalves

Introdução

A construção da identidade de um professor é realizada a todo instante e também, muitas vezes, desconstruída, pois a todo momento, deve-se buscar por conhecimentos que venham incrementar o trabalho pedagógico. Para Oliveira e Schwingel (2018, p. 1):

Por ser o principal agente transformador e responsável diretamente pelo processo de ensino-aprendizagem, o professor passa a ficar no núcleo de uma crise de falta de saberes ao exercício de sua prática, com isso as críticas apontadas para o professor passam ao mesmo tempo uma reivindicação de status profissional para os profissionais da educação.

O professor é solicitado como sujeito crítico da sua prática, ativo, criativo, pesquisador. Podemos vislumbrar através de

Franco (2008) que, para formar professores, é necessário trabalhar saberes e práticas em variados níveis, bem como situar as articulações possíveis em um contexto heterogêneo. Vale ressaltar também que, apesar de haver esses níveis de análise, “a lógica da formação de futuros professores tem se distanciado da lógica das práticas” (FRANCO, 2008, p. 117), uma vez que o docente estuda, busca teorias, mas não as efetiva, não as pratica, resultando assim em uma dualidade em que não se correlacionam. Isso diverge do que é esperado, uma vez que a teoria é apenas a semente que será germinada e acarretará frutos de acordo com a prática.

Quando pensamos em práticas pedagógicas e em aperfeiçoamento discente/docente, é imprescindível frisar que nos educamos entre nós, que somos mediados pelo mundo (FREIRE, 1987). Tomando isto como alicerce, compreendemos que a atividade docente é circundada por fatores exteriores, pelo mundo em si, mais especificamente pelas condições sociais, psicológicas, emocionais e culturais do professor, ou seja, é um processo em que as dimensões pessoais e culturais dos professores interferem, modificam e compõem as condições de sua prática (FRANCO, 2008). Logo, ser docente é mergulhar em uma realidade de busca constante de aperfeiçoamento, mas também é compreender que suas conjunturas pessoais e sociais influenciam o seu agir. Entretanto, devemos ter autocontrole para que estas não prejudiquem nossa prática.

Logo, compreendemos que, ao escolher atuar na área da educação como professor, devemos saber que os desafios são grandes. Além da desvalorização profissional, ao iniciar a prática docente, nos deparamos com marcas de uma ação educativa bancária propagada ao longo do tempo. Para os estudantes de licenciatura que estão iniciando

suas vivências em sala de aula, é importante alimentar e exercer, na prática, a certeza de que podem fazer diferente, dado que, de acordo com Freire (1997), a prática educativa é movida pela curiosidade, pela inquietação. Para isso, é preciso que sejamos profissionais questionadores do mundo, de nós mesmos, a fim de instigarmos a curiosidade naqueles que são nossos aprendizes, os novos transformadores, inconformados com a realidade atual.

Franco (2008) relata que existe uma prática que forma, informa e transforma, ao mesmo tempo, o sujeito e suas circunstâncias; e, por outro lado, há uma prática que oprime, distorce e congela, especialmente o sujeito que nela se exercita, percebendo, assim, que a prática é sempre mais do que aquilo que se supõe à primeira vista. Pensando nisso, ressaltamos que é imprescindível buscar a prática que, além de informar, transforma não só o docente, mas também a realidade do aluno.

Nesse sentido, sabemos que a prática docente não é um caminho esplêndido e circundado de realizações constantes, pois nela estão imbuídas ações que causam a desvalorização do profissional, deixando-o muitas vezes desestimulado, com sentimento de desânimo, apatia e despersonalização profissional. No entanto, estudos como este procuram estimular nos profissionais da educação um despertar para o exercício da ação docente significativa, o enfrentamento dos medos que nos são colocados e dos obstáculos que impossibilitam a efetividade de uma educação transformadora.

Isto posto, o objetivo geral do presente estudo é contemplar, através de referenciais bibliográficos e um relato de expe-

riência, a relação entre teoria e prática pedagógica do professor no contexto da sala de aula. O relato traz como tema gerador a prática docente e as dificuldades encontradas no início da vivência profissional no ambiente escolar.

A prática e a formação docente em questão

A discussão sobre a prática docente e, conseqüentemente, a formação do profissional da educação nos convida a relembrao o que entendemos por educação, como a consagramos, para que serve e quais as suas intenções. Para Brandão (1991, p. 24), “a educação aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar e aprender”. Destarte, compreendemos a educação como um processo contínuo e presente constantemente no cotidiano, contribuindo e formando a identidade do ser humano. Logo, a educação tem várias maneiras de ser, isto é, tem intenções.

Veiga (2008, p. 15 *apud* AMORIM *et al.*, 2019, p. 1) descreve a formação de professores como “o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. Amorim *et al.* (2019) completam que a graduação em licenciatura, no processo de formação do professor, deve dar condições de construção e aprimoramento de seus conhecimentos e saberes, com a finalidade de desempenhar com competência e segurança as atividades educativas. Além disso, a identidade do estudante também vai se reconstruindo e, apesar da aparente se-

paração entre a fundamentação teórica e a prática, o alinhamento entre ambas é fundamental.

De acordo com Brandão (1991), não seria possível falarmos apenas de educação no singular, mas educações, pois, para cada época ou grupo social, há uma maneira de realizar a educação, um modo diferente de formar um sujeito para se encaixar nas necessidades do sistema dominante. Brandão (1991, p. 100) nos aponta que “determinados tipos de homens criam determinados tipos de educação, para que, depois, ela recrie determinados tipos de homens”.

As instituições acadêmicas formam profissionais para que estes formem jovens aprendizes, os quais, em algumas propostas pedagógicas escolares, estão colocados como sujeitos críticos, políticos. Porém, na prática, estão sendo condicionados a meros receptores de um saber sistematizado, sem incentivo de recriarem ou pensarem sua realidade a partir do que lhes é apresentado. O belíssimo trabalho da formação do sujeito é mais bem registrado e impresso em folhas para serem arquivadas no armário das dependências das instituições.

Com isso, queremos enfatizar que a educação é intencional em todos os detalhes. Daí, a formação de professores não ser vislumbrada com importância por muitos, porque, ao confrontar os conhecimentos atuais com novas teorias e estudos, é possível aguçar ainda mais uma visão crítica diante dos fatos e assim possibilitar o acesso ao conhecimento àqueles que o sistema tende a limitar.

Assim, em meio às desigualdades, quando o educando em situação de vulnerabilidade, por exemplo, encontra um profes-

sor capacitado, pode ser que veja neste um baluarte para buscar a mudança do lugar em que se encontra. “Precisamos ter muita coragem e persistência para concretizar a premissa freireana de que ensinar e aprender é uma relação em comunhão, é a expressão concreta de uma relação dialógica que denuncia e anuncia” (ALBUQUERQUE, 2021, p. 20).

Segundo Libâneo (1992, p. 28), a formação do professor deve ser, além de pedagógico, um processo intencional e organizado para que possa atuar com competência no processo de ensinar e aprender: “A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática”. Para além da formação inicial, realizada nas instituições acadêmicas de ensino, é indispensável que o professor tenha acesso a informações atualizadas e esteja em constante aperfeiçoamento sobre a educação como um todo, visando a uma prática educativa significativa.

A docência requer de nós mais que a competência de ensinar, mais que a transmissão de conteúdos e conhecimentos, pois é uma profissão que nos permite atuar na perspectiva de uma formação cidadã e integral, contemplando as demandas da sociedade atual. Sendo assim, a docência pode ser vista para além da ministração de aulas, enriquecida com processos de formação humana e construção do conhecimento ao longo do tempo, sendo que sua essência está na relação alunos e professores.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 13, os docentes são incumbidos de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A legislação deixa registrado o que devemos fazer, mas, na prática, é um pouco diferente. Ao iniciar a elaboração da proposta pedagógica, muitos professores dentro da própria instituição não têm conhecimento da elaboração do projeto político pedagógico, já que em algumas vezes, a proposta é elaborada por alguém que não faz parte da instituição.

Há casos também em que o planejamento resume-se ao sumário do livro didático, seguindo o que está posto. É possível sim que haja profissionais que se incomodem quando são desafiados a abordar uma temática que esteja além do livro didático. Ineficiência docente? Não. Falta-lhes (in)formação competente que os leve a ver os subentendidos, ou abertura pessoal, talvez, para compreender as mudanças no seu entorno.

Franco (2008, p. 113) comenta que a prática não se realiza apenas nos procedimentos didático-pedagógicos utilizados pelo professor:

O professor – que por séculos foi visto como aquele que detém um saber suficiente para ser transmitido a alunos selecionados pela pirâmide social, aplicador de procedimentos metodológicos, gerenciador de disciplina – passa a ser requisitado como um profissional crítico e criativo, pesquisador de sua prática, envolvido com questões político-sociais, numa perspectiva de inclusão de toda a diversidade cultural emergente, para concretizar os ideais de uma educação inclusiva, democrática, participativa.

A referida autora ainda comenta que “há que se reforçar que o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa” (FRANCO, 2008, p. 113). Ela completa que os professores se colocam em submissão às práticas que desenvolvem, num sentido de se entregarem às exigências institucionais, considerando que o conhecimento científico adquirido não é suficiente para dar conta da imprevisibilidade da realidade educativa.

Reforça-se, assim, a ideia de que a prática docente não se realiza apenas por meio da aplicação de conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos, mas que a teoria adquire significado no confronto com os problemas da prática. A autora complementa ainda que os sentidos atribuídos à prática pelas concepções tecnicistas foram aceitos na estrutura da sociedade capitalista. Assim,

[...] a prática de formação, a prática que chamo de pedagógica, foi se estruturando também de forma tecnicista, no pressuposto de que esse sujeito possa/deva criar e transformar suas circunstâncias, mas no pressuposto de que esse sujeito, indepen-

dente do que pensa e sinta, precisa realizar certas tarefas de um determinado jeito, considerado o ideal por algumas esferas de decisão anteriores (FRANCO, 2008, p. 111).

Pimenta (1999 *apud* FRANCO, 2008, p. 114) relata que o conhecimento teórico não se adquire olhando, contemplando, ficando diante do objeto, mas exige que se instrumentalize o olhar com teorias e estudos. É importante que o professor possa articular o saber adquirido em sua caminhada acadêmica à sua prática, a fim de dar significado ao seu fazer pedagógico.

Franco (2008) cita que, muitas vezes, o professor nem sempre realiza o que pensa, o que discursa, o que teoriza, resultando em uma prática mecanizada e não reflexiva; e ainda destaca que, quando o saber adquirido está relacionado à prática, o professor dá mais significado ao que pode e deve realizar.

Consoante Martins (2007), a ação de pensar sobre a formação de professores dá-se como um meio de promover condições para que os próprios educadores possam refletir sobre o modo pelo qual é formado, possibilitando a aquisição de estratégias de autoformação, as quais devem implicar uma ininterrupta reflexão entre teoria e prática, de modo que o educador atuante não desvincule essa ligação.

Colocar em debate a formação de professores é abrir espaços discursivos para escuta e fala, através das quais ocorrerá uma nova visão, quando se encontra aberto para mudanças, frente às experiências de outros. É nesse contexto que podemos insuflar o conceito freireano denominado de “ouvirtude”, definido como “ato

indispensável ao diálogo crítico e amoroso que fundamenta as práticas educativas emancipatórias” (ALBUQUERQUE, 2021, p. 18). Trata-se de uma abertura crítica para valorização de saberes e experiências que cada um apresenta, o que fomenta novas práticas.

Pensando no contexto sala de aula e na formação de professores, é fundamental que os docentes reflitam constantemente, considerando que propiciar novas práticas, examinar suas ações e buscar aperfeiçoar-se não é um mero modismo, mas uma necessidade, uma vez que, através da reflexão de sua prática e da busca por novos ares, é possível o aperfeiçoamento.

Nesse viés, e pensando no aprimoramento do docente e do discente, é preciso compreender que a sala de aula é um lugar de encontro de diferentes vozes, em que estas negociam, compreendem, concordam, discordam e discutem. Logo, é imprescindível apreender que o processo de ensino/aprendizagem é produto de atividades sociais, de uma construção em conjunto, advindo de trocas dialógicas/diálogos (FIORIN, 2006).

Para Bakhtin (1993; 2009), o diálogo constitui uma das formas mais importantes de interação verbal, e consequentemente de construção e aperfeiçoamento do ser. É por intermédio deste que é representado o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, do que morre, vive, nasce; logo, é através deste que nós, os professores, também nos constituímos. Para mais, devemos pensar na formação docente/discente como um campo circulado de discursos e na aprendizagem, durante todo o tempo, por meio da enunciação de outrem.

Para isso, também é fundamental refletirmos sobre como mediar essas enunciações, pensando sempre no processo de emissor e receptor, dado que as enunciações são determinadas tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que é redigida a alguém, sendo produto da interação entre locutor e ouvinte (BAKHTIN, 2009).

A configuração educacional ainda apresenta, em alguns lugares, cenários com práticas educativas silenciadoras, conteudistas, que precisam ser repensadas. Conforme Vygotsky (*apud* MIRANDA, 2010), nos construímos nas relações com os outros, com o meio que nos cerca, com a história. Logo, essas relações sociais, principalmente na escola, devem ser organizadas de maneira intencionalmente positiva.

É necessário almejar um sujeito que possa ser constituído não pelo processo monológico, individual e isolado, mas pela interação, pelo diálogo (BAKHTIN, 2009). Por isso, acreditamos que a personalidade docente necessita ser refletida para que possa vir a ser exercida de maneira consciente e significativa, evitando propagar estereótipos e crenças que estão enraizadas em nossa formação humana.

Franco (2008) destaca alguns pontos importantes em relação à prática institucional acadêmica, como uma estrutura curricular baseada em conhecimentos desvinculados das demandas cotidianas, organização do ensino com aulas expositivas, desvinculação dos saberes da prática e dos saberes científicos, professores horistas, sem incentivo para o trabalho coletivo e a pesquisa científica.

Amorim (2019 *et al.*, p. 4) citam Nóvoa descrevendo a fase inicial da formação de professores como um momento singular, uma vez que é o início da integração do sujeito no ambiente educativo, ocorrendo a mudança entre ser aluno e ser professor. Sendo assim, há que se falar em metodologias que privilegiem a integração entre a teoria e a prática no processo de formação docente.

Na convicção de Paulo Freire (1997 *apud* AMORIM *et al.*, 2019, p. 5), “ninguém nasce educador, ou destinado a sê-lo. O sujeito se faz educador por meio da prática e da reflexão da mesma”. As autoras relacionam que o docente estabelece a sua prática conforme sua identidade e/ou experiências, em que os saberes se formam e se acumulam durante as suas experiências, vivenciando a prática docente significativa quando a teoria serve de base para a formação docente, relacionando a teoria com a prática.

É sabido que os modelos de formação, tal como ocorrem na maioria das agências formadoras de docentes, fragmentam o processo formativo, dando a falsa impressão de que os futuros professores precisam se apropriar de teorias para poder aplicá-las na prática (FRANCO, 2008).

A autora supracitada ainda relata que, enquanto diretora de uma escola pública, pôde se debruçar sobre a “prática docente confinada nos poucos espaços de autonomia que lhe restam, premida por condições opressoras, que alijam possibilidades de inovação, de motivação e de criação no ambiente escolar” (FRANCO, 2008, p. 112). Também percebeu “algumas possibilidades de transformar o fazer docente, começando por oferecer

ao professor as condições de se fazer como sujeito da história e protagonista de seu tempo e de seu trabalho”.

De acordo com Oliveira e Schwingel (2018, p. 6), um destaque que podemos observar na transição da formação inicial para a atuação profissional é, sem dúvida, o choque entre teoria e prática, algo confirmado pela fala de um professor entrevistado, dizendo que a formação inicial lhe ofereceu fundamentos teóricos e reflexivos, mas não vivência suficiente:

[...] então a teoria na formação inicial ficou desconexa, com isso ela me ofereceu um lado da situação, mas não me oferecia o outro; então eu tinha teoria, mas quando eu ia para prática, as situações eram totalmente diferentes do que eu estava preparado ou esperando que ocorresse.

No mundo atual, é indispensável a adoção de uma nova concepção de formação docente, para que se forme um profissional com pensamento crítico, motivado e preparado para as mudanças constantes do papel social que exerce, de mediador e transformador, que tem como responsabilidade principal formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade em que se inserem (AMORIM *et al.*, 2019, p. 6).

Ademais, é imprescindível reconhecer que as mudanças na atuação escolar não se alteram rapidamente, que é preciso tempo e prudência para modificar as práticas pedagógicas amalgamadas historicamente. Entretanto, infelizmente vivemos um tempo de muita inovação nas palavras e de pouca mudança na realidade con-

creta dos docentes e da formação de professores. Assim, mais do que nunca será necessário avançar para novas experiências de formação, considerando a docência e seu exercício sempre como uma resposta contextualizada (NÓVOA *apud* OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 188). Contudo sabemos que a cultura escolar pode mudar, suavemente, com persistência e rigor político (FRANCO, 2008).

O processo de formação docente é essencial para que o professor seja provido de conhecimentos teóricos que, unidos às suas experiências cotidianas, o façam vencer as dificuldades e os problemas da profissão, obtendo, assim, a sua realização profissional e pessoal (AMORIM *et al.*, 2019).

Sobre os saberes docentes, Ramos e Barin (2018) citam Tardif, descrevendo que o saber docente não é constituído somente do que se aprende na formação inicial, mas aquele formado pela fusão de vários saberes, tais como os pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Os autores ressaltam que os saberes experienciais são aqueles específicos, que cada professor desenvolve em seu trabalho cotidiano. Portanto, a profissionalização do professor se dá quando ele articula os saberes e desenvolve seus experienciais, representando, de fato, o seu conhecimento docente.

Percebe-se a importância da prática para o desenvolvimento dos saberes experienciais de quem ensina, o professor, pois é na prática que este aprende a avaliar de forma justa, a planejar de maneira organizada, contemplando a aprendizagem dos seus alunos. Estes constituem um público diverso, como citado na referência acima: uns aprendem mais rápido, outros nem tanto.

Dessa forma, o professor precisa da experiência para contemplar a todos (RAMOS; BARIN, 2018, p. 3).

Sobre profissionais reflexivos, Vagula (2007) destaca que eles são mais autônomos e vão além dos saberes da sua formação inicial, reexaminando seus objetivos, procedimentos, evidências e saberes, numa atividade de constante aperfeiçoamento e autoformação. A autora ainda nos diz que o conhecimento profissional de um professor se configura como uma estrutura multidimensional integradora, que incluem as decorrentes da formação escolar passada e da realidade de cada situação experienciada pelo professor.

Por último, vale destacar que transformações devem acontecer na formação docente, dado que é delas que a realidade educacional será alterada, dando espaço a novas ações e metodologias:

[...] sem que transformações ocorram na forma de pensar e agir de professores e formadores de professores, as práticas de letramento tradicionais continuarão a ser as únicas legitimadas nas escolas e universidades, contribuindo para aumentar a distância entre as práticas educacionais e a vida e validar processos de marginalização e exclusão sociais (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 197).

Relato de experiência¹

Enquanto aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), surgiu a oportunidade de lecionar em uma escola da rede privada de ensino do município de Remígio-PB. O primeiro contato com a prática docente foi no ano de 2010, em uma turma de educação infantil – creche, no turno da tarde, enquanto cursava o 4º período do curso pela manhã.

No primeiro encontro com a equipe da escola, todos se mostraram dispostos a ajudar, no entanto, não houve orientações suficientes. Ainda não havia passado por nenhum estágio docente para ter noção de como agir em sala de aula. Quando cheguei ao ambiente, disseram apenas para decorar a sala de aula ao meu modo. Recebi pronto um tipo de planejamento (plano de ensino feito por outra professora). Mesmo não sabendo por onde e como começar, o desafio foi aceito. Em uma turma com crianças de 3 anos de idade, em meio a choro, mordidas, mães dentro da sala de aula e a exigência da direção para contornar aquela situação, iniciei a minha prática em sala de aula.

Ser professor iniciante significa um enorme desafio, a cada dia, exigindo uma nova postura. Ao pesquisar estratégias sobre como agir, trabalhar, fazer o ensino lúdico, “encantar”, a turma foi sendo moldada conforme as exigências da escola, ou seja, tí-

1. Esse relato se constitui na experiência de uma das autoras deste capítulo.

nhamos que construir uma rotina com as crianças, ocupando o tempo delas para que não houvesse choro, para que permanecessem na sala de aula, obedecessem a uma fila, soubessem a hora de falar, lanchar, levantar das carteiras, fazer tarefa, brincar. Então colocar um grupo de crianças nessa rotina sem saber por onde começar, sem ter passado por estágios para conhecer uma rotina de sala de aula, sem ter orientação, foi um tanto angustiante.

Quando parecia que tudo estava se encaminhando, ocorreu uma troca de sala de aula. Antes atuante como professora, passei a atuar como auxiliar. O motivo, segundo a gestão, estava no atraso, pois chegava da universidade às 13h10min. Nesse dia, ao chegar em casa, um sentimento de incapacidade transbordou. Parecia que estava tudo dando certo, as crianças já esperavam o momento de cantar, de fazer a tarefinha, de ir ao banheiro na fila, poucos choravam, a rotina já estava sendo criada. Por isso, ao ser informada sobre a troca de função, me senti muito incapaz, mas não desisti. Ao iniciar como professora auxiliar, apesar do desânimo, aprendi muito, foi enriquecedor. Percebi que as teorias, os muitos estudos, eram o mesmo que nada e que, na prática, tudo funcionava diferente.

Sendo auxiliar de sala de aula, pude observar mais. Nessa condição, esperava o comando da professora para realizar alguma atividade. Observando a prática da professora (das professoras, pois passei três anos como auxiliar, cada ano com uma professora diferente), fui aprendendo muito. Identifiquei a existência de uma educação sexista, sempre utilizando o rosa e o azul, o que o menino e a menina podiam ou não fazer; a perpetuação de estereótipos

em datas comemorativas, sem apresentar o sentido histórico de tal data; uma prática conteudista pautada em seguir, fielmente, o sumário do livro didático. A mesma atividade era aplicada durante alguns anos como se os alunos fossem sempre os mesmos. Várias vezes, via a professora chegar à sala de aula e, no momento, se questionar sobre o que iria fazer naquele dia. Pensava um pouco, pegava uma pasta com atividade mimeografada e pedia para eu repassar no estêncil e fazer as cópias. Quando passamos a usar máquina de xérox, já havia um pendrive com atividades prontas para impressão, desvinculadas de um plano de aula.

Plano de aula, planejamento... escutava falar na universidade, elaborei nas aulas de Didática do curso de Pedagogia. Mas, nesse primeiro contato com o espaço escolar, não soube o que era planejamento. Quando tive acesso a um planejamento, vi umas anotações de páginas de livros, nomes de conteúdos; não objetivos, metodologia, avaliação. Nada do que aprendemos com a teoria no espaço acadêmico estava presente ali, naquele espaço. Escutava de algumas colegas que aprendemos de uma maneira na universidade, mas na realidade, na prática, tudo se torna diferente.

Notava também certa vigilância da direção. Observava que a diretora passava discretamente nos arredores da sala de aula, a fim de detectar algo que estivesse em desacordo para que depois tivesse de normalizar. O que me fazia lembrar de algumas ideias foucaultianas sobre as relações de poder, vigilância, punição. Quando a direção identificava algo que causava dissabor, reunia a equipe para expor de maneira geral o acontecido, como forma de punição. Acredito que alguns fatos deveriam ser conversados

apenas com a pessoa envolvida, sem causar constrangimento frente ao grupo.

Vivenciados esses momentos, fui assimilando pontos positivos e negativos, os quais não devem ser esquecidos. Acredito que o que acontece de negativo em nossa história deve ser sempre lembrado para que não possamos cometer as mesmas falhas. Assim fui aprendendo, servindo, fazendo, estudando. Aproveitei para colocar em prática algumas ideias extraídas do estágio docente.

Pedi espaço à professora para realizar o plano que havia elaborado para o estágio e assim ela poderia observar minha prática e meu plano de aula para, depois, me dar um retorno. Recordo-me que os primeiros planos foram para contribuir com as ações do meu trabalho de conclusão de curso, sobre a temática gênero e sexualidade na educação infantil. Realizei, com as crianças, contação de histórias com auxílio do livro *Menino brinca de boneca?*, de Marcos Ribeiro. Utilizei boneca e boneco, representando o masculino e o feminino, para uma roda de conversa com as crianças, destacando o cuidado com o corpo. Realizei essas ações de modo intencional, mesmo com as observações que estavam sendo feitas. Foi muito proveitoso e utilizei os resultados para a construção do trabalho final do curso.

Sabendo que as ações não ficam restritas apenas às crianças, as quais têm a professora como modeladora de crenças, se uma criança confirmasse que menino não brinca de boneca, possivelmente, ouviu de alguém. Por vezes, escutei frases como essa e outras, tais como: “menino só brinca com menino”; “esse menino tem um jeito diferente”; “se puxar à tia, essa menina não vai

gostar de menino. Olha o jeito dela já de pequena”... E foi aí que descobri a temática para abordar no final do curso de Pedagogia.

Dessa maneira, após realizar ações lúdicas com as crianças, senti a necessidade de discutir o assunto um pouco com as professoras da escola. Iniciamos a discussão abordando uma reportagem da revista *Nova Escola* – “Eles querem falar de sexo”, de Paola Gentile, publicada em abril de 2006. Ao ter contato com o material, lembro-me dos risos e das afirmações sobre a importância do assunto, que necessitava de um estudo avançado sobre a temática. O trabalho ficou intitulado como *Relações de gênero e sexualidade na escola: uma investigação na prática docente* (2012). Fruto das observações realizadas naquele espaço, através das relações com outros, pude desenvolver essa pesquisa e conhecer um pouco mais sobre o assunto. No entanto, descobri que não conhecia muito sobre mim, sobre meus medos, pois falar sobre gênero e sexualidade, autismo, dificuldades de aprendizagens foram temas que não mexeram na minha estrutura enquanto pessoa.

Um ano depois, fui informada sobre o verdadeiro motivo da troca de ocupação: uma mãe não queria uma professora negra. Quando a criança avançou de série, ocorreu mais uma troca de sala. Por fim, a mãe retirou a criança da escola e ainda foi dito pela gestão escolar: “Perdi um aluno por sua causa, por causa da sua cor”. Ainda imatura, não soube reagir diante daquela situação. Continuei. Apenas continuei. Contava com o tempo de entrar em sala de aula como professora e tentar colocar em prática tudo o que havia vivenciado como professora auxiliar, de uma maneira diferente: não calar diante de atitudes discriminatórias.

Saber do motivo pelo qual não pude continuar em sala de aula no início foi o que me desestruturou. Identificação, enfrentamento das barreiras, como lidar com isso, como falar sobre? Não havia sentido tão de perto o olhar, a repulsa de pessoas por outras devido à cor da pele. Esse tema não foi trabalhado em sala de aula, apesar de querer muito enfrentar, mas sempre que iniciava, me sentia fraca e acabava chorando. Na época, não houve nenhuma ação na escola para abordar o assunto. Muito tempo depois, uma assistente social do município foi convidada pela gestão para palestrar a respeito e poucos se fizeram presentes, poucos mesmo.

No ano de 2012, enquanto concluía o curso de Pedagogia, ainda era auxiliar de uma turma de 1º ano. No ano seguinte, passei a atuar como professora de uma turma da Educação Infantil – pré-escola. A primeira ação foi colocar a lista de nomes das crianças em ordem alfabética, não separando meninos e meninas, realizando contações de histórias, trabalhando as cores, não rotulando a cor de menina ou menino, apesar de hoje isso ainda ser um pouco presente.

Em contato direto com as crianças, pude aprender ainda mais, ouvir mais suas histórias, seus medos, seus sonhos, seus limites e avanços. Pude, com o apoio de outras pessoas, realizar momentos que tratassem as temáticas que causavam mais estigmas naquele espaço, como gênero, raça, tolerância. Há tantas outras situações que poderia citar aqui que, apesar de serem constrangedoras, não me fizeram desistir ou desacreditar de que a educação é o caminho para transformar o mundo. É até utópico

afirmar isso, porque quanto mais lutamos para melhorar, mais barreiras surgem, mas também surgem frutos positivos. Com persistência, conseguiremos plantar uma sementinha boa para germinar e espalhar atitudes favoráveis ao bem comum.

Por fim, hoje atuando como coordenadora da escola e procurando, juntamente com a equipe docente, desmitificar muitos preconceitos, procuro dentro das possibilidades exercer a prática docente com relevância. Não tem sido fácil, pois realmente a personalidade docente influencia muito na prática pedagógica, mas estamos caminhando. Por mais que realizemos debates, formações, estudos, infelizmente, tudo se torna sem crédito se não estivermos abertos para a mudança, para a reflexão sobre nosso fazer docente, identificando o que e onde é possível melhorar para que, de fato, haja relação entre teoria e prática. Enquanto muitos continuarem pensando que a formação serve apenas para a aquisição de títulos, com o intuito de embelezar o currículo, não haverá formação proveitosa que enriqueça a prática docente, que leve à mudança e a uma ação educativa significativa e transformadora. E estar escrevendo, hoje, um breve relato da minha trajetória, com o apoio das minhas colegas, já é um grande avanço.

Conclusão

A formação inicial docente é vislumbrada como o momento em que são desenvolvidas habilidades dos professores para mediar e examinar o ensino sob uma perspectiva prática e proveitosa para os alunos, buscando diferentes experiências e referências

na teoria e na prática de sala de aula. Entretanto, sabemos que há comumente uma dissociação entre teoria e prática, constituindo-se como um dilema no momento da aplicabilidade. Por muitas vezes, a realidade é muito mais complexa do que se imagina e há muitas dificuldades de como trabalhar o que é visto teoricamente, resultando em um distanciamento e consequências preocupantes para a efetivação das aulas.

Logo, é imprescindível buscarmos aproximar, relacionar a teoria com a prática docente. Uma necessita da outra para que possamos (re)avaliar nossa maneira de ensinar, de aprender, de ser; para que possamos ser capazes de autorrefletir e mudar, de induzir à transformação, à autorreflexão. Não há como sermos profissionais questionadores, pesquisadores, ativos, se não pensarmos sobre nossa realidade, se não relacionarmos, ponderarmos a teoria e a prática. É refletindo sobre nossa ação docente que haverá possibilidade de mudanças no fazer pedagógico.

Outrossim, o ser docente deve assimilar que não só as teorias se renovam, mas a prática também, por isso se requer necessariamente um desenvolvimento crítico e um aperfeiçoamento frequente, pois:

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Não somos apenas objeto da história, mas seus sujeitos igualmente. A partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógico (FREIRE, 1997, p. 89).

Devemos também compreender que a prática docente não é um percurso colorido e enfeitado, mas um caminho árduo, muitas vezes difícil, uma vez que ser professor em uma sociedade que desvaloriza a educação, o profissional que forma todas as outras profissões é uma luta diária. Há quem acredite ainda em vocação, que basta gostar de crianças para ser um bom profissional. Talvez muitos procurem ingressar na área da pedagogia, por exemplo, considerando “mais fácil” ou procurando mesmo um título para o currículo, sem a pretensão de exercer o ofício com o propósito de levar os aprendizes e a si mesmos a se identificarem como sujeitos históricos.

Podemos observar, através do relato, o quanto a relação com o outro é importante, pois é na troca de experiências, na observação do outro que podemos ressignificar o nosso modo de ser, de fazer determinadas práticas. Esse relato nos mostra a escola como um lugar de formação profissional, um espaço vivo no contexto do trabalho pedagógico, onde as pessoas que a compõem podem reconstruir o seu fazer docente, sua personalidade pessoal e profissional. Acreditamos, pois, na influência das interações, as quais nos levam a desmitificar certas crenças e hábitos, como também a propagar estereótipos, dependendo de como estaremos dispostos a vivenciar determinada situação.

Obviamente, não são todos os professores que apresentam abertura para mudar, devido a uma formação arcaica que não ensinava a pensar sobre a realidade. Buscar melhorias na prática docente, mudar o que corriqueiramente se faz é sair da zona de conforto; e isso é, muitas vezes, passar por uma metamorfose.

Não é romantismo afirmar que podemos mudar a educação, a prática educativa, fazer diferente do que nos foi ensinado ou vivenciado enquanto estudantes. Colocar em prática uma visão política custa nosso esforço diário, nossas emoções e crenças, uma autorreflexão, que pouco nos é incentivado a fazer. Pensar sobre si, realizar autoavaliação, talvez seja a primeira dificuldade quando não somos orientados a este fazer.

Relacionar o eu pessoal com o eu profissional, quais e como as implicações de uma formação não colocam em confronto nossas ideias, como se apresentam na prática docente, mesmo inconscientemente, requer que passemos por uma formação e autoformação relevante, que permita a transformação de pensamento, de visão de mundo, de educação e de sujeitos que almejamos formar.

Por acreditarmos que a personalidade docente influencia o seu fazer pedagógico, acabamos moldando de certa forma nossos alunos, de acordo com nossas crenças, constituídas de maneira geracional. Para ser professor, é imprescindível que sejamos capazes de nos desvencilhar de algumas crenças limitadoras e preconceituosas, que acabam permeando a prática educativa. Professor, como sabemos, é a profissão que forma todas as outras, estamos em contato com uma diversidade de seres plurais. Somos plurais. Precisamos nos conhecer, reconhecer em nossa maneira de ser, de educar, de nos relacionar com o outro.

A teoria e a prática deveriam ocorrer simultaneamente na vida acadêmica. Por fim, precisamos entender também que, para buscarmos uma prática docente mais eficaz e reflexiva, necessi-

tamos também do suporte de outros professores e profissionais da educação, dado que vivemos em teias de interdependência, em que uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes se desenvolvem em conjunto/configurações (ELIAS, 1994).

Referências

ALBUQUERQUE, Targelia de Souza. Paulo Freire na escola: ensinar exige amorosidade, ouvirtude e uma constante avaliação da prática educativa. *Revista Construir Notícias*. Recife, v. 120, p. 14-28, set./out. 2021.

AMORIM, Suzana Medeiros Batista *et al.* Formação docente e a prática pedagógica: a articulação entre teoria e prática. *In: VI CONEDU*. Realize Editora, Campina Grande, *Anais [...]* 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60582>. Acesso em: 04 jul. 2022.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. *In: FIORIN, José Luiz. Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MIRANDA, Maria Irene. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. *Ensino Em Re-Vista*. São Paulo, Ática, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7921>. Acesso em: 03 jul. 2022.

OLIVEIRA, Francisco Marcelo Catunda de; SHWINGEL, Paulo Adriano. Formação acadêmico-profissional e o exercício da profissão docente: elementos constitutivos e significativos da docência. In: V CONEDU. Realize Editora, Campina Grande, *Anais [...]* 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47439>. Acesso em: 29 jun. 2022.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsável à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, ago./dez. 2014.

RAMOS, Tanise Beque; BARIN, Claudia Smaniotto. A importância da prática na formação dos saberes docentes: relato de uma experiência. In: II Compartilhando Saberes, 2018, Santa Maria. Educação Inovadora e Transformadora, 2018. v. 2. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Thanise-Beque-Ramos-A-importancia-da-pratica-na-formacao-dos-Saberes-Docentes-1.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

VAGULA, Edilaine. A formação profissional e a prática docente. *Caderno PDE*, Produção Didático Pedagógica, Curitiba, p. 19-37, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_edilaine_vagula.pdf. Acesso em: 04 jul. 2022.

Didatização da oralidade: um olhar sobre as práticas de ensino de oralidade presentes nos livros didáticos

 Bianca Waleska Rodrigues Nóbrega

 Paula Mickaelle Santos Nascimento

 José Domingos

Considerações iniciais

Considerando que a oralidade está presente em todas as esferas da vida social dos sujeitos, compreende-se que é preciso voltar o olhar para as competências que estão ligadas à essa modalidade no contexto do ensino de linguagens. Dessa forma, partimos do pressuposto que é urgente e imperativa uma abordagem adequada desta temática por parte do material didática do ensino básico.

Assim, neste artigo objetivamos empreender uma análise do livro didático de língua portuguesa, considerando que o ensino de oralidade nas escolas exige situações de aprendizagem com diferentes graus de preparo e planejamentos de atividades que devem dar atenção ao interlocutor, ao ambiente e ao gênero textual envolvido. Isto significa considerar, no trabalho com a oralidade, não apenas o seu papel na vida escolar, mas também

na extraescolar, observando que, como seres da linguagem, sofremos as influências que a fala dispõe devido ao seu índice de diversidade, o que faz com que ela seja moldada de acordo com a interação comunicativa em que estiver inserida. Mas é na escola onde esta percepção deve ser construída.

Como mostra Ferrarezi (2014, p. 22), “Hoje, temos [...] crianças e adolescentes biologicamente aptos a ouvir e falar, mas que não aprenderam as competências da oralidade além de duas necessidades diárias, muitas vezes diminutas, na vida extraescolar”. Assim, a fala não pode ser reduzida a algo que é aprendido no contexto familiar. A escola é e deve ser responsável pelas práticas que englobam a oralidade, dispondo de livros didáticos que demandem das competências necessárias para um ensino sistemático desta. considerando também que, às vezes, esses materiais são os únicos que aqueles docentes possuem para dar suas aulas.

Desse modo, esta pesquisa visa também mostrar que as práticas orais ainda não têm a relevância adequada nas aulas de língua portuguesa, pois muitos discentes finalizam o período escolar sem vivenciar os gêneros orais de forma satisfatória nas instituições de ensino. Se a educação brasileira, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, tem por finalidade desenvolver o educando de forma plena, há a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a oralidade, justamente por ela ser tão presente e obter tantas modificações ao longo do tempo, pois, como nos lembra Marcos Bagno (2009), a fala é muito mais ágil que a escrita, visto que demoramos muito mais para escrever do que para falar. À vista disso, os gêneros orais devem estar pre-

sentas nas atividades pedagógicas do docente como um suporte no processo de aprendizagem do aluno, para que a escrita não seja a única abordagem trabalhada e para que seja alcançada a compreensão dos gêneros orais não como fórmula mágica, mas como uma modalidade para o ensino de língua, reconhecendo seus diversos mecanismos e possibilidades.

Para fundamentar esta pesquisa, é feita uma reflexão teórica à luz de autores que promovem espaços de discussão em torno da oralidade e do ensino de Língua Portuguesa, a saber: Dolz & Schneuwly (2004), Freire (1996), Bronckart (1999), Marcuschi (2003), Nunes (2006), e outros.

Procedimentos metodológicos

Em primeiro plano, os procedimentos adotados seguem a linha de uma pesquisa qualitativa, haja vista que se propõe a uma análise no material didático em torno da questão da oralidade e seus gêneros presentes nos manuais didáticos adotados nas aulas do ensino básico. Diante disso, indagamos acerca do que é possível esperar do tratamento dado pelo professor à oralidade e os gêneros que abarcam essa modalidade de ensino. A pesquisa também tem um caráter quantitativo, tendo em vista que para que os resultados da mesma não sejam generalizados, procuramos traçar um quadro que possibilitasse a demarcação e análise do nosso objeto de pesquisa. Por conseguinte, o estudo consiste na análise de dois livros didáticos de língua portuguesa, um do 7º ano do ensino fundamental – *Português Linguagens*, 7º ano

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009) e outro do 1º ano do ensino médio – *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2018), ambos adotados na rede pública. Cabe registrar que empreendemos uma análise que atende principalmente à observância do tratamento dado às questões voltadas à oralidade nas aulas de ensino básico, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nessa direção, tem-se como justificativa o pressuposto de que para que essas crianças e adolescentes se tornem cidadãos aptos a falar bem e em quaisquer situações, é necessário que elas sejam ensinadas não só a falar, mas a contextualizar e trazer significado, seja qual for a situação de interação, sempre posicionando-se criticamente e de maneira ética, com o entendimento de que a fala deve ser responsável, tendo como foco implicações positivas para quem ouve.

A importância do trabalho com os gêneros orais nas escolas

A linguagem para os seres humanos é o horizonte dentro do qual nasce e vive numa cultura. É através dela que se tem inteligência, consciência e capacidade de executar atos e tarefas, abarcando um pacote de aspectos sociocognitivos – incluindo o ensino, a imitação e a sociabilidade. Nesse sentido, conforme Bronckart (1999, p. 31), “a linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma

atividade”. Com vista nisso, os signos linguísticos designam internamente características organizacionais representativas de um determinado ambiente, contexto e/ou situação. A partir dessa complexidade que é formulada, por meio das interações sociais que representam o acesso a determinadas atividades tem-se como resultado os gêneros.

Logo, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 279). São esses viabilizadores representacionais de textos não só escritos, mas orais. É, portanto, através dos gêneros que o trabalho com a oralidade deve acontecer nas escolas, de uma maneira sistemática e metodológica, tendo em vista que as práticas que envolvem o ouvir e o falar precisam materializar-se em conteúdos que devem ser abordados de maneira planejada, com uma ação pedagógica que envolva todo o corpo docente que participa ativamente do ensino da criança e do jovem, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Não basta deixar que as crianças falem: apenas o falar e a exposição ao falar alheio não garantem a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo, sejam da área de língua portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 50).

Posto isto, a oralidade deve, assim como a escrita, receber um tratamento metodicamente organizado para que as crianças possam desenvolver de maneira responsável as competências comunicativas do ouvir e do falar. A responsabilidade que se espera nesse ensino e aprendizagem são as questões voltadas à ética, o respeito ao outro, as diversidades e a natureza cooperativa. Conforme Ferrarezi, (2018, p. 44). “Falar não é brincadeira. Exige responsabilidade e cuidados éticos. E isso não deveria estar restrito à fala com crianças. Quando dialogamos com qualquer pessoa, é necessário saber como fazê-lo”.

Nessa direção, considerando a importância desse olhar ao tratamento que a oralidade deve receber, convém discutir sobre o que é visualizado na relação fala-escrita, a partir dos pressupostos de Marcuschi e Ferrarezi, que por sua vez, dialogam com as recentes propostas da Base Nacional Comum Curricular (2018), denominadas de Eixo da Oralidade: as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face.

Oralidade e escrita: dicotomias?

Uma vez que consideramos inadequado o tratamento dado ainda hoje à oralidade no espaço escolar, vista muitas vezes como uma dicotomia em relação à escrita, alinhamos esta discussão ao que descreve Marcuschi (2008) acerca da relação entre fala-escrita que historicamente se construiu:

São, no entanto, vagas e imprecisas as observações de detalhe sobre a qualidade das relações entre fala e escrita, pois parece que a fala e escrita se oporiam, pelo “interesse pedagógico”, como se uma (fala) fosse o “vernacular”, isto é, aquela forma de comunicação espontânea, face a face, cotidiana e coloquial; e outra (a escrita) a “norma culta” referente à língua-padrão e socialmente prestigiada (MARCUSCHI, 2008, p. 208).

Nesse sentido, a oralidade é vista como informal, não planejada, desorganizada e tudo que a escrita não é. Infelizmente em toda sociedade grafocêntrica (FERRAREZI, 2018, p. 21) “[...] há uma tendência histórica a desvalorizar a oralidade [...]”. E, tendo em vista um contexto social, as classes sociais menos favorecidas são aquelas que mais sofrem com o olhar excludente dispensado à questão da oralidade, haja vista que a escrita é considerada como um meio de diferenciação, servindo como prova de inteligência e de habilidades especiais.

Todavia, a escrita não é uma representação da fala. Tampouco isso não faz com que elas sejam duas realidades simétricas, mas linhas que se cruzam. A escrita e a oralidade se interseccionam continuamente na dimensão heterogênea dos gêneros textuais, como já discutido por Marcuschi (2008).

Nessa direção, são as, ainda persistentes, práticas de categorização da escrita versus oralidade que tornam a abordagem pouco produtora quando se tenta ensinar aos estudantes. É necessário ter muito cuidado ao apresentar essas questões aos alunos, entretanto, ainda é perceptível escolas cheias de noções

em que a fala e a interação face a face são vistas como informal e improvisada, evidenciando que os contextos, as situações e, conseqüentemente, as várias possibilidades em que a fala pode vir a ser trabalhada são totalmente deixadas de lado, bem como as características próprias dessas modalidades de ensino, como a pausa, a repetição, a continuidade, dentre outras.

Nessa perspectiva, conforme Ferrarezi (2014, p. 23), “[...] o ensino da oralidade é previsto na legislação brasileira sobre currículos há muito tempo”. À vista disso, é conveniente a discussão sobre a oralidade como sendo um conteúdo previsto na legislação, tendo como base o que dizem os PCNs sobre o ensino das questões orais nas aulas de Língua Portuguesa, para o documento (PCN, 1998: 67): Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.

Desse modo, pelo documento, entende-se que a escola deve preparar o aluno para utilizar a linguagem oral no planejamento e na realização de apresentações públicas, com exemplo das entrevistas, debates, seminários e apresentações teatrais, propondo situações que sejam efetivas e que essas atividades façam sentido. A escola precisa se livrar da ideia – enfatiza o documento – de

que a fala “correta” é a que se aproxima da escrita. Portanto, as produções devem englobar gêneros orais possíveis de serem produzidos em sala de aula pelos alunos e que sejam relevantes para o processo de ensino. Feito isso, damos um passo na direção do ensino que alie teoria e prática.

A relação entre teoria e prática no ensino de língua materna

Ferrarezi Júnior, no livro *Pedagogia do silenciamento* (2014), salientou a necessidade do uso das quatro habilidades básicas da comunicação na sala de aula (ler, escrever, falar e ouvir), registrando que nenhuma delas deve ser trabalhada isoladamente e selecionando pontos essenciais para que o trabalho conjunto dessas habilidades tenha caráter modificador. Ao longo das páginas, o autor deixa claro que o silêncio nas salas de aula não é um ingrediente elementar na formação de discentes ativos e questionadores. Cabe aqui entender que o ensino dos gêneros orais luta para ter importância desde o surgimento das primeiras escolas, que eram controladas pela igreja, impondo o silêncio como forma de obediência. Naquele contexto, a fala do aluno era considerada um “pecado”, pois ele nada sabia em comparação com o professor-sacerdote. Somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, a escola passa a ter mais liberdade e autonomia atribuídas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de facilitar o domínio das quatro habili-

dades de comunicação, porém, apesar de bem elaborados, ainda existe uma dificuldade enorme de tirar os PCNs do papel.

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

À luz da primazia dada à escrita, a oralidade torna-se tudo aquilo que os PCNs dizem para não ser, devido a sua prática ser limitada ao uso de um mero decodificador de textos escritos diante de uma sala de aula.

Sobre o trabalho com os gêneros orais na sala de aula, Ferrarezi (2014, p. 75), afirma que, “A fala não pode ser a oposição ao silêncio tão somente: deve ser a oposição ao vazio construtivo de si mesmo e da sociedade”. Sendo assim, marcados pela pedagogia que associa o silêncio a uma qualidade, o ensino de língua portuguesa nas escolas fica cada vez mais dificultado, distancian-do os alunos de alcançarem autonomia. Nesse mesmo caminho, Paulo Freire, no livro *Pedagogia da autonomia*, nos adverte que “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (FREIRE, 1996, p. 25). Isto posto, práxis, neste caso, é a união

dialética da teoria com a prática, uma ação concreta que ajuda a superar os obstáculos criados pelo ensino que não cultiva pluralismos.

Quando se trata de ensino e aprendizagem das competências pertencentes ao estudo da modalidade oral, faz-se necessário que o professor proponha atividades que façam sentido para a vida e para os contextos sociais em que o aluno está inserido. Tomar um estilo formal de linguagem como sendo cabível para toda e qualquer situação é falhar com o aluno e com as habilidades orais que estão acontecendo a todo momento na sociedade. Tratar o trabalho dessa modalidade como “perda de tempo” ou “irrelevante” para a aprendizagem dos alunos, é agir com irresponsabilidade e contribuir para que o aluno saia da escola sem saber se comunicar adequadamente numa entrevista de emprego, numa apresentação acadêmica, mesa redonda e demais gêneros que podem ser encontrados.

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações (BRASIL, 1998, p. 25).

Além do “ganhar nota”, as práticas de oralidade devem se mostrar úteis para os alunos. É importante ressaltar que não basta só ficar na teoria, mas também deve haver a dinamicidade que há fora da escola, no momento em que terão que usar aqueles conhecimentos num contexto real e forem postos à prova disso.

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo) (BRASIL, 1998, p. 24-25).

Sendo assim, além de apresentar aos alunos os diferentes usos e situações de fala em que ele pode se encontrar, é necessário também considerar as variabilidades linguísticas e introduzir também as questões voltadas à ética, pois, além de falar, é necessário falar com responsabilidade. A fala é regida pelas interações sociais que se dão nos mais diversos contextos, como já foi discu-

tido, nessa direção, vale lembrar também que praticamente tudo o que é feito por um cidadão, é feito falando.

A fala, em muitas sociedades em que a escrita não é uma modalidade que as pessoas dominam, ou não é necessária, ou torna-se material de contrato social, ou seja, a palavra vale tanto quanto um pedaço de papel assinado. O mesmo acontece com as crianças quando são pequenas e ainda não foram alfabetizadas: os pais prometem algo, não cumprem e a criança questiona “Mas, você disse...”. Isso é algo muito recorrente e atesta como a escola precisa trabalhar desde os anos iniciais o valor e a relevância da modalidade falada da língua. Não tem como formar cidadãos éticos sem lhes informar o que é e do que se trata a ética. Saber seu local de fala, quando falar, saber falar, como falar, com quem falar, qual posicionamento ter, tudo isso faz parte do uso da oralidade e das noções de ética. Isso faz parte dos valores de uma pessoa e é definido em lei para educação.

Ética diz respeito a praticamente todos os outros temas tratados pela escola. E mais ainda: diz respeito às relações humanas presentes no interior da escola e dos membros da escola com a comunidade (PCNs, p. 95).

Face ao exposto, e com vistas a observar o lugar da oralidade no livro didático, conforme os pressupostos dos PCNs, passamos à análise de dois livros distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC). Verificamos se estes manuais contemplam o que diz a legislação, possibilitando ao aluno adquirir as compe-

tências desta modalidade, tendo em vista sua utilização real nas atividades que podem vir a aparecer em suas vidas.

Quadro 1: Sugestões de atividades que trabalham com a oralidade nos livros didáticos

Português Linguagens, 7º ano do Ensino Fundamental	
Quantitativo de propostas orais	9 propostas de atividades orais
Objetivos sugeridos pelos livros	<p>“Leituras expressivas” (p. 16; p. 70; p. 90; p. 121; p. 177; p. 206)</p> <ul style="list-style-type: none">- Procura dar a fala das personagens uma entonação adequada à situação retratada <p>“Declamando poemas” (p. 91)</p> <ul style="list-style-type: none">- Escolher um poema que o próprio aluno escreveu, ficando a critério dele reunir-se com um colega para ensinar uma declamação, a fim de declamar, posteriormente, para toda classe. <p>“Argumentação oral: A discussão em grupo” (p. 139)</p> <ul style="list-style-type: none">- Levar os participantes a analisar uma situação, levantar dados e pontos de vista para depois apresentar uma opinião e um resumo da discussão para toda a classe. <p>“Debate deliberativo” (p. 158)</p> <ul style="list-style-type: none">- Pensar e discutir diferentes medidas que podem ser tomadas em relação ao bullying. <p>“A entrevista oral” (p. 188)</p> <ul style="list-style-type: none">- Proposta de reunir os alunos em grupos para a produção de uma entrevista oral, que seria exibida para a turma e posteriormente publicada no Jornal mural que o grupo montaria.

<p>O Livro didático especifica orientações para que os professores possam preparar o desenvolvimento das atividades?</p>	<p>“Leituras expressivas” (p. 16; p. 70; p. 90; p. 121; p. 177; p. 206) - O livro didático deixa algumas orientações vagas e pouco objetivas sobre o decorrer dessa atividade.</p> <p>“Declamando poemas” (p. 91) - O livro didático orienta de maneira objetiva e clara o desenvolver do gênero da sala de aula.</p> <p>“Argumentação oral: A discussão em grupo” (p. 139) - A atividade é bem explícita com relação às questões de seu desenvolvimento e preparação.</p> <p>“Debate deliberativo” (p. 158) - O desenvolvimento desse gênero é bem explicitado no livro didático.</p> <p>“A entrevista oral” (p.188) - As orientações referentes ao desenvolvimento do gênero na sala de aula são bem objetivas.</p>
<p>Método avaliativo</p>	<p>“Leituras expressivas” (p. 16; p. 70; p. 90; p. 121; p. 177; p. 206) - Demonstrar o que os personagens ou o texto abordado desejam transparecer.</p> <p>“Declamando poemas” (p. 91) - Após o ensaio com os colegas eles devem declamar para toda a sala os poemas escolhidos.</p> <p>“Argumentação oral: a discussão em grupo” (p. 139) - Ao final da discussão feita sobre a temática, um dos alunos deve apresentar à classe um resumo oral das ideias discutidas, atendo-se principalmente a não olhar para as anotações escritas.</p> <p>“Debate deliberativo” (p. 158) - O livro didático sugere uma avaliação coletiva a partir da observação do que foi aprendido com a execução do gênero, quais foram os acertos e os erros, o grau de domínio, o que poderia ser feito para o alcance de melhores resultados, etc.</p> <p>“A entrevista oral” (p. 188) - Apresentar em sala de aula as entrevistas gravadas em vídeo pelos alunos, procurando identificar com eles o que não saiu como esperado.</p>

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Quadro 1: Sugestões de atividades que trabalham com a oralidade nos livros didáticos

Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e uso, 1º ano do Ensino Médio	
Quantitativo de propostas orais	3 propostas de atividades orais
Objetivos sugeridos pelos livros	<p>“Debate” (p. 223) - A atividade é bem explicada e instruída, seu objetivo é fixar o conteúdo passado em uma campanha desenvolvida em outra atividade, utilizando um tema relacionado a ela.</p> <p>“Seminário I” (p. 280) - O objetivo principal foi deixado de forma explícita na atividade, que seria de discutir o tema: O empenho atual das pessoas em manter a juventude, para que seja desenvolvido um projeto chamado: A feira do conhecimento, que seria apresentada para um grupo maior de pessoas.</p> <p>“Seminário II” (p. 283) - O objetivo dessa atividade também é discutir a juventude na sociedade atual, seguida com instruções de como será organizado o seminário.</p>
O Livro didático especifica orientações para que os professores possam preparar o desenvolvimento das atividades?	<p>“Debate” (p. 223) - O livro didático não desenvolve de maneira eficaz o planejamento de como deve ser trabalhado o gênero.</p> <p>“Seminário I” (p. 280) - O Livro didático não desenvolve o planejamento do gênero em questão de maneira que o professor possa orientar os alunos corretamente.</p> <p>“Seminário II” (p. 283) - A atividade é orientada e possui um planejamento eficiente.</p>
Método avaliativo	<p>“Debate” (p. 223); “Seminário I” (p. 280); “Seminário II” (p. 283). - Em nenhuma das atividades apresentadas fica explícito o método avaliativo a ser trabalhado.</p>

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Fica perceptível na obra investigada, *Português Linguagens*, prevista para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, que o enfoque dado às atividades voltadas para oralidade é bem desenvolvido na maior parte das propostas. No que diz respeito ao debate deliberativo, a arte da declamação de poemas, a argumentação oral em grupo e a entrevista, é importante ressaltar que o planejamento dado e a metodologia que é descrita para que essas atividades sejam desenvolvidas na sala de aula com os professores e alunos em teoria é bastante eficaz e traz consigo uma ótima iniciativa e relevância que atendem ao que pede os PCNs.

Os gêneros textuais escolhidos são situações de fala significativas e escolhidas de maneira com que o aluno venha a ter um contato com as questões voltadas à criticidade, argumentação e lugar de fala, bem como a outros aspectos que fazem parte do ensino-aprendizagem que é desejado pelos parâmetros curriculares. Contudo, a obra mostra uma visível valorização dos gêneros formais, esquecendo dos demais contextos em que os alunos podem vir a estar inseridos, ou seja, nenhum tratamento é dado aos gêneros informais da oralidade, que são vistos no cotidiano dos alunos, mas que não deixam de ser relevantes e precisam receber também um tratamento significativo. Vale ressaltar que a modalidade escrita e a valorização do texto verbal ainda são bastante presentes no livro didático em questão.

Apesar da oralidade estar presente nesta obra, a escrita ainda domina grande parte dos assuntos nela abordados, como as questões voltadas à gramática normativa e prescritiva, com ênfase

em regras e estudo de textos via atividades irrelevantes e longe da realidade dos alunos. Nesse contexto, Marcuschi diz que:

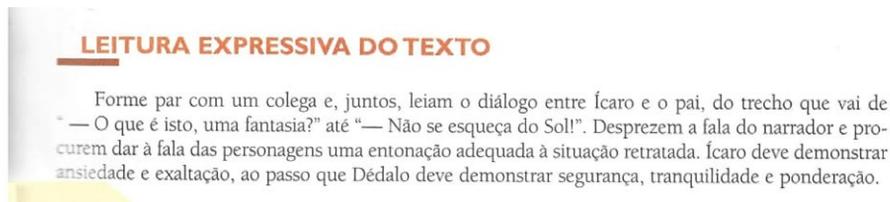
Consideram-se apenas os gêneros com realização linguística mais formal e não os mais praticados nas atividades linguísticas cotidianas. Isto não seria ruim se houvesse atenção para um maior número de casos e situações. Além disso, falta uma noção da gradação de que se fala em outras partes dos PCNs. Também é curioso que se tomem gêneros diversos para tratar a produção e a compreensão [...] (MARCUSCHI, 1946, p. 209).

Assim, não basta tratar de oralidade, mas rever o tratamento que lhe é dado. Afinal, a escrita é importante para a vida dos estudantes, tendo em vista que vivemos em uma sociedade grafo-cêntrica, contudo, é esperado que a oralidade tenha a mesma relevância. Bem como é necessário que além de gêneros formais da oralidade, sejam tratados também gêneros informais, pois estes também fazem parte do dia-a-dia das crianças e jovens, que por muitas vezes não conseguem se comunicar de modo proficiente em situações cotidianas.

Outrossim, foi verificado também que as “leituras expressivas” são trabalhadas em praticamente todos os capítulos. No total foram seis “leituras expressivas”, mas nenhuma teve uma metodologia e um processo bem desenvolvido para a orientação de como o professor pudesse trabalhar com esse tipo de gênero. Essa atividade consistia basicamente em os alunos lerem algum trecho dos textos escritos que foram expostos nos livros, de

maneira a ignorar a presença do narrador e apenas entoar corretamente os sentimentos descritos nos textos, afastando-se totalmente do que preconizam os Parâmetros Curriculares, como mostra a imagem do livro didático em análise:

Figura 1: Proposta de atividade do livro didático



Fonte: *Português: Linguagens*, 7º ano. 2009

A atividade poderia ter sido trabalhada juntamente com o gênero teatral, listando os objetivos, como ela poderia ser desenvolvida, juntamente com todas as orientações e uma proposta de avaliação, conforme vemos nos demais gêneros que foram trabalhados e propostos pelo livro didático.

Por fim, foi observado que não há ênfase no tratamento dado à oralidade no livro didático e nenhuma intenção de didatizar essa modalidade. As atividades não são tratadas de modo que haja preocupação em inserir isso de maneira relevante, efetiva e com significância na vida desses jovens, mesmo sendo a fala tão presente no cotidiano e no contexto social e político dessas crianças. Para tanto, vale ressaltar novamente que “A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (BRASIL, 1998, p. 24).

O lugar da oralidade no ensino médio

Sabendo que é no contexto da Educação Básica que a Lei nº 9.394/96 determina a formação dos currículos, no Ensino Fundamental e Médio, “com uma Base Nacional Comum” a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26). Após a reforma no ensino médio, o conhecimento escolar foi dividido em três áreas (*Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias*), o currículo passou a contemplar a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, integrando os alunos nas relações sociais, políticas e do trabalho. Diante dessas modificações, surgiram quatro eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, determinados pelo Ministério da Educação (MEC), a saber:

Aprender a conhecer: Considera-se a importância de uma educação geral, suficientemente ampla, com possibilidade de aprofundamento em determinada área de conhecimento. Prioriza-se o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim. O aumento dos saberes que permitem compreender o mundo favorece o desenvolvimento da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compre-

ender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir.

Aprender a fazer: O desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões tornam-se processos essenciais, na medida em que criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que se colocam. Privilegiar a aplicação da teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social passa a ter uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea.

Aprender a viver: Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis.

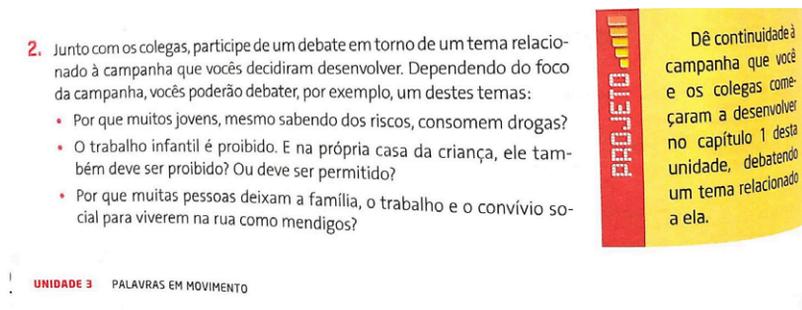
Aprender a ser: A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida.

A partir desses princípios gerais, o currículo deve ser articulado em torno desses quatro eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, para tanto, na segunda etapa desta pesquisa, iremos verificar as atividades presentes no livro *Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso* (2018),

utilizado no 1º ano do ensino médio das escolas públicas. Nossa análise se ancora nas orientações teórico-metodológicas de Dolz & Schneuwly (2004), quando afirmam que é papel da escola é ensinar ao aluno se apropriar da linguagem oral, em diferentes eventos interacionais, especialmente nos mais formais.

A primeira atividade encontrada no livro didático do 1º ano do ensino médio encontra-se na página 222 e traz uma proposta de debate:

Figura 2: Proposta de atividade do livro didático



Fonte: *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 2018

Sabendo que o debate é uma situação comunicativa que segue o modelo de contestação onde duas, ou mais ideias conflitantes são defendidas ou criticadas através da argumentação, e que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) foram elaborados procurando respeitar as diversidades e considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, a proposta de debate na sala de aula torna-se uma rica interação dialogal, sendo uma excelente estratégia na construção do conhecimento através da linguagem,

conforme a ideia de Bakhtin (1988), segundo a qual a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Assim, quando os pontos do debate proposto no livro didático levantam dadas questões sociais, a língua não está se separando da vida, elas estão sendo inseparáveis, pois estão sendo movidas pela consciência de cada um e pela ideologia.

Após serem dados os temas, a proposta de atividade também veio composta de instruções que podem ser realizadas antes, durante e depois do debate, como mostra a imagem a seguir:

Figura 3: Proposta de Debate do livro didático

ANTES DO DEBATE

- Primeiramente, definam quem vai ser o moderador. Depois, escolham uma pessoa para secretário do debate. A ela caberá anotar o nome de quem deseja falar e dar essa informação ao moderador no momento em que ele for passar a palavra a outra pessoa.
- Definam as regras do debate. Qual será o tempo total de sua duração? Quanto tempo cada debatedor poderá falar? Haverá direito de réplica e direito de tréplica?
- Decidam o local do debate – a sala de aula ou um auditório – e a disposição dos participantes – em círculo ou em cadeiras enfileiradas.
- Indiquem um grupo que fique responsável por fazer anotações sobre o debate, tirar fotos e filmar, a fim de que, posteriormente, possa ser realizada uma postagem do evento. Nessa postagem, poderão ser incluídos os momentos principais e os principais argumentos relativos a cada uma das posições, além da publicação de fotos e da disponibilização de um vídeo com os melhores momentos do debate.

DURANTE O DEBATE

- Os debatedores devem ser claros e objetivos e evitar apresentar ideias repetidas; para isso, é importante que estejam atentos ao que já foi dito e anotar o que pretendem dizer.
- Para que sejam convincentes, os debatedores devem apresentar argumentos, isto é, fornecer dados, mencionar exemplos, fazer comparações, citar a fala de alguém de destaque, indicar causas e consequências, etc.
- Ao se reportarem à fala de outro debatedor, convém empregar expressões como “Conforme disse fulano”, ou “Discordo do que fulano disse quanto ao seguinte aspecto”, ou “Concordo parcialmente com o que fulano disse”, e assim por diante.
- Usem uma linguagem de acordo com a norma-padrão, dosando o grau de formalidade ou informalidade conforme o perfil dos participantes. Evitem gírias e expressões de apoio como *né, tipo, tá ligado?* e outras.



DEPOIS DO DEBATE

- Concluído o debate, assistam a ele ou a parte dele e avaliem-no, verificando:
- se o tema foi suficientemente debatido e se todos saíram dele com uma visão diferente da que tinham ou, pelo menos, mais rica sobre o tema;
 - se a coordenação do moderador foi adequada quanto a tempo e turnos, ou seja, à troca das falas;
 - se os argumentos apresentados foram fortes e capazes de convencer os debatedores e os ouvintes;
 - se o debate transcorreu em um clima cordial, sem agressões pessoais;
 - se o uso da linguagem foi adequado, sem palavrões, sem gírias e com boa argumentação.

O DEBATE NA WEB

Para finalizar a atividade, o grupo responsável pela postagem do evento deve publicá-lo no *blog* da classe criado no capítulo anterior.

Fonte: *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 2018

A língua evolui através da comunicação, e como um legado histórico-cultural da humanidade, não se basta como atividade individual. Desse modo, entendendo que o debate é uma atividade coletiva e que de acordo com a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei nº 9.394/96, a educação deve cumprir um triplo papel (econômico, científico e cultural), a proposta da atividade supracitada é uma forma de desenvolver uma aprendizagem motivadora, que melhora a interação e a consciência sobre o mundo.

Ainda sobre a proposta de debate inserida no livro didático, no final dela, podemos observar uma proposta de debate na web, nota-se que nesta etapa temos a união da linguagem oral com a escrita, em que, pela via dos gêneros textuais é possível a interação entre o oral e o escrito, pois como mostra Marcuschi (2003, p.15) “um pode servir de apoio ao outro, respeitando as especificidades de cada situação e de cada estrutura que lhes são peculiares, sem que, para isso, seja necessário supervalorizar a modalidade escrita em detrimento da oralidade”.

A segunda proposta de atividade oral presente no livro didático analisado, está na página 280:

Figura 4: Proposta de Seminário do livro didático



Como você sabe, vamos realizar, no final da unidade, uma feira sobre o mundo material na sociedade contemporânea. Prepare, em grupo, um seminário sobre um tema relacionado a este assunto: o empenho atual das pessoas em manter a juventude. Depois apresentem o seminário para os colegas da classe e, na feira, para um público maior.

No estudo do Arcadismo, você viu que uma das ideias encontradas nos textos da época é a *do carpe diem*, isto é, o convite para aproveitar o dia, o momento, a juventude. Essa ideia de aproveitar a juventude ao máximo está presente também no nosso mundo atual, pós-moderno, mas com outra feição. Hoje, há um grande empenho em adiar o envelhecimento, a fim de, supostamente, poder aproveitar mais a vida.

Para situar-se melhor quanto ao tema do envelhecimento na contemporaneidade, leia o painel de textos a seguir.

Fonte: *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 2018

Na proposta de seminário, os estudantes precisam garantir que quem esteja assistindo compreenda o conteúdo que está sendo apresentado, podendo utilizar ferramentas como exposição de slides, vídeos, imagens, etc como recursos complementares. Apesar de ser ideal que esteja presente no livro didático, também é fundamental que o professor saiba orientar um diálogo que possibilite a aquisição da aprendizagem. Desse modo, como mostra Masetto (2012, p 171):

[...] o processo de avaliação que procura oferecer elementos para verificar se a aprendizagem está se

realizando ou não deve conter em seu bojo uma análise não só do desempenho do aluno, mas também da atuação do professor e da adequação do plano aos objetivos propostos.

Dessa maneira, a relação dialética entre professores e estudantes possibilita um aprendizado mais consistente do conteúdo que está inserido no material didático.

Os PCNs, por sua vez, como possuem o propósito de fazer a escola se preocupar em preparar os alunos para utilizarem a linguagem oral nas diversas situações do cotidiano, independente da formalidade ou informalidade, precisam estar presentes nas referidas atividades, entretanto, nas 384 páginas do livro analisado, só foram encontradas três propostas de atividades que usam dos gêneros orais, sendo duas delas, propostas de seminários, evidenciado uma preocupação maior dos livros em ensinar a escrita.

A última proposta de atividades oral presente no livro didático estudado, que se encontra na página 283, é também uma proposta de seminário. É possível verificar que essa proposta de atividade tem uma temática que segue a mesma linha da outra proposta anterior, bem como da proposta de debate, em todas elas o foco é discutir sobre a juventude. Todavia, essa proposta possui instruções mais detalhadas, deixando claro o que seria feito antes, durante e depois da apresentação, se igualando a estrutura de organização do debate, primeira proposta que trabalha atividade oral neste livro.

Figura 5: Proposta de Seminário do livro didático

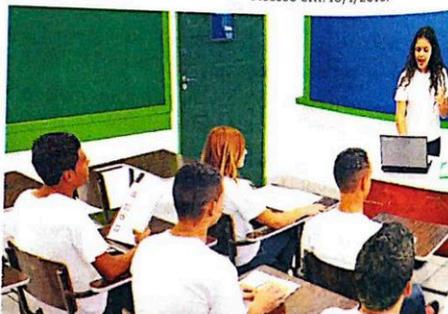
■ AO APRESENTAR O SEMINÁRIO

- Procurem falar pausadamente e com clareza. Tenham em mãos ou em uma mesa próxima o roteiro com os tópicos sobre os quais falarão.
- Leiam o mínimo possível, utilizando o material de apoio apenas para fazer conexões com o que está sendo falado.
- Ao fazer referência a um *slide* ou cartaz, evitem ficar de costas para o público.
- Direcionem a fala para o público em geral, alternando o olhar entre os espectadores e, assim, evitando olhar para apenas uma pessoa.
- Encerrem a fala fazendo alguma relação com a fala do apresentador seguinte e comecem a fala retomando o que foi dito antes e dando sequência ao que o apresentador anterior disse.
- Procurem ter uma postura natural e evitem se apoiar em paredes, na mesa ou na lousa.
- Peçam a um colega do grupo que controle o tempo e avise quando faltar 1 minuto para o término de cada fala.
- Ao final da apresentação, coloquem-se à disposição do público para responder a eventuais questões.
- Usem uma linguagem de acordo com a norma-padrão, adequando o grau de formalidade ou informalidade ao perfil do público. Evitem gírias e expressões de apoio como *né*, *tipo*, *tá ligado?* e outras.
- Filmem o seminário, para que depois possam assistir e avaliar a apresentação, e tirem fotos para registrar o evento.

■ DEPOIS DE APRESENTAR O SEMINÁRIO

Concluído o seminário, avaliem-no, verificando:

- se o tema foi suficientemente explorado, se as informações apresentadas foram relevantes, se houve utilização de exemplos e de dados concretos para fundamentar o ponto de vista do grupo;
- se a apresentação foi coesa, ou seja, se os apresentadores interagiram entre si, relacionando suas falas;
- se o uso da linguagem foi adequado, sem o emprego de gírias ou expressões que prejudicam a fluidez de apresentações;
- se os apresentadores responderam adequadamente a questões apresentadas pelo público, seja com respostas diretas, seja com justificativas plausíveis para eventual impossibilidade de esclarecimento na ocasião.



Referências bibliográficas

Ao final de todo trabalho, você deve citar as obras que consultou para produzi-lo. No caso de *slides* ou textos produzidos em seminários, se houver citação direta, isto é, cópia de parte do texto, esse trecho deve vir entre aspas e a referência ao autor deve ser explicitada. Veja:

Segundo Mirian Goldenberg, em artigo da *Folha de S. Paulo*, "o mercado está voltado para as jovens e magras e exclui aquelas que não se enquadram no padrão".

No final do texto, devem constar as referências bibliográficas completas, constituídas de:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome(s) abreviado(s). Título do texto. *Nome do livro/revista*. Número e edição. Cidade: Editora, ano. Disponível em: endereço do site (caso a consulta tenha sido on-line).

Veja o exemplo:

MOREIRA, V.; NOGUEIRA, F. N. N. Do indesejável ao inevitável: a experiência vivida do estigma de envelhecer na contemporaneidade. *Revista Psicologia USP*, v. 19, n. 1, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642008000100009. Acesso em: 10/1/2016.

Fonte: *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 2018*

Nunes (2006) diz que a oralidade propicia a ação interativa, inserindo também que todas as atividades desenvolvidas pelo ser humano em sociedade estão relacionadas com o emprego da língua e, predominantemente, com a fala, porque esta é uma habilidade natural.

Como foi observado, são poucas as atividades que trabalham a linguagem oral no livro didático do ensino médio, elas atendem de forma básica e mínima o que é proposto pelo PCNs no que respeita aos quatro eixos, o *aprender a conhecer*, em que o aumento dos saberes permite compreender o mundo; o *aprender a fazer*, que privilegia e que ajuda a visualizar a sociedade contemporânea na união da teoria com a prática; o *aprender a viver*, que é mais coletivo e visa essa interação entre os grupos, e o *aprender a ser*, que prepara o aluno para exercitar a liberdade de pensamento.

Se relacionarmos a análise do livro *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* ao proposto na BNCC para o Eixo da oralidade, percebemos que nesse material didático em estudo são abordadas apenas aquelas atividades orais que se desenvolvem no contato face a face, desconsiderando tantas outras práticas de linguagem que se dão sem esta forma de contato e articulam outras dimensões linguísticas do trabalho com a oralidade nos diferentes campos de atuação.

Apesar das propostas serem bem instruídas e levantarem questões sociais, cabendo um pensamento de Bakhtin (1988) ao dizer que a língua é sempre um ato social, evoluindo sempre historicamente na comunicação verbal concreta, as variedades linguísticas não são trabalhadas nas atividades, muito menos questões

como timbre, intensidade, volume, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade, etc. E mesmo que o assunto do debate do material analisado sejam situações que acontecem no cotidiano de pessoas de diferentes extratos sociais, na primeira proposta (debate), é exigido que a linguagem utilizada esteja de acordo com a norma-padrão. Isto nos leva à ideia de Bagno (2009), tudo o que acontece numa língua viva tem uma razão de ser. Logo, a mudança linguística ainda tem sido encarada no espaço da sala de aula como um problema, como uma coisa negativa, como um sinal de ruína, decadência e corrupção da língua. Esta percepção muito frequentemente está presente no livro didático, e o professor acaba materializando-a na sua prática em sala.

Em suma, os poucos achados das atividades significam que ainda existe uma preocupação muito maior com a linguagem escrita, em várias páginas dos livros didáticos, diversas vezes a frase *Foco no texto* apareceu, mas nenhuma das vezes foram verificadas no decorrer do livro frases como *Foco na fala* ou *Foco na oralidade*. Nem as famosas “Leituras expressivas” que foram encontradas no livro do 7º ano do ensino fundamental, que mesmo diante das lacunas, ainda combinam a linguagem escrita com a oral. Mesmo que a fala e a escrita não sejam dicotomias e sim duas modalidades da língua, através do que analisamos, torna-se evidente que a escrita tem uma maior valorização, fazendo com que os alunos, em sua maioria, tenham medo de falar e se expressar por medo de errar. Vygotsky (1998), ao falar sobre a interação na sala de aula, diz que é por meio dela que os indivíduos podem gerar novas experiências e conhecimento. Diante disso, ainda que existam ativi-

dades que trabalham a linguagem oral nos livros estudados, tudo ainda é feito de forma reduzida, deixando claro que não é dada a devida importância ao trabalho com os gêneros orais na sala de aula, situação que parece diminuir a cada ano, pois como verificamos, ainda que reduzida, a oralidade aparece com uma frequência muito maior no livro didático do 7º ano.

Dessa forma, os caminhos para alcançar uma realidade modificadora se tornam ainda maiores, pois, se já existe a dificuldade de tirar os PCN do papel para que cheguem efetivamente até os alunos, a lacuna fica ainda mais profunda pelo fato de o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ainda não ter sido incorporado, de fato, ao material didático em mais de duas décadas. Tendo em vista que o diálogo é uma forma de se aproximar do mundo, nota-se que as propostas poderiam estar presentes nos livros com mais frequência, contemplarem outras situações socialmente significativas da oralidade, e que proporcionassem variadas formas de interações e discussões.

Considerações finais

Pudemos, neste artigo verificar, através da análise das propostas de atividades presentes no livro didático, que o trabalho pedagógico vai além do ensino teórico, visualizando que o espaço reservado à oralidade é inferior àquele ocupado pela escrita. Considerando as abordagens aqui ressaltadas, reafirmamos que por intermédio de pedagogias que trabalhem com diversas práticas de compreensão e produção oral teríamos mudanças significati-

vas nos comportamentos e atitudes dos estudantes em relação aos próprios conhecimentos linguísticos. E com consequentes efeitos no sistema educacional. Efeitos que mostram quão urgente é a questão da educação modificadora, em que todos os seus aspectos são praticados. Nesse sentido, cabe um pensamento crítico de Milanez (1993) sobre o trabalho com a oralidade nas salas de aula:

Os registros orais na descrição do idioma são desconsiderados, na escola, também como instrumento de comunicação, uma vez que o aluno é avaliado exclusivamente pelo que escreve não pelo que fala, como se a escrita fosse o único veículo de comunicação entre os homens (MILANEZ, 1993, p. 15).

Desse modo, mesmo com o objetivo, desde a implantação dos PCNs, de transformar a educação, nota-se as falhas que os livros didáticos estudados deixaram nas propostas de atividades com os gêneros orais, tornando o almejado ensino de qualidade cada vez mais distante. Salienta-se a necessidade da oralidade de ser acolhida como uma ferramenta essencial na construção de conhecimento e no desenvolvimento dos discentes.

Em suma, a pesquisa realizada permitiu entender que as atividades analisadas em dois dos livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) não atendem por completo o objetivo que deve ser alcançado no trabalho com oralidade em sala de aula, que conforme Marcuschi (2005, p. 24), é “ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não se pode abrir mão,

ressaltando o desafio de lidar com as variações linguísticas”. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de conhecimento mais amplo dos pressupostos dos documentos oficiais que evidenciam o trabalho com oralidade no ensino de língua portuguesa para, a partir disso, proceder a uma avaliação mais cuidadosa das atividades propostas nos livros didáticos, com o propósito de salientar que a oralidade pode e deve se constituir no objeto de ensino. Afinal, a oralidade faz parte de um sistema linguístico e de uma modalidade da língua, também entendendo que os alunos estão inseridos em práticas sociais em que a sua fala vai ser influenciada pelas ideologias presentes nos mais diversos contextos e, é justamente esse o desígnio que a educação deve buscar proporcionar aos alunos na sala de aula, mostrando-os os mais diversos contextos em que a sua fala está e estará inserida.

Por fim, é de extremo interesse dar continuidade ao trabalho, atentando a livros de outros anos, editoras e instituições de ensino, com vistas a encontrar resultados mais satisfatórios, que busquem dar relevância à oralidade e as práticas de linguagem que a envolvem, aprofundando-se o conhecimento e uso oral da língua, tal como é feito no desenvolvimento da modalidade escrita.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 4ª ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim! Em defesa do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20.11. 22.

BRONCKART, J, P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999, p. 31.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2^a ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

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

MILANEZ, V. *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português*. Campinas, SP: Sama, 1993.

NUNES, E. J. (2006). *A oralidade em O Dia dos Prodígios*, de Lídia Jorge. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (SP), 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Análise histórico-linguística das pesquisas brasileiras sobre a reescrita no contexto do ensino superior entre 1998 e 2018: formas de correção em foco

 Silvana Silva

 Joicyane Carolaine Mercês dos Santos

Introdução

O processo de escrita e reescrita de um texto pode ser considerado uma tarefa complicada para muitos alunos, conforme estudo de Santos e Silva (2022). Por essa razão, esse processo exige um trabalho de orientação vinda de um professor. A literatura adverte que há algumas formas de se corrigir um texto para direcionar à refacção, entretanto, ver-se-á nessa pesquisa que certas formas de correção presentes nesse processo não permitem ao aluno uma reescrita eficaz de seu próprio texto. Além do mais, este artigo é um desdobramento do estudo feito por Santos e Silva (2022) sobre a definição da reescrita no contexto do ensino superior. As autoras fizeram uma análise histórico-linguístico das bases enunciativas no processo de refacção que resultou em uma definição de reescrita que incluiu a subjetividade como

parte fundamental dessa atividade. Verificou-se que havia outro foco a ser explorado, a saber, as formas de correção empregadas no processo de reescrita.

Portanto, nesse estudo, buscou-se compreender o funcionamento da língua portuguesa no processo da reescrita, de alunos no contexto de nível superior do curso de produção textual, a fim de responder se há aplicabilidade de uma forma de correção pelo professor com maior subjetividade no processo de reescrita. Dessa forma, pretende-se analisar se o aluno é ou não levado a reescrever um texto com base na forma como é corrigida sua produção textual.

Essa análise foi possível graças à normatização dos PCN, em 1998, que marcou a educação brasileira ao impor aos professores um pensamento com base na intersubjetividade explorada através das formas de orientar a atividade de reescrita. Segundo Flores (2012, p. 236), “A Enunciação, por seu turno, ainda permanece reticente não só à consideração da enunciação escrita, como também, e principalmente, à contribuição que uma teoria com essa orientação pode dar aos docentes que trabalham com língua, em qualquer contexto de ensino”. Dessa forma, esta orientação teórica é o que motiva o desenvolvimento deste artigo, visto que através dela podemos observar o que realmente funciona quando se trata da língua em uso. Por fim, explana-se ao longo desse artigo os fundamentos teóricos que firmaram a análise.

Revisão sistemática

Para que houvesse uma estrutura adequada aos objetivos deste artigo, precisou-se de uma revisão sistemática da literatura pautada nos problemas encontrados em relação à reescrita. Este trabalho embasou-se principalmente em três estudos fundamentais. O primeiro estudo diz respeito a normatização dos PCN (BRASIL, 1998), que delimitou a data de partida dos artigos selecionados sobre a reescrita desta pesquisa; o segundo estudo refere-se ao trabalho de Swiggers (2013), que propôs uma organização das problematizações linguísticas pela via da organização histórica de rumos evolutivos das ideias linguísticas; a terceira diz respeito à Teoria da Enunciação de Émile Benveniste (1989) que mostra a possibilidade de analisar um texto, ou seja, uma enunciação escrita com base na subjetividade.

Os estudos de revisão são de suma importância para um estudo histórico da literatura. A revisão sistemática é uma forma de pesquisa que tem como fonte principal de dados a literatura de determinado tema. Dessa forma, tem-se disponível um resumo de “evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 84).

Sampaio e Mancini (2007, p. 84) descrevem a revisão sistemática como a possibilidade de viabilizar, de forma clara e explícita, um resumo de todos os assuntos sobre determinado eixo de

pesquisa: “as revisões sistemáticas nos permitem incorporar um espectro maior de resultados relevantes, ao invés de limitar as nossas conclusões à leitura de somente alguns artigos”. Em geral, a revisão sistemática é considerada uma metanálise, ou seja, a análise da análise, que elenca vários estudos independentes combinados para produzir uma estimativa que demonstre um efeito ou determinada intervenção.

Segundo Sampaio e Mancini (2007), é necessário seguir alguns passos para descrição ou elaboração de uma revisão sistemática. São eles: definir a pergunta que guiará a busca na literatura; buscar evidências na literatura, certificando-se que a pesquisa esteja sendo feita em bases de dados fidedignas; revisar e selecionar os estudos que integram os dados da pesquisa; analisar a qualidade metodológica do estudo com base na quantidade de estudos encontrados na literatura; apresentar os resultados. Se esses passos forem seguidos cautelosamente, ter-se-á uma pesquisa de revisão sistemática com qualidade. Para fins deste estudo, seguiu-se cada critério descrito anteriormente sobre a revisão sistemática.

Historiografia da Linguística

Nesta seção abordar-se-á uma disciplina considerada nova no ramo da linguística, a chamada historiografia da linguística. Foi institucionalizada no meio acadêmico como um campo autônomo de investigação. Seu objetivo é analisar um conjunto de atividades teóricas e práticas dos fatos evolutivos da linguística e

dos estudos de línguas e tem como objeto de estudo a história da linguística, alcançada através de análise de textos.

A história da linguística se pode definir como o conjunto cronológico e geográfico dos acontecimentos, dos fatos, dos processos de conceptualização e de descrição, e dos produtos que moldaram a tradição do pensamento e da práxis linguísticos (SWIGGERS, 2013, p. 42).

A historiografia da linguística se apoia em uma documentação contextualizada, ou seja, suas informações são provenientes de informações bibliográficas primárias e secundárias. Swiggers coloca em evidência a necessidade de saber selecionar o “texto”. Esta seleção deve ter os seguintes critérios: a) inserção em um circuito mais amplo-série de textos; b) posição que o autor assume; c) composição e tonalidade, morfótipos de textos; d) papel dinâmico ou força – textos de ação, de diluição, de reação, de entorno (SWIGGERS; ALTMAN, 2021). Todos esses modelos fazem parte da análise para um historiador linguístico, isso porque, segundo o autor:

De maneira concreta, pode-se estudar a conceptualização em que está alicerçada uma teoria pelo que se oferece como definição do objeto central. Na história da linguística podem-se distinguir várias conceptualizações do objeto ‘língua’ (ou ‘linguagem’) (SWIGGERS, 2013, p. 42).

A historiografia linguística trata de pesquisas voltadas para textos do passado ou presente que servem como base documental. Por conseguinte, é preciso catalogar ideias e verificar a disponibilidade de material, o que se chama de fase heurística. Em seguida, fazer uma interpretação dos dados com base em categorias interpretativas, chamada de fase hermenêutica. Por fim, entramos na fase executiva, que consiste em demonstrar os resultados da investigação. Todas essas fases são consideradas por Swiggers (2013) parte importante da organização do trabalho historiográfico.

Existem fundamentos para realização dos trabalhos científicos que dizem respeito à eleição do tema ou área de investigação, a forma como será manuseado o conjunto de conceitos e um plano de estudo. Segundo Swiggers (ABRALIN, 2021), é necessário que haja uma cartografia de conceito relacionada aos resultados da pesquisa historiográfica, sintetizadas em: pontos/entrelaces de “ancoragem”; linhas de desenvolvimento e conteúdo/formato/estratégia.

Cada uma dessas etapas descrevem a forma que se analisa todo os dados levantados de um estudo historiográfico. Os pontos de ancoragem, por exemplo, selecionam os textos, autores, usuários que pode estar em uma instituição, redes, sociedades e outros. As linhas de desenvolvimento respondem na pesquisa o *rumo evolutivo* que se encontrou nos dados como, por exemplo, se houve *mudança, revolução, conversão, progressão, estagnação, regressão, conservação, perda, rejeição, recorrência, con-*

tinuidade, inovação ou antecipação de determinado conceito¹, e também a relação que o fato em análise tem com o tempo, conforme explanado por Swiggers (2013, p. 48). Essas informações são o que permitem uma pesquisa historiográfica fidedigna e serão a base da análise de resultados desta pesquisa.

Parâmetros Curriculares Nacionais e a reescrita

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram promulgados em 1998 e têm como objetivo estabelecer um referencial de ensino básico de qualidade, para que todos os alunos possam, a partir desse momento, receber a mesma oportunidade referente à informação. É um documento com vários volumes, um para cada disciplina aplicada nas escolas e, também, é adaptável as necessidades de cada região em que o ensino está sendo exercido.

1. Definimos os rumos evolutivos descritos por Swiggers (2013) para melhor compreensão do leitor e acompanhamento das análises. *Mudança*: quando um fato ou acontecimento histórico sofre alteração em determinado período; *revolução*: quando se há uma inovação revolucionária de um fato histórico; *conversão*: se um fato ou acontecimento histórico muda de curso, sofre alteração de sentido; *progressão*: quando um fato ou acontecimento histórico tem um movimento para frente de um período para outro; *estagnação*: falta de progresso em determinado período histórico; *regressão*: ato de voltar ao período anterior na história; *conservação*: preservação de determinado conceito histórico; *perda*: deixar de possuir em determinado período algum conceito ou fato histórico já vivido anteriormente; *rejeição*: não permitir que novos conceitos ou ideias sejam implantados na história; *recorrência*: repetição de um fato ou acontecimento histórico em dois ou mais períodos consecutivos; *continuidade*: persistência das características de um período histórico; *descontinuidade*: interrupção de um fato ou acontecimento histórico; *inovação*: adicionar conceito novo para determinado período histórico; *antecipação*: visão adiantada de acontecimentos históricos.

Especificando para a língua portuguesa, a promulgação dos PCN fez-se necessária a partir do momento em que foram feitos estudos sobre a docência no ensino básico e notou-se que na atividade de produção textual havia lacunas referente ao processo de escrita e reescrita, parte fundamental para a produção de textos, que vai desde o nível básico até o nível superior. Em resumo, o professor que atuava antes de 1998 trazia atividades que abordassem os guias gramaticais, regras da língua portuguesa, sempre nesse modelo metalinguagem – a língua por ela mesma. Mas graças aos PCN essa metodologia tradicional de ensino da língua materna foi modificada, uma vez que eles explicam que a excessiva valorização da gramática normativa não é necessária e acaba gerando preconceito contra as formas de oralidade da língua (BRASIL, 1998).

Foi então que o Parâmetro Curricular Nacional da Língua Portuguesa inaugurou uma proposta que visou instrumentalizar as aulas de produção textual a fim de promover um ensino capaz de inserir o indivíduo na sociedade.

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita [...] nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos [...] a unidade básica de ensino só pode ser o texto. Os textos se organizam dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e

estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Dessa forma, é visível que os Parâmetros possibilitaram uma reflexão acerca de um ensino que não visasse apenas as formas linguísticas em si, desconectadas das situações de enunciação, mas que aliasse as formas linguísticas com suas condições de produção e, claro, com os objetivos de seu produtor.

Para acompanhar as mudanças dos PCN, os professores passaram a corrigir os textos de seus alunos de forma diferente, sem focar apenas em aspectos como a ortografia e acentuação, mas sim em uma correção mais profunda capaz de instigar o aluno a desenvolver uma atitude crítica e autônoma resultando em uma escrita clara e objetiva.

Chega-se então a um nível importante dos PCN, o momento em que se trabalha a subjetividade de um texto. Esse processo acontece a partir do momento em que o aluno reescreve um texto seguindo como base as orientações do professor, resultando em um texto novo e com dois indivíduos formuladores diferentes. Émile Benveniste (1989, p. 84) explica que “o ato individual de apropriação da língua produz aquele que fala em sua fala”. Isso quer dizer que a presença de um locutor produz automaticamente um aloctário que funciona da seguinte forma na reescrita: o aluno transpassa de um “eu” (escritor) para um “tu” (reescritor) em cada versão de seu texto, dado que a primeira versão lhe serve de inspiração e reflexão para a segunda versão. Nessa altura, a

visão do texto na segunda versão já é diferente, por isso, pode-se dizer que se tem um novo indivíduo após cada texto.

Entende-se a necessidade de um mediador como o professor na atividade de refacção devido às dificuldades dos alunos em identificar seus erros. A autonomia de autorrevisar sua produção só é válida quando o aluno já passou várias vezes pelo processo de reescrita e teve como orientação a visão do “outro”, o que permite que o aluno se distancie do seu próprio texto a ponto de visualizar as faltas que existem ali.

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1998, p. 78).

Tem-se, então, esse processo que consiste em escrever e reescrever várias vezes o texto que permite ao autor-escritor adquirir um senso crítico sobre sua própria produção. Desta forma, as orientações do professor de maneira correta motivam o aluno a expandir seus instrumentos lingüísticos e base de conhecimento frente a produção textual. Segundo os PCN, esse é o objetivo de implantar, na base de conhecimento lingüístico, a enunciação.

A partir do momento que os alunos e os professores começam a trabalhar a língua, versando a intersubjetividade presente nela, tem-se a possibilidade de produções textuais mais completas, ou seja, com mensagem comunicativa eficiente para o alocutário - leitor do texto.

Teoria da Enunciação

Benveniste (1989, p. 82) explana que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, uma apropriação da enunciação através da língua que possibilita uma certa relação com o mundo. Não obstante, a enunciação escrita necessita de um processo de construção de sentidos no texto, que tem estatuto próprio na enunciação.

Para este estudo, abordar-se-á essa questão da enunciação escrita que, segundo Benveniste (1989, p. 90), situa-se em dois planos: “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem”. Dado que toda enunciação é, segundo o autor, uma alocação. Como bem analisou Flores (2012, p. 237), a enunciação escrita ultrapassa a instância já conhecida nos estudos da teoria enunciativa de Benveniste, partindo assim para outra estância chamada de formas complexas do discurso. “O aparelho é exatamente o estudo dos caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza” (FLORES, 2012, p. 238), sendo esse o procedimento necessário para examinar no ato, a situação em que se dá esse ato a fim de descrever os recursos linguísticos que tornam esse ato possível.

Ao sinalizar os planos enunciativos presentes na escrita, Benveniste (1989) destaca o plano daquele que enuncia e o plano dos indivíduos que têm lugar de enunciação garantido graças a essa enunciação. Isso significa que a enunciação escrita faz parte das formas complexas do discurso porque ela apresenta a possibilidade da dupla cena enunciativa. Como já é de ciência dos leitores de Benveniste, o ato de enunciar precisa de um locutor e um alocutário para que possa haver a enunciação, a famosa relação “eu-tu” explanada em *o aparelho formal da enunciação* (BENVENISTE, 1989). Porém, a enunciação escrita apresenta essa relação de uma forma um pouco diferente - através do autor e leitor, conforme explicado por Flores (2012).

Também é necessário abordar as marcas deixadas pela enunciação, visto que toda enunciação deixa marcas no enunciado. As mais comuns de serem “visualizadas” no texto são as que dizem respeito aos tempos verbais, indicadores de tempo, de espaço e de pessoa, mas segundo a análise de Flores (2012, p. 239) nos estudos de Benveniste, essas “não são as únicas manifestações da enunciação no enunciado”. Benveniste (1989) apresenta a complexidade desse tipo de enunciação, visto que a escrita dispõe tanto das marcas daquele que escreve tanto daquele que autor faz se enunciar no seu texto, havendo, dessa forma, em um único texto marcas daquele que escreve e da visão do “outro”.

Em resumo, Benveniste (1989, p. 87) determina que a caracterização mais geral dos marcadores do discurso é a “acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja esta, real ou imagina, individual ou coletiva”. Portanto, ver-se-á a seguir de

que maneira se caracteriza as *formas complexas do discurso* e o acréscimo de uma forma direcionada a educação, as *formas de correções* que tem como base a relação discursiva descrita por Benveniste (SILVA, 2013).

Formas de correção

Em *O aparelho formal da enunciação* (BENVENISTE, 1989, p. 87), o autor discorre sobre as formas complexas do discurso, enumerando-as em quatro, chamadas de “formas reais, imaginadas, individuais e coletivas”, através do conceito delas pode-se verificar a relação professor-aluno presente na atividade de reescrita. Com essa relação, é possível entender o nível de subjetivação presente nas marcas do discurso, que em geral, está em torno do ‘tu’, com base no valor de pessoa descrito por Benveniste (1989). Ao entender o posicionamento do ‘tu’ como invocado pela pessoa ‘eu’ pode-se diferenciar as formas complexas, individuais e imaginárias. Eis, então, uma simulação de personalidade (SILVA, 2013, p. 30) que formula o ‘tu’ como sendo parte de uma proposta que começa com ‘eu’, uma relação primordial para a enunciação.

Deste modo, as formas de correção pautadas nas formas complexas do discurso mostram como o indivíduo interage com cada abordagem. Silva (2013) estabelece uma relação entre as formas complexas do discurso e as formas de correção, como segue:

Formas reais do discurso: o professor se coloca como “não-pessoa”, revela ao aluno um proble-

ma, mas não diz de que forma ele deve resolvê-lo, deixando como orientações rabiscos, pontos de interrogações e marcações sem informações em caneta vermelha, por exemplo. Dessa forma, esse tipo de correção pode frustrar o aluno tanto quanto pedir, simplesmente, para reescrever (SILVA, 2013, p. 26-29).

Formas imaginadas do discurso: podem ser medidas através de uma forma de correção textual chamada de *bilhetes interativos ou bilhete orientador*. Nesse contexto, a relação professor-aluno tem um sentido de “intimação” em que o professor orienta leituras consideradas boas, modelos de escrita, imitações de autores, tudo com base no que o professor considera “bom”. Dando ao aluno uma liberdade de se encaixar como o “tu”, mas seguindo as regras do “eu” que o direciona. Por isso, nessa forma de correção, há um diálogo maior que a forma real do discurso. Porém, ainda está em uma relação em que o “eu” direciona uma palavra para o “tu” sem permitir que haja retorno ou resposta deste para o primeiro. Por isso, o professor ao corrigir um texto do aluno pode dar seu ponto de vista esperando um retorno do aluno dentro desse ponto de vista, caso contrário, a resposta não é considerada (SILVA, 2013, p. 29-31).

Formas coletivas do discurso: nessa forma de correção a temporalidade fica de fora da análise, não depende do que acontece no momento, ou seja, não estão ligadas a um “tu” ou “ele”. Caracteriza-se por uma enunciação quase que imperativa, com tom de “verdade”, com caráter universalizante.

zante. Mesmo que no bilhete do professor tenha “você”, é muito provável que esteja se referindo a turma inteira – “vocês”. Como resultado, a correção se limita a um questionário sintético e com perguntas fechadas, o chamado *bilhetes coletivos* (SILVA, 2013, p. 43-49).

Formas individuais do discurso: nesse ponto, é possível tratar o texto através da individualidade do aluno, ou seja, através da subjetividade. Nessa forma de correção há um diálogo maior com o aluno, de uma maneira mais afetiva, respeitando a resposta vinda dele. A partir daqui o “eu” aluno consegue transformar a correção do professor em algo mais próximo daquilo que faz sentido para ele. Uma nova forma é criada a partir da visão do professor sem excluir a visão do aluno, tornando-o, assim, autor e autônomo nas suas produções (SILVA, 2013, p. 50-56).

Como foi exposto anteriormente, existem formas que podem ou não ajudar o aluno a reescrever seu texto com qualidade, elas podem ser consideradas mais ou menos próximas da subjetivação (SILVA, 2013). Em resumo, a forma de correção está pautada nas formas de discurso que podem ser consideradas ponte entre os conhecimentos do professor transmitido para o aluno. Isso significa que há uma forma de correção que merece mais atenção quanto se quer ter bons resultados em aula, mas o fato de existir uma forma de correção que garanta melhores resultados não implica dizer que as outras formas de correção estejam extintas da

didática do professor. A seguir, ver-se-á que elas estão presentes até hoje nas atividades de produção textual.

Materiais e Métodos

Este estudo foi fundamentado através de revisão sistemática da literatura: nas bases do google acadêmico e da plataforma CAPES. Fez-se necessário elencar artigos que versavam sobre a reescrita brasileira no contexto de nível superior, de alunos cursando disciplinas de produção textual, no período temporal de vinte anos. Para dar seguimento, sintetizou-se os dados dos artigos selecionados e delimitou-se os anos de pesquisa em 1998 a 2018.

Ao selecionar os artigos base da pesquisa, precisou-se de uma metodologia capaz de retirar os dados de forma eficaz dos textos, por ser uma pesquisa historiográfica, optou-se por usar os estudos de Swiggers (2013) para compor a análise linguística aqui presente, pois o autor faz uma metanálise da história da linguística e nos mostra como podemos verificar o desenvolvimento evolutivo com marco temporal.

Não obstante, a Teoria Enunciativa de Émile Benveniste (1989) foi fundamental para que pudéssemos medir o nível de influência vivenciada pelo aluno no processo de (re)fazer e (re) dizer o texto quando se considera o “outro” na escrita.

Fez-se necessário avaliar um total de 50 artigos para aplicar os critérios de inclusão e exclusão referentes a esta pesquisa. Tais categorias dizem respeito a: a) artigos publicados em língua portuguesa sobre produção textual; b) análise da reescrita

no contexto de ensino superior; c) publicados nos anos de 1998 a 2018. Com base nesses critérios, 22 artigos estavam em conformidade com as necessidades deste estudo e foram devidamente referenciados no final do artigo, dado que o infográfico desse estudo foi produzido com base nesses 22 artigos².

Por fim, elaborou-se uma linha do tempo sobre as formas de correção e demonstrou-se através da observação dos *rumos evolutivos* (SWIGGERS, 2013), quais as formas de correções presentes em cada período, para que pudesse ser observado o que estava presente na atividade de reescrita e, também, direcionar a questionamentos quanto à metodologia de ensino da língua portuguesa.

Resultados e discussões

O processo de reescrita gera no autor do texto uma série de habilidades, isso porque ao produzir outras versões o sujeito consegue perceber o que precisa rever e acrescentar em sua escrita (BRASIL, 1998), para isso, é necessário haver uma interlocução correta entre os envolvidos na refacção.

Benveniste (1989, p. 87) descreve que a “característica geral da enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginada, individual ou coletiva”, o que nos lembra da necessidade de uma relação discursiva entre o professor e o aluno. Entretanto, nem sempre uma forma de correção funciona com determinado aluno, dado que, segundo Silva

2. Os artigos selecionados estão elencados em Silva e Santos (2022).

(2013) há incompreensão por parte do aluno quando usados certas formas de correções, como, por exemplo, “as *formas reais do discurso*” que “podem gerar tanta frustração no aluno quanto um pedido de reescrita: uma assinatura e, sobretudo, a sua mesquinha versão, a rubrica, um ‘ciente’ no canto da página são marcas tão leves quanto quase inexistentes” (SILVA, 2013, p. 27).

A figura 1 mostra quais formas de correção são mais próximas da subjetivação, seguindo os critérios descritos por Silva (2013). As setas representam, significância das formas de correção presentes no processo de reescrita. A forma individual do discurso juntamente com a forma imaginada do discurso são formas que intersubjetivas que interage de forma eficaz com os interlocutores, nesse caso, professor e aluno. O objetivo de se ter uma seta direcionando para cima exprime a necessidade de tornar essas formas de correções mais presentes em sala de aula. A seta direcionando para baixo indica as formas de correções menos próximas da subjetivação, por esse fator, deseja-se que essas formas sejam repensadas ou até mesmo retiradas da metodologia usada pelo professor para corrigir o texto do aluno.

Figura 1. Formas de correção e subjetivação



Fonte: Elaboração própria do estudo

Em seguida, analisa-se o infográfico que se seguirá, partindo da premissa de que nem todos os anos possuem dados para serem analisados, ou seja, existe um vácuo temporal decorrente da falta de pesquisas em relação a reescrita com base na enunciação no contexto do ensino superior em alguns períodos, estes não parecem na figura 2.

Nos anos 2000 a 2002, nota-se que as formas de correções mais presente são a *forma real do discurso* e a *forma coletiva*, isso implica dizer que, nesse período, o professor se posiciona como “não-pessoa” e atribui rabiscos, símbolos, que podem ser pontos de interrogação e outros que são de pouco valor subjetivo para indicar uma possível modificação no texto do aluno. Reparem que nos anos iniciais da pesquisa, pulando 1998 e 1999 que não contribuíram cientificamente para essa pesquisa, temos

presente em sala de aula formas de correções pouco subjetivas, isso significa que, com essas informações, na maioria das vezes, o aluno não compreende o que o professor está solicitando e falha ao reescrever seu texto de forma eficiente, gerando frustração em ambos os lados no que diz a produção textual.

No período marcado pelos anos 2003 e 2004, percebe-se uma pequena, porém significativa, mudança, pois nesse período começa a surgir nas correções a *forma imaginada do discurso*, ou seja, correções mais próximas da subjetivação. Mas não se eliminou a *forma real do discurso*, que se apresenta ao aluno através de rabiscos vazios de significado semântico, quando não se pode inferir o que o outro quis dizer sem ter mais informações acerca daquelas marcações.

Saindo de uma correção sem subjetivação alguma, passou-se, em 2005 a 2012, a pensar no texto e seu processo de refacção na forma de correção mais próxima da subjetividade. A *forma coletiva do discurso* e a *forma imaginada* já mencionada no período anterior são consideradas mais eficientes se comparadas com a forma real do discurso, pois há nessas formas um indício de preocupação com o “outro”, porém, ainda de forma vaga. Sabemos que a forma coletiva é direcionada para um grupo de pessoas e corrige através de instruções que tem como objetivo mostrar a “verdade” do instrutor frente ao texto do instruído. Isso significa que o tom de correção tinha um tom imperativo, e que era direcionado para um grupo inteiro de alunos mesmo que o vocábulo usado para isso fosse “você”. Mais ainda não permitiu

um total aprendizado do aluno, frente que a subjetivação dessa enunciação era mais distante da relação “eu-tu”.

Nos anos seguintes chegamos finalmente a *forma imaginada do discurso*, essa forma de correção está mais próxima da subjetivação, o que implica dizer que há um nível de pessoalidade maior entre as enunciações que, como já conhecemos através de Benveniste (1989), só ocorre dentro de uma relação “eu-tu”, necessária para tal atividade. Porém, a reversibilidade do “eu-tu” presente nas formas imaginadas do discurso pode ser diferente, dado que o “tu” pode assumir valor de “não-pessoa” e ganhar certa impessoalidade no processo interlocutivo.

Nesse caso, o professor interage com aluno através de “bilhetes orientadores”, acontecendo um processo similar ao de “intimação”, isso porque o professor sugere formas de estudo consideradas boas para aquela atividade. Ele assume o papel de locutor (eu-professor) e passa a dialogar com o alocutário (tu-aluno) sem realmente considerar uma resposta daquela interação, a não ser que a resposta esteja condizente com tudo o que foi imposto pelo “eu”. O “tu” passa a ser um singelo “acessório” necessário para a enunciação. E essa forma, como podemos observar, foi a mais recorrente durante metade dos anos analisados por esse estudo.

Para facilitar a leitura, faremos o seguinte resumo, as formas reais e coletivas são formas menos próximas da subjetivação e geram, na maioria das vezes, incompreensão aos alunos quanto ao que eles devem realmente corrigir na refacção do texto. As formas imaginadas e individuais são próximas quanto a definição, e são consideradas mais próximas da subjetivação e por esse

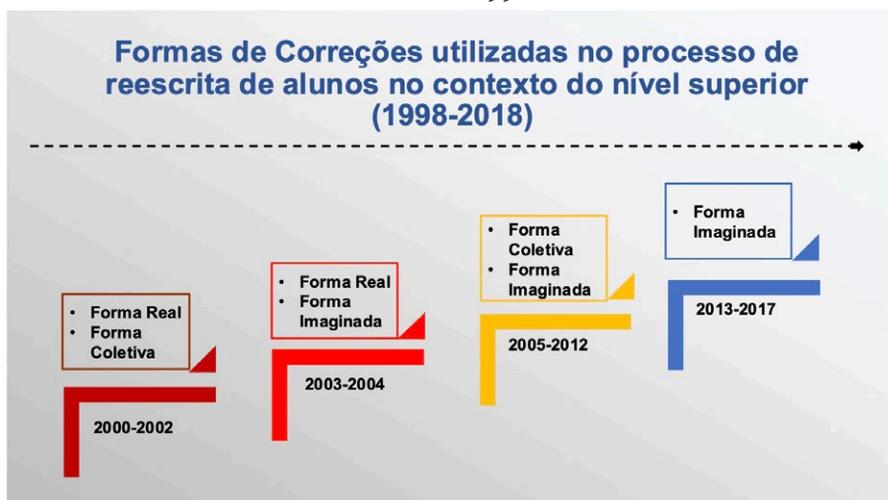
motivo, mais eficientes no processo interlocutivo entre professor e aluno na atividade de reescrita.

Agora vejamos a linha de desenvolvimento evolutivo (SWIGGERS, 2013) presente neste infográfico, de 1998 a 2002 houve uma pequena mudança que partiu da forma real para a forma coletiva do discurso, porém, ambas estão no âmbito de pouca proximidade com a subjetivação. Logo, sua aplicação em sala de aula surte efeito semelhante nos alunos, mas entre as duas, é preferível a forma coletiva. Já em 2003 houve uma regressão, a forma de correção principal voltou a ser a forma real, aquela forma que causa mais incompreensão do que compreensão nos alunos. Entretanto, no ano seguinte, 2004, tem-se uma progressão no emprego das formas de correção, pois foi o ano que começou a apresentar uma forma mais subjetiva – a forma imaginada do discurso. Isso quer dizer que passou a ter uma comunicação mais efetiva entre o “eu-tu” presente na reescrita, resultando em melhor aproveitamento do aluno no processo de refacção.

Todavia, 2005 traz novamente a forma coletiva em seu método de correção, mesmo que as formas imaginadas tenham tido melhor aproveitamento, regrediu-se novamente para uma forma menos subjetiva e pouco aproveitada na reescrita. Felizmente, nos anos que se seguiram, podemos observar um retorno das formas imaginadas e sua continuidade durante 5 anos seguidos, ou seja, nesse período a subjetivação foi algo presente e contínuo no processo de reescrita, visto que foi uma importante implantação dos PCN, que perceberam a necessidade de ensinar o aluno a produzir textos reais, ou seja, com mensagem comunicativa

completa. Por fim, as formas de correções utilizadas pelos professores em sala de aula estagnaram-se na forma imaginada do discurso. Vimos que, segundo Silva (2013), foram determinadas quatro formas de correção, a última e mais próxima da subjetivação é a forma individual do discurso, que não foi aplicada de forma efetiva no período estudado.

Figura 2. Periodização das formas de correção mais utilizadas entre os anos de 1998 a 2018³



Fonte: elaboração própria do estudo

A *forma individual do discurso* não aparece nessa análise e isso nos leva a questionar o motivo dessa ausência. Menegassi aborda em sua pesquisa uma das possibilidades de as *formas imaginadas e individuais* de correção não serem tão presentes

3. Dados descritos foram retirados dos artigos selecionados para a pesquisa nas bases: <https://www.periodicos.capes.gov.br> e www.scholar.google.com.br

na metodologia dos professores mesmo após a promulgação dos PCN. Ele aponta para a influência dos comentários do professor na revisão da reescrita e que a falta de clareza sobre o problema no texto do aluno faz com que “esses comentários mais se assemelham a anotações mentais colocadas no papel do que a observação que auxiliem na construção do texto (MENEGASSI, 1998, p. 87).

Mais adiante, o pesquisador continua suas suposições sobre a falta de compreensão dos alunos em relação a refação de um texto, ele diz o seguinte:

Pode-se observar, nas análises das operações linguísticas sugeridas para revisão nos comentários do professor e atendidas pelos alunos, que muitos comentários são mais explícitos, apresentando o problema, sua localização, o contexto e até mesmo diretrizes para reformulação. Se isso acontece, por que tal postura não ocorre também nos comentários que apresentam problemas? Por que são curtos, imprecisos etc.? Essas dúvidas deixam latente a idéia de que nem sempre o professor gosta de realizar comentários que sugiram revisão nos textos dos alunos (MENEGASSI, 2001, p. 64).

O que se percebe é que há uma inquietação frente à falta de esforço do docente em corrigir de forma clara e objetiva o texto do discente, resultando em um processo de reescrita falho e incompleto, ou seja, sem gerar no aluno o entendimento necessário para aquela atividade. Outra possibilidade diz respeito as crenças do professor. Diniz (2011, p. 53) diz o seguinte: “acredito que a escolha da forma

de correção seja uma estratégia adotada pelo professor em função de suas crenças do que seja ensino e aprendizagem”. Nesse trecho, pode-se ver a sugestão do autor do que pode estar interferindo na inclusão de formas de correção mais eficientes como, por exemplo, as formas imaginadas e individuais do discurso.

Seria esse o problema? O professor não possui conhecimentos suficientes para aplicar formas de correções que valem a pena para o aluno? Seria esse o professor que faz o mínimo exigido de seu trabalho? Ou será que esses mesmos professores não têm os recursos nem o ambiente necessário para trabalhar de forma eficaz com seus alunos? Essas inquietações nos revela a importância de pensar em como obter todo o suporte necessário para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Dado que temos a informação que há uma forma de correção mais eficaz e capaz de elevar o aluno a independência intelectual, também sabemos que para isso é necessário que haja uma relação efetiva e intersubjetiva entre o “eu-tu”, ou seja, professor-aluno. Não obstante, sabemos que há parâmetros que direcionam o ensino da língua portuguesa incluindo todas as questões de enunciação, sujeito, ambiente e mais, citados anteriormente.

Felizmente, vimos na pesquisa de Conceição (2004) uma visão inspiradora do que deveria ser o ensino da escrita e reescrita de texto e como o professor precisaria se portar frente aos textos de seus alunos para que estes alcançassem um nível eficaz de aprendizado. O autor diz que o processo interlocutivo instaurado entre professor x aluno possibilita uma reflexão sobre a teoria e práticas docentes na condução do processo de ensino da reescrita.

Diz Conceição (2004, p. 338) que, a partir do momento que o professor se permite vivenciar as angústias, inseguranças, as dúvidas que os alunos vivenciam, ele – o professor – percebe que a comunicação entre eles não era tão eficiente quanto deveria ser. “O professor, geralmente, não faz a mínima idéia, por acreditar que a linguagem é homogênea, transparente, unívoca, linear e, portanto, despida de qualquer ambigüidade ou indeterminação” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 338).

O autor continua sua reflexão sobre as formas de correções utilizadas pelo professor trazendo a seguinte explanação:

Essa reflexão, que durante um certo período pareceu ter sido rejeitada pelos professores-alunos que buscavam receitas prontas sobre as questões que os afligiam na sua prática – Como corrigir? O que corrigir? Para quê corrigir? –, foi sendo problematizada de tal forma que, no decorrer do processo, à medida que o vivenciavam, foram se colocando como sujeitos do processo em vez de se sentirem apenas na condição de apreciadores críticos de um processo que lhes tivesse sendo apresentado para julgarem (CONCEIÇÃO, 2004, p. 339).

Porquanto, essa reflexão revela que há, sim, uma forma mais eficiente de trabalhar a reescrita, porém, exige maior esforço e dedicação, tanto dos professores quanto dos alunos. Uma vez que, para a reescrita se tornar uma prática eficiente, o professor precisa se posicionar como leitor do texto do aluno e não como avaliador, a fim de se tornar o interlocutor interessado em

dialogar com o texto e seu autor. Dessa forma, “o aluno passa a assumir-se como sujeito do seu dizer e a fórmula da redação escolar passa a ser questionada, desconstruída” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 339). Logo, é necessário que mais professores estejam dispostos a implementar essa didática em suas aulas de produção textual a fim de transformar a visão do aluno frente ao processo de reescrita de um texto, e tornar, dessa forma, essa atividade mais acessível aos alunos que estão no contexto de nível superior.

Conclusão

Observou-se até aqui, através das pesquisas bases desse estudo, que a reescrita é uma parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem do aluno, e que, segundo Santos e Silva (2022), permite ao aluno produzir, refletir, refazer suas próprias produções de maneira livre, ou seja, sem silenciar o dizer do aluno. Entretanto, só é possível concluir a atividade de refacção se o professor estiver disposto a se envolver no texto do aluno como leitor e não como avaliador.

Consoante a historiografia de Swiggers (2013), observamos que as formas de correções trabalhadas na reescrita revelaram uma *evolução* significativa ao longo dos vinte anos de pesquisas. Também percebemos, graças a interação entre professor x aluno, eu x tu, autor x leitor, explanadas por Benveniste (1989) sobre a Teoria da Enunciação, e reanalisada pela autora Silva (2013), que a subjetividade advinda da interlocução entre dois elementos enunciativos no texto, quando feita de forma eficiente, ou seja,

completa, melhora significativamente o aprendizado proveniente de várias versões da produção textual.

Por essa razão, os Parâmetros Curriculares Nacionais, promulgados em 1998, fizeram essa alteração tão importante no que diz respeito às necessidades de trabalhar junto com a enunciação a língua portuguesa, “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção” (BRASIL, 1998, p. 19). Graças a esse fato, pôde-se analisar o que realmente funciona quando tratamos de correções de refacção. A partir de Silva (2013), pudemos chegar a esta pesquisa que mostrou a importância de trabalhar o texto através da subjetividade e, por conseguinte, corrigir através de formas individuais e imaginadas.

Por fim, sabemos que os PCN exigem do professor uma atuação em sala de aula que propicie ao aluno um melhor aproveitamento da aula de produção textual. Em resumo, basta aplicar efetivamente o que é exigido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. À medida que essas normas forem implantadas, de fato, em sala de aula, teremos cada vez mais correções que dialoguem com o aluno de forma eficaz e, também, teremos mais alunos prontos para produzir textos coerentes e bem apresentados para a comunicação exigida de cada situação enunciativa, objetivo principal de trabalhar a escrita e reescrita de textos.

Referências

ANDRADE, M. S; RIBEIRO, C. O. M. A reescrita de textos como prática de produção textual universitária: a experiência de LPT na UnB. *Revista intercâmbio dos congressos de humanidades*, Brasília, n. 5, p. 675-691, 2015.

ÂNGELO, M. F. *O papel da reescrita de textos no ambiente universitário: uma mediação por meio de novas tecnologias*. TCC. Graduação em Letras-Português: Universidade de Brasília, 2013.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I e II*. Campinas, SP: Pontes, 1976-1989.

BERNARDINO, R. A. S; et al. Escrita e reescrita de textos acadêmicos: reflexão sobre os apontamentos de correção do professor. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros. v. 3, n. 2, p. 39-58, 2014.

BRASIL. S. E. F. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF. p. 106, 1998.

BRITO, A. R. A produção escrita no ensino superior. In: *ANAIS COLE*, 16., 2007, Campinas. Anais, Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2007, p. 65-59.

CÁLISO. G. T. *A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos em Letras*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2008.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 323-344, 2004.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Reescrita textual: um estudo das operações linguísticas em textos de professores em formação. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 1, p. 115-143, 2011.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Ensino da escrita: teoria e prática aplicadas à análise dialógica do discurso, à correção e à reescrita textual. In: GONÇALVES, AV; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, RIS *Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DA SILVA, K. F.; GONÇALVES, A. V. A (re) escrita na formação docente: ações e intervenções com o uso de mídia digital. *Raído*, v. 8, n. 16, p. 95-124, 2016.

DINIZ, I. C. Um estudo sobre a correção de texto: Diário de Leitura. *Revista de Letras*, v. 4, n. 2. P. 39-55, 2011.

FERREIRA, E. C. A; ARAÚJO, D. L. O (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em letras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, n. 1, p. 201-224, 2014.

FLORES, V. N; BARBISAN, M. L. Sobre Saussure, Benveniste e outras histórias da linguística. In: NORMAND, C. p. 7-22; NORMAND, C. (2009) *Convite à linguística*. Org. de Valdir do Nascimento Flores e Leci Borges Barbisan. Trad. de Cristina de Campos Velho Birck et al. São Paulo: Contexto, p. 204, 2009.

GONÇALVES, A. V; PINHO, A. M. Correção Textual em Ambiente Hipermediático. *Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão*. Edição 8°. Anápolis, GO, p. 1-20, 2014.

JUCHEM, M. Reescrita de textos no contexto acadêmico: uma concepção dialógica da linguagem. In: *Actas do XIII Congresso Internacional de Linguística Geral*. Universidade de Vigo. p. 510-516, 2018.

KÖCHE, V. S; PAVANI, C. F; BOFF, O. M. B. O processo de reescrita na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 2, p. 141-164, 2004.

MARTINS, C. S. M; ARAÚJO, N. M. S. Movimentos de revisão do leitor no processo de escritura acadêmica. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, v. 16, n. 2, p. 203-219, 2012.

MASSONI, M. I. O. Estratégias de interação no ensino do texto dissertativo. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 46, p. 19-38, 2002.

MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, SP. v. 35, p. 83-93, 2000.

MENEGASSI, R. J. Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, SP, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

NUNES, P. Á; FLORES, V. N. A especificidade da enunciação escrita em textos acadêmicos. *Desenredo: revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo, RS. Vol. 8, n. 1 (jan./jun. 2012), p. 235-252, 2012.

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, v. 11, p. 83-89, 2007.

SANTOS, J. C. S; SILVA, S. Análise histórico-linguística das pesquisas brasileiras sobre a reescrita no contexto do ensino superior entre 1998 e 2018. *Discursividades*, Campina Grande, PB, v.10, n. 1, jan-jun. 2022, p. 1-27.

SEGANFREDO, E. *Escrita e reescrita de textos de estudantes universitários: narrativa e subjetividade*. Orientador: Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes. p. 153, 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

SILVA, S. *O Homem na Língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino de escrita*. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 222 p., 2013.

SILVA, W. R; SANTOS, J. S; MENDES, A. S. Investigação científica na docência universitária: reescrita como uma atividade sustentável na licenciatura. *Raído*, v. 8, n. 15, p. 71-93, 2014.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência. Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, v. 44, p. 39-59, 2013.

SWIGGERS, P. ALTMAN, C. Historiografia Linguística: métodos. *Abralin ao vivo*. 4 de out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uj8Z47jDoz8&t=3544s>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

VILELA, P. P. *As técnicas mais individualizadas de correção e sua eficiência na reescrita de textos acadêmicos*. Graduação em Letras. Universidade de Brasília, 2013.

ZANUTTO, F; OLIVEIRA, N. A. *A produção escrita no ensino superior: interação e gêneros do discurso acadêmico*. Grupo de pesquisa: interação e escrita no ensino e aprendizagem (UEM/CNPq). Universidade Estadual de Maringá, 2013.

História em quadrinhos: um gênero facilitador para o ensino da língua materna no ensino fundamental¹

 Maria Ednalva dos Santos Rodrigues

 Talita Mendes da Silva

 Silvelena Cosmo Dias

Introdução

Essa proposta de trabalho surgiu a partir de leituras teórico-metodológicas sobre o processo de leitura e escrita dentro de uma visão de texto como prática discursiva, o que resultou na produção de um projeto de intervenção pedagógica, na elaboração e apresentação de seminários dos resultados alcançados, bem como a escrita deste capítulo, neste livro. Todo esse processo foi desenvolvido durante o percurso da disciplina *Texto e Ensino*, no curso do Programa de Mestrado Profissional (PROFLetras), na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL).

1. Esta pesquisa foi desenvolvida em julho de 2022, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL), como requisito para a finalização da disciplina *Texto e Ensino*, no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras), sob orientação da Prof^a Dr^a Silvelena Cosmo Dias.

O desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica se deu com o público-alvo do 9º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas estaduais no município de Bataguassu, estado de Mato Grosso do Sul, por duas professoras de língua portuguesa. A sequência de atividades didático-pedagógicas foi aplicada em duas salas de aula, a um número aproximadamente de 30 alunos, em cada uma delas, e teve como objetivo problematizar o processo de ensino e aprendizagem da produção textual, a partir do gênero histórias em quadrinhos (HQs), como facilitador do processo do ensino da língua materna.

Para a realização deste trabalho, fundamentamos no arcabouço teórico-metodológico dos estudos realizados por Mikhail Bakhtin (1997), Geraldi (1993; 1997), Coracini (2010), Kleiman (2002), Koch & Ellias (2004; 2017), Mendonça (2010), Marcushi (2010) e nos documentos oficiais PCNs (1998) e BNCC (2017), que norteiam a prática pedagógica do professor na sala de aula. O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou construir um olhar com base nas produções textuais dos alunos, que foram realizadas de forma colaborativa e significativa, condizentes com suas vivências, experiências, a partir do compartilhamento de saberes diversos.

Este capítulo está dividido em quatro partes: na primeira, discorremos sobre o ensino de leitura e escrita nas aulas língua portuguesa. Na segunda, apresentamos a concepção do gênero histórias em quadrinhos e sua abordagem dentro da sala de aula para, logo em seguida, apresentarmos o contexto da pesquisa e seus procedimentos metodológicos. A quarta parte apresenta os

resultados de análise, em 4 perspectivas de trabalho, condizentes com o plano de intervenção pedagógica.

Processo de ensino da leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa

O ensino de língua portuguesa para o falante nativo apresenta-se como premissa essencial de análise sobre a linguagem e discurso dentro de vertentes teóricas. A junção desses dois parâmetros e sua compreensão partem do princípio de que o sujeito/falante deve ser valorizado e responsável pelo seu dizer em um processo de interação social. Nesse sentido, apropriamo-nos dos dizeres de Bakhtin (1997, p. 134):

Na existência interior do outro, tal como é vivida por mim (vivida de modo ativo, na categoria da alteridade), o que, de um lado, pertence à existência e, do outro lado, ao dever ser, não se situa numa relação conflituosa de hostilidade, mas se constitui num conjunto de fatos que entram em fusão orgânica num único e mesmo plano dos valores; o outro se beneficia de um crescimento orgânico do sentido.

Logo, o processo de interação a partir do intercâmbio de experiências dentro de um contexto, no qual locutor e interlocutor participam de forma recíproca dos mesmos interesses, estabelecem a comunicação. Dentro desse contexto, consideraremos

a atuação da prática docente, a partir de metodologias ativas² e do protagonismo juvenil, oferecendo ao aluno a oportunidade de manifestar-se, dentro de um processo dialógico, no qual ele seja autor de seu discurso. Esse pensamento foi preconizado nos PCNs.

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade em que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho (BRASIL, 1998, p. 59).

Por conseguinte, a linguagem deve ser manifestada, por meio da locução significativa, em que os sujeitos da interação compactuem sentidos distintos, seja pela linguagem verbal ou não verbal. Dentro dessa perspectiva, a língua torna-se o elemento essencial de interação, por meio da participação ativa do aluno, dentro da escola ou fora dela, na sua construção de identidade, por meio da sua participação social.

Nesse processo, o contexto escolar, mais especificamente nas aulas de língua portuguesa, exerce função relevante nas escolhas de temáticas textuais e interpretação desses textos, contemplando e valorizando procedimentos de leitura, prática de escrita, que abarquem a diversidade cultural, interesses sociais,

2. Metodologias ativas são definidas “como estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”, ou seja, no formato físico e digital (BACICH & MORAN, 2018, p. 4).

atuação na formação ética social, por meio dos mais variados gêneros discursivos.

Dentro dessa linha de raciocínio, consideramos, junto com Bakhtin (1997), que só podemos nos comunicar, falar e escrever por meio de gêneros do discurso. Portanto, estes resultam em formas-padrão e são determinados sócio-historicamente, o que significa que diferentes esferas das atividades humanas elaboram “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, 279).

Outros aspectos fundamentais para se considerar o ensino de língua materna, por meio do texto, configura-se na concepção do professor, como ele contempla os elementos textuais para ensinar a língua portuguesa. Segundo Geraldi (1997, p. 41), o professor deve se perguntar em busca de uma resposta ao “para quê (?)”, o “que envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação”. Tanto uma quanto a outra se fazem presentes na articulação metodológica.

Nesse sentido, devemos valorizar o texto como base do ensino, visto que toda a interação humana se estabelece nas práticas sociais. Todo falante, sendo exposto às mais variadas situações de leitura e produção textual, desenvolve habilidades de produção escrita, bem como sua capacidade de falar, ou interagir. Essas aptidões são intrínsecas ao locutor/interlocutor por meio de seu discurso e contextos de interação, tendo em vista que, em sua prática diária, são construídos gêneros diversificados. Dentro dessa prática diária, estudos revelam que crianças e adolescentes têm maior preferência por leituras de histórias em quadrinhos (MENDONÇA, 2010). Como professoras do Ensino

Fundamental II, anos finais, corroboramos essa afirmação, pois nossos alunos mostram maior interesse em ler as HQs, nos momentos de leitura livre, nas aulas de língua portuguesa.

Concepção do gênero histórias em quadrinhos e sua abordagem na sala de aula

O gênero história em quadrinhos (HQS) vem se propagando há séculos, desde os desenhos pitorescos, ao *Menino Amarelo (Yellow Kids)*, *Tio Patinhas*, *Pato Donald*, *Turma da Mônica*, *Mafalda* e outras personagens que fizeram parte desse universo de tal forma que ganharam destaque tanto no cinema, quanto em folhetos, revistas e periódicos publicados em jornais (MENDONÇA, 2010). No entanto, o que nos interessa, nesse trabalho, é apresentar o potencial formador que as histórias em quadrinhos têm como ferramenta didático-pedagógica.

As histórias em quadrinhos são consideradas como gênero multissemiótico e facilitador do processo de leitura e escrita do aluno. Segundo Mendonça (2010), o papel de semioses distintas (verbal e não verbal) contribui para a construção de sentidos. Esses aspectos promovem o processo de letramento, tanto do público infantil quanto do adulto. A composição discursiva e tipológica das HQs são princípios primordiais para a formação do leitor, o que demanda maior esforço do leitor, devido a sua heterogeneidade tipológica. Nesse sentido, segundo Marcushi (2010, p. 33), mesmo considerando sua composição, “não deve trazer dificuldade interpretativa, já que o predomínio da função

supera a forma na determinação do gênero, o que evidência a plasticidade e dinamicidade dos gêneros”.

Em decorrência da heterogeneidade tipológica comum aos gêneros, o leitor das HQs faz uso de comandos cognitivos e de seu repertório linguístico com maior empenho, para a compreensão da leitura. Conforme esclarece Mendonça (2010, p. 211), “heterogeneidade tipológica, propriedade de todos os gêneros, também constitui as HQs; estas podem apresentar, além das sequências narrativas, sequências características de outros tipos textuais, como a argumentativa e a injuntiva”. Quanto às tipologias textuais mais frequentemente estudadas, segundo Koch (2017, p. 63), “são a narrativa, a descritiva, a injuntiva, a expositiva e a argumentativa”.

A estrutura do gênero HQs, constituída basicamente pela tipologia narrativa, faz com que esse gênero seja perpassado por vários discursos, característica que contribui para a relevância do gênero na sala de aula, pelo seu potencial linguístico e interpretativo, em torno das tipologias textuais e semioses comuns ao texto. Adiciona-se a isso, o fato de as HQs serem permeadas pelo interdiscurso, processo esse que ocorre pela interdiscursividade. Sobre isso, Kock (2004, p. 60) aclara que:

A intertextualidade em sentido amplo, condição de existência do próprio discurso, pode ser aproximada do que, sob a perspectiva da Análise do Discurso, se denomina interdiscursividade (ou heterogeneidade constitutiva, segundo Authier, 1982). É nesse sentido que Maingueneau (1976: 39) afirma ser o intertexto um componente decisivo das condições de produção: “um discurso não

vem ao mundo numa inocente solidade, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição”.

O encontro entre os discursos em um gênero como em as HQs; isto é, o processo de interdiscursividade, a relação de vários discursos em um texto, é um dos princípios norteadores para a elaboração das atividades didáticas a partir do gênero, como elemento primordial para o desenvolvimento da competência leitora. Nesta perspectiva, formulamos nossa proposta didática com vista no potencial interativo do gênero história em quadrinhos, para o letramento do público infantojuvenil. Dessa forma, consideramos a seleção de textos literários de acordo com o interesse do aluno, visto que esse leitor já possui uma bagagem ideológica e cognitiva. Assim, o seu discurso é permeado por outros discursos, e essa constituição o eleva à condição de sujeito crítico e seletivo.

Neste jogo, os aspectos individuais e de interesse do leitor/escritor devem ser levados em conta, bem como a leitura apresentada a ele deve ser vista como uma fonte de estímulos aos conhecimentos prévios do aluno. Por isso, os critérios de escolha de uma obra literária devem estar de acordo com o perfil do leitor.

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer

com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2002, p. 13).

Portanto, a escolha dos livros literários para compor o processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção escrita deve ser adequada à idade dos alunos. Assim, as seleções de obras devem partir da escolha do público leitor infantojuvenil. Ao pensar numa leitura para sala de aula, enquanto professores, precisamos observar e analisar a essencialidade do texto e que vá ao encontro das necessidades e questionamentos da sociedade em o público leitor está inserido. A escola, nesse sentido, deve estar atenta e próxima ao cotidiano dos educandos a proporcionar um ambiente integralizador e contemporâneo. Em suma, a leitura e a escrita de textos devem permear a interação que se dá por meio da disseminação de sentidos, oportunizando olhares construtivos e formadores para a vida.

Nessa perspectiva, o ensino das histórias em quadrinhos tem inúmeros pontos positivos para o trabalho em sala de aula, visto que estimula a leitura e a produção de textos e, também, pode tornar a leitura mais crítica e dinâmica. Desse modo, o trabalho com as histórias em quadrinhos auxilia na interpretação de textos, aprimora a ortografia, a criatividade, a coerência e a coesão na escrita, além de estimular o desenvolvimento de outras habilidades de leitura, tais como, identificar as informações implícitas, ideologias sociais e preconceitos, através de diferentes gêneros que permeiam a sociedade.

As HQs também podem tratar de diversas temáticas, de diferentes personalidades e pensamentos dos personagens, numa conjuntura de diversidades de lugares e fatos. Nesse sentido, abordar o gênero discursivo, predominantemente narrativo, é uma forma de comunicação, de interação social e de aprendizagem da língua materna de modo significativo. Numa atividade de produção textual, segundo Geraldi (1993, p. 137), “é preciso que se tenha o que dizer; uma razão para dizer o que se tem a dizer; para quem dizer”; e, ainda, como dizer. Nesse sentido, as histórias em quadrinhos é uma ferramenta de grande valia para o trabalho pedagógico. Para o desenvolvimento do hábito da leitura e da produção textual, torna-se interessante por apresentar textos de fácil compreensão e agregar a ludicidade ao processo de produção de sentidos.

É necessário que os professores se lancem ao trabalho de leitura e de produção escrita, propiciando momentos que estimulem o desenvolvimento e a criatividade da escrita encorajando e desvendando o novo no processo da escrita. Diante disso, a escrita significa que, ao mesmo tempo em que há um movimento de conhecimento de elementos para fora de si, para o outro, há um movimento para dentro do outro, para si, de modo que a escrita possa significar um momento não só de exposições de ideias, opiniões construídas pelas leituras e pela sua vivência no mundo, mas também possa significar, para aquele que escreve, um momento de descoberta de si, dos seus sentimentos, dos “seus afetos e desafetos, ao mesmo tempo em que o sujeito se vê envolvido (marcado) pelo que escreve (CORACINI, 2010, p. 24).

Nesse processo, as produções textuais das histórias em quadrinhos determinam um novo olhar para o texto, uma releitura. Ao utilizar as linguagens verbal e não verbal, evidencia-se melhor a aprendizagem dos estudantes. Nesse processo de ensino das HQs, estimula a criatividade e a concentração do estudante, conduz a uma visualização mais ampla dos conceitos, proporcionando-lhe a expansão da possibilidade de compreensão do educando.

As histórias em quadrinhos proporcionam um trabalho interdisciplinar, que permeia em todas as áreas, sendo um gênero permissivo à interação e que respalda o desenvolvimento temático, no contexto escolar. Sobre esse aspecto, Mendonça (2010, p. 221) pontua que a produção de histórias em quadrinhos “não precisa restringir-se às aulas de língua portuguesa. As aplicações relevantes desse gênero podem ser feitas também no ensino de outras disciplinas, ou mesmo no trabalho com texto de não ficção, relativos a outras áreas de conhecimento”.

Por essas razões expostas aqui, consideramos necessário o encorajamento para incorporar as HQs no ensino da língua materna. É importante que as HQs sejam aliadas ao conjunto dos vários objetos de leitura com que já se trabalha, pois trata-se de um gênero sério como os demais “(embora nem sempre sisudos) e consistentes para o fazer pedagógico quanto os demais, já presentes no cotidiano das salas de aula” (MENDONÇA, 2010, p. 224).

Contexto e procedimentos metodológicos

O desenvolvimento da proposta de intervenção se deu com o público-alvo do 9º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas estaduais, no município de Bataguassu, estado de Mato Grosso do Sul, no primeiro semestre do ano de 2022. Cada professora aplicou o trabalho em sala de aula, com um quantitativo de 30 estudantes por sala, como já mencionado aqui. A metodologia abordada na realização dessa proposta de trabalho foi a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), que se trata de um tipo de pesquisa em que o pesquisador pesquisa sua própria ação, com o intuito de buscar soluções aos problemas detectados. Ainda, cabe mencionar que foi feito levantamento bibliográfico e elaborado uma sequência de atividades como intervenção pedagógica.

Dentre os estudos abordados sobre as HQs, vale destacar os mecanismos e recursos tecnológicos utilizados para a produção dos quadrinhos (MENDONÇA, 2010). Além disso, os suportes de circulação desse gênero discursivo nas mídias escritas são as revistas, os jornais, mais atualmente os sites, os blogs, entre outros. Também, esse gênero se presentifica nas próprias coleções de livros de histórias em quadrinhos, sendo que algumas delas se encontram disponíveis nas bibliotecas das duas escolas públicas, onde a pesquisa foi realizada.

De início, os alunos realizaram a leitura de algumas HQs, como a *Turma da Mônica* e o *Menino Maluquinho*, para preparar e aguçar mais o gosto pela leitura e proporcionar base para

lançar mão de futuras produções textuais. Depois de realizada leitura das histórias em quadrinhos, ficou evidente o entusiasmo e o interesse dos alunos pelos textos. Também, foi abordado com os educandos as características estruturantes dos gêneros do discurso, que, de acordo com Bakhtin (1997, p. 279), basicamente, se constituem por três elementos: *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional*:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo de linguagem, ou seja, para seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional.

Quanto ao elemento *conteúdo temático*, refere-se às temáticas, aos temas abordados em textos que pertencem a um determinado gênero, o qual atende a uma demanda social, situada historicamente, ou seja, atende a suas condições de produção. O segundo elemento citado por Bakhtin (1997) é a *construção com-*

posicional, o qual se refere à estrutura, à combinação interna dos textos, formada histórica e socialmente. Do mesmo modo que há particularidades na forma, há também, regularidades definidas pela sociedade e pré-estabelecidas pelo gênero. Quanto ao elemento *estilo*, citado por Bakhtin (1997, p. 283), está “indissoluvelmente ligado ao enunciado e as formas típicas de enunciado, isto é, aos gêneros do discurso” e inclui os recursos linguístico-expressivos do gênero e as marcas da enunciação daquele que produz o texto, o autor, podendo se apresentar apenas verbalmente, ou, apenas visualmente e, ainda, de forma verbo-visual, como é o caso do gênero HQs. Vale mencionar que esses elementos não são estanques e nem são fechados em si mesmos, pois:

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

As duas professoras apresentaram aos estudantes esses elementos, a estrutura e as características constitutivas do gênero HQs. Em prosseguimento a esse trabalho, foi inserida a leitura, discussão e interpretação dos contos que fazem parte da literatura canônica: *A carteira*, de Machado de Assis; *No retiro da figueira*, de Moacyr Scliar; e os clássicos contos de fadas: *Cinderela* e *Chapeuzinho vermelho*, de Charles Perrault.

Após a leitura, discussão e interpretação dos textos da literatura clássica, os alunos foram instigados à produção escrita por meio do gênero discursivo HQs. Com base no desenvolvimento do trabalho analítico e crítico dos contos da literatura canônica, os estudantes deviam recontar as histórias, por meio da criação e produção de HQs. E, a partir dos clássicos contos de fadas, os estudantes deviam captar características quanto ao ambiente, às personagens, ao enredo e criar suas próprias narrativas, apropriando-se dos dizeres e das condições de produção daquela época, a fim de transpor para a era contemporânea, atual, em consonância com a vivência, experiência e realidade do aluno.

No decorrer do trabalho, inúmeras dúvidas surgiram que foram sendo amenizadas durante o processo de execução das produções. Os alunos ficaram ansiosos quanto à construção do texto, principalmente, no que se refere à ilustração das falas. Contudo, a partir das produções, das reestruturações dos textos, reescritas em grupo, essas angústias foram sendo sanadas. Nesse sentido, foi possível realizar as produções das histórias em quadrinhos, por meio da reescrita colaborativa, que se diz respeito ao trabalho coletivo e, por fim, a elaboração final das produções textuais compostas de linguagem verbal e não verbal, que alguns são apresentadas a seguir.

Resultados de análise

A partir do estudo bibliográfico e do projeto de intervenção pedagógica elaborados na pesquisa-ação, realizamos análise das produções escritas dos alunos, que possibilitaram resultados sa-

tisfatórios sobre o ensino das HQs, como um gênero facilitador para o ensino da língua materna, que são apresentados aqui em quatro perspectivas de trabalho. A primeira e a segunda referem-se à reescrita, (re)criação do gênero conto, da literatura canônica: *A carteira*, de Machado de Assis. Essas produções de HQs são pertencentes, respectivamente, aos alunos da primeira e da segunda professoras, autoras deste trabalho.

Do mesmo modo, a terceira e quarta perspectivas de trabalho referem-se à transposição dos clássicos contos de fadas: *Cinderela* e *Chapeuzinho vermelho*, de Charles Perrault, para os dias de hoje, os tempos atuais. Cabe ressaltar que, na terceira perspectiva de trabalho, a produção escrita foi realizada sobre o conto de fadas *Cinderela*, pelos alunos da primeira professora. E a quarta perspectiva de trabalho, realizada pelos alunos da segunda professora, é sobre o conto de fadas de *Chapeuzinho vermelho*.

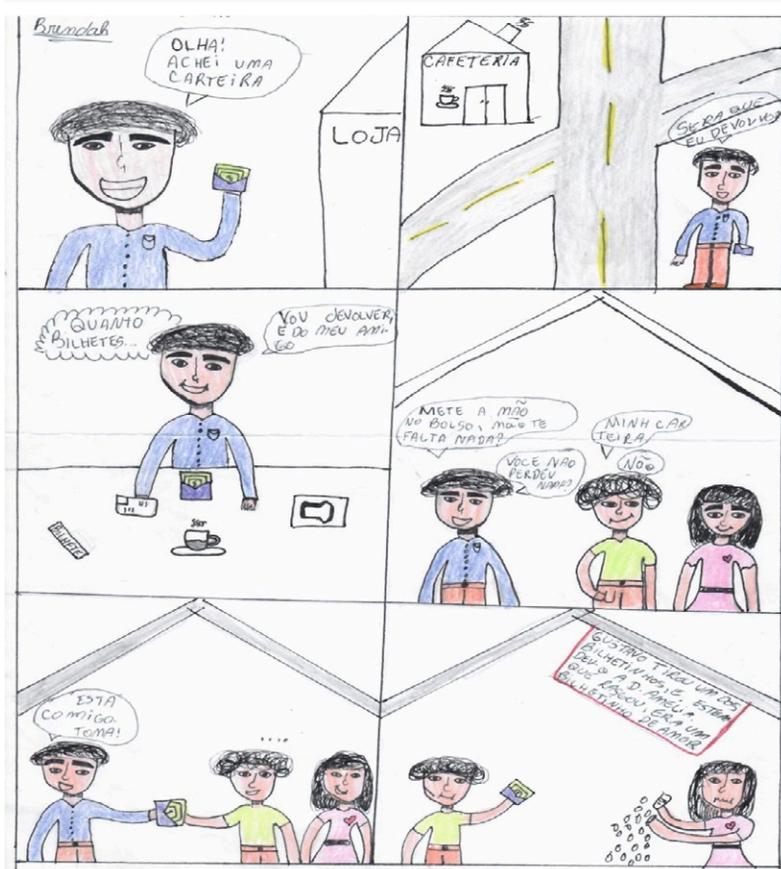
1ª Perspectiva de trabalho

O texto escolhido pelos alunos e motivado à leitura foi o conto *A Carteira*, de Machado de Assis, nas duas escolas. Após a leitura, que se deu de forma individual e silenciosa, foi feito, primeiramente, de forma oral e em seguida de forma escrita, a interpretação com discussão das temáticas abordadas pelo conto, ressaltando as diferenças de época da escrita do conto e da época atual. Depois disso, a professora apresentou as características, elementos composicionais e estilo das HQs, utilizando slides de apresentação. Para isso, os estudantes foram motivados à

percepção desses elementos estruturantes para a construção do gênero. A partir dos conhecimentos adquiridos, os alunos foram incentivados à produção do gênero.

Os critérios para a etapa de produção textual pautaram-se na verificação dos elementos da narrativa (enredo, tempo, espaço e personagens), do plano composicional, do conteúdo temático e estilo e, ainda, da heterogeneidade tipológica existente na construção da história em quadrinhos. Dentre dessa perspectiva, nessa proposta de escrita das HQs, concluiu-se que 25 alunos mantiveram os elementos da narrativa. A análise apresentou resultados positivos, tendo em vista que a maioria da turma produziu a história em quadrinhos por meio da retextualização, numa sequência cronológica. Isto pode ser observado no quadro abaixo:

Figura 1 - A carteira - Parte 1



Fonte: Produção dos alunos

Observa-se que o/a aluno/a oscilou com relação ao registro da língua na norma culta e oral para a escrita. Sendo assim, no quarto quadrinho na expressão: “Quanto bilhetes”, ocorreu a falta de concordância nominal, entre o advérbio de intensidade “quanto” com o substantivo “bilhete”. Contudo, essas distorções são características da linguagem das HQs, gênero que explora a

linguagem verbal e não verbal, propondo a informalidade da língua, sem comprometer a função interativa proposta pelo gênero.

Outro aspecto analisado, na Figura 1 - A Carteira - Parte 1, está relacionado ao processo de interdiscursividade entre o gênero conto machadiano e o gênero história em quadrinhos. Para essa conversão entre discursos, os alunos recorreram aos recursos cognitivos, que fazem parte de seu potencial como leitor. Esse mecanismo potencializou as informações implícitas do conto de Machado de Assis, como o triângulo amoroso entre as personagens: Honório, Gustavo e Amélia, pistas encontradas através da representação semiótica do penúltimo e último quadrinho, por meio das expressões faciais e gestuais, e através da escrita do/a aluno/a, principalmente, no último quadrinho: “Gustavo tirou um dos bilhetinhos e estendeu-o à D. Amélia que rasgou. Era um bilhetinho de amor”.

2ª perspectiva de trabalho

Do mesmo modo como foi desenvolvido o projeto de intervenção, na primeira escola, onde a primeira professora leciona, a segunda professora-mestranda, também, realizou a pesquisa-ação com 30 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, numa outra escola pública do município de Bataguassu, MS, onde a referida professora ministra aulas de língua portuguesa.

Ao desenvolver a proposta de trabalho, a professora organizou os alunos em círculo, propondo uma leitura em voz alta e compartilhada, com o intuito de desenvolver a interação entre

alunos e professora e entre aluno/a(s) e aluno/a(s), estabelecendo relações com a experiência de vida dos educandos. Nesse formato de disposição das carteiras, foi possível notar que os alunos prestaram atenção e se engajaram na discussão, estabelecendo contrapontos com a realidade atual.

Do mesmo modo que o trabalho realizado na primeira escola, esta professora também apresentou slides sobre as características, plano composicional, conteúdo temático e estilo das HQs, com o intuito de levar os alunos a identificar esses elementos presentes na construção do gênero HQs. Após essa etapa, os alunos foram estimulados à produção do gênero história em quadrinhos. Então, os estudantes inseriram os dizeres nos balões, bem como produziram desenhos, ilustrações condizentes à interpretação deles, trazendo para o contexto histórico e social do momento presente.

Desse modo, foi possível observar que 28 alunos representaram o gênero conto com os elementos constitutivos do gênero HQs, com características minuciosas, por meio dos ícones verbais e não verbais, numa (re)construção significativa, por meio dos recordatórios e ilustrações, bem como pode-se observar na Figura 2 - A carteira - Parte 2.

Figura 2 - A carteira - Parte 2



Fonte: Produção dos alunos

Chama-nos a atenção a produção composicional da Figura 2 - A carteira - Parte 2, mantendo a qualidade textual, com inserção não só da fala dos personagens, como também da presença do narrador onisciente: “Mesmo sendo advogado sua renda não sustentava seus luxos, decidiu que devolveria a carteira se ela houvesse nome”. Vale, ainda, mencionar o emprego do verbo *houvesse*, equivocadamente, onde soaria melhor *tivesse*, dentro da norma culta.

O uso da linguagem não verbal é bem marcado, representando os objetos do conto, como a carteira, o cartão de visita com o nome, o “bilhetinho de amor” rasgado “em trinta mil pedaços” (MACHADO, A carteira); bem como os espaços onde as ações ocorrem: a rua, o Café, a sala com o sofá. Há de se notar, então, a representação da sequência cronológica na narrativa e na reconstrução do tempo e do espaço da narrativa.

O conteúdo temático do gênero discursivo do conto é mantido na HQs, pois há predomínio ético e moral na ação em devolver ao seu legítimo dono o que se acha, bem como o destaque à questão relacionada à traição, dando ênfase, por meio da narrativa e da descrição de características intrínsecas de quem passa por uma situação semelhante; isto é, o estado emocional de ambos: Gustavo e Amélia “estavam em desespero”, por estarem por um fio da relação amorosa ser descoberta pelo marido de Amélia.

3ª perspectiva de trabalho

O texto escolhido pelos alunos nesta terceira perspectiva de trabalho foi o clássico conto de fadas *Cinderela*, de Charles Perrault. Esta proposta de trabalho foi realizada pelos 30 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da primeira professora de uma das escolas estaduais, de Bataguassu, MS. O trabalho de intervenção pedagógica conta com leitura do clássico conto de fadas, interpretação e discussão das temáticas abordadas pelo conto, delineando um comparativo entre as características da época descrita no conto e o momento atual, que circunstancia o contexto discursivo do aluno, evidenciando os aspectos sociais, culturais, econômicos e, principalmente, as particularidades propostas aos anseios da juventude.

No que concerne à produção textual, na primeira escola, os alunos foram motivados a estabelecer um processo de interdiscursividade na produção e construção do gênero história em quadrinhos. Em relação à produção apresentada abaixo, a Figura 3 - CINDERELA - CINDERELLEN - Parte 1, a professora observou que os alunos conseguiram atender à proposta de produção interdiscursiva. Aqui, apresenta-se apenas uma produção escrita, representando a produção geral da sala de aula. Para melhor análise da história em quadrinhos e compreensão da mesma, *Cinderellen* está dividida em três quadros exploratórios, a saber Figura 3A, Figura 3B e Figura 3C, intercalados com suas respectivas análises.

Figura 3A - Cinderella/Cinderellen on-line - Parte 1



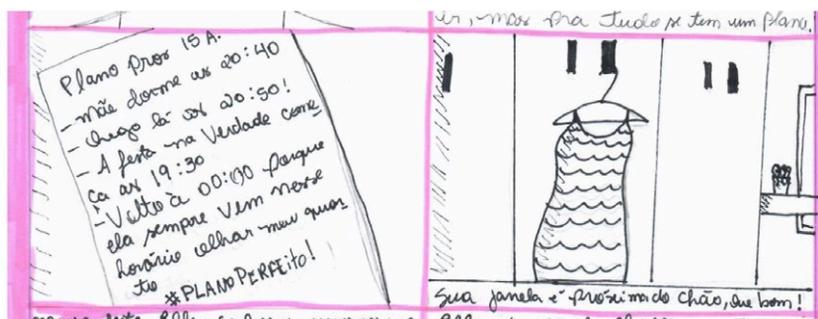
Fonte: Produção dos alunos

Na produção da HQs *Cinderellen on-line*, presentifica-se a interdiscursividade no título, no nome da personagem Ellen, com a junção do título do conto clássico *Cinderella*, correspondendo ao que se espera de uma produção que se construa dentro da discursividade contemporânea. Nota-se que foi utilizado no primeiro quadro o recordatório, fazendo menção ao enredo a ser explorado e desenvolvido na narrativa semiótica (HQs), ao mencionar uma festa de 15 anos, o que é, culturalmente, muito desejada na adolescência. Seguindo a linha narrativa, no segundo quadro, observa-se a contemporaneidade representada, por meio do suporte de circulação do discurso produzido on-line (Twitter).

Na produção escrita, com características baseadas na interdiscursividade do conto de fadas, a adolescente Cinderellen

é proibida de ir à festa pela mãe, como em *Cinderela*, que a personagem é proibida de ir à festa pela madrasta. Mas, Cinderellen, a Cinderela dos tempos de hoje, se coloca numa situação de desafio ao mencionar que tem um plano: “mas para tudo se tem um plano”, estabelecendo uma interdiscursividade com o ditado popular: “para tudo tem jeito; só não tem jeito para a morte”. Mesmo fazendo uso da linguagem informal “não deixou ela ir”, em vez de “não a deixou ir” e em “mas pra tudo se tem um plano”, em vez de mas para tudo se tem um plano, não há interferência na situação discursiva, considerando que o uso da informalidade é uma característica desse gênero HQs.

Figura 3B - Cinderela/Cinderellen on-line - Parte 1



Fonte: Produção dos alunos

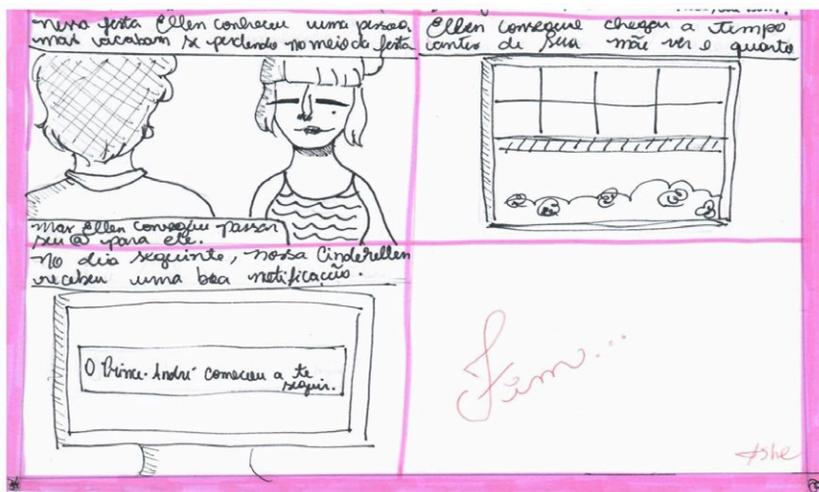
No terceiro quadrinho, dando continuidade ao processo de interdiscursividade, cuja mensagem deixa sob égide narrativa a opinião formada pela personagem, que se trata de um plano. Sendo assim, pode-se notar a presença da heterogeneidade tipológica no gênero história em quadrinhos, que mescla a narrativa

com a presença da sequência injuntiva; pois, no plano a ser seguido, apresentam “prescrições de comportamento ou ações sequencialmente ordenadas” (KOCH & ELIAS, 2017, p. 68), como em: “- Chego lá às 20:50”; “- Volto às 00:00”, o mesmo horário que Cinderela tem de voltar para casa, no conto de fadas. É notável, também, o uso da linguagem informal, no título do roteiro “Plano pros 15A”, ou seja, “Plano para os 15 anos, considerado um “Plano Perfeito” pela personagem da HQs, como se fosse um “conto de fadas”.

No quarto quadrinho, a continuidade da narrativa é mantida pela voz do narrador no trecho: “Sua janela é próxima do chão” e percebe-se a inserção de opinião da personagem em destaque na expressão coloquial em: “Que bom!”, elementos essenciais em textos narrativos: o narrador e personagens. A linguagem verbal vem complementar a linguagem não verbal, proposta no texto, por meio da semiótica: os recursos ilustrativos situacionalizados em um contexto em que a personagem Cinderellen está se arrumando para ir à festa, haja vista a presença do vestido moderno pendurado em um cabide e do estojo de maquiagem na penteadeira, trazendo um aporte contextual para dentro da produção do gênero.

O desenvolvimento das competências que possibilitam ao sujeito interação narrativa continua no quinto, no sexto e no último quadrinho.

Figura 3C - Cinderela/Cinderellen on-line - Parte 1



Fonte: Produção dos alunos

Na perspectiva do clássico conto de fadas, a personagem Cinderela que se encontra com o príncipe é retextualizado no quadrinho, a partir do contexto situacional contemporâneo de comunicabilidade, desenvolvendo argumentos que edificam o discurso sobre a utilização das redes sociais, expresso no trecho: “Mas Ellen conseguiu passar seu @ para ele”. Diferentemente do clássico conto de fadas *Cinderela*, que perde seu sapato e este objeto passa a ser o único meio do príncipe a encontrá-la, na história em quadrinhos, esse interdiscurso se materializa no fato em que a personagem Cinderellen passa seu @³ para receber men-

3. @ arroba - caractere usado para endereçamento de mensagens na rede mundial de computadores (Internet); na língua inglesa, atribui-se o termo *at* (preposição *em*) a este símbolo. Ex.: *alguem@wikimail.com* (Este serve como endereço para que mensagens sejam enviadas à pessoa que o usa). Disponível em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/@>. Acesso em 11 de outubro de 2022.

sagem do pretendente encontrado na festa. Com isso, é notável que as esferas da língua são heterogêneas, uma(s) se constituem de outra(s) e propõem contextos e situações discursivas de interação diferenciadas, que são determinadas de acordo com o seu momento histórico e social.

4ª perspectiva de trabalho

O texto escolhido nesta quarta perspectiva de trabalho foi o clássico conto de fadas *Chapeuzinho vermelho*. O desenvolvimento dessa proposta se deu para um quantitativo de 30 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, realizada pela segunda professora da segunda escola estadual, do município de Bataguassu, MS. Os procedimentos metodológicos foram aplicados com vistas à interdiscursividade, tendo em mente como resultado final a produção do gênero história em quadrinhos.

A partir do conhecimento prévio dos alunos, deu-se início à leitura compartilhada e dramatizada, com entonação das falas dos personagens do conto de fadas. Logo em seguida, os alunos foram conduzidos à realização de exercícios de interpretação e engajados em discussão crítico-reflexiva e significativa. De modo geral, os alunos foram capazes de produzirem textos dentro da proposta apresentada. A produção escrita no gênero discursivo história em quadrinhos abaixo é um bom exemplo disso. Vale mencionar que, antes da apresentação do conjunto dos quadrinhos, há a transcrição dos mesmos, por razão da invisibilidade da letra do(a) aluno(a) nos quadrinhos.

Transcrição dos quadrinhos

1º Quadrinho: Alanna: a menina da capa vermelha

2º Quadrinho: “FILHA! Leva a caixa que chegou do Mercado Livre lá pra sua vó, que é dela”.

“Hummm...Ta! Já vou”.

“Você sabe o que é mãe?

“Não! deve ser outro pano de prato, TISH! Vai logo”.

“eae! Capa vermelha!”

3º Quadrinho:

“AISH, o que você quer Juninho? Eu não tenho tempo, tá? E meu nome é Alanna.”

“Vai me dar bença não? Fica tranquila não vou tomar muito seu tempo, daqui a pouco vou te ver de novo. Ha ha! Tchau Capa Vermelha.”

“Ok! e ele ta correndo? Que muleke doido! TISH. Dar bença? Ai, ai.”

Recordatório: Depois de um tempo, Alanna Chega na casa de sua avó.

4º Quadrinho:

“Oh, vó cheguei!”

“Oi, querida ainda bem que chegou.”

“Sua caixa tá aqui tá vó, o que é?”

Recordatório: A vó pega a caixa e a abre e...

“Uma juliete⁴ vó?”

4. Modelo de óculos de sol de lentes bem coloridas, muito usado pelos jovens.

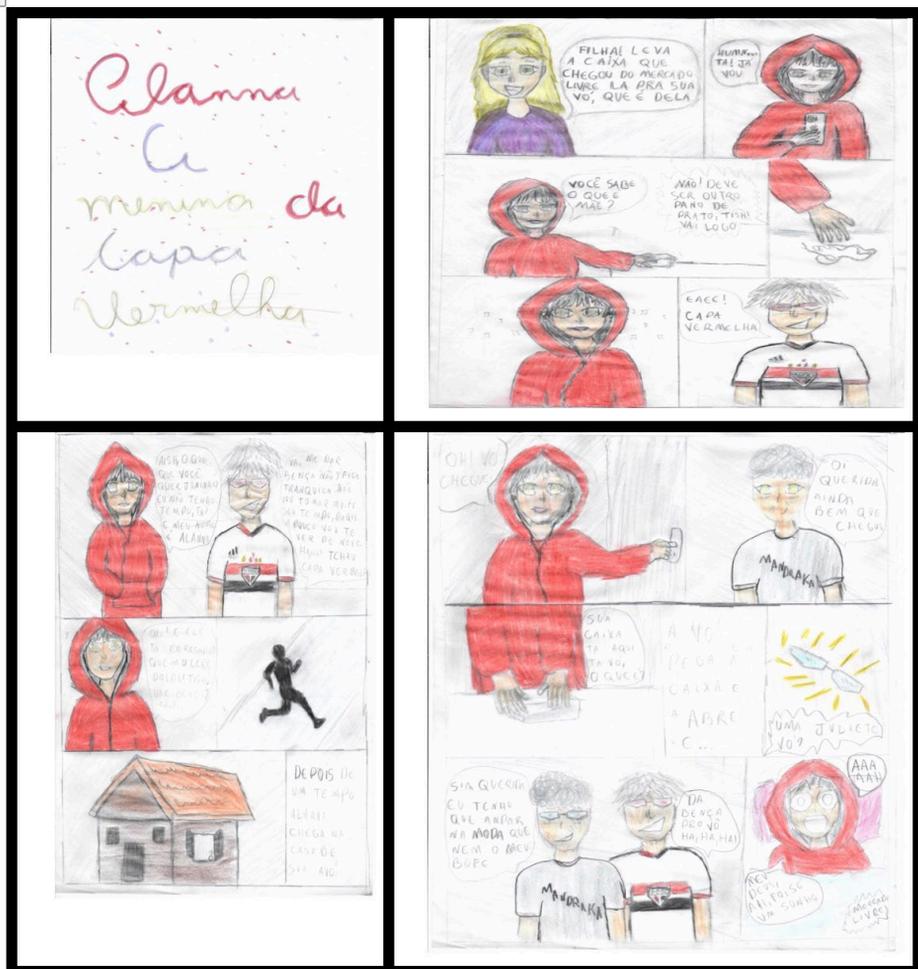
“Sim, querida eu tenho que andar na moda que nem meu bofe.”

“Dá bença pro vô, HA, HA, HA!”

“Meu Deus, ah foi só um sonho.”

RECORDATÓRIO: MERCADO LIVRE!

Figura 4 - *Chapeuzinho vermelho* - Parte 2



Fonte: Produção dos alunos

A interdiscursividade é realizada com êxito na produção do gênero HQs, desde o título *Alanna, a menina da capa vermelha*, que faz referência ao clássico conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, até à composição dos personagens, pois são a menina, a mãe, a avó e o namorado da avó, que faz o papel do Lobo. A construção dessa HQs se deu a partir do contexto discursivo contemporâneo, social e histórico, ao substituir os doces do clássico conto de fadas por um objeto comprado pela internet, sendo a entrega efetuada pela empresa Mercado Livre, empresa de grande amplitude e reconhecida mundialmente. Dessa forma, a história em quadrinhos criada passa do contexto clássico para os dias atuais, trazendo aspectos da contemporaneidade tanto na situação discursiva, conteúdo temático, quanto de contexto situacional e composicional.

A partir do conto de fadas, a HQs inscreve-se em um campo relativamente interdiscursivo de modo surpreendente, ao criar uma relação da entrega dos óculos de sol por meio de um caminho seguro a ser percorrido e bem compatível com a atualidade, considerando que muitas pessoas, hoje em dia, optam por realizar suas compras nesse formato. Como a encomenda pertence à personagem da avó, desencadeia-se toda a narrativa, amparada na tessitura dos tempos atuais: uma mulher de mais idade se relaciona, em termos românticos, com uma pessoa mais jovem. Esse delinear da história traz toda atenção voltada ao tempo e discurso presente, desde os óculos moderno, a fala coloquial, informal, que compõe o contexto narrativo do gênero HQs.

A construção do texto de modo aparentemente ingênuo, elementar, com uso de vocabulário propício à faixa etária de seu/ sua autor(a), guarda um elemento surpresa, característica peculiar de textos narrativos, no final da história construída. Essa surpresa na narrativa não traz marcas em meio à construção do texto, pois no início do texto a personagem recebe um objeto do “Mercado Livre” para ser levado à vó. Desse modo, a narrativa quadro a quadro se desenvolve e termina com o inesperado: a personagem está em um sonho. Contudo, ao acordar, ela se dá conta do recebimento de uma encomenda pelo Mercado Livre e leva um susto. Portanto, é verificável, a partir da construção e composição da interdiscursividade, a escrita como lugar de interação e comunicação entre os tempos e seu processo de ressignificação histórico-socialmente de modo imprescindível.

Conclusão

Este projeto de intervenção pedagógica objetivou problematizar o processo de ensino e aprendizagem da produção escrita, a partir do gênero histórias em quadrinhos (HQs), como facilitador do processo do ensino da língua materna, desenvolvido em duas salas de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas estaduais no município de Bataguassu, estado de Mato Grosso do Sul, realizado por duas professoras de língua portuguesa, mestrandas do PROFLetras, da UFMS, campus de Três Lagoas, sob a orientação da professora da disciplina *Texto e Ensino*. As reflexões engendradas, a partir do recorte de estudo

sobre o ensino de HQs, mostraram a essencialidade desse gênero para o ensino da língua materna, promovendo o despertar do interesse pela leitura e pela produção escrita, de modo crítico-reflexivo sobre os aspectos histórico-sociais.

É notável a diversidade de trabalho que pode ser desenvolvido a partir do ensino mediado pelas HQs, explorando a semiose para a construção dos sentidos do dizer, construídos a partir de ter o que dizer, razão para dizer, para quem dizer, através das escolhas de estratégias para dizer (GERALDI, 1993), por meio da interdiscursividade, mostrando aos alunos a possibilidade dos textos se relacionarem internamente com outros textos, mesmo se tratando de diferentes épocas históricas e sociais. No processo de desenvolvimento do projeto de intervenção, foi possível observar que as duas salas de aula realizaram tanto a leitura, as atividades de discussão e de interpretação, bem como a produção escrita com prazer, com motivação, alicerçadas em uma metodologia capaz de proporcionar liberdade e autonomia para o perfazer da tessitura textual, uma vez que a eles foram dadas a possibilidade de escolher os textos.

Sabemos da impossibilidade de relatar aqui tudo que foi desenvolvido e, ainda, sabemos que muito pode ser feito, utilizando suas próprias produções de modo que esses alunos possam adquirir uma forma de escrita mais adequada, mais próxima à norma culta, sem mencionar a multiplicidade de efeitos de sentidos capturados pela leitura e discussão do conteúdo temático das leituras.

De qualquer forma, esperamos que esse trabalho contribua para o processo de investigação e informação sobre subsídios para

o ensino de língua portuguesa. Também, o compartilhar a verdade dos elementos pesquisados não somente com os colegas professores da área, mas também com os professores das demais áreas do conhecimento, não como um espelho a ser seguido, mas como um apoio a continuar na luta que deve ser prosseguida na busca por um trabalho facilitador e motivador, que proporcione o acesso à variedade linguística mais privilegiada a todos os alunos de forma satisfatória e interativa, é indispensável para a superação das desigualdades sociais, econômicas e políticas existentes e persistentes no nosso sistema educacional brasileiro.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

BRASIL. *Base nacional comum curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CORACINI, Maria José. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: CORACINI, Maria José; ECKERT-HOFF, Beatriz Maria (Orgs.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço*

papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 17-50.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e Ensino*. 4ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

Sites consultados das obras literárias

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000169.pdf>, acesso em abril de 2022.

<http://sempreversoes.blogspot.com/2011/03/chapeuzinho-vermelho-perrault.html>, acesso em abril de 2022.

<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/cinderela.pdf>, acesso em abril de 2022.

Acesso aos bens culturais do bairro do Recife Antigo: um exercício de cidadania cultural por meio da aula de campo

 Waldemar Cavalcante de Lima Neto

 Valéria Severina Gomes

Introdução

Iniciamos com a questão que motivou a realização deste trabalho: a visitação ao bairro do Recife Antigo se constitui como um recurso eficaz para a conscientização, preservação e acesso aos bens culturais do local, tendo a prática extraescolar como fomentadora desse processo? Com essa indagação, surgiu a necessidade de refletir sobre a educação patrimonial na escola, no âmbito das aulas de Língua Portuguesa, partindo do entendimento de que educar é despertar o indivíduo e orientá-lo para a vivência partilhada, para a formação cidadã, mas também é permitir o ensino pautado em princípios que dialogam com a cultura, a arte e o saber (BRASIL, 1996). Nessa ação, os alunos fizeram a leitura de seu entorno, o qual possui elementos importantes para a compreensão de mundo, contribuindo para a transformação de um sujeito apto a sentir, pensar, interagir e propor mudanças significativas à sociedade. Esse tipo de experiência parte da

convicção de que vivenciar os bens culturais é importante, pois eles exprimem as ações humanas no transcorrer dos anos e colaboram para que sejam reconhecidas as representações e as manifestações sociais, tais como: lugares, construções históricas, tradições culturais, músicas, os valores da sociedade tangíveis e intangíveis, que, em conjunto, formam o patrimônio cultural.

Ainda há inúmeras dificuldades para fomentar e disseminar o conhecimento construído a partir do contato com as referências patrimoniais, pois envolve questões que requerem maiores investimentos e discussões contínuas em diversos espaços que formam a sociedade. A escola é um desses espaços em que a aprendizagem se fundamenta através de diversos princípios, como, por exemplo, o fortalecimento do acesso ao patrimônio produzido pelo homem. Afinal, o espaço escolar deve vincular-se às práticas sociais e promover uma atitude dialógica, cujo fim permita o compromisso com a realidade (FREIRE, 2011, p. 68).

Dessa forma, a educação, enquanto processo amplo e aberto, colabora com o despertar de uma consciência que é potencializadora da transformação, uma vez que ela politiza (FERREIRA, 2013, p. 58). Por isso, como direito inegável, pelo seu caráter dialógico através dos princípios que norteiam o processo de ensino, coopera para o desenvolvimento do ser, visando ao exercício cidadão, que está intimamente relacionado à cultura, à arte, ao saber, ou seja, ao acesso aos bens culturais pautados na diversidade sociocultural de natureza tangível e intangível.

O bairro do Recife Antigo possui inúmeros bens culturais e identitários, marcados pelas ações do homem de séculos passa-

dos, por isso, conhecê-los é um direito de qualquer cidadão, uma necessidade básica para a compreensão da dimensão sócio-histórica da cidade, apontando para o exercício da cidadania cultural. O acesso a esses bens amplia os olhares acerca da necessidade de conservação da História presente nos acervos materiais e imateriais da localidade. Salienta-se que esse exercício gera nos sujeitos um senso crítico de pertencimento e promove a valorização dos bens produzidos por suas práticas, tornando-os mais humanizados e próximos de sua produtividade cultural.

Objetiva-se com este trabalho demonstrar as contribuições da escola no tocante à acessibilidade aos bens culturais do bairro do Recife Antigo, apontando para a importância do patrimônio da localidade para toda sociedade. Para isso, foi realizada uma aula de campo de Língua Portuguesa, com estudantes de uma Escola de Referência localizada no centro da cidade do Recife – PE. Essa ação pedagógica teve como objetivos: refletir a respeito da cultura e sua manifestação no Bairro do Recife Antigo; sensibilizar a comunidade escolar local sobre a importância da preservação dos bens patrimoniais; despertar, nos estudantes participantes dessa experiência extraclasse, o sentimento de pertencimento, tendo a educação patrimonial como despertadora da valorização cultural; além de permitir o exercício da cidadania cultural, no tocante ao acesso aos bens culturais do bairro do Recife antigo.

A aplicação de um questionário com os alunos participantes, antes da aula de campo, foi fundamental para a identificação dos conhecimentos prévios a respeito do patrimônio cultural da localidade a ser visitada. As discussões que fomentaram o conhe-

cimento acerca dos espaços visitados foram subsidiadas pela leitura de livros e artigos sobre o tema em foco. Essas atividades antecederam a aula de campo propriamente dita. Os resultados alcançados, a partir da aplicação do questionário e da vivência extraclasse, apontam para a necessidade de mais oportunidades de acesso aos bens culturais, seguindo a perspectiva da educação patrimonial, como uma aspiração básica do homem, assim como comer, vestir e se relacionar com o outro. Cabe, pois, aos representantes políticos e à sociedade como um todo, reclamar este direito que se constitui como um ato de cidadania cultural para o florescer de um homem consciente de seu papel na sociedade. Sendo assim, a instituição escolar colaboradora, sobremaneira, com esse processo que deve ser contínuo.

Construção do espaço social e identidade cultural

Um dos princípios norteadores da cultura foi definido pelo antropólogo Edward B. Taylor. Resumindo as suas teorias sobre a cultura, pode-se considerá-la como uma ação construída coletivamente e que evolui no transcorrer do tempo. Portanto, a cultura é todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade (TAYLOR *apud* KAHN, 1975, p. 29).

Contudo, salienta-se que a cultura não é homogênea. Ela assume uma natureza diversificada, relacionando-se às criações, aos hábitos, às produções materiais e aos bens imateriais, tais

como: a música, a dança, o folclore e as diversas formas de interpretar a vida. Compreende-se a cultura numa dimensão heterogênea e diversificada, cujas diferenças possibilitam trocas e, consoante Tomasello (1999, p. 05), permitem que o homem aprenda em coletividade. Assim, a cultura se perpetua sob vários enfoques, por meio de ideias, crenças, valores, normas, padrões, técnicas e instituições.

Para Chauí (2006, p. 8-9), a importância da cultura é ímpar, visto que ela imbrica memória, produções sociais, pensamentos, artes e valores. Por isso, a cultura e suas implicações são sempre temas de profundas reflexões para estudiosos de diversas áreas, historiadores, sociólogos, antropólogos, educadores e outros, que compreendem que o homem é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete conhecimento e experiência adquirida pelas inúmeras gerações que o antecederam (LARAIA, 2000, p.46). Portanto, a cultura influencia significativamente a formação geral e a (re)organização do espaço social dos seres humanos.

Para a FUNDARPE¹ - Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco, baseada na Constituição da República Federativa do Brasil, o patrimônio cultural é constituído pelos bens materiais e imateriais que se referem à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Nesse caso, engloba as formas de expressão, o fazer, criar

1. Disponível em: <http://www.cultura.pe.gov.br/patrimonio.html> Acesso em: 13 mar 2020. A FUNDARPE é um órgão que executa as políticas culturais do Estado. Os principais objetivos da instituição são a promoção, o apoio, o incentivo, a preservação e a difusão dos bens culturais do Estado de Pernambuco.

e viver as obras monumentais, documentos, objetos, as obras de arte, os conjuntos urbanos, sítios arqueológicos, elementos paisagísticos, ecológicos e científicos, ou seja, o patrimônio é tudo que o homem produz ou que exerce uma influência sobre ele, como é o caso do patrimônio natural.

Por fim, depreende-se que a cultura é um laço coletivo constituída pelas relações humanas ao longo do tempo e, mais do que herança, são ações dos homens, permitindo-lhes agirem de acordo com seus padrões culturais, criando valores, costumes, tradições, modos de organização e produção que serão reconhecidos pelo grupo e passados de geração a geração, sem perder o vínculo com os seus antepassados. Assim, a identidade cultural é gerada, como é tão bem discutida no livro *O povo Brasileiro*, do antropólogo Darcy Ribeiro (2000), que explica a identidade cultural brasileira como resultado do contato de diversas etnias que se encontraram no espaço geográfico do Brasil. Em virtude desse relacionamento, não permaneceu estática, mas multável.

Recife, berço da cultura brasileira

O Brasil é um país rico do ponto de vista étnico e cultural. Cada unidade federativa possui uma história particular que, em conjunto, forma a heterogeneidade desta nação. Pernambuco, por exemplo, guarda resquícios importantes do período de colonização, uma fase singular da história deste país-continente. A

capital, Recife², foi fundada em 12 de março de 1537 e, nas palavras do ilustríssimo Josué de Castro, é formada por:

Planície constituída de ilhas, penínsulas, alagados, mangues e pauis, envolvidos pelos braços d'água dos rios que, rompendo passagem através da cinta sedimentar das colinas, se espraiam remansosos pela planície inundável. Foi nesses bancos de solo ainda mal consolidados – mistura ainda incerta de terra e de água – que nasceu e cresceu a cidade do Recife, chamada de cidade anfíbia, como Amsterdã e Veneza, porque assenta as massas de sua construção quase dentro de água, aparecendo numa perspectiva aérea, com seus diferentes bairros flutuando esquecidos à flor das águas (CASTRO, 1954, p. 15).

Segundo o portal da Prefeitura do Recife, a cidade era um povoado pequeno, vizinho da capitânia de Olinda, cidade potente e rica, governada por Duarte Coelho. Enquanto a Administração portuguesa voltava os olhos para Olinda, Recife se desenvolvia e crescia como uma cidade portuária, morada de pescadores. Esse povoamento foi crescendo e a cidade dos arrecifes tornou-se, no final do século XVI, o local que possuía o maior porto em movimento da América Latina. As atividades comerciais foram ganhando notoriedade e fizeram do Recife uma cidade com grande poder aquisitivo, a ponto de travar, contra Olinda, no ano de

2. Portal da Prefeitura do Recife. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/pagina/historia#:~:text=O%20Recife%20existe%20como%20porto,escoadouro%20das%20riquezas%20aqui%20produzidas>. Acesso em 20 abr. 2020.

1710, uma disputa na câmara municipal, símbolo de poder. Recife vence a batalha e passa a ser a capital de Pernambuco.

Possui um clima quente e úmido, uma cobertura vegetal ímpar com resquícios de mata atlântica, mangue, além de praias e rios que contribuem para deixá-la mais bela, em especial, pode-se mencionar os rios Capibaribe e Beberibe. No que concerne aos aspectos econômicos e sociais, Recife tem relevância, desde a época da colonização, em virtude do envio de açúcar a Portugal. Atualmente, ela ainda se destaca no cenário nacional do país, e a atividade turística coopera para o crescimento da região.

A cidade torna-se atrativa em função do grande potencial de suas belezas naturais, como também dos bens tangíveis e intangíveis, tais como: o Atelier de artes e cerâmicas de Francisco Brennand, Bairro do Recife Antigo, Paço Alfândega Shopping - belo edifício restaurado, Praia de Boa Viagem, Casa da Cultura, com suas lojas de *souvenirs* e artesanato, Cuba do Capibaribe - Espaço Cultural no Paço Alfândega, Marco Zero, Torre Malacof, Rua do Bom Jesus e a Sinagoga Kahal Zur Israel. Esses são lugares de encantos e belezas, nos quais se pode mergulhar do ponto de vista cultural e patrimonial.

Dessa forma, é preciso despertar nos recifenses a consciência de preservação de seus bens patrimoniais, visto que eles se configuram como registros históricos e atrativos os residentes na cidade e para os visitantes, pois são:

Atraídos pelo contato com culturas tradicionais, observação de edificações históricas, visitação de sítios arqueológicos, entre outros. É um segmen-

to de demanda relativamente restrito e especializado, ainda muito incipiente em Pernambuco e, em alguns casos, apenas um potencial. Dentre os fatores de atratividade cultural notados em Pernambuco, destaca-se gastronomia, artesanato, música e dança e edificações (PERNAMBUCO, 2008/2020, p. 11).

Portanto, é possível considerar que a cidade do Recife é um dos referenciais da cultura brasileira, haja vista os diversos processos migratórios, promovendo uma maior abertura à diversidade cultural. Entretanto, ainda é preciso desenvolver políticas de preservação e acesso ao patrimônio cultural da cidade, além de sensibilizar a comunidade local da importância da preservação dos bens patrimoniais, os quais embelezam a cidade, que foi tema e inspiração de tantos literatos, como, por exemplo, João Cabral de Melo Neto. No conto natalino *Morte e Vida Severina*, o autor faz o retirante sair do sertão em direção ao Recife, terra que, quiçá, lhe trará fartura e felicidade.

Recife é uma cidade enaltecida pelas artes, pela história, pelas belezas naturais e não seria diferente pela estrutura patrimonial. Cabe, então, despertar e sensibilizar a sociedade recifense para o sentimento de pertencimento por meio da educação patrimonial.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo foi desenvolvido com base no método da pesquisa-ação, pois consiste em uma intervenção na realidade dos estudantes, permitindo a integração e a interação entre os atores. Para Santos *et al.* (2007, p. 411), é um tipo de pesquisa que envolve os sujeitos, compreendendo os saberes formais e saberes informais, unindo teoria e prática com condução à mudança real, concreta e cooperativa.

Assim, para colaborar com o alcance de resultados significativos, partiu-se, inicialmente, de um estudo bibliográfico que serviu de norte para o reconhecimento do patrimônio material e imaterial do bairro do Recife Antigo em Recife – PE. Houve levantamento de informações teóricas em livros, artigos, textos acadêmicos, dicionários, a fim de possibilitar a compreensão das questões referentes à cultura local e estabelecer correlação com a educação patrimonial.

Para verificar a correlação entre o conhecimento apreendido por meio do referencial teórico e pela vivência *in loco*, foi aplicado um questionário a um grupo de 30 pessoas que participaram das atividades educacionais e culturais realizadas. Todos são estudantes recifenses, matriculados em uma escola de referência localizada no Centro do Recife. Para Lakatos e Marconi (2006, p. 107), os questionários são uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito. Eles foram aplicados aos estudantes durante o processo formativo que antecedeu a visita ao bairro

do Recife Antigo, de modo a coletar informações prévias sobre a visão dos envolvidos e fortalecer o desenvolvimento da prática interventiva. Dessa forma, as respostas encontradas serviram de norte para a organização da prática extraescolar.

A partir da perspectiva do método da pesquisa-ação, foi desenvolvida uma aula de campo cuja finalidade foi o acesso aos bens culturais do bairro do Recife Antigo, sob responsabilidade de um professor da referida escola. Dessa forma, a aula de campo contou com a participação de 30 estudantes e do professor da disciplina de Língua Portuguesa, que planejou a visita desses estudantes aos espaços que serão comentados na próxima seção.

○ que revelam as respostas? – a apresentação dos resultados

Durante o primeiro bimestre do ano letivo de 2019, o professor participante do estudo reservou duas aulas do seu componente curricular de Língua Portuguesa para discutir questões relacionadas ao patrimônio cultural, uma vez que, nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, consta que o fazer pedagógico deve,

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 10).

Em conformidade com essa orientação, nas aulas de Língua Portuguesa, foi vivenciado, semanalmente, o projeto *Recife, minha terra, meu lugar*, com a finalidade de promover reflexões para fortalecer o reconhecimento do patrimônio cultural, bem como cooperar com as Olimpíadas de Língua Portuguesa, cujo tema, no ano de 2019, foi *O lugar onde vivo*. Dessa forma, duas aulas, por semana, foram destinadas à reflexão da cultura e dos bens tangíveis e intangíveis da cidade. Esses momentos foram fundamentais para que os estudantes envolvidos concluíssem que a cultura é um legado passado de geração a geração, com o intuito de preservar a identidade de um povo.

Além disso, percebeu-se que o acesso aos bens culturais materiais e imateriais do bairro do Recife Antigo contribui para o desenvolvimento do respeito e da autonomia. (FREIRE, 2011). Antes do processo de visitação e apreciação dos bens culturais localizados no Recife Antigo – PE, o professor aplicou um questionário com os estudantes, todos recifenses, para entender as suas percepções sobre sua localidade e sua cultura.

A aplicação dos questionários

Os questionários foram aplicados na aula que antecedeu a atividade de campo, ocorrida no bairro do Recife Antigo. O instrumento, em questão, teve o objetivo de contribuir com a elaboração da intervenção, considerando o olhar e o entendimento dos estudantes a respeito do que   patrimônio cultural. Foi composto de cinco questões abertas, para que os alunos incluíssem comentários e explicações. Com a aplicação do questionário, chegou-se às seguintes conclusões:

No que diz respeito à questão 1, expressa através da indagação “Você sabe o que é educação patrimonial?”, 50% afirmaram que não; 10% nunca ouviram falar sobre a expressão educação patrimonial. Essas respostas permitem inferir que o tema é ainda bastante desconhecido para esses alunos, tornando-se necessário um maior incentivo a esse tipo de reflexão na sala de aula. Ações educativas contínuas e voltadas para esse conteúdo justificam-se pelo objetivo de oportunizar a vivência, a consciência, a preservação e a conservação de bens patrimoniais. Os 40% restantes responderam afirmativamente. Desse percentual, 30% responderam que a educação patrimonial seria um instrumento de proteção e conservação, e 10% afirmaram que a educação para o patrimônio é uma oportunidade de ampliar olhares, ou seja, reconhecer a potencialidade do local no que concerne aos bens históricos, culturais e artístico e, certamente, ambiental.

Os percentuais mais elevados evidenciam a urgência de realizar, no espaço escolar, trabalhos, seminários e projetos voltados à educação e ao patrimônio cultural da capital. Tais ações têm a finalidade de levar a comunidade a reconhecer suas potencialidades sócio-histórica, tão importantes para que o cidadão se afirme enquanto sujeito histórico e também valorize a riqueza cultural dos espaços por onde transita. Sendo assim, Horta, Grunberg e Monteiro (1999) afirmam que a educação patrimonial busca

Levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a ge-

ração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 04).

A questão 2 objetivou saber o índice de visitação dos estudantes ao local, a partir da questão: “Você visita o bairro do Recife Antigo? Sim ou não e por quê?”. Do total de participantes, 40% responderam que não, pois não possuem tempo, porque estudam em escola de regime integral. Já 60% disseram que sim e qualificaram a região com vários adjetivos: local bonito, agradável, interessante, bom para compra de artesanatos, rico culturalmente, entre outros.

Apesar de a maioria dos estudantes conhecer o bairro do Recife Antigo e visitá-lo, faz-se necessário ressaltar a questão da falta de tempo, mencionada pelos alunos, o que constata uma problemática da sociedade pós-moderna. É cabível salientar que a escola precisa cooperar com a experiência extraescolar, incluindo a visita a espaços representativos da cidade no período de permanência na unidade escolar. Nesse sentido, as aulas de campo podem fortalecer esse momento de apreciação do espaço, bem como cooperar para o reconhecimento do patrimônio cultural e aprendizado através de experiências que estimulem o pertencimento da comunidade escolar ao entorno. Por isso Carbonell (2002, p. 88) afirma que as aulas fora da classe, em outros espaços da escola, do campo e da cidade [...] bem aproveitadas, convertem-se em excelentes cenários de aprendizagem.

Quando foram perguntados “Para você, o que é a Torre Malakoff?”, 80% dos estudantes responderam que é um observatório. Essa resposta aponta para uma percepção correta sobre o patrimônio material e para uma aproximação com a história do equipamento cultural³; 10% não souberam afirmar o que seria o monumento; e outros 10% afirmaram ser um local onde ocorrem eventos diversos. Chama a atenção a resposta de um dos entrevistados, ao complementar que “a torre é um espaço para atividades culturais”. Realmente, na atualidade, o espaço é utilizado para exposições itinerantes. Essa resposta aponta para o exercício da cidadania cultural, visto que a/o aluna/o compreende o local como disseminador de bens culturais imateriais do povo.

No intuito de consultar os alunos recifenses acerca do potencial do local como fonte propícia à educação patrimonial, foi feita a seguinte indagação: “Você acredita que o bairro do Recife Antigo é um forte atrativo turístico e um local onde podemos estar em contato com diversas manifestações culturais da cidade, do Estado, do país e até mesmo do mundo? Por quê?”. A maioria, totalizando 80%, afirmou que sim, pois o local abriga diversas marcas da historiografia do Brasil e da localidade. Para os estudantes, os espaços encontrados no bairro do Recife Antigo se configuram como um forte atrativo turístico, além de permitir um

3. Para o entendimento do que é equipamento cultural, recorre-se a Coelho (1997, p. 164), que considera edificações destinadas a práticas culturais, tais como: teatro, cinemas, bibliotecas, centros de cultura, filмотecas, museus, bem como grupos de produtores culturais abrigados ou não, fisicamente, numa edificação ou instituição, a exemplo de: orquestras sinfônicas, corais, corpos de baile, companhias estáveis, etc.

olhar diferenciado sobre o bairro, que possui uma efervescência histórica e cultura. Segundo um dos participantes, o local é um forte destino para o contato direto com as manifestações culturais, contudo, é necessário haver mais investimentos na infraestrutura, ressaltando a questão de segurança pública, transporte e saneamento básico durante as festividades. Essa percepção crítica do aluno remonta à necessidade de políticas de preservação e manutenção das condições favoráveis para manter a presença dos recifenses e dos visitantes. Os 20% restantes apontaram que Recife só é um destino planejado em época de carnaval, mas que reconhecem a diversidade existente no bairro do Recife Antigo.

Por fim, a indagação número 5 buscou a seguinte informação: “Você indicaria o Recife Antigo para ser visitado? Porquê?”. Majoritariamente, 90% dos participantes afirmaram que indicariam o local, apenas 10% responderam negativamente, informando que o local não possui tantos atrativos e, por isso, não o indicariam a ninguém. Os que recomendaram a visita ao espaço, o fizeram mediante as seguintes motivações: local ideal para comprar, estar em contato com as igrejas, conhecer a majestosa cidade recifense, conhecer os elementos históricos e demais riquezas culturais, devido a multiculturalidade, ou seja, as várias manifestações que ali se encontram, por ser um local belo.

O questionário aplicado aos estudantes aponta para a necessidade de a escola incluir, em sua prática de ensino, a visita, o conhecimento, a conservação e a reflexão sobre o patrimônio cultural existente, uma vez que a educação patrimonial é um compromisso de todas as áreas de conhecimento. Segundo a recomenda-

ção da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, no artigo 3, o ensino deve também priorizar a experiência extraescolar com a valorização da cultura, ou seja, do espaço sócio-histórico.

Visitação ao bairro do Recife Antigo

Caminhar pelas ruas do Recife Antigo é adentrar na riqueza sociocultural que a cidade possui. Diversos estudiosos, memorialistas, antropólogos, sociólogos, pensadores, intelectuais ressaltam o potencial arquitetônico, histórico e cultural e registram pontos da cidade que evidenciam os elementos da historiografia social, política, econômica e ambiental. Portanto, com o intuito de mediar a compreensão dos alunos acerca das mudanças sofridas no cenário recifense e levá-los a perceber como elas influenciam direta e indiretamente a vida dos cidadãos, foi realizada uma aula de campo, vinculada à unidade curricular de Língua Portuguesa, para os estudantes apreciarem, sob outro ponto de vista, o centro histórico da cidade do Recife, localizado no bairro do Recife Antigo. Os educandos puderam perceber que a população passa por um processo dinâmico de transformação que altera as práticas sociais, acarretando transformações no patrimônio cultural. Como afirma Fonseca (2005, p. 377), os padrões de socialização de um determinado grupo têm implicações diretas nos espaços de uso coletivo da cidade.

Durante a visita, chamou a atenção o fato de que a alteração do espaço físico pode implicar em deterioração do patrimônio cultural da cidade, sobretudo o material, pois, em nome

do progresso, muitos monumentos do bairro visitado foram demolidos ou foram usados de forma predatória ou deteriorados pelas ações comportamentais de indivíduos (pichações, atos de vandalismo que rompem a estrutura dos bens materiais), o que justifica a necessidade de uma educação patrimonial. Essa leitura da cidade, feita pelos próprios alunos, demonstra que educar é uma ação consciente, ou, pelo menos, dela pode-se tomar consciência. Portanto, no tocante à visita aos espaços e percebendo as alterações negativas desses monumentos, o professor discutiu com os estudantes o papel da educação patrimonial, atribuindo a ela o processo de respeito à valorização dos bens culturais, preservando-os e os salvaguardando para as futuras gerações. Dessa forma, os estudantes refletiram sobre o cuidado com os bens produzidos pelos seres humanos, legado à presente geração, e que devem ser salvaguardados para as gerações vindouras.

É importante salientar que esta visão educacional não está atrelada apenas à conservação dos bens materiais, tais como igrejas, conventos, edifícios, elementos paisagísticos, mas ao conjunto de bens materiais, imateriais e naturais, de acordo com o conceito de educação patrimonial proposto por Horta, Grumberg e Monteiro (1999, p. 06):

Um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e

significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Depreendeu-se que a ação educativa patrimonial contribui para o reconhecimento e preservação das referências culturais em sua heterogeneidade e grau de complexidade. Com base nesse entendimento, são relevantes ações educativas que visem à valorização dada ao patrimônio cultural, sendo esta visão peça chave para o mapeamento e reconhecimento de riquezas patrimoniais existentes no Recife Antigo. Além disso, no que diz respeito à herança cultural, percebeu-se que é mediante a troca que os seres humanos estabelecem vínculos sociais (TOMASELLO, 1999, p. 23).

A percepção de que há um processo de desvalorização dos bens culturais, ou seja, da história e da produção dos bens locais, implica dizer que o patrimônio cultural tem sido ameaçado através do descuido, interferindo no processo de cidadania cultural. Trata-se de uma questão que deve ser levada para os fóruns educacionais do topo à ponta, onde se encontra a sala de aula. Essa desvalorização dos bens culturais aponta para uma postura inadequada, que, conseqüentemente, agrava as formas de expressão do próprio homem, do modo de criar, fazer, viver e dar a devida importância da cultura para a vida.

Assim, com a visita aos bens situados no Recife Antigo, os estudantes compreenderam que é preciso despertar no cidadão um sentimento ávido de valorização da cultura e de cuidado com os bens que existem em sua comunidade. Segundo Fernandes (2005, p. 386), o ensino, em todos os níveis, deve propiciar o conhecimento da diversidade cultural [...] bem como a necessária informação sobre os bens culturais de nosso rico e multifacetado patrimônio histórico. Nesse sentido, a escola coloca-se como uma alternativa essencial para permitir a promoção da cultura e estar a serviço da transformação, sensibilizando a sociedade para o reconhecimento do patrimônio cultural.

Farias (2002, p. 59) discute esse processo a partir de fontes de revelação baseadas no imaginário, ou seja, mitos, ritos, arquétipos, símbolos, ícones, alegorias, cotidiano, cotidianidade e lugar. O que de fato o autor deseja é levar a população ao reconhecimento de suas potencialidades, permitindo-lhe estar inserida no planejamento e opinar sobre o que é fundamental para a construção de sua identidade, como povo. Do ponto de vista do visitante, Goodney e Murta (2002, p. 13) asseguram que os benefícios da interpretação do patrimônio visam a uma dupla função de valorização, pois, de um lado, valoriza a experiência do visitante, levando-o a uma melhor compreensão e apreciação do lugar visitado; de outro, valoriza o próprio patrimônio, incorporando-o como atração turística (GOODNEY; MURTA, 2002, p.13). Diante das colocações de Farias (2002) e Goodney e Murta (2002), compreende-se que, ao permitir a valorização do espaço sob o olhar do residente, o senso de pertencimento conduz

a uma maior preservação dos bens culturais, visto que há uma identificação dos atores envolvidos com os elementos culturais, assim como favorece uma maior divulgação e, por conseguinte, uma maior apreciação dos espaços visitados.

Portanto, a participação da comunidade no reconhecimento de seu patrimônio cultural contribuiu com a contínua valorização do conjunto dos bens patrimoniais da região. O bairro do Recife Antigo possibilita uma leitura crítica acerca das modificações significativas, ao longo dos anos, umas contribuíram com o processo de reconhecimento e de valorização, outras permitiram o esquecimento ou, até mesmo, a degradação do bem cultural. O local abriga diversos atrativos, cuja relevância é inegável, porém ainda carece de reconhecimento por parte de alguns cidadãos autóctones, o que pode elevar a problemática inerente ao processo de desvalorização do legado histórico-cultural.

Assim, os estudantes foram motivados a percorrer pontos turísticos que foram, ao longo dos anos, reconhecidos como bens culturais, alvo de preservação e, portanto, de necessário acesso, por meio da educação patrimonial. Foram eles:

Shopping Center Paço Alfândega: antes de sua restauração e abertura aos visitantes, era o convento dos padres fundado em 1732, que abrigava a Ordem de São Felipe Néri. Situa-se às margens do Rio Capibaribe e expressa o diálogo da arquitetura colonial com a modernidade.

Porto do Recife Antigo: local que conserva a memória da cidade. No porto, é possível observar

seus armazéns e as margens do rio Capibaribe e Beberibe, que desaguam no Oceano Atlântico. Destacam-se as esculturas do artista plástico Francisco Brennand.

Casarões coloniais: espalhados por todo o bairro do Recife Antigo, conservam as marcas do passado, assim como o estilo arquitetônico que predominou no Brasil colonial. Esta caracterização deu condição para reconhecer o local como Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Salienta-se que, no entorno dos casarões, há um complexo de bares e atrativos que mobilizam a área e contribuem para a empregabilidade no setor formal e informal.

Antiga Bolsa de Valores de Pernambuco: um dos mais belos cartões postais do Recife Antigo, passou por diversas reformas e, atualmente, abriga um espaço destinado à cultura. Nele há o fomento a teatro, artes, museus, livrarias e salas de conveniência, com acesso possível aos visitantes de segunda a sexta-feira. Vale salientar que a manutenção do espaço é de responsabilidade da Caixa Econômica Federal.

Sinagoga Kahal Zur Israel: as Américas receberam a sua primeira sinagoga situada na cidade do Recife durante o domínio Holandês. Os judeus, em Pernambuco, foram os responsáveis por sua existência. Eles tiveram oportunidade de ser senhores de engenho, mercadores, rendeiros na cobrança de dízimos, emprestadores de dinheiro o que fez muitos serem denunciados como agiotas.

Rua do Bom Jesus: antes chamada de rua dos Judeus, nela está localizada a 1ª Sinagoga das Américas. A rua é um verdadeiro centro turístico. Nela há feiras de artesanato e tornou-se um ponto de encontro para todos os visitantes e residentes da cidade. Há, durante as noites, várias atrações nos bares instalados na rua e shows de diversos artistas locais. Sem dúvida, a rua do Bom Jesus é um local inesquecível para o visitante e possui um forte valor histórico para o Recife, pois nela estão erigidos casarões e há marcas do passado do Recife.

Torre Malakoff: datada do século XIX, a torre foi construída sob o decreto provincial de 1º de janeiro de 1834, que criou o Arsenal da Marinha, e a edificação da torre se deu em 1853. O nome Malakoff está estreitamente ligado à Guerra da Crimeia, que ganhara repercussão em Pernambuco, na época, através de seu diário de notícia. O local passou por inúmeras restaurações e, atualmente, funciona como um centro para difusão da cultura local, com exposição de pinturas e outras obras de arte, além de realizar recitais e outras manifestações que dão ênfase à cultura local. Nela também funcionou um observatório astronômico.

Praça do Marco Zero: praça central do Recife, o ponto inicial da cidade. Antes, no local, fora erigido um busto em homenagem ao Barão do Rio Branco, todavia, no ano de 1999, foi retirado e implantado, em seu lugar, o monumento a rosa dos ventos do artista plástico Cícero Dias. Nessa praça, ocorrem diversos espetáculos culturais e multiculturais, possibilitando a apreciação de di-

versos bens culturais, como o frevo - que fez Recife e Olinda ficarem conhecidas no mundo; a ciranda; o maracatu, enfim, os bens imateriais que congregam as danças, as festas e as tradições seculares.

Dentre os locais visitados, menciona-se, como exemplo, o reconhecimento, por parte dos estudantes, da Torre Malakoff como um monumento histórico e marco da sociedade recifense, que abriga a memória e demarca a sua importância para a sociedade. De acordo com Choay (2003), sua importância deve-se à memória, no tocante à preservação de várias edificações existentes. A Torre, nesse sentido, é uma lembrança que traz, em si, características da sociedade.

Entre os muitos espaços possíveis para realizar a aula extraclasse, considerou-se o Recife Antigo um local propício à aprendizagem cultural, em virtude da concentração de referências patrimoniais que precisam ser conhecidas, preservadas e valorizadas pelos jovens aprendizes. Dessa forma, avalia-se que a Educação Patrimonial, incluída como conteúdo na disciplina de Língua Portuguesa e colocada em prática em uma aula de campo no Recife Antigo, contribuiu com a formação de sujeitos mais atentos ao seu entorno, de leitores mais críticos e conhecedores de seu papel como cidadãos. Assim, espera-se a formação de sujeitos mais conscientes dos bens culturais que estão em seu entorno, tornam-se não só observadores, mas corresponsáveis pela proteção e conservação desses bens, que precisam estar, cada vez mais, acessíveis ao exercício pleno da cidadania cultural.

Considerações finais

Mediante os dados coletados por meio da aplicação do questionário e da visitação ao bairro do Recife Antigo com estudantes de uma escola pública localizada em Recife, foi possível constatar que o acesso aos bens culturais deve ser visto como um direito do ser humano, assegurado por lei e exercido por toda e qualquer sociedade que se projete com base em uma concepção de educação democrática, cidadã e orientada por princípios humanísticos.

No que concerne ao acesso ao patrimônio cultural existente no bairro do Recife Antigo, o estudo aponta que é preciso torná-lo uma realidade na vida dos estudantes recifenses, e, sem dúvida, a escola exerce o papel de fomentadora dessa prática. O ponto inicial é a compreensão de que a cultura é um legado que perpassa de geração a geração, um bem necessário, o qual sensibiliza o homem e coopera para a sua cidadania. Por isso, a inclusão da educação patrimonial nas aulas de Língua Portuguesa foi imprescindível para promover reflexões sobre a riqueza do patrimônio cultural existente no bairro do Recife Antigo.

A primeira ação diagnóstica, com a aplicação do questionário, apresentou os indícios da necessidade de aprofundar esta temática transversal nas aulas de Língua Portuguesa, por considerar que a linguagem perpassa todas as construções de saberes e por conceber a escola como um espaço de problematização, conscientização, preservação e acesso aos bens culturais. A instituição escolar torna-se um espaço fomentador da educação

patrimonial, cujas ações podem ser as mais variadas, inclusive a que foi adotada nesta pesquisa-ação, mediante a aula de campo realizada no Recife Antigo.

A aula de campo fez com que os alunos aguçassem o seu olhar sobre o Recife Antigo e constatassem, *in loco*, os bens patrimoniais disponíveis: igrejas, casarões, o marco zero, eventos culturais. Tal ação possibilitou uma leitura ampla da historicidade e da cultura local, ao mesmo tempo em que revelou a necessidade de maiores investimentos em infraestrutura, sem os quais o acesso a esses bens torna-se mais difícil.

Notou-se, também, que a sensibilização no tocante aos bens tangíveis e intangíveis da cultura traz grandes benefícios, dentre os mais relevantes a percepção do sujeito como responsável pela conservação e preservação. A aula de campo permitiu aos estudantes o acesso aos bens culturais, ou seja, um constante exercício de cidadania cultural, tão imprescindível na contemporaneidade e na vivência escolar. Dessa forma, a compreensão do que vem a ser educação patrimonial resultou em grandes benefícios para entender a ação do humano na formação do espaço sócio-histórico e entender como este indivíduo interage, organiza-se, preserva e assegura os valores culturais para as futuras gerações. A leitura das modificações ocorridas no Bairro do Recife Antigo, alvo prioritário da proposta de educação patrimonial realizada com os estudantes, suscitou reflexões sobre a perda da identidade, da memória e, conseqüentemente, do apagamento dos bens culturais.

Logo, a concessão aos bens culturais é uma necessidade do ser humano, assim como comer, vestir e relacionar-se com o outro. Cabe às políticas públicas voltarem-se para esta realidade, a fim de permitir a formação de um homem consciente de seu papel e de uma sociedade mais comprometida com a sua identidade cultural. Uma breve e última reflexão importante é que a escola deve ser uma aliada no processo de reflexão, preservação e acesso aos bens culturais, já que suas ações são orientadas por documentos como a LDB, de 1996, que assegura a liberdade de aprender imersa na realidade sócio-histórica. Além disso, é importante frisar que parte dessa responsabilidade se encontra nas mãos da sociedade, que não deve ser passiva ao descaso e reclamar por acesso ao seu patrimônio.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*, 2018. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 04 jul.2020

CASTRO, J. de. A cidade do Recife. In: *Trilhas do Recife: Guia Turístico, Histórico e Cultural*. Recife: Ed. Inojosa, 1954.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica)

CHAUÍ, M. *Cidadania cultural*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHOAY, F. *Alegoria do Patrimônio*. São Paulo Editora: UNESP, 2003.

COELHO, T. Dicionário crítico de política cultural. São Paulo: Iluminuras, 1997.

FARIAS, E. K. V. A construção de atrativos turísticos com a comunidade. In: ALBANO, C.; MURTA, S. (Orgs.). *Interpretação do patrimônio: um exercício do olhar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG: Território Brasília, 2002, p. 59-74.

FERNANDES, J. R. O. *Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades*. Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERREIRA, W. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades sociais no Brasil. In: *E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERRJ) v.2 – n.3 – junho 2013 – ISSN: 2316-9303. p.46-59.*

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, M. de L. P. F. Padrões sociais e usos do espaço público. In: *Caderno CRH/FFCH/UFBA, v. 18, n. 47, set./dez. 2005, p. 377 - 394*

GOODNEY, B.; MURTA, S. Interpretação do patrimônio para visitantes: um quadro conceitual. In: ALBANO, C.; MURTA, S. (Orgs). *Interpretação do patrimônio: um exercício do olhar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Território Brasília, 2002.

HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

KAHN, J. S. *El concepto de cultura: Textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama, 1975.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 6ed. - 7. Reimp. - São Paulo: Atlas, 2006.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 13ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

NETO, J. C. de M. *Morte e vida Severina* poema em voz alta. 12ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

PERNAMBUCO. Plano Estratégico de Turismo de Pernambuco 2008 – 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/139459500/Plano-Estrategico-do-turismo-de-pernambuco-2008-a-2020> Acesso em: 17 mar 2020 às 23h.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SANTOS, A. M. R.; REICHERT, A. P. S.; NUNES, B. M. V. T.; MORAIS, S. C. R. V.; OLIVEIRA, A. D. S.; MAGALHÃES, R. L. B. Construção coletiva de mudança no Curso de Graduação em Enfermagem: um desafio. *Rev Bras Enferm*, 2007; 60(4): 410-415.

TOMASELLO, M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

Representação feminina em discurso de valorização cultural de vinheta do Carnaval da Rede Globo de Televisão

Elaine Reis Laureano

 Linduarte Pereira Rodrigues

 Maria Eliane Gomes Morais

Considerações iniciais

Desde 1992, a Rede Globo de Televisão lança vinhetas do Carnaval e divulga as manifestações desta festa. Após vinte e cinco anos de Carnaval, o *público*, acostumado a assistir todos os anos a representação do Carnaval carioca e a exposição do corpo nu da mulher, surpreendeu-se com a mudança da vinheta, em 2017. A mudança na vinheta gerou diversas matérias jornalísticas que circularam nas mídias digitais e foi alvo de elogios e críticas por parte dos que acompanharam o processo de divulgação da nova vinheta. Há quem viu a mudança como avanço, outros como retrocesso e ainda os que julgaram ser um posicionamento político/ideológico da TV Globo, emissora detentora dos direitos de exibição dos desfiles das escolas de samba do Rio.

Diante disso, sob a perspectiva da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, analisamos a representação da figura feminina

da mulher a partir do discurso da valorização cultural na vinheta do Carnaval da Rede Globo, bem como verificamos os efeitos de sentido decorrentes da mudança da vinheta do Carnaval 2017 da emissora brasileira em jornais que circulam na internet, observando a produção de sentido frente a essa mudança através da leitura dos internautas. Para tanto, levantamos os seguintes questionamentos: como se dá a representação do sujeito mulher na vinheta do Carnaval da Rede Globo, a partir de 2017, e como o discurso da valorização cultural é (re)significado na Rede Social? A fim de buscarmos respostas para essas questões, tomamos como foco para nossa análise a formação discursiva dos sujeitos que se colocaram frente aos discursos midiáticos, bem como a formação ideológica revelada nos discursos produzidos sobre a mudança da vinheta. Assim, para nossa análise delimitamos as categorias de Discurso/Efeitos de sentido, formação discursiva/formação ideológica e sujeito.

Nossa pesquisa evidencia os discursos que circulam na sociedade e se materializam na mídia, uma vez que essa exerce influência no posicionamento dos sujeitos. Sendo assim, entendemos a relevância de analisar o discurso midiático, bem como seus desdobramentos, já que estes circulam na sociedade, revelando a ideologia de determinadas classes sociais, como também a formação discursiva dos sujeitos enunciadorees. Além disso, há poucos estudos voltados à análise da representação da figura feminina da mulher em vinhetas de Carnaval, fato que pode contribuir com o desenvolvimento de trabalhos que visem analisar às

“novas” representações da mulher, frente ao Carnaval brasileiro e os discursos que são articulados a partir disso.

Segundo os procedimentos de coleta, o nosso estudo configura-se como pesquisa documental, uma vez que, para Gonsalves (2001, p. 32), “documento corresponde a uma informação organizada sistematicamente, comunicada de diferentes maneiras (oral, escrita, visual ou gestualmente) e registrada em matérias durável”. Quanto à natureza dos dados, trata-se de pesquisa qualitativa, já que, conforme Gonsalves (2001), esse tipo de pesquisa se preocupa com a compreensão e a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas. Em se tratando dos objetivos, define-se como pesquisa exploratória, que “se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado” (GONSALVES, 2001, p. 65).

Assim, para *corpus* de nosso trabalho, selecionamos dois recortes de matérias jornalísticas (online) que noticiaram a mudança da vinheta do Carnaval 2017 da Rede Globo de Televisão, bem como alguns comentários que circularam em Rede Social sobre essa mudança. Como aporte teórico, nos debruçamos sobre os estudos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, a partir dos autores: Dantas (2007); Fernandes (2008); Gregolin (1995); Orlandi (2009); Pêcheux (1990).

Discurso, formação discursiva e ideológica

Os pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa consideram o discurso como o lugar onde se encontram a língua, a história e o sujeito. De acordo com Pêcheux (1990), o discurso é um efeito de sentido entre os locutores. Para Fernandes (2008, p.18), “discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística”. Assim, a AD não concebe “a língua como um sistema abstrato, mas trabalha com a língua no mundo, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada sociedade” (ORLANDI, 2009, p. 15-16).

Nesse contexto, o sujeito na AD não é um “eu” individualizado, mas um ser social, heterogêneo que tem existência em um espaço ideológico. Por isso, o sujeito é constituído por diferentes vozes e é a partir dessa constituição que são evidenciados aspectos da formação discursiva (FD) de determinado sujeito, assim, essa formação discursiva revela formações ideológicas (FI) que a integram. De acordo com Dantas (2007), formação discursiva está relacionada aos diferentes lugares culturais que cada falante profere seu discurso. Esse lugar é marcado por conflitos, indefinições e transformações do sujeito, o que caracteriza a formação discursiva não como algo homogêneo, mas heterogêneo como o próprio sujeito.

Para Orlandi (2009, p. 43), formação discursiva “se define como aquilo que em uma formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada – determina o que pode e deve ser dito”. Conforme aponta Orlandi (2009), o discurso produzido pelo sujeito se inscreve em uma formação discursiva. Dessa forma, os sentidos são constituídos ideologicamente. Corroborando com essa ideia, Fernandes (2008, p.58) explica que “uma formação discursiva resulta de um campo de configurações que coloca em emergência os dizeres e os sujeitos socialmente organizados em um momento histórico específico”. Para o autor, uma formação discursiva:

[...] refere-se ao que se pode dizer somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas; trata-se da possibilidade de explicitar como cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição, e como as estratégias que o engendram derivam de um mesmo jogo de relações, como um dizer tem espaço em um lugar e em uma época específica (FERNANDES, 2008, p. 64).

Porém, vale destacar que uma formação discursiva não se limita a uma época apenas, mas pode se fazer presente em outros momentos históricos, sob novas condições de produção e novos efeitos de sentido. Considera-se, portanto, como efeito de sentido o que Fernandes (2008) defende, quando afirma que a noção de sentido é dependente da inscrição ideológica da enunciação,

do lugar histórico-social de onde se enuncia; logo envolve os sujeitos em interlocução. Para o autor:

O sentido de uma sequência só é materialmente concebido na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva. Trata-se de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B. Os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social (FERNANDES, 2008, p. 27).

Como já destacamos, formação discursiva e ideológica são categorias da AD que se entrecruzam, tais categorias expressam a posição assumida por determinado sujeito em dada prática social. Essa posição assumida revela, portanto, a ideologia que é materializada na linguagem, por meio do discurso adotado. Deste modo, todo discurso é sobrecarregado de ideologia(s). Daí ser a ideologia o elemento que marca as diferentes posições dos sujeitos e dos grupos sociais em determinado espaço. Para Gregolin (1995, p. 17),

[...] ideologia é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade. Como existem várias classes, várias ideologias estão permanentemente em confronto na sociedade. A ideologia é, pois, a visão de mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a ordem social. Assim, a linguagem é determinada em *última instância* pela ideologia, pois não há uma relação direta entre as representações e a língua.

A ideologia busca atender os interesses de determinadas classes sociais. Com isso, os sujeitos, por estarem inseridos nesses contextos e por serem sujeitos sócio-históricos, sofrem coerções ideológicas e, mesmo que inconscientes, são condicionados a responder à ideologia dominante.

Fernandes (2008, p. 29) define ideologia como “uma concepção de mundo de determinado grupo social em uma circunstância histórica”, afirmando que a ideologia é inerente ao discurso. Orlandi (2009, p. 46) amplia esse conceito, considerando que “a ideologia é a condição do sujeito e dos sentidos”.

Sendo assim, o sujeito é interpolado pela ideologia para que ao enunciar produza sentidos, e “a reprodução da ideologia é assegurada por ‘aparelhos ideológicos’ (religioso, político, escolar etc.) em cujo interior as classes sociais se organizam em formações ideológicas” (GREGOLIN, 1995, p. 18). Dessa maneira, o sujeito é construído socialmente, respondendo ou não às ideologias dominantes, ao mesmo tempo em que produz discurso, a partir do lugar que ocupa na sociedade.

Representação feminina em discurso de valorização cultural do carnaval da Globo

Sabemos que com o avanço da tecnologia digital e a facilidade de acesso aos meios de comunicação, a sociedade, cada vez mais, acompanha de perto a disseminação das informações que circulam nos meios midiáticos. A mídia, por sua vez, se encarrega

de levar essas informações aos sujeitos, permitindo, ou não, a interação desses a respeito dos conteúdos publicados.

Foi considerando essa realidade que trouxemos como *corpus* para análise um recorte de duas matérias jornalísticas (online) sobre a mudança da vinheta do Carnaval de 2017, da Rede Globo de televisão, que circularam no mês de janeiro, em mídias digitais, assim que a vinheta foi apresentada pela emissora. Além desses recortes, selecionamos alguns comentários sobre a mudança da vinheta, publicados por internautas em Rede Social da própria emissora.

Por possuir forte influência nos posicionamentos assumidos pelos sujeitos, a mídia se vale dos mais variados recursos, com intuito de fixar os discursos por ela enunciados e difundir sua(s) ideologia(s). Assim, o sujeito ao se defrontar com o discurso midiático tende a assumir, geralmente, duas posturas: de assujeitado, isto é, ele não é capaz de perceber que o discurso produzido por essa instituição é coercitivo, por assim ser, segue a “Ordem do Discurso”; e a outra postura diz respeito ao sujeito que enuncia, atuando de maneira efetiva na sociedade, a partir de sua formação ideológica e discursiva, reveladas nos discursos que produz. Nessa perspectiva, traremos o *corpus* selecionado, com vistas a analisá-lo, a partir das categorias da AD, conforme veremos a seguir:

Figura 1: Globelezas edições anteriores a 2017



Fonte: <http://www.purepeople.com.br>

Se antes, a musa do Carnaval era apresentada na tela da TV desnuda, como podemos verificar na figura 1 (vinhetas de 2001, 2013, 2014, 2015, respectivamente), e o sujeito mulher era representado a partir da exposição do próprio corpo, como um apelo à objetificação sexual desse sujeito e com uma representação de Carnaval caracterizado pela nudez; em 2017, a Globo mudou a vinheta e trouxe para os telespectadores uma nova maneira de representar o Carnaval brasileiro, adotando o discurso da valorização cultural, conforme constatado na figura 2:

Figura 2: A Globeleza sem nudez é matéria da Exame.com



Fonte: <http://exame.abril.com.br>

A Revista Exame ao ter conhecimento de outros discursos, que circularam com a repercussão da nova vinheta, anunciou a mudança, enfatizando os elogios que a Globo tivera recebido, pelo fato de a Globeleza aparecer na TV sem nudez. Porém, a construção e disposição do texto no título da matéria nos remetem, principalmente, ao fato de que não é a Globeleza que apa-

rece sem nudez, mas a própria Globo, a instituição que promove todos os anos a vinheta do Carnaval, e que esse ano decidiu se vestir com trajes diversos. O que ganha destaque no título da matéria é muito mais a Globo do que a Globeleza, o que pode ser percebido quando enuncia: “Sem nudez, Globo é elogiada, por nova vinheta da Globeleza”. Assim, a Globeleza se torna um mero recurso para construção do discurso da valorização cultural.

O sujeito que enuncia (Guilherme Dearo) representa um lugar social que revela não o seu posicionamento, mas o de quem esse sujeito representa, neste caso, a Revista Exame/Instituição Abril, reafirmando o que aponta Gregolin (1995, p.17): “ideologia é a visão de mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a ordem social”, revela também a ideologia dessa Instituição.

Na matéria, a Globo continua sendo o destaque: “TV Globo promove mudança radical em sua vinheta de Carnaval e valoriza rica tradição brasileira na música”, e o sujeito que enuncia revela a aprovação à mudança promovida pela emissora, quando utiliza a expressão “valoriza rica tradição brasileira”, concebendo essa mudança como positiva. Para enfatizar a valorização dada à tradição brasileira na música, a Revista veicula a imagem da Globeleza dividindo o espaço, antes ocupado apenas por ela, com representantes de outros ritmos carnavalescos.

Vale destacar, porém, que o enunciador ao se apropriar desses modos de dizer, busca demonstrar que não é a Globeleza que divide o espaço com outros ritmos, é a própria Globo que, com sua ideologia, privilegiou durante anos, o Carnaval carioca, mas que agora abre espaço para pluralidade/diversidade, na tentativa de

convencer os telespectadores que ao mudar a vinheta do Carnaval, a Globo mudou o modo de conceber o carnaval e a mulher.

O sujeito que (re)produz o discurso da Revista se comporta dessa maneira, porque conforme (Orlandi, 2009), sua formação discursiva determina o que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura. Nesse contexto, esse sujeito assume essa posição, em razão da ideologia adotada pela Instituição Exame/Abril.

Ao examinarmos alguns comentários sobre a nova vinheta (Figura 3), publicados em Rede Social, na página da Rede Globo de televisão, percebemos nos discursos que muitos sujeitos, de fato, se convenceram que a mudança na vinheta do Carnaval da Globo revela uma nova postura ideológica adotada pela emissora, diante da representação da figura feminina da mulher e do carnaval, decorrente, inclusive, das lutas de uma minoria que busca promover visibilidade às políticas públicas voltadas às mulheres e a diversidade cultural.

Figura 3: Comentários de internautas – parte I

The image shows a screenshot of a Facebook page for Rede Globo. The top post is from Rede Globo, dated 9 de janeiro às 22:51, with the text "Alegria nos quatro cantos do país! ❤️ #Globeleza" and a link to a YouTube video. Below the text is a photo of five people in colorful, elaborate carnival costumes on a stage. The left sidebar shows the Rede Globo profile and navigation menu. Below the main post are two user comments. The first comment is from Pedro Lobo, dated 9 de janeiro às 23:06, discussing multiculturalism and women's bodies. The second comment is from Gisa LM, dated 10 de janeiro às 04:27, praising the cultural diversity shown. Below that is a comment from Cesar Telesca, dated 10 de janeiro às 07:23, discussing body diversity and discrimination.

Rede Globo
@RedeGlobo

Página inicial
Sobre
Curtidas
Publicações
Fotos
Vídeos
#Noveleiros
YouTube

9 de janeiro às 22:51 · 🌐
Alegria nos quatro cantos do país! ❤️ #Globeleza
<https://youtu.be/wnrT62855qc>
Foto: Ramón Vasconcelos

Pedro Lobo A luta vale a pena. Finalmente, uma vinheta multicultural, evidenciando a pluralidade dos nossos costumes e não a exposição do corpo da mulher. Aos machistas, os que muito chiarão, o meu mais profundo desejo de uma revolução necessária na consciência, pois o mundo é de TODAS e de todos nós.
Curtir · Responder · 328 · 9 de janeiro às 23:06

Gisa LM Parabéns, Rede Globo! Acertaram em cheio dessa vez mostrando a diversidade cultural do Brasil com a globeleza vestida brilhando sem apelação. Eu não suportava mais vez aquela mulher nua na tv durante o carnaval. Sempre acabava mudando de canal pra não ver aquilo, pois me sentia ofendida como mulher. Os tempos mudaram e pelo jeito vocês estão mudando junto. Mais uma vez meus parabéns!
Curtir · Responder · 12 · 10 de janeiro às 04:27

Cesar Telesca Inacreditavel! Porque nao tem nenhum gordo e nenhum deficiente fisico? Carnaval eh so para pessoas fitness? Muito preconceito contra os Gordos e deficientes, ,Gordofobia eh crime! Basta de discriminalizacao!!!
Curtir · Responder · 10 de janeiro às 07:23

Fonte: <https://www.facebook.com/RedeGlobo>

Como podemos perceber, a Globo em sua página na Rede Social faz a divulgação da nova vinheta do Carnaval. Então, veicula a imagem da Globeleza acompanhada de outros participantes fantasiados com trajes típicos da tradição popular brasileira, na tentativa de representar a diversidade cultural e de ritmos carnavalescos do Brasil.

No primeiro comentário acerca dessa divulgação, o sujeito que enuncia revela que uma das responsáveis pela mudança na vinheta do Carnaval 2017 foi à luta dos que foram as ruas em defesa da não objetificação do corpo da mulher, bem como das movimentações em favor da diversidade cultural. O sujeito enunciador, para construir seu discurso, retoma um fato social que aconteceu em dado momento histórico no Brasil, as manifestações e protestos. Percebe-se um sujeito que se identifica com o discurso da valorização da diversidade cultural da Globo, por isso não questiona essa mudança e ainda sofre as coerções desse discurso, ao concordar com a ideia de que a nova vinheta representa um avanço e uma tomada de consciência da Rede Globo de Televisão. Outro aspecto a ser analisado, nesse comentário, diz respeito ao discurso contrário à ideologia machista, revelando traços da formação discursiva de um sujeito que é avesso aos ideais machistas, como podemos constatar no trecho do comentário: “Aos machistas, que muito chiarão, o meu profundo desejo de uma revolução necessária, na consciência, pois o mundo é de TODAS e todos nós”.

Evidenciam-se, no modo de dizer desse sujeito, elementos de ordem cultural, política e histórica, principalmente ao retomar em seu discurso outros discursos que envolvem questões de gênero, quando enfatiza: “o mundo é de TODAS e todos nós”. Assim, é possível afirmar que a partir desse posicionamento, o sujeito revela sua heterogeneidade, pois se no primeiro enunciado ele se configura como “assujeitado”, no segundo revela uma posição ideológica.

No segundo comentário, o sujeito que assume a palavra também sofre as coerções do discurso da Globo, acreditando na mudança ideológica da emissora, quando afirma: “os tempos mudaram e pelo jeito vocês estão mudando junto”. A formação discursiva desse sujeito se revela, a partir do lugar que enuncia, de ser mulher em uma sociedade marxista, aspecto observado no próprio discurso: “Sempre acabava mudando de canal para não ver aquilo, pois me sentia ofendida como mulher”. Entretanto, apesar de reconhecer a ofensa da Globo, durante anos, esse sujeito não é capaz de questionar as razões da mudança na vinheta e de perceber as intenções da adoção desse novo discurso.

No discurso do terceiro comentário, o sujeito parece não entrar na “Ordem do Discurso” e assume um posicionamento diferente dos que foram analisados até aqui. Trata-se de um sujeito questionador, que traz à tona outros discursos, também das minorias, o que revela sua formação discursiva. Para ele, é o discurso da emissora é: “Inacreditável! Por que não tem nenhum gordo e nenhum deficiente físico? Carnaval é só para pessoas fitness?”.

O sujeito enunciador é consciente de que o discurso proferido por algumas mídias, ao dizerem que a Globo com sua nova vinheta contemplou a pluralidade brasileira e adotou uma nova representação da mulher e do Carnaval, revela um discurso incoerente com o que vem a ser uma sociedade plural/diversa. O sujeito, portanto, ao enunciar, mostra que a ideologia da emissora não mudou ao ponto de responder os apelos e as lutas das minorias, como acredita o sujeito do primeiro comentário analisado, mas “maquia” um discurso que parece favorecer às lutas de classes que possuem ideologia(s) contrárias/diferentes da assumida pela Rede Globo.

O segundo recorte de matéria jornalística sobre a mudança da vinheta do Carnaval da Globo, analisado, foi retirado do Jornal Folha de São Paulo (online).

Figura 4: A Globeleza vestida



The image is a screenshot of a news article from the website 'FOLHA DE S. PAULO'. At the top, there is a navigation bar with a search icon, a 'Login' button, and a 'Assine a Folha' button. The main header features the newspaper's name 'FOLHA DE S. PAULO' in large, bold letters, with the tagline 'UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL' and a logo on the right. Below the header, the article title is 'Globeleza vestida na vinheta de Carnaval agrada pela novidade', followed by the author's name 'GABRIELA SÁ PESSOA DE SÃO PAULO' and the date '17/01/2017'. A social media sharing bar includes buttons for Facebook, Twitter, Google+, LinkedIn, and Email, along with a share count of '6,1 mil' and a 'Mais opções' button. The article text begins with 'A Globeleza sambou na cara da sociedade em 2017. Logo ela, que todo ano se torna um símbolo do ziriguidum pré-Carnaval: desta vez, esteve à frente de uma bateria de discussões pois, pela primeira vez desde 1992, dançou completamente vestida na TV.' To the right of the text is a small advertisement for 'FOLHA TURBO' with the text 'MELHORES MEMBROS: QUE O ALIBALÉ! MONTE O JORNAL DO MERCADO!'. Below the text is a large photograph of a woman with curly hair, smiling, wearing a vibrant, multi-colored fringe costume consisting of layers of red, pink, green, and purple fringe.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br>

A mudança da vinheta foi anunciada pela Folha de São Paulo como uma novidade que agradou o público, nesse caso, o que torna agradável é o fato de a Globeleza aparecer vestida nas telas da TV do povo brasileiro, após longos anos de nudez. No entanto, o discurso adotado permite compreender que não foi a Globeleza quem agradou o público, mas a Instituição televisiva, travestida de sua “nova” ideologia.

Apesar de no título, “Globeleza vestida na vinheta de Carnaval agrada pela novidade”, o enunciador tentar manter um distanciamento entre o seu discurso e a posição que assume, diante da mudança, na matéria, o sujeito enunciador deixa evidente elementos de sua formação discursiva e de seu posicionamento como, por exemplo, no enunciado “A Globeleza sambou na cara da sociedade”. Nessa passagem, o sujeito apropria-se do termo samba, estilo musical que representa historicamente o Carnaval brasileiro para dizer, metaforicamente, que a Globeleza (Globo) fez algo incrível, “paralisante”, discurso que revela não só a aprovação da mudança da vinheta, pelo Jornal, mas o posicionamento ideológico da Instituição Folha de São Paulo.

Para produzir efeito de sentido, ainda no texto da matéria, o sujeito atualiza outro discurso, “Logo eu”, expressão muito utilizada em memes e que viralizou nas Redes Sociais, aproximadamente, durante duas semanas. A retomada desse discurso pelo Jornal pode ser constatada no seguinte trecho: “Logo ela, que todo ano se torna um símbolo do ziriguidum do pré-Carnaval”. Assim, “o sujeito enuncia a partir de diferentes lugares culturais, fato que caracteriza a formação discursiva como heterogênea” (DANTAS, 2007, p. 53).

Outro efeito de sentido evidenciado no discurso do sujeito enunciador, diz respeito à escolha linguística da palavra bateria, se referindo, mais uma vez, ao contexto sociocultural. É o que podemos constatar no enunciado: “desta vez estive à frente de uma bateria de discussões”. Como concebe a AD de linha francesa, o discurso é o lugar onde se encontram a língua, a história e o sujeito. Assim, nesse discurso, o sujeito se apropria do momento histórico, à medida que faz referência ao instrumento bateria, que acompanha as dançarinas no Carnaval, e às inúmeras discussões que surgiram sobre a representação da mulher na nova vinheta do Carnaval, sobretudo pelo fato da Globeleza agora dançar vestida.

Essas discussões repercutiram, não só nos meios jornalísticos, como já vimos. Nas Redes Sociais, os internautas mostraram seus posicionamentos, revelando, a partir dos discursos produzidos, tanto a aprovação da mudança da vinheta do Carnaval quanto mostrando as incoerências desse novo modo de representar a mulher e o Carnaval brasileiro. Foi o que analisamos nos comentários representados na figura 5:

Figura 5: Comentários de internautas – parte II



The image is a screenshot of a Facebook post from the page 'Rede Globo'. The post features a photograph of five women in vibrant, multi-colored carnival costumes performing on a stage. The text of the post reads: 'Alegria nos quatro cantos do país! ❤️ #Globeleza https://youtu.be/wnrT62855qc Foto: Ramón Vasconcelos'. Below the post, there are three comments from users whose names are obscured by blue bars. The first comment, dated 10 de janeiro às 01:05, discusses the representation of Black women in carnival costumes. The second comment, dated 10 de janeiro às 07:11, praises the traditional Brazilian carnival. The third comment, dated 11 de janeiro às 10:21, mentions the carnival in Maranhão. The left sidebar of the Facebook page is visible, showing navigation options like 'Página inicial', 'Sobre', 'Curtidas', 'Publicações', 'Fotos', 'Vídeos', '#Noveleiros', and 'YouTube'.

Fonte: <https://www.facebook.com/RedeGlobo>

Como podemos verificar no primeiro comentário dessa seção, o discurso do sujeito, diferentemente de outros analisados na parte I dos comentários, é um discurso de negação ao que a Globo tenta representar: “Depois de anos esculachando as mulheres, sobretudo as negras, com a ultra-exposição que nos envergonhava, resolvem agora vestir a moça”. Trata-se de um sujei-

to que percebe como, historicamente, a ideologia da Instituição foi constituída. Fato evidenciado no dizer do próprio sujeito.

A partir do lugar social que ocupa, este sujeito emite seu posicionamento em relação à representação da figura da mulher no Carnaval da Globo, em anos anteriores. Para ele, há uma “ultra-exposição que nos envergonhava”. Este enunciador assume uma postura de indignação perante o desejo que a Globo tem de ser reconhecida, por sua nova vinheta de Carnaval, como se estivesse realizando um grande feito para sociedade brasileira. Indignação que pode ser percebida no discurso do próprio sujeito: “[...] resolvem agora vestir a moça – sabe-se lá porque –, e querem aplausos? Me poupem!!”.

O discurso deste sujeito revela que apesar de reconhecer a mudança na vinheta do Carnaval da Globo, não se deixa convencer pelo discurso da emissora, sobretudo quando afirma: “[...] resolvem agora vestir a moça – sabe-se lá porque –”. Logo, entende que por trás dessa mudança há um posicionamento ideológico da Globo que, para este sujeito, parece não está explícito.

No segundo comentário, o sujeito enunciador ver a mudança da vinheta do Carnaval 2017 como algo positivo. Entende que essa mudança é uma resposta às lutas dos que representam o conservadorismo na sociedade brasileira, conforme destaca no próprio discurso: “Que bom, uma vitória da família tradicional brasileira, a globeleza está cada vez mais recatada e do lar! Parabéns aos conservadores pela vitória!”.

Nesse discurso, o sujeito atualiza outro discurso proferido pela primeira-dama da época, Marcela Temer, que em entrevista

a uma revista de grande circulação, em outro momento histórico, se assumiu como uma mulher que se dedica aos fazeres da casa, fato que gerou muitos outros discursos nas esferas sociais e virtuais, inclusive o discurso do “recatada e do lar”.

Dessa maneira, o sujeito para produzir seu discurso retomou outro, produzido em determinado momento e em uma dada situação, o que para Orlandi (2009, p. 43) pode ser explicado a partir da noção de formação discursiva que “se define como aquilo que em uma formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada – determina o que pode e deve ser dito”. Fato que pode explicar o posicionamento desse sujeito.

No último comentário, é apontada uma incoerência no novo modo de representar o Carnaval da Globo. O sujeito enuncia: “Embora o bumba meu boi não seja uma festa carnavalesca...”. Percebe-se, então, que apesar da proposta de contemplar a diversidade cultural, a Globo não deu atenção aos aspectos culturais que realmente representam o Carnaval do Maranhão, utilizou, outra vez, uma “maquiagem”, em sua representação multicultural.

Por outro lado, embora o sujeito perceba essa incoerência, afirma: “[...] é bom saber que nossa cultura maranhense foi lembrada e está sendo propagada a nível nacional por esta vinheta, que se diga de passagem, a mais bonita feita até hoje”. Desse modo, o sujeito desconsidera a “falha” na representação do Carnaval e aprova a nova vinheta, sobretudo, porque se reconhece enquanto sujeito social, ao ver a cultura do lugar que ocupa sendo divulgada em todo Brasil.

Temos assim, um sujeito leitor maranhense que conhece bem a sua cultura, sabe o que de fato representa o Carnaval de sua região, no entanto não é capaz de ter um posicionamento contrário à ideologia da Globo e de questionar a falta de cuidado da emissora, ao representar o Carnaval do Maranhão. Constitui-se, assim, um sujeito que não reflete sobre o fenômeno, seguindo a “Ordem do Discurso”.

Considerações finais

Ao analisarmos as matérias e os comentários selecionados, na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, foi possível perceber o poder de manipulação da mídia televisiva e de sua ideologia sobre a sociedade, constatações que foram reveladas nos discursos da revista e do jornal (online), bem como nos variados posicionamentos assumidos pelos sujeitos, que a partir dos seus comentários em Rede Social, se colocaram frente à mudança da vinheta do Carnaval da emissora. Diante disso, a partir das análises feitas, podemos afirmar que a ideologia da Rede Globo prevalece sobre os discursos de outras instituições.

No que se refere à representação do sujeito mulher na vinheta do Carnaval de 2017 da Rede Globo, constatamos que a emissora trouxe uma representação diferenciada das observadas em vinhetas de carnavais de edições anteriores, em que o corpo da mulher era sempre representado de modo objetificado e a nudez feminina ganhava ênfase nessas vinhetas, uma disseminação de que o Carnaval brasileiro se resumia a mulher nua, dis-

poníveis para o “consumo” de brasileiros e estrangeiros. Porém, apesar da mudança, a vinheta não convenceu todos os leitores, porque há anos a Globo, com sua ideologia, propagou uma concepção de mulher totalmente desvinculada do que apresentou a partir da vinheta de 2017. Ela própria construindo uma formação discursiva e ideológica que resiste ao tempo.

A busca pela valorização cultural, a partir da inserção de outros ritmos carnavalescos, na vinheta também pareceu incoerente, visto que a emissora, patrocinadora do Carnaval do Rio de Janeiro, não contemplou todas as regiões brasileiras, bem como por ter incluído entre as representações culturais do carnaval do Maranhão o Bumba-meu-boi que, na verdade, é uma manifestação cultural das festas de São João, fato evidenciado em um dos comentários de um internauta maranhense.

Ficou evidente que a nova representação da mulher e do Carnaval da Rede Globo, a partir de 2017, não se deu a partir de uma mudança discursiva na forma de constituição da mulher, mas devido uma série de protestos, de lutas das próprias mulheres, dos movimentos feministas para que a mulher deixasse de servir como símbolo/objeto sexual, como sempre acontecia nas vinhetas de carnaval da Emissora. Vale ressaltar que nos anos seguintes essas mudanças configuraram o cenário carnavalesco apresentado na TV Globo. Inclusive, em 2022, a vinheta foi cantada por uma mulher. Primeira vez que a voz feminina protagoniza a famosa vinheta.

Referências

DANTAS, Aloísio de Medeiros. *Sobressaltos do Discurso – Algumas aproximações da análise do discurso*. Campina Grande, PB: EDUFPG, 2007.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias*. 2ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação a pesquisa científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. *A Análise do Discurso: Conceitos e Aplicações*. Alfa: São Paulo. v.39, 1995, p.13-21.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. 8ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1990.

Leitura discursiva e a construção da identidade social e discursiva

 Jarbas Vargas Nascimento

Considerações iniciais

O tema de estudo deste capítulo consiste na operacionalização de uma concepção de leitura discursiva e relacionando-a à noção de identidade social e discursiva, na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa (AD), em diálogo com as contribuições da Semiologia, uma das vertentes da Análise do Discurso desenvolvida na França. A aproximação dessas duas disciplinas permite-nos não somente rediscutir a questão da leitura, mas também inserir em um quadro hermenêutico a problemática da aceitação e da rejeição de si e do outro, da valorização ou não de si e do outro e a necessidade de reivindicar sua própria identidade social e discursiva (CHARAUDEAU, 2009). Nesse cenário, a adoção de uma perspectiva enunciativo-discursiva para a leitura ultrapassa diferentes abordagens teóricas, pois focaliza o discurso como uma atividade verbal entre interlocutores, necessária à negociação de efeitos de sentido. O discurso é considerado, por conta disso, uma prática social, que deriva, em todas as suas dimensões, de um procedimento interativo, em que cada enunciado é assumido por um

sujeito, legitimado como fonte de referências pessoais, cuja identidade se constrói pela presença do outro.

Para atender ao que acabamos de propor, fundamentamos-nos no aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa (AD), na abordagem enunciativo-discursiva de Maingueneau (2007, 2008, 2010, 2013, 2015) sobre discurso e cenas de enunciação. Dado seu caráter interdisciplinar, a AD toma o discurso como objeto de estudo e propõe uma epistemologia que interrelaciona a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise, ou seja, o universo da linguagem, da ideologia, da história e do sujeito. Assim, do ponto de vista da Linguística, abandona-se a relação língua/fala e assume-se língua/discurso; além disso, o Materialismo Histórico, conforme leitura de Marx, feita por Althusser, pressupõe a ideologia veiculada pelo/no discurso e a história, que afeta a linguagem e o processo de constituição de efeitos de sentido. E ainda a Psicanálise em que o sujeito enuncia atravessado pelo discurso do outro/sujeito, o que implica considerar a linguagem no campo do outro, algo do já-lá, anterior ao sujeito e externa a todo sujeito enunciante (GADET; HAK, 1997).

Nesse cenário epistemológico, é-nos possível estabelecer, também uma interdisciplinaridade com Charaudeau (2009) sobre identidade social e discursiva e articulá-la com o gênero de discurso memória do eu, que aciona experiências de vida e afirma positivamente a condição de sujeitos. A proposta discursiva permite olhares críticos sobre o processo de leitura, que podem reverberar no ensino dessa prática em diferentes níveis de formação intelectual.

A operacionalização de uma metodologia discursiva para a leitura não significa mais um modismo ou uma nova aventura nos estudos da AD, mas o aproveitamento da produtividade da noção de discurso e de suas condições sócio-históricas e culturais de produção e recepção, além da instrumentalização de dispositivos enunciativos, que contemplem o sujeito e os posicionamentos, como indispensáveis, nos atos de leitura.

Organizamos nossa investigação em três seções. Na primeira, apresentamos as condições sócio-históricas e culturais de produção do objeto de análise selecionado, considerando o modo como um gênero de discurso memórias do eu carrega mecanismos e marcas linguísticas, cujas instâncias subjetivas, pelo testemunho de sua existência, concebem uma verdade sobre a identidade do enunciador. Na segunda seção, discorreremos sobre a noção de cenas de enunciação proposta por Maingueneau (2007, 2008, 2010, 2015), privilegiando a cenografia e sua forma de constituição como estratégia de envolvimento discursivo entre os interlocutores. Discutimos, também, a possibilidade de revisitar a noção de identidade social e discursiva, construídas nos/pelos atos de fala, ou seja, na enunciação, conforme Charaudeau (2009). Na última seção, por meio de um procedimento teórico-qualitativo, fazemos uma leitura de *Tenho 30 anos, mas sou negra há dez. Antes, era morena*, retirado da obra *Quando me descobri negra, uma narrativa pessoal*, de autoria de Bianca Santana, apreendida como discurso, cuja cenografia, arquitetada no/pelo discurso, em um espaço legitimado pela enunciação, faculta ao enunciadora avaliar a consciência de sua identidade social e discursiva.

Para nós, a perspectiva discursiva da leitura abre-se a uma oportunidade de negociação de efeitos de sentido pela interatividade entre as instâncias subjetivas e o texto, em suas condições sócio-históricas de produção e recepção. No discurso de Bianca Santana, a enunciadora organiza e assume seus enunciados, a fim de se propor como sujeito e instalar uma atitude interativa do outro. Dessa forma, a leitura discursiva prevê não somente uma expressão crítica do pensamento, mas também o entendimento de interatividade e de relações intersubjetivas, que as práticas sociais exigem.

Até agora essa perspectiva para a leitura ficou distante da academia, na medida em que se valorizaram, ao máximo, as abordagens cognitivistas, talvez, por conta da desafiante polissemia do termo discurso ou por desqualificarem o discurso como objeto empírico de análise ou algo além da comunicação individual (MAINGUENEAU, 2010).

Condições sócio-históricas e culturais de produção de “Tenho 30 anos, mas sou negra há dez. Antes, era morena”

Bianca Santana é jornalista, escritora, professora universitária e militante feminista negra brasileira. O discurso, *Tenho 30 anos, mas sou negra há dez. Antes, era morena*, que selecionamos para leitura e análise faz parte do livro *Quando me descobri negra*, de sua autoria. Trata-se de um discurso, cujo principal enfoque é a percepção do “eu”, ou seja, a tomada de consciência da identidade da enunciadora, por meio de memórias do eu e de outras mulheres negras, que se identificam com ela. Na realida-

de, o discurso de Santana constrói uma cenografia, na qual se cruzam aspectos da realidade social e vida pessoal, narrados em primeira pessoa do singular, com os desafios enfrentados para a constituição da identidade, motivados pela exclusão étnico-racial e por sua condição de negra e mulher.

O fato de o discurso de Santana mostrar-se como uma narrativa do eu carrega mecanismos e marcas linguísticas, cuja subjetividade determina o testemunho de sua existência e estabelece a verdade sobre a constituição da identidade da enunciatória. Nesse sentido, pelas palavras de Hervott & Savietto (2009, p. 27), compreendemos que, na/pela escrita do eu, o escritor não procura “apenas a se conhecer, mas também oferecer ao leitor uma forma de se autoconhecer por meio da leitura”. Essa reflexão das autoras confirma o que postulam as teorias sobre o gênero de discurso memórias do eu ou escritas de si.

Yunes (1995, p. 193), por sua vez, discutindo a relação entre a leitura e o leitor, fundamentada em outras epistemologias, fortalece a nossa escolha pelo discurso de Bianca Santana, quando defende que

as memórias de leitura e de vida, as intertextualidades, a dubiedade de suas intenções, pelo menos, das intenções do autor, as marcas do texto, a perspectiva comunicativa entre sujeitos, recuperam a dimensão interativa da ação humana e colocam a interpretação num processo permanentemente descentralizado.

É justamente por conta disso que nossa opção pelo discurso *Tenho 30 anos, mas sou negra há dez. Antes, era morena* nos leva a entender que as narrativas pessoais e as memórias de vida, como essa de Santana, se tornam formas de exteriorização da realidade social, na medida em que desvendam as percepções do sujeito, ecoam vozes da coletividade e realçam situações identitárias, que se espelham linguisticamente no discurso. Além disso, nossa preferência pela leitura discursiva de um discurso produzido por Bianca Santana tem como objetivo tornar visível a produção escrita de uma entre as escritoras negras brasileiras, quase sempre excluídas dos espaços intelectuais de nossa sociedade, devido ao racismo estrutural radicado no Brasil. Halbwachs (1990), criador da Sociologia da Memória postula que os sujeitos lembram e criam memórias de vida, quando afetados pelo outro. Identificamos exatamente isso no processo de leitura do discurso de Bianca Santana e é sobre isso que queremos refletir.

Cabe-nos destacar, ainda, nessa seção, que a cena genérica no discurso *Tenho 30 anos, mas sou negra há dez. Antes, era morena*, corresponde ao gênero de discurso memórias do eu, que ocupa um lugar privilegiado no campo jornalístico, pois revela uma escrita comprometida com um desejo de construção identitária. Assim, no processo de compreensão do discurso de Santana, o leitor assume-o como um gênero de discurso, pois carrega um objetivo comunicativo e uma relação ativa com ele, ao mesmo tempo em que define papéis sociais que deve assumir. Além disso, o discurso de Santana consegue compatibilizar, em uma única instância, a escritora, a pessoa e a enunciadora, fenômeno consti-

tutivo desse tipo de gênero de discurso. Estudando a questão da autoralidade, Maingueneau (2018) esclarece que o uso dos termos escritor, autor e enunciador é inadequado, impreciso e instável e propõe que se nomeie assim essas três instâncias: a pessoa, sujeito dotado de estado civil, o escritor, o sujeito que define sua trajetória na comunidade discursiva e o inscritor, que integra, ao mesmo tempo, as formas de subjetividade enunciativa da cena de fala implicada pelo texto. E esclarece Maingueneau (2018).

A denominação “a pessoa” refere-se ao indivíduo dotado de um estado civil, de uma vida privada. “O escritor” designa o ator que define uma trajetória na instituição literária. Quanto ao neologismo “inscritor”, ele subsume ao mesmo tempo as formas de subjetividade enunciativa da cena de fala implicada no texto (aquilo que vamos chamar adiante de “cenografia”) e a cena imposta pelo gênero do discurso: romancista, dramaturgo, contista... O “inscritor” é, com efeito, tanto enunciador de um texto específico como, queira ou não, o ministro da instituição literária, que confere sentido aos contratos implicados pelas cenas genéricas e que delas se faz o garante (MAINGUENEAU, 2006a, p. 136).

Embora a contribuição de Maingueneau esclareça o papel dessas instâncias subjetivas do discurso, para esse estudo, utilizamos enunciativa, instância subjacente à manifestação discursiva, pessoa, sujeito dotado de estado civil e a escritora, sujeito que define sua trajetória na comunidade discursiva. Por meio do gênero de discurso memórias do eu, a enunciativa faz de suas experiências

individuais o tema dos discursos, conta a história de constituição de sua identidade, dando relevância ao focar em si mesma como agente de uma situação ou momento histórico (LEJEUNE, 2008).

A cenografia e suas implicações na constituição da identidade social e discursiva

Nosso estudo é orientado pela Análise do Discurso de linha francesa (AD), cujos procedimentos teórico-metodológicos se apoiam na linguagem enquanto evento discursivo. Nesse sentido, recorreremos aqui a Chaves & Rodrigues (2016, p.207) para salientarmos a relevância da AD, quando afirmam que:

O grau de popularidade da AD adquire contornos nítidos na comunidade científica a partir do momento em que, sob essa etiqueta acolhedora [] outras concepções de discurso vão sendo definidas e reconfiguradas, para atender às demandas sociais, que se discursivizam em novas materialidades, a exemplo das análises do discurso da interação, da ação coletiva, dentre outros.

Por isso, por uma perspectiva discursiva, propomos realizar uma leitura do discurso de Bianca Santana, invocando a cenografia, categoria analítica retirada da abordagem enunciativo-discursiva, proposta por Maingueneau (2007, 2008, 2010, 2015), pois, por ela e nela, o sujeito ocupa um lugar relevante nessa prática social. Pensar o sujeito, em uma abordagem discursiva, nos conduz a estabelecer relação com o outro, por meio da enunciação e

das reflexões sobre ele mesmo com a sociedade; isso nos leva ao reconhecimento de que temos de ocupar um lugar na sociedade, quando formos reconhecidos pela nossa identidade social.

O sujeito, assim constituído, recebe influências das condições sócio-históricas e culturais e pode ser identificado como histórico, variável, fragmentado, consciente de sua condição no ato de tomada de fala, quando institui a si e o outro, seu interlocutor, portanto, definindo-se em relação ao outro, em um processo interativo. A relação eu-outro como conhecimento do eu e do outro são considerados como mecanismos idênticos, ou seja, o sujeito tem conhecimento de si, porque tem do outro; o sujeito é para si o mesmo que o outro é para ele; em resumo, nós nos reconhecemos, quando somos outro para nós mesmos (VYGOTSKY, 2003). Sob essa ótica, os sujeitos autor e leitor tornam-se o centro de negociação histórica de efeitos de sentido no processo de leitura discursiva.

Segundo Maingueneau (2010), o discurso deve ser apreendido como uma prática social, interativa, contextualizada e assumida por um sujeito em um campo discursivo e em um evento enunciativo. A AD, apropriando-se desta perspectiva, objetiva colocar a língua em funcionamento como parte de um processo discursivo e histórico-social. Essa perspectiva fundamenta nossa abordagem da leitura e permite-nos relacionar a organização e o funcionamento do discurso de Bianca Santana ao lugar social em que foi produzido. Por isso, a nossa escolha pela AD é fundamental para objetivos deste capítulo, pois podemos focalizar o sujeito e articulá-lo ao posicionamento crítico, que queremos adotar em nosso percurso de leitura discursiva.

Leontiev (1978), com base na Psicologia Histórico-Cultural, nos adverte que o homem é um ser social e que se desenvolve a partir das relações entre ele, o outro e as condições sócio-histórico-culturais, que lhe possibilitam alterar essas condições e, com isso, mudar a si mesmo e o seu psiquismo, ou seja, as práticas identitárias têm um caráter histórico-social e são fundamentais para a compreensão do ser humano. E assinala, também, que

podemos dizer que cada sujeito aprende a ser um sujeito. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe preciso ainda entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante, através de outros sujeitos, isto é, num processo de comunicação com eles” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Maingueneau (2007, 2013, 2015) lembra-nos que leitor, diante de todo discurso, pode ser envolvido, concomitantemente, por três cenas: cena englobante, cena genérica e cenografia. Para ele, a cena englobante, a mais afetada pela prática social, correspondente aos tipos de discurso, a substratos pelos quais as sociedades estão organizadas e nos quais os sujeitos desempenham posições sociais. Na cena englobante, o leitor é, efetivamente, interpelado pela cena genérica; por isso, o gênero é fundamental para relacionar os discursos a lugares sociais em que os agentes e a linguagem encontram-se em ação (MAINGUENEAU, 2013).

Como nos é dado a ver, a cenografia, cena que mais nos interessa em função dos objetivos que propusemos para a leitura do

discurso de Bianca Santana, não é imposta nem pela cena englobante nem pela cena genérica, mas instituída pelo próprio discurso e visa a colocar as cenas englobante e genérica, isto é, o quadro cênico em segundo plano. Para Mainguneneau (2007), um discurso impõe sua cenografia e, à medida que a enunciação se desenvolve, justifica seu próprio dispositivo de fala. O ato de fala implica uma certa cena de enunciação, que é progressivamente validada por meio dessa mesma enunciação. Em vista disso,

a cenografia é, ao mesmo tempo, aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra: ele legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cena da qual vem a palavra é precisamente a cena requerida para enunciar nessa circunstância (MAINGUENEAU, 2008, p. 70).

No espaço enunciativo, a interação entre o leitor e o discurso ocorre por meio da cenografia construída pelo/no discurso; assim, é ela que legitima sua enunciação que, por sua vez, deve legitimá-la. Portanto, a cenografia é a cena com a qual o leitor sempre se defronta.

Sabemos, com efeito, que são vários os estudos em diferentes correntes teóricas que abordam a leitura. No quadro das reflexões sobre o ato de ler, Leffá (1999) resume as abordagens sobre leitura em três grandes conjuntos: os ascendentes, os descendentes e os conciliadores. As abordagens ascendentes se apoiam no texto e concebem a leitura como um processo de extração de significados.

As descendentes, contudo, enfatizam o leitor e argumentam que cabe a ele atribuir sentidos ao texto e as conciliadoras, que pretendem *não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/ transacional, com ênfase na relação com o outro* (LEFFÁ, 1999, p. 13).

Embora essas abordagens tenham trazido contribuições para o estudo da leitura, a abordagem que queremos operacionalizar fundamenta-se na noção de discurso, considerando-o uma atividade verbal entre interlocutores. Essa abordagem vai além daquelas estudadas por Leffá, que são construídas sob o desempenho de tarefas cognitivas básicas de cunho lógico e analítico e que, ainda hoje, direcionam as práticas de leitura em nossos espaços escolares.

Não planejamos, nesse momento, nos aprofundar no debate sobre as diferentes abordagens de leitura, uma vez que, no nosso entender, elas precisam de novos olhares epistemológicos em virtude do avanço dos estudos Linguísticos, comunicacionais e educacionais. No entanto, o que pretendemos destacar, neste capítulo, é que defendemos a necessidade de uma abordagem discursiva de leitura, que se alinhe com a AD, a fim de estimular o desenvolvimento da competência discursiva no processo de negociação de efeitos de sentido e que contribua efetivamente para a formação humana e cidadã. A leitura discursiva fundamenta nosso entendimento do discurso de Bianca Santana e torna-nos viável à compreensão do eu, do outro e do mundo, ao levar em conta os fatores constituintes da identidade.

Embora as concepções gerais de leitura afirmem seu processamento por meio da linguagem, a perspectiva que adotamos se sustenta em estratégias discursivas de negociação de efeitos de sentido entre o autor, o texto, o leitor, a constituição da identidade e as condições sócio-históricas de produção do discurso. Nesse sentido, nossa reflexão visa a contribuir com o debate em torno da leitura discursiva, para sensibilizar educadores e estudantes sobre a necessidade olhares realmente críticos, que possam reverberar no ensino da leitura.

Vale ressaltar, ainda, que os documentos oficiais sobre ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, como a BNCC, explicitam, de forma clara e contundente, o papel da leitura na formação do cidadão, como competência a ser adquirida e como instrumento de análise do sujeito, da sociedade e do mundo. A Base Nacional Curricular Comum *é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica* (BNCC, 2017, p. 7). Por esse ângulo, podemos dizer que esse documento e outros relacionados ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa visam a instrumentalizar o processo de leitura, mas ainda pouco avançam no sentido de propor uma metodologia que eleja a discursivização no ato de ler.

Embora compreendamos a existência de diferentes abordagens, privilegiamos aqui a leitura com base na AD, pois coloca o sujeito leitor em contato com práticas sociais, que lhe asseguram à compreensão do funcionamento e da organização dos

discursos por meio de negociação de efeitos de sentido. Há tempo que os estudos linguísticos e educacionais se distanciam de concepções redutoras de leitura, tais como aquelas que a tratam como decodificação de mensagens, ou associam ao behaviorismo pelo esquema estímulo e resposta ou, ainda, à extração da ideia central do texto, entre outras, conforme pondera Silva (1999).

É preciso que assumamos a leitura como uma prática constitutiva do processo de discursivização, incorporando os avanços teórico-metodológicos da AD. Maingueneau (1989) esclarece que, desde sua origem, a AD não visa a estabelecer uma teoria de leitura apta a dominar o sentido dos textos, mas construir procedimentos, que valorizam o papel do sujeito leitor, priorizando, inclusive, sua inscrição nas formações discursivas.

Na atualidade, as discussões sobre identidade têm gerado grande interesse no campo da Linguística, dos Estudos Culturais e de outros campos do conhecimento. A maneira como os sujeitos se manifestam na/pela linguagem ou constroem a enunciação, colocando-se em interação com outro sujeito resulta em debates e manifestações sobre a identidade. Charaudeau (2009) afirma que a questão da identidade social e da identidade discursiva deve merecer um tratamento relevante na Análise do Discurso em suas diferentes vertentes, por três razões.

A primeira é que, no domínio das ciências humanas e sociais, e diante da expansão da sociologia, este tema justifica a existência de uma disciplina da linguagem em posição central, tecendo ligações entre elas: não há sociologia, nem psicologia social

nem antropologia que não levem em conta os mecanismos linguageiros. A segunda diz respeito às ciências da linguagem propriamente ditas, pois o tema das identidades sociais mostra a necessidade de distinguir a língua do discurso, num sentido inverso ao de uma certa representação que pretende que o discurso seja secundário em relação à língua: na realidade, o discurso é que é fundador da língua. E se insistem em dizer que é através da língua que se dá o funcionamento do discurso, é necessário precisar que se trata da língua enquanto discurso, enquanto registro do discurso. Entretanto, esta posição não diz nada a respeito do sujeito que fala. E é este, com efeito, o terceiro aspecto posto em evidência pelo tema das identidades: o da existência de um sujeito, o qual se constrói através de sua identidade discursiva, que, no entanto, nada seria sem uma identidade social a partir da qual se definir (CHARAUDEAU, 2009, p. 309).

Esta proposta de Charaudeau é orientadora da noção de identidade social e discursiva, na medida em que nela se integra a posição sujeito, instância que se define com identidade, ao incorporá-la em suas experiências de vida. Para os nossos propósitos, interessam-nos os conceitos de identidade social e identidade discursiva e a forma como elas são apreendidas pelo leitor, na cenografia, e como funcionam como estratégias discursivas no processo de adesão em prática interativa como empreendemos no discurso de Bianca Santana.

Por um lado, a identidade social, para Charaudeau, resulta da situação comunicativa, pois que ela autoriza e controla aquilo

que o sujeito enuncia, em determinada condição sócio-histórica, com base em seu lugar de fala. A identidade social estabelece relação com o outro, pois é ele que a reconhece, ao instalar a legitimidade do ato enunciativo-comunicativo. A identidade discursiva, por outro lado, liga-se a estratégias de credibilidade e refere-se à necessidade que o sujeito impõe a que se acredite nele.

Identidade social e discursiva na leitura do discurso de Bianca Santana

Nesta seção, operacionalizamos uma leitura do discurso *Tenho 30 anos, mas sou negra há dez. Antes, era morena*, retirado da obra *Quando me descobri negra* de Bianca Santana, buscando refletir sobre o funcionamento desse discurso e proceder à leitura crítica das marcas e mecanismos sócio-históricos e identitários nele materializados, com o intuito de atingir os objetivos propostos para este capítulo. Ainda que saibamos que a população negra tenha contribuído para a formação da cultura brasileira, sua identidade social e discursiva tem sido apagada. O discurso de Bianca Santana tematiza o processo de constituição da identidade de uma mulher negra, cuja existência como sujeito, em confronto com o outro, possibilita-lhe constituir sua identidade. Com enfoque na representação do sujeito na narrativa do eu, os mecanismos enunciativo-discursivos reforçam os efeitos de verdade na exposição de eventos particulares da vida da enunciadora, da pessoa e da escritora.

Tenho 30 anos, mas sou negra há dez. Antes, era morena mobiliza uma cenografia em que a enunciativa por meio de memórias e situações conflituosas de seu dia a dia, cria uma narrativa do eu, atribuindo-se a si mesma enunciados que, em função das condições sócio-históricas de produção, evidenciam verdade e situam leitor como fiador, que é impelido a considerar a enunciativa como ponto de origem de sua fala. O título, referendado em espaço privilegiado do discurso e expresso em forma narrativa, tem a função de direcionar o conteúdo da cenografia. Para isso, a enunciativa mobiliza, por um mecanismo de oposição, um evento enunciativo atual de sua experiência de vida, identificado em primeira pessoa, a fim de relacionar a uma situação vivida no passado e negociar efeitos de sentido, que justificarão outras situações comunicativas que integram a cenografia.

Em *Tenho 30 anos, mas sou negra há dez. Antes, era morena*, podemos observar que a identidade é construída por aspectos temporais, combinados com traços étnico-raciais que, na cenografia, fazem coincidir atributos da identidade social com os da identidade discursiva em meio a um clima de tensão, resultante das condições sócio-históricas e culturais da mulher negra na sociedade brasileira. Assim, a subjetividade expressa pela veracidade do testemunho da idade e da cor da pele transforma esse título em uma interpelação à credibilidade do leitor, que deve ser validada na/pela cenografia.

Recorte I

Se descobrir negro é desesperador e libertador ao mesmo tempo. Sempre soube que era mulher pelas limitações que me impuseram em casa, das coisas que meu irmão podia fazer e eu não podia por ser menina. Na escola descobri que eu era gorda, presente dos comentários e apelidos colocados pelas outras crianças. Mas crescendo na periferia, eu achava que racismo não existia. Claro que tinham pessoas negras e brancas, mas meus amigos brancos eram enquadrados pela polícia assim como meus amigos negros. Todos nós éramos pobres, para mim era isso que nos tornava iguais.

Esse recorte propõe-se a mobilizar a cenografia pela oposição *desesperador e libertador* com o intuito de mostrar que a consciência da identidade resulta de mudanças internas e externas. O código linguageiro *libertador* parece-nos acenar para o início de um novo estágio de vida, um segundo nascimento, não corporal, mas metafórico, na medida em que a enunciadora se projeta sujeito. Esse novo estágio de vida é pressionado pela situação desesperadora que se superou no intuito de alcançar o reconhecimento de uma identidade apagada. Além disso, a enunciadora remete-se a eventos de sua vida particular, para fazer conhecer suas próprias condições, utilizando-as na organização enunciativa do discurso, para revelar a forma como, por meio de seu corpo e dos enunciados de outros sujeitos, ela é designada.

Nesse ponto, para esclarecer que o sujeito que enuncia é a própria escritora e, também, a pessoa, a cenografia estabelece um pacto de leitura em que códigos linguageiros em oposição mulher-homem, gorda (apelidos)-magra, negra-branca visam a constituir uma enunciativa consciente daquilo que narra de seu passado distante, mas que vai, inevitavelmente, libertando-a de uma situação desesperadora. O fato de a cenografia lembrar aqueles fatos fortalece a atitude da enunciativa e funciona como estratégia de argumentação discursiva e uma forma de interpelação do leitor. Para construir sua identidade, a enunciativa busca livrar-se de experiências vividas, inclusive aquelas suportadas no seio familiar, na tentativa de encontrar um ponto de integração entre aquilo que viveu e o que se materializa agora na cenografia.

Dessa forma, o processo da leitura torna-se interativo, integra o leitor na cenografia pelo compartilhamento de situações, fim de negociar efeitos de sentido, na medida em que entre a enunciativa, a pessoa, a escritora, o discurso e suas condições sócio-históricas fundamentam a construção textual da cenografia.

Recorte 2

Precisei sair da periferia para perceber que não éramos. Na minha certidão de nascimento eu sou branca. Meu pai é um homem negro, minha mãe não. Eu sempre tive a pele mais clara que meus irmãos, embora meu cabelo fosse mais crespo. Passei a vida ouvindo que meu cabelo era ruim, sendo chamado de juba, Bombрил, vassoura e outros apelidos por causa dos fios que se recusavam a crescer

escorridos como o cabelo da minha mãe crescia. Meu primeiro alisamento foi com oito anos de idade. Depois disso foi uma sequência de produtos mal cheirosos, que me causavam dor, mas sentir os fios balançando compensavam. Para mim, meu cabelo crespo era só um cabelo crespo e não um sinal da minha negritude. Só percebi que eu era negra na vida adulta, graças a um segurança do mercado que me seguiu pelos corredores, graças à senhora que achou que eu trabalhava no estabelecimento, mesmo eu não usando nenhum crachá ou uniforme que me identificasse como funcionário, graças à vendedora que me ignorou, mas atendeu prontamente à cliente loira que entrou na loja depois de mim.

Nesse recorte, por meio de uma articulação enunciativo-discursiva, para conseguir a adesão do leitor, a enunciadora acomodou-o na cenografia, para que ele tome para si os conflitos experienciados pela enunciadora, pela escritora e pela pessoa e identifique-se com essas instâncias. O primeiro enunciado do recorte, *Precisei sair da periferia para perceber que não éramos*, designa a relação da enunciadora com o tempo e o espaço, que a cercavam e serviam-lhe de aprisionamento, ou seja, dispositivos externos, *habitus*, que a leva ao desespero. Para Bourdieu, *habitus* significa

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona *a cada momento como uma matriz de percepções*, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983).

Nesse recorte, enunciadora operacionaliza uma motivação realista pela qual quer ornamentar essa cenografia, a fim de causar no leitor efeitos de sentido de veracidade.

A sequência de ações: *precisei sair da periferia; sempre tive pela mais clara que meus irmãos; passei a vida ouvindo* faz com que o leitor não se negue a aceitar essas ações como verdade, em razão, até mesmo, de não ter possibilidade de propor outras ações contrárias, tendo em vista que esses artifícios enunciativos remetem a experiências comuns de sujeitos negros. Desse modo, a cenografia ganha credibilidade total. Enunciadora, pessoa e escritora constituídas como conhecedoras de si e das situações enunciadas buscam a identificação com o leitor. Assim a leitura deixa de ser uma atividade particularizante, para se tornar uma atividade interativa e de partilha de sentimento identitário em que os efeitos de sentido resultam dessa atividade discursiva.

Recorte 3

Até eu ter meu próprio dinheiro eu não era negra, era morena. É triste que precisemos de um tapa na cara pra notar quem somos, mas é libertador ainda assim. Sei que sou uma mulher negra, sei que o meu cabelo faz parte de quem eu sou, sei que não importa se vou usá-lo crespo ou alisado, eu continuo sendo uma mulher negra e agora sei o quanto isso é libertador.

No recorte 3, a enunciadora utiliza estratégias discursivas contratuais, para estabelecer a interatividade com o leitor. Para

a enunciativa, o uso do contrato comunicacional, faz com que ela manobre questões identitárias relacionais, tais como negra/morena e outros aspectos fenotípicos. Essas construções textuais permitem a construção da identidade discursiva da enunciativa, correspondem a seu projeto enunciativo, pois os objetivos que ela utiliza em sua narrativa exercem influência no leitor. Trazer lembranças concretas a exemplo de *Até eu ter meu próprio dinheiro eu não era negra, era morena*, possibilita à enunciativa construir para si um *ethos* de credibilidade e visam à adesão do leitor, para que opere mudança em suas experiências de vida e alterem a condição de apagamento de sua identidade social e discursiva. Assim, considerando um paradigma discursivo para leitura, faz-se necessário entender que a negociação de efeitos de sentido advém da interatividade e do compartilhamento de experiências comuns. Em situação de ato de leitura discursiva, atender aos argumentos e aos objetivos pretendidos pela enunciativa exige do leitor uma abertura ao diálogo. *Falar é uma forma de ação sobre o outro, e não apenas uma representação do mundo* (MAINGUENEAU, 2010, p.25), ou seja, a leitura discursiva pretende um comportamento sociointerativo, em que os sentidos não estão nem no escritor, nem no enunciador, nem no texto, mas nas condições de interação, quando do processo de leitura.

Recorte 4

Demorei pra entender que eu era negra, e demorei mais ainda pra aceitar que eu era negro. Nos livros que eu lia não havia negros. Nos filmes que

eu assistia eles estavam presentes como escravos, criados, bandidos, e eu não queria ser nada daquilo. Imagino se na minha juventude, nas mídias que eu consumia existissem super-heroínas, princesas, mulheres negras em cargo de chefia, que não estivessem lá para servir, mas para contar uma história, talvez esse reconhecimento não fosse tão tardio, ou a aceitação tão dramática.

Já, no recorte 4, recorreremos a Halbwachs (1990), para complementar nossa leitura discursiva, pois a cenografia instituída no discurso de Bianca Santa, a enunciadora reconhece sua identidade social e busca reconstruí-la com novos valores. O reconhecimento decorre do resgate das experiências vividas no passado pela enunciadora e a reconstrução se dá no momento presente, na interatividade com o outro, nas relações sociais com leitor. Nessa perspectiva, o discurso não se reduz somente a linguagem, mas os efeitos de sentido acarretam, ainda, a posição-sujeito, os posicionamentos e as condições sócio-histórico-culturais de produção e circulação do discurso.

Durante nosso processo de leitura, observamos que a identidade social da enunciadora foi reiterada, recriada e materializada por seu comportamento linguístico, no interior da cenografia. Resta-nos acrescentar, ainda, que a identidade discursiva supõe a identidade social para se constituir. Dito de outra forma: a identidade se constitui na/pela interatividade, no evento enunciativo, quando o sujeito toma a palavra.

Considerações finais

A opção pela Análise do Discurso de linha francesa (AD), para procedermos a leitura do discurso de Bianca Santana, foi-nos significativa, pois que essa disciplina nos permitiu um aparato teórico-metodológico indispensável à superação da superficialidade pela qual algumas abordagens assumem o ato de ler. A apreensão da noção de discurso fez-nos levar em conta os processos por meio dos quais se negocia efeitos de sentido. Além disso, a perspectiva enunciativo-discursiva proposta por Maingueneau impulsionou-nos a inserir o sujeito e a linguagem nas condições sócio-históricas de produção do discurso, abrindo-se-nos à possibilidade de articular conhecimentos linguísticos a outros de campos diferentes. A fim de estabelecer princípios e procedimentos novos para as análises de discurso, a AD,

[...] toma a linguagem como um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação Linguística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação discursiva, que se manifesta através de uma competência socio-discursiva[...] (BRANDÃO, 1986, p. 18).

A perspectiva enunciativo-discursiva, permeada por uma compreensão do sujeito, fundada na Psicanálise e a noção de cenografia, proposta por Maingueneau em interdisciplinarida-

de com a concepção de identidade social e discursiva, conforme Charaudeau (2009), ajudaram-nos operacionalizar a leitura de *Tenho 30 anos, mas sou negra há dez. Antes, era morena*, escrito pela jornalista e ativista negra Bianca Santana. Como nos foi possível observar, o discurso que lemos consiste em uma escrita autobiográfica, que testemunha experiências vividas por instâncias subjetivas, que nos facultaram a ler na cenografia, construída por esse discurso, verdades interiores, reveladoras de questões de identidade social e discursiva.

Como se trata de um gênero de discurso memórias do eu, as sucessivas situações, nas quais a enunciativa se envolve, revelam eventos de vida real e identificam marcas da cena genérica por meio das quais ela organiza o discurso. Embora a enunciadora não se identifique por um nome próprio, ela é reconhecida e identificada com a pessoa e a escritora, atendendo às normas do gênero de discurso memórias do eu, em que essas três instâncias são o mesmo sujeito, que se constituem no/pelo discurso. Assim, do ponto de vista do gênero de discurso, a narrativa de Santana cumpre regras elementares, que geram expectativas do sujeito leitor, no processo de engajamento discursivo.

Por fim, resta-nos complementar que a leitura discursiva foi eficientemente operacionalizada, pois privilegiou o funcionamento do discurso, a mobilização da cenografia e a compreensão de fenômenos de ordem sócio-histórico-culturais, cujos mecanismos mobilizados visaram à constituição de sujeitos preocupados com a afirmação de suas identidades social e discursiva.

Referências

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: UNICAMP, 1986.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

CHAVES, Aline Saddi & RODRIGUES, Marlon Leal. Discurso, silêncio e identidade indígena. In: LARA, GLÁUCIA Muniz Proença & LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco (orgs). *Representações do outro. Discurso (des) igualdade e exclusão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 207-225.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, Márcia (org.). *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009, p. 309-326.

GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Pêcheux*. Tradução Bethânia S. Mariani et al. 3ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirwood. *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE, 1982.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

LEFFA, Vilson José. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy, E. (orgs.). *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas, RS: Educat, 1999. p. 13-37.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Trad. Jovita Maria Gerheïn Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, Anatoliï Aleksandrovich et al. *Psicología*. Barcelona: Grijalbo, 1978.

- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. (org.) Sírio Possenti & Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. Curitiba: Criar, 2007
- MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69-92.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Doze conceitos em análise do discurso*. (orgs). Sírio Possenti & Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2010.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva & Décio Rocha. São Paulo: Contexto, 2013.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e Análise do Discurso*. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso Literário*. Tradução: Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2018.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras. 2002.
- MOLON, Susana I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: EDUC, 1999.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências para o ensino. *Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.
- YVOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- YUNES, Eliana. Pelo avesso: A leitura e o leitor. *Letras*, n. 44, p. 185-196. Curitiba: EDUFPR, 1995.

Sobre os organizadores, autoras e autores

José Domingos 

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professor do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Desenvolve pesquisas em Estudos do discurso, com interesse nas temáticas das subjetividades e as sexualidades contemporâneas, relações de poder. E-mail: domingosuepb@gmail.com

Linduarte Pereira Rodrigues 

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do curso de Letras e Artes e dos Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores e Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOS-SENO-CNPq-UEPB).

E-mail: linduartepr@gmail.com

Arlley Antonio de Melo Souza 

Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) e desenvolve pesquisas na área da didática de línguas do Francês Língua Estrangeira pelo GEFALL. É professor de língua portuguesa e francesa com ênfase no ensino/aprendizagem de língua francesa. E-mail: arlley.melo@ufpe.br

Bianca Waleska Rodrigues Nóbrega 

Graduanda em Letras-Português na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email: bianca.nobrega@aluno.uepb.edu.br

Elaine Reis Laureano

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunta do Departamento de Letras do CCAE, Campus IV, da Universidade Federal da Paraíba. Desenvolve pesquisas com base na Análise do Discurso de linha francesa e nos Estudos Surdos nas interfaces com os Estudos Culturais.

Email: elainereis1406@gmail.com

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves 

Pedagoga, mestrado e doutorado em Psicologia Cognitiva (UFPE). Professora do Departamento de Educação (Campus I/ CEDUC/UEPB). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE). Email: francesfabiola@gmail.com

Fernanda Aparecida Batista 

Licenciatura e Bacharel em Ciências biológicas - UEPB (2012), Pedagogia - Uniasselvi (2020), especialista em Supervisão e Orientação Educacional (Fip - 2016), em Educação Infantil (Uniasselvi - 2020) e Anos Iniciais e, também em Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas (Uniasselvi - 2022). Atualmente é Professora no

Ensino Fundamental I na Escola Sonho de Criança (Remígio - PB).
Email: fnandaabatista@gmail.com

Jarbas Vargas Nascimento

Doutor em Letras (Semiótica e Linguística Geral) pela Universidade de São Paulo - USP. Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP, Licenciado em Letras Português/Francês e Filosofia pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira - SP. É professor titular do Departamento de Português e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP. Professor voluntário do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

Joicyane Caroline Mercês dos Santos

Graduanda em Letras, ênfase Português-Francês (UFRGS). Bolsista de Iniciação Científica – BICAF-UFRGS.

Email: joicyanejccaroline@gmail.com

Manuely Yslene Fidelis dos Santos

Possui graduação em letras - língua portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), atualmente é mestranda em Formação de professores (UEPB).

Email: manuelym.y@gmail.com

Maria Ednalva dos Santos Rodrigues

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do sul, campus de Três

Lagoas. Graduada em Letras - Português/Inglês, pela UNIESP.
Professora da rede pública de ensino, em Bataguassu-MS.
<http://lattes.cnpq.br/8335551075747011>.
E-mail: ed.nalvasp.ms@gmail.com.

Maria Eliane Gomes Morais 

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba.
Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica. Membro
do Grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significa-
ções (TEOSSENO-CNPq/UEPB).
E-mail: lia_morais.jta@hotmail.com

Patrícia Edióne da Silva 

Licenciatura em Pedagogia (UEPB-2012); especialista em De-
senvolvimento Humano e Educação Escolar (UEPB-2015); Edu-
cação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnicos-
-Sociais ou Raciais pela Faculdade Única - regime EAD (2022);
pós-graduanda em Docência para a Educação Profissional e Tec-
nológica-DoctentEPT (IFPB). Atualmente é coordenadora peda-
gógica na Escola Sonho de Criança (Remígio-PB).
Email: edionnerg@gmail.com

Paula Mickaelle Santos Nascimento 

Graduanda em Letras-Português na Universidade Estadual da
Paraíba (UEPB). Email: paula.mickaelle@aluno.uepb.edu.br

Rosiane Xypas 

Doutora em Letras pela Universidade de Nantes-França/UFPB. Atua no PPGL-UFPE com ênfase no ensino-aprendizagem de Francês Língua estrangeira (FLE) em línguas estrangeiras em geral e no PROFLETRAS-UFPE em língua portuguesa. Professora associada e Líder do Grupo de Estudos Franceses da Aprendizagem da língua e da Literatura - GEFALL.

E-mail: rosiane.mariasilva@ufpe.br

Silvana Silva 

Doutora em Estudos da Linguagem (UFRGS). Professora Adjunto do Instituto de Letras-UFRGS. Docente Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Letras (UFRGS).

Email: ssilvana2011@gmail.com

Silvelena Cosmo Dias 

Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP/IEL, mestre em Estudos Linguísticos pela UFMS/CPTL. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras) e do curso de graduação em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). É membro do GT *Práticas Identitárias na Linguística Aplicada*, da ANPOLL. <https://lattes.cnpq.br/8558745124444009>.

E-mail: diascosmo@yahoo.com.br.

Talita Mendes da Silva 

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do sul, campus de Três

Lagoas. Graduada em Letras – Português/Espanhol e em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Letras-Inglês pelo ETEP. Professora da rede pública de ensino, em Bataguassu-MS. <http://lattes.cnpq.br/3639105089525424>. E-mail: thalitamendhes@gmail.com.

Valéria Severina Gomes

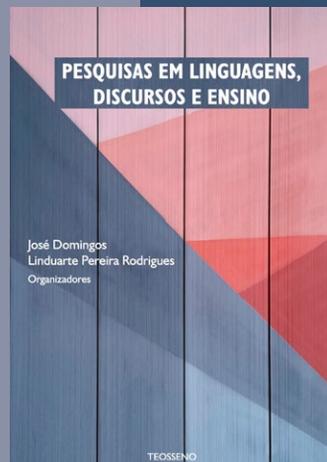
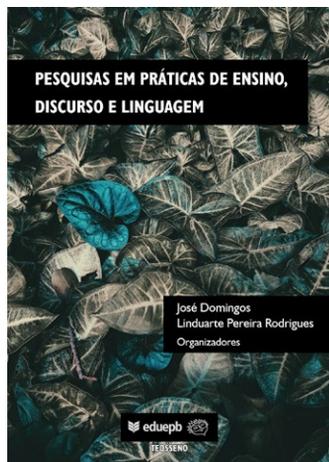
Possui pós-doutorado em Letras Vernáculas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professor Associado IV da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: lelavsg@gmail.com

Waldemar Cavalcante de Lima Neto

Formado em letras pela Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte e em Turismo pelo IFPE – *Campus* Recife. É mestre em educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL – UFRPE.

E-mail: wal_lundgreen@hotmail.com

Mais obras sobre Linguagem e Discurso



Baixe os livros na Marca de Fantasia

Baixe os livros na EDUEPB