

REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA(GEM) EM CONTEXTOS DE ENSINO

Wagner Rodrigues Silva
Organizador

APRESENTAÇÃO

Alexandre José Cadilhe

AUTORE(A)S

Adair Vieira Gonçalves
Adriana da Silva
Adriane Souza Viana
Alan Ricardo Costa
Clara Dornelles
Cristiane Landulfo
Dedilene Alves de Jesus Oliveira
Edilaine Buin
Edmilson Luiz Rafael
Eliana Merlin Deganutti de Barros
Fabiani Chagas Dutra Pedra
Inês Signorini

Jucilene Carlos Rodrigues
Luana Furlan de Medeiros
Luzandra Almeida de Carvalho
Mayarah A. E. Madureira Kintino
Mirella de Oliveira Freitas
Rosana Iriani Daza de Garcia
Tânia Guedes Magalhães
Thayse Figueira Guimarães
Vera Lúcia Lopes Cristovão
Wagner Rodrigues Silva
Williany Miranda da Silva

**REFLEXÕES SOBRE
LÍNGUA(GEM) EM
CONTEXTOS DE ENSINO**

REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA(GEM) EM CONTEXTOS DE ENSINO

Wagner Rodrigues Silva
Organizador



Palmas/TO
2024



Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitora

Marcelo Leineker Costa

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Carlos Alberto Moreira de Araújo

Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento (PROAP)

Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira dos Santos

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Michelle Matilde Semiguem Lima Trombini Duarte

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Ary Henrique Morais de Oliveira

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde

Eder Ahmad Charaf Eddine

Marcela Antunes Paschoal Popolin

Marcio dos Santos Teixeira Pinho

Ciências Humanas, Letras e Artes

Barbara Tavares dos Santos

George Leonardo Seabra Coelho

Marcos Alexandre de Melo Santiago

Rosemeri Birk

Thiago Barbosa Soares

Willian Douglas Guilherme

Ciências Sociais Aplicadas

Roseli Bodnar

Vinicius Pinheiro Marques

Engenharias, Ciências Exatas e da Terra

Fernando Soares de Carvalho

Marcos André de Oliveira

Maria Cristina Bueno Coelho

Interdisciplinar

Ana Roseli Paes dos Santos

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Wilson Rogério dos Santos

Revisão

Autore(a)s

Projeto gráfico

Wellington Silva

Diagramação e capa

Wellington Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Reflexões sobre língua(gem) em contextos de ensino [livro eletrônico] /
organização Wagner Rodrigues Silva. -- 1. ed. -- Palmas, TO : Editora
Universitária - EdUFT, 2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.

ISBN: 978-65-5390-120-9

1. Educação 2. Ensino - Metodologia 3. Linguagem - Estudo e ensino I.
Silva, Wagner Rodrigues.

24-211853

CDD-407

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem : Estudo e ensino 407



Wagner Rodrigues Silva
Organizador

Alexandre José Cadilhe
Apresentação

Autore(a)s

Adair Vieira Gonçalves
Adriana da Silva
Adriane Souza Viana
Alan Ricardo Costa
Clara Dornelles
Cristiane Landulfo
Dedilene Alves de Jesus Oliveira
Edilaine Buin
Edmilson Luiz Rafael
Eliana Merlin Deganutti de Barros
Fabiani Chagas Dutra Pedra
Inês Signorini
Jucilene Carlos Rodrigues
Luana Furlan de Medeiros
Luzandra Almeida de Carvalho
Mayarah Andreia Eduardo Madureira Kintino
Mirella de Oliveira Freitas
Rosana Iriani Daza de Garcia
Tânia Guedes Magalhães
Thayse Figueira Guimarães
Vera Lúcia Lopes Cristovão
Wagner Rodrigues Silva
Williany Miranda da Silva



Dedico este livro
à Profa. Dra. Leila Barbara (*in memoriam*)
pela inestimável generosidade
na formação de inúmeros cientistas da língua(gem)
e pela imensa contribuição para o fortalecimento
da Linguística Aplicada no Brasil!



SUMÁRIO

Apresentação..... 12
Alexandre José Cadilhe

Introdução
Por uma Linguística Aplicada ainda mais arrojada 18

ABORDAGENS DOS LETRAMENTOS

Capítulo 1
**Saussure, práticas de linguagem e formação docente:
em busca de um diálogo**..... 30
Luana Furlan de Medeiros • Mirella de Oliveira Freitas

Capítulo 2
**Leitura de artigo científico por graduandos em Letras:
desafios e possibilidades** 66
Adriana da Silva • Dedilene Alves de Jesus-Oliveira
Tânia Guedes Magalhães

Capítulo 3
**Educação linguística em língua italiana e
letramento feminista**..... 114
Cristiane Landulfo • Adriane Souza Viana

Capítulo 4
**Escrita criativa de fanfics para aprendizagem
colaborativa de espanhol**..... 150
Fabiani Chagas Dutra Pedra • Clara Dornelles

Capítulo 5

Formação de professores de línguas pelas lentes dos letramentos digitais 194

Alan Ricardo Costa • Jucilene Carlos Rodrigues

Luzandra Almeida de Carvalho

Mayarah Andreia Eduardo Madureira Kintino

PRÁTICAS ESCOLARES DE LÍNGUA(GEM)

Capítulo 6

Análise linguística combina com letramento escolar? 236

Inês Signorini

Capítulo 7

Ensino de língua, de gramática ou de análise linguística? 252

Edmilson Luiz Rafael • Williany Miranda da Silva

Capítulo 8

Construção do ensino crítico de Português para os anos escolares iniciais 286

Wagner Rodrigues Silva

Capítulo 9

Translinguagem no Ensino de Escrita 328

Edilaine Buin • Thayse Figueira Guimarães

Rosana Iriani Daza de Garcia

Capítulo 10

Gêneros argumentativos de referência em processos seletivos vestibulares 368

Adair Vieira Gonçalves • Eliana Merlin Deganutti de Barros

Vera Lúcia Lopes Cristovão

Sobre o Organizador 422

Sobre o(a)s Autore(a)s 424



APRESENTAÇÃO

Alexandre José Cadilhe

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB)

Eu acredito muito no testemunho do professor, do líder político, do líder operário, o testemunho é altamente pedagógico. O melhor caminho é fazer a análise da prática do que já houve ou que está havendo. E descobrir a razão do fenômeno que implicou aquela prática. Eu não sei propriamente como que é que isso se dá. Isso varia, não é igual para todo mundo (Paulo Freire, [1987]2018, p. 91).

A presente obra, organizada pelo pesquisador e docente Wagner Rodrigues Silva, cujo trabalho dedicado à Linguística Aplicada e à formação de professore(a)s já é de merecido reconhecimento, é publicada com as marcas historicamente produzidas por um campo não disciplinar (ou ainda “arrojado”, como diz o próprio

Silva), que desempenhou uma virada discursiva, textual e pragmática, tanto nos estudos da linguagem quanto na educação linguística no Brasil. Ilustro essas diferentes viradas materializadas em algumas referências de impacto no ensino de línguas no Brasil, como as obras “O texto na sala de aula”, organizada por João Wanderley Geraldi, e “Os significados do letramento”, organizada por Angela Kleiman – para citar somente duas.

A ilustração tem aqui como critério duas obras que, ao serem mobilizadas na formação de professore(a)s de língua(s), instituem (1) o texto como unidade de ensino na aula de língua(s); (2) a prática da análise linguística como uma das tarefas desse ensino, ao lado do trabalho com a leitura e produção textual; (3) o compromisso político do evento de letramento na educação linguística comprometida com a cidadania e a mudança social, que lança foco sobre os agentes em interação nesse processo: professore(a)s e estudantes. Enquanto o livro organizado por Geraldi data ainda do início dos anos 1980, com alcance ampliado quando relançado pela Editora Ática na década de 90, a obra de Angela Kleiman foi disponibilizada em 1995. Em um contexto marcado pela primazia de uma ideologia linguística de cunho estruturalista, e ainda em um mercado editorial que dispunha da gramática normativa como o principal material didático para as escolas, pode-se pensar no quão significativo foi reorientar a formação de professore(a)s apontando para outros projetos

de educação, em que o trabalho com a instrução linguística passa a disputar as tarefas e agendas da sala de aula da Escola Básica com os textos que são produzidos pelo(a)s próprio(a) estudantes ou mobilizados a partir de diferentes práticas, mídias e culturas artístico-literárias. Não obstante, pode-se afirmar que tal disputa ainda está distante de uma resolução.

Foi também ao final dos anos 90, na virada para os anos 2000, que se oficializou uma mudança de perspectiva no ensino de língua(s) com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), política linguística de maior expressão desde o processo de redemocratização do país e da Constituição de 1988. O documento reitera o lugar do texto no ensino, as práticas de linguagem como princípio metodológico e o papel desempenhado pela interação na sala de aula na construção de sentidos sobre o mundo social. De lá para cá, outras políticas linguísticas foram instituídas por diferentes gestões do Governo Federal e, conseqüentemente, pelas outras duas esferas da gestão pública – municipal e estadual –, culminando com a necessária e contraditória Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018.

Nessa tentativa de uma síntese histórica – ciente do encapsulamento de todos os desafios, frustrações, contendas, contradições e avanços no campo do ensino de língua(s) atravessado pela Educação, pela Linguística Aplicada e pelos Estudos do Texto e do Discurso, em um processo que contém

no mínimo 40 anos de ações –, por que, então, lançar uma obra que tenha como título “Reflexões sobre língua(gem) em contexto de ensino”?

Minha indicação de possíveis respostas aponta em duas direções. A primeira parte de um senso comum: ninguém muda por decreto. No campo da Educação, “as mudanças em crenças e na compreensão (princípios básicos) são a base para alcançar uma reforma [educacional] duradoura” (FULLAN, 2009, p. 44). Em outros termos, uma efetiva virada discursiva, textual e pragmática no ensino de língua(s) não ocorre com a substituição de um currículo por outro, de um material por outro, de uma teoria por outra. É preciso que seus protagonistas produzam inteligibilidades acerca do que, por que e como mudar suas práticas pedagógicas. Nisso reside uma incansável agenda formativa inicial e continuada de professore(a)s, sempre em processo.

Para responder também em outra direção, ainda que complementar a essa primeira, inspiro-me em Paulo Freire, como pontuado na epígrafe desta apresentação: o testemunho docente, a narrativa epistêmica e reflexiva (CADILHE, 2020) de sua prática constitui um dos melhores e mais produtivos caminhos para não somente a produção de conhecimento, mas também, em especial, para uma efetiva mudança educacional que se concretize no cotidiano, nas mentes e nos afetos profissionais.

Está aí uma excelente aposta na leitura da obra organizada por Wagner Rodrigues Silva: os capítulos são, sobretudo, orientados por reflexões sobre práticas, epistemologicamente orientadas por perspectivas diversificadas (como devem ser os espaços formativos!) que buscam apresentar o ponto de vista do(a) professor(a) de língua(s) – seja do Ensino Básico ou do Ensino Superior – sobre o que acontece na sala de aula quando o(a) profissional da educação orienta seu trabalho por uma agenda de eventos de letramentos e práticas de linguagem em diferentes línguas – seja do Português, Italiano, Espanhol ou, ainda, em perspectiva *translinguística*, que coloca sob contestação o reducionismo das nomeações linguísticas e tensiona as práticas de linguagem pela ampliação de recursos linguísticos (e semióticos). A obra também coloca sob escrutínio reflexões e práticas sobre diferentes modos de significar a análise linguística, o lugar da gramática e a pedagogia dos gêneros em salas de aula situadas, contribuindo sobremaneira para uma maior inteligibilidade acerca da educação linguística que se orienta por textos em eventos de letramentos.

Nesse sentido, a obra tem como efeito o avanço num movimento daquilo que Paulo Freire talvez ainda não soubesse como se daria, como dito ao final da epígrafe. Eis aí uma ação fundamental no presente contexto de publicação da obra: a necessidade de narrativas, reflexões, contestações e proposições sobre como promover mudanças

na educação linguística que permitam exercer aquilo indicado para a Educação na Constituição de 1988: uma formação que se oriente para a cidadania e a participação no mundo do trabalho. Nesse movimento, a referida obra é altamente recomendada para professore(a)s em formação inicial e continuada, linguistas (aplicado(a)s ou não!) e demais pessoas interessadas em temas sobre língua(gem) e ensino.

Referências

CADILHE, A. J. Narrativas e reflexão epistêmica. *In*: GOMES JR, R.C. (org). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 110-134.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1987]2018.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.



INTRODUÇÃO

POR UMA LINGUÍSTICA APLICADA AINDA MAIS ARROJADA

Wagner Rodrigues Silva

O título desta introdução remete à última coletânea por mim organizada, da qual participaram algumas autoras dos capítulos aqui reunidos¹. Na ocasião, caracterizei a Linguística Aplicada (LA) como um campo arrojado de produção de saberes elaborados na análise de diversas situações interativas, a partir das quais usos da linguagem são selecionados e construídos como objetos complexos de investigação. Tais situações não

1 Faço referência à seguinte coletânea: SILVA, Wagner R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes, 2021.

se restringem a contextos educacionais, conforme concebido de forma limitada por pessoas que insistem em ignorar o vasto alcance investigativo da LA na contemporaneidade. Esse alcance pode ser justificado pelo amadurecimento do campo ao longo de mais de seis décadas e pelo comprometimento com demandas sociais emergentes, num contexto brasileiro marcado por desigualdade e exclusão.

Ousados são os linguistas aplicados por transitarem por diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento, construindo pequenas ou extensas redes de trabalhos colaborativos, com especialistas ou com cidadãos comuns, conforme possibilidades delineadas na localidade, a fim de elaborar respostas para questionamentos realizados ou problemas identificados. Eis os termos utilizados na coletânea anterior:

A ousadia atribuída aos linguistas aplicados corresponde ao comprometimento para atuar sobre problemas do cotidiano envolvidos por diversas manifestações linguísticas, não apenas as de contextos educacionais formais. Esses problemas provocam aflições humanas, especialmente as enfrentadas por pessoas pouco ou não visibilizadas em distintos espaços sociais. Inverter as posições de periferia e centro não seria o propósito, mas dismantelar ou embaralhar a ordem injustamente estabelecida, possibilitar a visibilização dos marginalizados ou excluídos, bem como das práticas representativas das culturas produzidas pela comunidade em que estão inseridas essas pessoas, contribuir para a participação do diverso nos distintos setores ou espaços detentores de algum valor ou legitimidade social (Silva, 2021, p. 19).

Apesar desse alcance investigativo, o enfoque deste livro corresponde a resultados de pesquisas motivadas por demandas específicas do ensino de línguas maternas e adicionais. São reunidos capítulos em que se compartilham experiências de trabalho envolvendo a formação inicial em cursos de licenciatura e disponibilizados resultados de pesquisas com encaminhamentos para a formação de professores de línguas. Esses trabalhos revelam atividades de reflexão sobre a própria prática profissional, com propósito imediato de aprimorá-las na universidade ou de contagiar positivamente outros docentes. Essa escrita memorialística moldada pela reflexão sobre a prática tem se tornado bastante comum entre linguistas aplicados.

Além da relevância de colocar o ensino superior sob escrutínio, podendo gerar contribuições diretas aos referidos cursos, essa prática pode congrega referências a serem recordadas por egressos das licenciaturas, quando estiverem no local de trabalho, que tende a ser escolas de ensino básico ou cursos livres de línguas. Em outros termos, as práticas focalizadas nos capítulos envolvem procedimentos pedagógicos diversos atrelados ao ensino de línguas, incluindo aí atividades com textos literários, para além da universidade, a exemplo da elaboração de objetos de conhecimento a serem lecionados, do planejamento de situações educativas e da produção de materiais didáticos, todos passíveis de aprimoramentos e de serem replicados em outros contextos, ainda tematizando assuntos prementes,

como gênero, raça e refúgio, ao empoderamento de diferentes grupos marginalizados na sociedade.

Apresentada a motivação temática desta coletânea, esclareço sobre o público-alvo deste material bibliográfico. Nesse sentido, compreendo que os leitores imediatos deste volume sejam os docentes atuantes nas Licenciaturas em Letras e em Pedagogia, além dos estudantes desses cursos e dos professores de línguas em contextos diversos. O livro ainda pode alcançar diretamente os estudantes de pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, no âmbito dos estudos da linguagem e da educação. Outros leitores interessados nas atuais tendências críticas para a formação de professores e para o ensino de línguas também podem usufruir das pesquisas científicas reunidas. Acrescento que, de alguma forma, os professores dos diferentes componentes curriculares, naturalmente, lidam com diferentes práticas escolares de linguagem e, por essa razão, certamente, também seria proveitoso para os referidos profissionais se familiarizarem com os procedimentos pedagógicos utilizados e construídos nas aulas de línguas.

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Este livro está organizado em duas grandes partes intituladas *Abordagens dos letramentos* e *Práticas escolares de língua(gem)*, sendo cada uma composta por cinco capítulos.

Na primeira, são problematizadas experiências formativas de professores, informadas principalmente por diferentes abordagens dos estudos críticos dos letramentos. Na segunda, foram reunidas experiências exemplares de ensino de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, com desdobramentos mais sistematizados para o ensino básico e informadas por uma maior diversidade teórica. São dois grandes momentos complementares ilustrativos de tendências investigativas críticas, produzidas no campo indisciplinar dos estudos linguísticos aplicados brasileiros.

No Capítulo 1, *Luana Furlan de Medeiros* e *Mirella de Oliveira Freitas* proporcionam uma provocante releitura de conceitos como língua, fala e linguagem, constitutivos do legado saussuriano às Ciências da Linguagem. Assim, a partir de literaturas especializadas, problematizam evidências, no clássico Curso de Linguística Geral, de proposições para abordagens contextualizadas de estruturas ou sistemas das línguas, considerando possibilidades de enfoques de fatores sociais nos estudos linguísticos. As autoras pretendem contribuir para a familiarização de professores em formação com o legado mencionado. Para tanto, pontuam influências de uma leitura restrita no ensino tradicional de língua materna e possibilidades de encaminhamentos para uma educação linguística crítica, sob a influência da releitura compartilhada.

No Capítulo 2, *Adriana da Silva*, *Dedilene Alves de Jesus Oliveira* e *Tânia Guedes Magalhães* problematizam resultados

de uma pesquisa, por elas realizada, a respeito da proficiência de leitura de professores de Português como língua materna em formação inicial. São focalizadas habilidades leitoras necessárias à compreensão de artigos científicos com temáticas investigativas atreladas ao referido componente curricular. Nesse sentido, exemplificam-se contribuições das abordagens dos letramentos acadêmicos e científicos para o desenvolvimento de estudantes no ensino superior e para o futuro exercício de atividades profissionais em contextos educativos, quando egressos das licenciaturas.

No Capítulo 3, *Cristiane Landulfo* e *Adriane Souza Viana* compartilham um projeto pedagógico desenvolvido em um curso de Língua Italiana ofertado como atividade de extensão universitária. Trata-se de um projeto fundamentado em pressupostos do letramento feminista, conceituado e defendido pelas autoras, comprometidas com a emancipação de mulheres numa sociedade marcada por desigualdades diversas, incluído as questões em torno de gênero. Nessa perspectiva, exemplificam uma abordagem crítica dos estudos dos letramentos para a aulas de línguas, nesse caso específico de língua italiana, revelando a viabilidade do referido enfoque, conforme propagado em estudos linguísticos aplicados, atrelado a práticas escolares de linguagem – leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

No Capítulo 4, *Fabiani Chagas Dutra Pedra* e *Clara Dornelles* detalham para os leitores uma experiência de

produção de fanfics com professores em formação inicial numa Licenciatura de Espanhol como Língua Adicional. As etapas do trabalho realizado são descritas a partir das concepções de escrita criativa e de aprendizagem colaborativa, que igualmente informaram as próprias atividades planejadas e experienciadas na universidade. As autoras fortaleceram a hipótese de que, em cursos de formação de professores, vivências de práticas pedagógicas idealizadas para o ensino básico, a exemplo da escrita criativa em língua adicional e sob a mediação docente, configuram-se como produtivas experiências de educação profissional. Mostram ainda que é possível aprender língua adicional por meio da escrita, mesmo em níveis iniciais, quando o texto é tratado como processo e não como produto, em práticas colaborativas de reflexão sobre a língua em uso.

No Capítulo 5, *Alan Ricardo Costa, Jucilene Carlos Rodrigues, Luzandra Almeida de Carvalho e Mayarah Andreia Eduardo Madureira Kintino* problematizam resultados de um trabalho exploratório sobre práticas de linguagens informadas por letramentos digitais. Para tanto, são investigados posicionamentos expressos por participantes distintos a respeito dessas práticas, realçando-se professores de língua em formação inicial, a partir da aplicação de um questionário de pesquisa. Trata-se de um trabalho realizado numa perspectiva crítica da LA, evidenciando-se o comprometimento dos responsáveis pela investigação com o fortalecimento do contexto imediato focalizado, localizado em Boa Vista, Capital do Estado de Roraima.

No Capítulo 6, *Inês Signorini* problematiza o trabalho com análise linguística na formação de professores de Língua Portuguesa, considerando a complexidade do que compreende por letramentos escolares atualmente voltados para testes em exames vestibulares. Apesar de pressupor a existência de diferentes acepções de análise linguística, essa prática é conceituada como atividades investigativas desencadeadas por manuscritos discentes ou por atividades de leitura, com a possibilidade de se realizar a partir da mobilização de teorias linguísticas ou gramaticais. Diante do exposto, a autora realça a relevância de perspectivas críticas e indisciplinadas da LA na formação inicial de professores, possibilitando-os melhor compreender o trabalho com análise linguística como uma dinâmica constitutiva das aulas de língua materna.

No Capítulo 7, *Edmilson Luiz Rafael* e *Williany Miranda da Silva* descrevem pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos subjacentes ao trabalho pedagógico com a categoria dos verbos, em aulas de Português como língua materna no Ensino Fundamental. Assim, mesmo considerando as crianças dos anos iniciais como parte do público dos contextos focalizados, a investigação revelou a manutenção de práticas características da tradição do ensino de língua, as quais se tornaram bastante conhecidas a partir de pesquisas científicas realizadas. Diante desses resultados, são pontuados alguns desafios passíveis de enfrentamento por linguistas aplicados a fim de contribuir com a educação linguística de crianças e de jovens no complexo processo de escolarização.

No Capítulo 8, *Wagner Rodrigues Silva* compartilha uma produtiva experiência de elaboração de unidades didáticas, resultantes da criação e da articulação de atividades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, para aulas de Português como língua materna, nos anos escolares iniciais. A produção desse material se configurou como uma estratégia de trabalho pedagógico forjada pelo autor, em resposta ao desafio descrito da formação inicial de professoras do referido componente curricular, na Licenciatura em Pedagogia. Para tal propósito, foi construída uma abordagem pedagógica e investigativa crítica a partir do diálogo construído entre referenciais teóricos de origem diversa, conforme característico das práticas de ensino influenciadas por contribuições científicas da LA.

No Capítulo 9, *Edilaine Buin, Thayse Figueira Guimarães e Rosana Daza* demonstram como a translíngua pode ser utilizada proveitosamente em etapas iniciais do ensino de escrita para estudantes bi/multilíngues. A pesquisa está fundamentada nas perspectivas de língua como recurso e de escrita como processo dinâmico. Trata-se de uma investigação realizada a partir de dados gerados no projeto de extensão “Por uma ecologia multilíngue nas escolas de fronteira”. Assim, as autoras mostram a relevância de uma pedagogia informada pela translíngua para proporcionar o aprendizado e o empoderamento de crianças refugiadas e bi/multilíngues em ambientes educacionais caracterizados pela diversidade linguística e de nacionalidade, mesmo em contexto escolar brasileiro de ensino de Português como língua materna.

No Capítulo 10, *Adair Vieira Gonçalves, Eliana Merlin Deganutti de Barros e Vera Lúcia Lopes Cristovão* apresentam uma análise comparativa entre redações de vestibulares para ingresso em diferentes universidades públicas. Mostram como a proposição dos gêneros artigo de opinião jornalístico e texto dissertativo-argumentativo (ou redação escolar) interferem em escolhas linguístico-discursivas responsáveis pela planificação textual, realizadas por candidatos ao ensino superior. A pesquisa ilustra contribuições dos estudos linguísticos aplicados para o trabalho com escrita a partir da proposta de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo.

Finalmente, destaco que os vinte três autores e autoras dos diferentes capítulos sintetizados representam doze universidades públicas, mantidas por gestões governamentais estaduais (UEL; UENP; UNICAMP) e federais (UFBA; UFCG; UFGD; UFJF; UFT; UFU; UFV; UFRR; UNIPAMPA), situadas nas cinco regiões geográficas brasileiras. Há ainda professoras do ensino básico e estudantes universitárias participando como coautoras, evidenciando o resultado da construção colaborativa de saberes e da escrita científica. Essa diversidade descrita também contribui para a garantia da qualidade dos trabalhos científicos compartilhados. Desejo excelentes experiências profissionais às leitoras e aos leitores!

ABORDAGENS DOS LETRAMENTOS

Capítulo

1

SAUSSURE, PRÁTICAS DE LINGUAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DE UM DIÁLOGO*

Luana Furlan de Medeiros

Mirella de Oliveira Freitas

Introdução

Este capítulo é uma exposição em Linguística Aplicada (LA), *locus* a partir do qual discutem-se as concepções de linguagem, língua, fala e social na teoria saussuriana, a relação que se propõe para essas dimensões na obra, bem como abordagens mais recentes des-

* Este estudo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora, apresentado em 2023 no Curso de Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, na Universidade Federal de Uberlândia (LPDL, UFU), intitulado “Letramentos, formação docente e Saussure: um diálogo possível?”.

ses tópicos no campo de estudos da linguagem. Para tanto, reexamina-se o Curso de Linguística Geral (CLG), considerado marco dos estudos da linguística moderna e em que se concentra parte significativa das teorias atribuídas a Saussure. Nesse processo de releitura, assume-se um olhar questionador para as interpretações já estabelecidas por longa data, de modo a se propor algum diálogo com os estudos dos letramentos e a formação docente no campo da LA.

A discussão que se estabelece justifica-se, primeiramente, diante da emergência de perspectivas reformadoras e ainda incipientes em relação aos estudos clássicos saussurianos. A este fato seguem os insistentes conflitos entre o que se propõe nos cursos de licenciatura como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna (LP1) e como estratégias didático-metodológicas de abordagem da língua na educação básica e uma ansiedade persistente pelo estudo/ensino/aprendizagem de gramática normativa, centrada em um modelo de língua e em sua estrutura. Essa última preocupação — principalmente por parte de graduandos e, também, professores de língua em exercício — é uma realidade que perdura há tempos (Reinaldo; Bezerra; Dionisio, 2021, p. 71), sinalizando o quão moroso pode ser mudar identidades e desconstruir concepções históricas no campo da educação. E isso se dá, na visão de alguns pesquisadores, por influência das teorias saussurianas.

Essas questões levaram à reflexão científica sobre possíveis contribuições de releituras de Saussure, considerado pai da linguística moderna, para remodelar compreensões distorcidas de língua e promover a apropriação efetiva de práticas de ensino-aprendizagem de língua menos centradas num suposto código inflexível e descontextualizado, porque distanciadas do social – este tal como compreendido hoje nos estudos dos letramentos.

Como implicação do lugar de fala assumido neste trabalho, a LA, conforme defendido por Rajagopalan (2021), não se pretende tão somente contribuir com um corpo de teorias, mas visa-se a uma conduta de pesquisa que considere, de fato, a linguagem e sua importância na vida humana; nesse caso em particular, perpassando por questões que podem ainda refletir, de modo não tão favorável, nas compreensões de língua e, também, nas experiências de ensino-aprendizagem de língua. Logo, trata-se de uma reflexão que visa responder a demandas reais e situadas, embora o faça com base em evidências e compreensões de uma das bases teóricas dos estudos da linguagem, quando esta se estabeleceu como objeto de estudo da Linguística.

Interpretações consagradas das teorias de Saussure

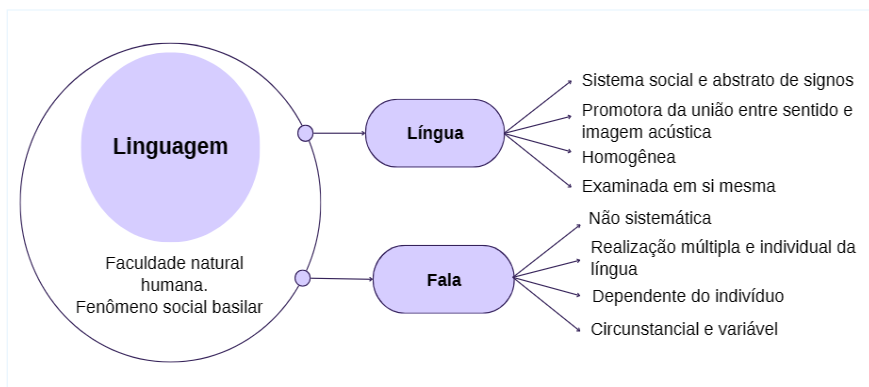
Saussure ganhou reconhecimento entre os estudiosos da linguagem por estabelecer a língua como foco de estudos

da Linguística no início do século XX. As concepções a ele atribuídas foram documentadas em notas de alguns de seus alunos durante três cursos ministrados por ele entre 1907 e 1911, juntamente com manuscritos de sua autoria. Grande parte desse material foi editada e divulgada com a publicação do livro “Curso de Linguística Geral” em 1916, organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, com autoria atribuída ao próprio Saussure. Embora se trate de uma publicação envolta por polêmicas, já que certamente carrega marcas das edições, é aceita, de modo geral, como materialização do pensamento de Saussure, sendo principalmente por meio dela que o autor se faz conhecido (Orlandi, 2009).

Na obra, há quatro conceitos que importam à discussão aqui proposta: (i) linguagem/*langage*, (ii) língua/*langue*, (iii) fala/*parole* e (iv) social. O autor (tal qual se reconhece) define como *linguagem* a faculdade natural de se utilizar uma língua; considera-a um fenômeno social basilar para a cultura em geral, composto de um lado social e outro individual: língua e fala, respectivamente (Saussure, 2006, p. 14). Quanto à língua — talvez o conceito mais debatido dentre os pressupostos do autor —, segundo as compreensões tradicionalmente estabelecidas, é uma dimensão da linguagem que deve ser examinada por si mesma, estritamente com base nos elementos que a compõem como um sistema social e abstrato de signos, os quais se combinam e adquirem valor funcional

dentro do discurso¹. Ela é, ainda, homogênea — quando se considera a internalidade de um sistema estruturado, coeso e coerente —, promovendo a união entre o sentido e uma imagem acústica (Saussure, 2006, p. 23).

Figura 1. Conceitos saussurianos tal como concebidos tradicionalmente



Fonte: Elaborada a partir do CLG (Saussure, 2006)

Na perspectiva saussuriana, a língua é um *sistema social* porque é *coletiva*, já que é convencionada e compartilhada pela comunidade linguística. Logo, trata-se de um fenômeno que existe e que adquire significado em um contexto comunitário. Entretanto, no CLG, considera-se a possibilidade de análise desse sistema em si mesmo (Saussure, 2006, p.

1 No CLG, encontra-se o termo “discurso”, mas sem uma definição precisa para ele. Parece indicar a fala, os usos reais da língua. Mas, dentro de seus limites, este estudo não se detém a analisar se se consideram as implicações de se pensarem os contextos.

271), no sentido de se buscarem entender as estruturas e relações sistêmicas que governam a língua, as regularidades subjacentes a ela, de forma que também ganha autonomia em relação aos contextos de sua realização.

A fala, por sua vez, corresponde às manifestações individuais e concretas da língua, por meio das quais um falante produz e compreende a linguagem em um contexto particular. Portanto, conforme Carvalho (2014), é uma materialização menos previsível, ilimitada, realizando-se a partir de cada indivíduo, sendo, assim, heterogênea.

Na visão de Orlandi (2009), ao assumir a língua como um sistema, Saussure exclui da Linguística todos os construtos incompatíveis com essa concepção. Nesse sentido, exclui a fala, bem como a evolução histórica da língua (diacronia), tendo em vista essas dimensões serem variáveis, constituídas à margem do sistema. Ademais, uma vez que este deve ser examinado em si mesmo num determinado recorte temporal, é visto como autônomo, portanto, desconectado dos usos sociais, do ser humano (Conejo, 2007).

Piovezani (2008), ao tratar da leitura do CLG pela Análise do Discurso por volta de 1960, fala de uma “leitura filtrada”, mediada pelas dicotomias, que as expõe e as enrijece. Semelhantemente, na visão de Stawinski (2020), os pressupostos saussurianos receberam enfoques excessivamente binários. Para a autora, “a leitura que se fez de Saussure contribuiu muito para a construção de um senso comum que não ape-

nas distingue *langue* e *parole*: as opõe” (p. 107). Consequentemente, tomam como opostos também todos os atributos associados a cada uma.

O pensamento saussuriano ficou, então, conhecido a partir da visão sistêmica e dicotômica da língua, o que levantou muitas críticas por parte de outros campos de estudo da língua(gem) que emergiram desde o estabelecimento da Linguística. As desaprovações assinalam a limitação e até a ingenuidade dos conceitos e abordagens constantes no CLG. Marcos Bagno, ao abordar a dicotomia língua/fala, em uma nota da edição do CLG que ele traduziu e publicou em 2021 (Saussure, 2021), recorda as oposições apresentadas pelo círculo russo e por Lev Vygotsky:

Essa separação que se pretende nítida entre o individual e o social, entre o psicológico e o sociológico, é uma visão dualista do fenômeno da linguagem que será contestada já nas primeiras décadas do século XX por autores como os russos Lev Vygotsky (1896-1934), que sustenta a tese da “formação social da mente”, e Valentín Volóchinov (1895-1936), dando início a uma corrente de pensamento que nega essa dicotomia. O mesmo vale para a afirmação, logo a seguir, de que a língua é um “produto que o indivíduo registra passivamente”, o que, mais uma vez pressupõe a existência de uma entidade “língua” fora dos indivíduos, ela sim, “ativa” como uma espécie de coisa-em-si [NT] (Saussure, 2021, p. 57).

Esse excerto registra a existência de interpretações que tomam o conceito saussuriano de língua pelo viés da exclusão

dos indivíduos, da sociedade, dos contextos de produção e circulação. Diferentemente, o círculo russo defendia uma língua que se manifesta e se desenvolve na comunicação verbal prática, não no sistema linguístico abstrato; um signo ideológico, reflexo das estruturas sociais, até mesmo no que diz respeito a suas imanentes variações (Volochinov, 2004). Em crítica às dicotomias saussurianas, à separação entre língua e fala, social e individual, Volochinov (2004, p. 14) afirma:

Se a fala é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema [...]. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.

Portanto, segundo o autor, na materialização da língua por meio da fala, também são refletidos valores e relações sociais, questões ideológicas e de poder. Não se poderia, portanto, categorizar, tão definidamente, uma como social e outra como individual.

Com perspectiva semelhante, Marcuschi (2016) atribui a Saussure a concepção da Linguística como uma disciplina abstrata, caracterizada por uma visão “objetivista” da linguagem, esta estritamente uma construção formal. Como efeito da desconexão entre língua e as questões sociais desde

a concepção dessa ciência da linguagem, tais teorias teriam contribuído para o distanciamento entre teoria e prática. Para o autor,

[s]urgiu daí a noção de língua como sistema de regras e a noção de que o objeto da linguística não era a produção concreta e histórica, embora essa fosse primordial. Saussure mandava analisar a fala não enquanto fenômeno empírico e situado, mas como constructo social, somatório das individualidades e acima das idiosincrasias. Não era a fala e sim um ideal de fala ou uma fala idealizada, que também não chegava a ser a escrita. Sugeriu o recorte sincrônico em detrimento da diacronia, evitando a observação dos dados em sua variação empírica. Instaurou as mais diversas dicotomias que fariam fortuna por mais de meio século. Assim, em Linguística, tudo iniciava com um freio na observação do uso e da variação (Marcuschi, 2016, p. 13).

Entretanto, o próprio Marcuschi (2016, p. 13), em nota, afirma a possibilidade de outras interpretações das teorias saussurianas e aponta os esforços nesse sentido por parte de pesquisadores do tema:

Não estou defendendo essa visão como única, pois atualmente há muitas revisões das ideias de Saussure que procuram apresentar uma realidade diferente, sugerindo que Saussure pode ter sido mal interpretado em seus princípios teóricos fundamentais.

É sob essa perspectiva, de uma abertura a compreensões diversas das teorias de Saussure, que se desenvolve esta discussão a partir da reanálise do CLG. Acredita-se

na possibilidade de outras interpretações dos conceitos saussurianos, com ênfase na reavaliação principalmente da relação entre língua e sociedade.

Alguns pressupostos saussurianos sob reanálise

Certas passagens do CLG parecem ser potencialmente mais controversas se consideradas em si mesmas. Isoladamente, dão origem a críticas por, em princípio, negligenciarem os usos sociais da língua, tratando-a como se devesse – e não tão somente “pudesse” – ser analisada isoladamente de seus propósitos, como um sistema fixo, uniforme e estável.

Entretanto, uma vez que se ponha o CLG sob releituras, bem como as interpretações postuladas a partir dele, é possível que se reconheça uma distinção entre língua e fala que seja mais fluida e que dê espaço a compreensões que abranjam as práticas sociais. Além disso, há tempos vêm surgindo abordagens críticas que incorporam outros escritos de Saussure à leitura do CLG e lançam novos olhares para as teorias atribuídas ao autor.

Em sua tese, Stawinski (2020, p. 106) ressalta que, nos últimos anos, devido a estudos de diversos pesquisadores e ao acesso expandido às fontes manuscritas, foi possível questionar a interpretação excessivamente dualista, enriquecendo-se as relações entre os conceitos de *langage*, *langue* e *parole*. A autora retoma trabalhos de Robert Godel, um dos

maiores estudiosos de Saussure e quem iniciou a publicação dos manuscritos do linguista e de seus alunos a partir de 1954. Para esse pesquisador, há uma interligação, um imbricamento, uma indissociabilidade entre os conceitos de *langue* e *parole* que se estabelece nas próprias reflexões saussurianas. Isso porque o CLG aponta a fala como o modo de existência da língua e lugar de mudança desta; também, afirma que a fala não pode ser definida de modo independente da língua; ademais, que ela não existe sem um sistema linguístico. Ou seja, o que ora foi posto como dicotomia dá lugar à perspectiva de uma relação dialógica. Em tradução própria, Stawinski (2020, p. 109) cita:

[...] *parole* e *langue* são dois aspectos do mesmo fato social (a linguagem), mas ambos passíveis de serem observados no indivíduo. A *parole*, atividade social, no entanto, se determina em atos individuais – as réplicas de uma conversa, por exemplo. A *langue*, ‘consagração do que foi experimentado na parole’, existe na memória de cada indivíduo como um depósito, um tesouro; ambas podem, portanto, ser consideradas pelo lado social ou pelo lado individual, sendo este último, por definição, subordinado àquele (Godel, 1969, p. 146).

Alguns excertos do CLG (Saussure, 2006) comprovam a relação mútua entre língua e fala:

— “[...] pois a língua não é mais uma entidade e não existe senão nos que a falam” (p. 12);

- “Trata-se [a língua] de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade” (p. 21);
- “[...] pois a língua não está completa em nenhum [cérebro individual], e só na massa falante ela existe de modo completo” (p. 21);
- “[...] a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça [...]” (p. 27);
- “[...] é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta” (p. 27).

Além da relação de recíproca dependência entre língua e fala, compreende-se ainda que o conceito de língua vai sendo construído e ampliado ao longo do CLG. Por conseguinte, consolida-se na soma de referências pontuais em vários momentos da obra, estes com enfoques específicos, como mostram as passagens exemplificativas a seguir, retiradas da edição mais recente do livro (Saussure, 2021). A língua como:

- parte essencial da linguagem (p. 52);
- elemento que permite o exercício da linguagem (p. 52);

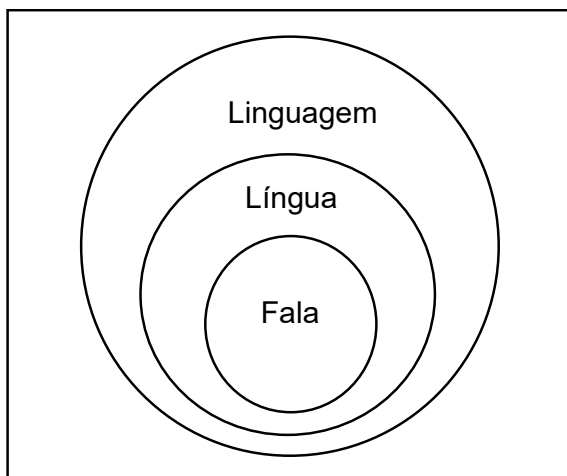
- conjunto de convenções (p. 52; 53);
- um princípio de classificação (p. 52; 59);
- um sistema de signos tangíveis, concretos, arbitrários, que exprimem ideias (p. 53; 58; 59; 117; 124);
- um bem adquirido, apreendido pela prática da fala, que a faz evoluir (p. 53; 56; 63);
- elemento que faz a unidade da linguagem (p. 54);
- produto/instituição/fato social e herdado de gerações precedentes (p.56; 122; 125);
- um sistema gramatical virtualmente existente (p. 56);
- idioma (p. 56; 124; 151; 267);
- um produto que se estabelece na massa, constituído de um elo social (p. 56; 57);
- soma das imagens verbais armazenadas nos indivíduos (p. 56-57; 70);
- parte social, externa ao indivíduo (p. 58);
- um depósito de imagens acústicas (impressões psíquicas dos sons) que podem ser traduzidas em imagens visuais e que se unem a conceitos (p. 58; p. 115);
- o conjunto dos hábitos linguísticos que permitem a alguém compreender e se fazer compreender (p. 128).

Há trechos, portanto, que focalizam a língua como sistema, enquanto outros direcionam para as práticas de linguagem, ou seja, para o social, para um coletivo que se concretiza

em diferentes contextos; há ainda referências que remetem à relação entre linguagem, língua e fala.

Nesse seguimento, diversamente à distinção esquematizada na Figura 1, linguagem, língua e fala no CLG parecem ser mais bem compreendidas se relacionadas num conjunto (Figura 2), em que se reconhece que a dimensão mais abrangente é, inegavelmente, um fato social (Saussure, 2006, p. 14).

Figura 2. Relação linguagem-língua-fala



Fonte: Autoria própria

Integradas dessa forma, fica mais evidente que tanto a língua como a fala, compondo a linguagem, são também atravessadas por fatores externos ao sistema. De igual modo, esse atravessamento se manifesta nas próprias relações sis-

temáticas que compõem os signos, elementos sobre os quais devem se centrar os estudos da linguagem, segundo Saussure. Considerando-se que o signo é composto de duas partes inseparáveis, significante e significado — respectivamente, a união da imagem acústica e do sentido —, Carvalho (2014) lembra que o conceito, o conteúdo cognitivo, condiciona-se à formação sociocultural dos indivíduos. Isso significa que é moldado por fatores externos ao sistema, que influenciam a formação dos indivíduos, grupos ou comunidades.

Desse modo, relevam-se as relações da Linguística saussuriana com as ciências dedicadas às questões sociais, ao comportamento humano, às interações, conforme explicitado no excerto a seguir:

A Linguística tem relações bastante estreitas com outras ciências, que tanto lhe tomam emprestados como lhe fornecem dados. Os limites que a separam das outras ciências não aparecem sempre nitidamente. Por exemplo, a Linguística deve ser cuidadosamente distinguida da Etnografia e da Pré-História, onde a língua não intervém senão a título de documento; distingue-se também da Antropologia, que estuda o homem somente do ponto de vista da espécie, enquanto *a linguagem é um fato social*. Dever-se-ia, então, incorporá-la à Sociologia? Que relações existem entre a Linguística e a Psicologia social? (Saussure, 2006, p. 13-14; destaque adicionado).

Quando no excerto se considera a linguagem como fato social, depreende-se que essa referência ao “social” está para além da ideia simples de coletividade, de compartilhamento

reiterado. Implica particularidades segundo as interações em grupos, circunstâncias e influências diversas, o que justifica a menção à Sociologia e à Psicologia Social, disciplinas que compartilham o interesse comum no estudo do comportamento humano em contextos de interação.

Diante de indicações como essas, Coelho (2019) fala de um recorte saussuriano focalizado na análise da estrutura da língua, diante do interesse do autor em estabelecer um objeto de estudos para a Linguística que não fosse compartilhado por outras áreas. Segundo a autora:

[...] a busca de Saussure era motivada, principalmente, pela definição de um objeto de estudo para a Linguística que pudesse se sustentar de forma, ao mesmo tempo, integral e concreta; essa motivação pode ser retomada no início do CLG (SAUSSURE 2006 [1916], p.15). Para tanto, nesse percurso, foi necessário que o linguista se desvinculasse de alguns elementos que *possuem uma relação direta com a língua*, mas que, à primeira vista, *não precisam necessariamente ser evocados quando se fala do funcionamento de seu sistema*. Consideramos que esses elementos são de caráter *empírico e social*, e apresentam uma relação direta com as línguas particulares, as quais se colocam à disposição, no mundo, para a análise do linguista (Coelho, 2019, p. 17; destaques adicionados).

Considerar, portanto, que Saussure não tenha se dedicado a analisar as questões de caráter empírico e social por *escolher* a “realidade sistemática e funcional” (conforme define também Carvalho, 2014) distancia-se da afirmação taxativa de que o linguista genebrino tenha negado suas existências

ou de que acreditasse em uma língua inalterável, definitiva. A autora segue reiterando a perspectiva assumida por Saussure acerca da análise a que ele se dedicava e defendia:

O sistema linguístico delimitado por Saussure é uma formulação fruto de um processo de matematização [modelo relacionado ao funcionamento do sistema em si, como um todo], porque *o sistema funciona sempre da mesma maneira, com quaisquer tipos de dados. Isto é, em todas as línguas existentes no globo há signos que se estabelecem por meio das relações de negatividade, diferença e oposição*; todos esses signos são formados por meio da união de um conceito a uma imagem acústica (Coelho, 2019, p. 17; destaques adicionados).

A esse respeito, segundo Mangabeira (2011), a língua deve ser compreendida não como uma estrutura fixa e imutável, mas como um sistema de relações caracterizadas por um valor negativo, de forma que um signo é aquilo que os outros não são. Tal como já discutido, essa relação se estabelece a partir dos contextos de realização da língua e a atingem, não ficando somente no domínio da fala.

De igual modo, Oliveira (2019) refere-se a uma escolha metodológica de Saussure para a análise da língua como sistema. Mas também compreende que essa escolha não implica que o linguista tenha considerado a língua como desconectada de contextos e de agentes sociais.

De fato, o que define sobremaneira a concepção saussuriana de língua não é o traço social, que a situa

como instituição da sociedade (visão compartilhada pelos contemporâneos de Saussure), mas o semiológico, que a postula como sistema de signos (este sim uma especificidade do pensamento do genebrino). *Isso não significa que Saussure negue o caráter social da língua – ou mesmo que ela sirva para comunicar –, mas que ele não julga ser tal característica suficiente para fornecer ao linguista um ponto de vista e um método específicos. [...] pois ela partilha esse traço com outras instituições da sociedade, de forma que é o traço semiológico que “permite definir um objeto próprio à linguística, uma ordem interna; história e sociedade são remetidas ao externo, que não se nega que possuam seus efeitos sobre a língua, mas cujo estudo é reservado a outras disciplinas e a um outro setor da linguística, aquele que é dito ‘externo’” (Normand, 2009, p. 52) (Oliveira, 2019, p. 139; com adequações).*

Por todos esses aspectos, considera-se a possibilidade de, no CLG, se compreender linguagem, língua e fala a partir das interações nos contextos sociais. Essa perspectiva é que favorece algum diálogo com os estudos dos letramentos e a formação docente.

Perspectivas dos letramentos em Saussure

Considerando-se os pressupostos teóricos atribuídos tradicionalmente a Saussure e a corrente de pensamento estruturalista, os estudos dos letramentos na LA resultam de mudanças significativas nas concepções de língua e de abordagem do texto, com influência importante do interacionis-

mo sociodiscursivo (Magalhães; Cristovão, 2018). Em lugar do foco nas estruturas linguísticas e na sincronia, os estudos dos letramentos se concentram numa língua que é constituída nas práticas sociais de leitura e escrita, realizadas numa diversidade de contextos, para atender a propósitos específicos (Kleiman, 1995). Ademais, a dimensão social, nos estudos dos letramentos, é abrangente e ganha contornos mais críticos, referindo-se à compreensão de que as práticas de língua(gem) são marcadas por ideologias, atreladas a sistemas de valores, fatores de identidade e poder² (Street, 2014). Requer, pois, uma outra linha de abordagem da língua.

Tal como discutido nas seções anteriores, em certa medida — não alcançando uma perspectiva mais crítica e profunda da qual hoje já se tem clareza —, divisam-se já em Saussure alguns princípios, conceitos ou fundamentos essenciais para a compreensão e promoção dos letramentos. Já no CLG, não há como se pensar a coletividade da língua como construto social, formada pelas individualidades da fala, sem que se considerem também os efeitos dos valores sociais dessa mesma língua e a influência de elementos externos em

2 A referência a relações de poder se dá no sentido proposto por Kleiman (1995): “O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia” (Kleiman, 1995, p. 8). Logo, o domínio de práticas letradas tem “efeito potencializador”; elas “potencializam o cidadão”, que tem ampliado o acesso à informação e a capacidade de manipulá-la para lidar com e nas estruturas sociais.

sua constituição e usos. Excertos do próprio CLG conduzem a essa interpretação, bem como releituras posteriores.

Tais compreensões encaminham para as distinções saussurianas entre Linguística interna e Linguística externa. À primeira interessa o estudo das relações estruturais da língua, como sistema; à segunda, as questões pertinentes à fala, ou seja, à língua em uso, a que se agregam aspectos da vida social e *cultural*. Nesses usos, que sofrem os efeitos de elementos “externos à estrutura linguística”, como o contexto social, histórico ou cultural em que a língua é utilizada, estariam os enfoques de interesse dos estudos dos letramentos.

Em trecho do capítulo V do CLG, intitulado “Elementos internos e elementos externos da língua”, esses conceitos são esclarecidos por meio de um paralelo com o jogo de xadrez:

No que concerne à Linguística interna, [...] a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria. Uma comparação com o jogo de xadrez fará compreendê-lo melhor. Nesse jogo, é relativamente fácil distinguir o externo do interno; o fato de ele ter passado da Pérsia para a Europa é de ordem externa; interno, ao contrário, é tudo quanto concerne ao sistema e às regras. Se eu substituir as peças de madeira por peças de marfim, a troca será indiferente para o sistema; mas se eu reduzir ou aumentar o número de peças, essa mudança atingirá profundamente a “gramática” do jogo. [...] é interno tudo quanto provoca mudança do sistema em qualquer grau (Saussure, 2006, p. 31-32).

Diante dessas distinções, Saussure optou por estudar a língua como sistema, em sua ordem interna. Entretanto, não ignorou a relevância e a pertinência de outras dimensões a ela relacionadas, como evidencia o excerto seguinte:

Nossa definição da língua supõe que eliminemos dela *tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema*, numa palavra: tudo quanto se designa pelo termo “Linguística externa”. Essa Linguística se ocupa, todavia, *de coisas importantes, e é sobretudo nelas que se pensa quando se aborda o estudo da linguagem* (Saussure, 2006, p. 29; destaques adicionados).

Na passagem a seguir, reconhece-se a influência dos fatos externos na constituição e no desenvolvimento da língua, o que, para além de sua ordem interna, faz com que não possa ser considerada homogênea e estável, como muitos estudiosos generalizam.

Enfim, tudo quanto se relaciona com a extensão geográfica das línguas e o fracionamento dialetal releva da Linguística externa. Sem dúvida, é nesse ponto que a distinção entre ela e a Linguística interna parece mais paradoxal, de tal modo *o fenômeno geográfico está intimamente associado à existência de qualquer língua*; entretanto, na realidade, ele não afeta o organismo interno do idioma (Saussure, 2006, p. 30; destaques adicionados).

Noutros momentos do CLG, os aspectos da Linguística externa também são considerados:

- ao se abordarem as relações da Etnologia com a Linguística, entre a história de uma língua e de uma raça ou civilização: “[o]s costumes duma nação têm repercussão na língua e, por outro lado, é em grande parte a língua que constitui a Nação” (Saussure, 2006, p. 29; destaques adicionados);
- quando se mencionam as relações entre a língua e a história política, citando-se as conquistas romanas e sua importância sobre os fatos linguísticos, já que foram geradas transformações no idioma; afirma-se que “[u]m grau avançado de civilização favorece o desenvolvimento de certas línguas especiais (língua jurídica, terminologia científica etc.)” (p. 29);
- ao se reconhecerem as relações da língua com as instituições de modo geral (igreja, escola etc.) (p. 30).

Logo, há trechos do CLG em que, explicitamente, se considera a relação entre língua e social, no sentido de contextos históricos e culturais dos quais as pessoas participam. Nesses excertos, alude-se a uma língua que é concreta, manifesta na comunicação verbal, reflexo das estruturas sociais, ao mesmo tempo que as constrói. Desse modo, são perspectivas que, em alguma medida, vão ao encontro das concepções do círculo russo e de outros segmentos dos estudos linguísticos, tal como os estudos dos letramentos na LA. Sob outra perspectiva e justificativa, são realidades consideradas no CLG e

reconhecidas pelo linguista, talvez, ainda por um viés interdisciplinar, conforme discute Piovezani (2008, p. 17; destaques do original):

É praticamente um consenso que durante os anos de 1960, no estruturalismo francês, viveu-se o apogeu da Linguística: ela teria sido a “ciência piloto” entre as Ciências humanas e oferecido para essas últimas um modelo de cientificidade. Assim, toma-se frequentemente como dado o que, de fato, poderia ser problematizado. Pensamos ser possível, diferentemente dessa interpretação amiúde admitida, segundo a qual se considera esse período como o “império da Linguística”, conceber esse momento como o “reino da interdisciplinaridade”, uma vez que suas abordagens constantemente conjugavam os saberes: Antropologia e Linguística, História e Linguística, Sociologia e Linguística, Psicanálise e Linguística etc. Reside, aqui, aliás, um paradoxo: essa conjunção de saberes apoia-se numa obra, a saber, o CLG, que fora produzida, visando essencialmente à autonomia disciplinar da Linguística. Parece-nos ter sido a partir dessa configuração interdisciplinar que, por razões conceituais, ideológicas e institucionais, reiteraram-se as supostas exclusões do CLG.

Em se tratando de letramentos, importante também pensar particularmente a escrita na obra e sua relação com a linguagem, a língua e a fala. Ao longo do CLG, reconhece-se a escrita como matéria da ciência linguística, embora não fosse, propriamente, o objeto dela (Oliveira, 2019), assim como também a fala não o era:

*A matéria da Linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressão. Isso não é tudo: como a linguagem escapa as mais das vezes à observação, o linguista deverá ter em conta os *textos escritos*, pois somente eles lhe farão conhecer os idiomas passados ou distantes (Saussure, 2006, p. 13).*

Nesse excerto, divisa-se a pertinência da escrita como uma manifestação da linguagem humana, para a qual se reconhecem nuances, não se privilegiando ou impondo modelos ideais. Já no trecho a seguir, abre-se possibilidade para que se atrelem os textos – textos escritos, segundo Oliveira (2019) – aos contextos sociais, uma vez que se afirma importância para a cultura geral, ou seja, para os diversos domínios sociais de que os indivíduos participam.

[...] é evidente, por exemplo, que as questões linguísticas interessam a todos – historiadores, filólogos etc. – que tenham de manejar *textos*. Mais evidente ainda é a sua importância *para a cultura geral*: na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outro (Saussure, 2006, p. 14).

Dessa forma, a escrita também tem espaço reconhecido no CLG e, não constituindo propriamente o sistema da língua,

pertence também à Linguística externa. No esquema proposto na Figura 2, estaria alocada paralelamente à fala.

Oliveira (2019, p. 142-143) considera, igualmente, a pertinência e a relevância da escrita ao citar relações da língua com fatores não ligados ao sistema; por exemplo, as instituições sociais, como a escola.

No capítulo *Elementos internos e elementos externos da língua*, a escrita não comparece enquanto *termo*, mas podemos percebê-la enquanto *noção* subjacente a algumas relações estabelecidas por Saussure entre a língua e elementos exteriores a ela. Dentre esses elementos, dos quais se ocupa a “Linguística externa”, o linguista menciona as relações entre a língua e os costumes de uma raça/civilização/nação, as relações entre a língua e eventos histórico-políticos como conquistas e colonizações, as relações entre a língua e instituições sociais como a Igreja e a escola, as relações entre a língua e questões geográficas como o fracionamento dialetal.

Desse modo, compreende-se que, da mesma forma que a língua é a base essencial para articular a fala na perspectiva saussuriana, também o é para articular a escrita. Esta consiste em uma forma de linguagem concretizada por intermédio da língua em uso nos diversos contextos sociais.

Posto isso, a partir do CLG, é possível explorar concepções que, no mínimo, encontram espaço nos estudos dos letramentos, especialmente no que se refere à concepção da linguagem como prática social, ou seja, contextualizada por normas culturais e sociais; também, constituída por língua,

fala e escrita. Acredita-se que reconhecer tais perspectivas tem sua relevância quando se trata da compreensão e apropriação de um conceito de língua que vá além do sistema linguístico em si, bem como no que se refere à formação do professor de LP1.

Implicações para a formação do professor de língua

Alguns enfrentamentos identificados ainda hoje nos processos de ensino-aprendizagem de LP1 (Bagno, 2000; Antunes, 2003; 2007; Dodó; Carneiro; Fernandes, 2020) são, para alguns autores, decorrentes dos fundamentos da Linguística. Como já se evidenciou neste texto, críticos das teorias saussurianas consideram que o linguista suíço propôs o distanciamento entre língua e sua realização social, portanto, afastando das análises linguísticas questões de identidade, valores, contextos históricos e culturais, por exemplo.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2016, p. 13) sugere que seria esclarecedor investigar a relação entre o desenvolvimento da Linguística no século XX e o teor dos materiais de ensino de língua. Haja vista, num dado momento da história, até por volta da década de 1950, haver livros específicos para o estudo da gramática. Conforme lembra o autor:

O ensino de língua capitaliza esta visão [da sistemicidade] popularizando-a nas gramáticas pedagógicas com o predomínio do ensino da gramática, esquecendo até

mesmo a Literatura em muitos casos. É o triunfo da ideia da língua como sistema de regras, que poderia ser estudada imanentemente já que teria um determinado grau de estabilidade interna, estruturação e imanência significativa.

Neste período o estruturalismo chega ao máximo nas análises fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua, esquecendo-se em boa medida os aspectos semânticos, pragmáticos, sociais, discursivos e cognitivos que iriam ser incorporados sequencialmente, nos anos seguintes, aos estudos científicos da língua. [...] Era o ensino de uma língua descarnada e que parecia agir por si só (Marcuschi, 2016, p. 15).

Somente a partir dos anos 1980 começa a ganhar fôlego a percepção da linguagem como forma de interação e agência; a língua como atividade sociocognitiva, mas também ligada a contextos situacionais (Marcuschi, 2016). Essa é a perspectiva recuperada e defendida nos estudos dos letramentos e em outras áreas de investigação da língua(gem), como a própria LA, que, segundo Signorini (1998, p. 101), ocupa-se do “estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos”. Também, são esses pressupostos teóricos que têm orientado o ensino de língua e as normativas que o regulamentam. Ademais, há um empenho para que se focalize a fala/oralidade como objeto de abordagem pedagógica na educação escolar. Diante de tais mudanças, tem havido a alteração e o aprimoramento dos materiais didáticos.

Entretanto, Marcuschi (2016, p. 30) alude a “uma certa defasagem na aplicação dos princípios linguísticos ao ensi-

no”, bem como à inegável influência da noção de língua nos processos de ensino-aprendizagem. Para Antunes (2007, p. 145), “os princípios teóricos, conscientemente ou não, orientam todas as escolhas que são feitas na escola”. E, infelizmente, segundo Stawinski (2020), no Brasil, as teorias saussurianas foram, desfavoravelmente, acompanhadas “por uma forte didatização dos conceitos presentes no CLG, contribuindo para uma interpretação pautada por relações dicotômicas” (p. 106).

Considerando-se que o CLG tem sido bibliografia de referência para a introdução nos estudos da língua(gem) nos cursos de licenciatura em Letras, acredita-se na importância de que a leitura e o estudo das teorias saussurianas se deem sob o viés das perspectivas mais recentes, menos excludentes e mais abertas a um possível diálogo com uma perspectiva de língua atrelada a contextos situacionais, marcada por questões de poder e ideologias. Acredita-se que tais leituras teriam implicações no letramento profissional do professor, especialmente quando realizadas pelo viés crítico da LA. Aliás, no campo de estudos da LA, a referência a Saussure tem se caracterizado como mera figura histórica ou, ainda, como influência negativa para os estudos da língua(gem) (Medeiros, 2023).

Sob essas releituras, menos dicotômicas, não se encontra razão válida para práticas de ensino-aprendizagem de língua focalizadas na língua como código ou mero sistema de

normas, quando nem mesmo Saussure ignorava a relação com o contexto sócio-histórico-cultural e a relevância deste. Nada nos estudos linguísticos pode, assim, dar respaldo teórico-metodológico ao cenário descrito por Leite (2011, p. 24; destaques adicionados), quando a autora discute, por exemplo, a visão dicotômica entre literatura e gramática que tende a se manter no ensino de LP1, caracterizadora de um trabalho alienado em relação à linguagem:

Na medida em que a escola concebe o ensino da *língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais*, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade.

Não necessariamente tal abordagem das teorias de Saussure anularão práticas problemáticas de ensino-aprendizagem de língua, tal como a descrita anteriormente. Entretanto, já inspirará a ideia de uma língua que não se restringe a um sistema, mas que, em uso — o que deve ser o foco do letramento escolar —, ganha nuances nas interações sociais, para as quais o indivíduo deve estar preparado como autor e interlocutor. Isso vai na contramão de uma leitura das teorias saussurianas que faça eco ao ensino-aprendizagem de língua focalizado em unidades menores ou em norma e sistema fixos, abordagens estas que se afastam dos usos sociais mais

amplos da língua, para além das tradicionais práticas escolares.

Considerações finais

Neste capítulo, expôs-se uma perspectiva de leitura do CLG a partir da qual se buscou afirmar uma relação mais fluida entre linguagem, língua e fala em Saussure. Também, de modo a distinguir, na obra, alguma atenção às relações sociais, estas tal qual compreendidas nos estudos linguísticos delineados por uma concepção de língua atrelada a atividades interativas.

Para tanto, foram reexaminadas as definições dessa tríade de conceitos, basilar para os estudos linguísticos, bem como os efeitos de sentido do “social” em suas ocorrências na publicação. Também, recuperaram-se estudos que apresentam releituras de Saussure a partir do CLG, as quais lançam perspectivas que aproximam os princípios saussurianos dos usos contextualizados da língua, marcados por questões histórico-culturais e ideológicas.

A esse respeito, conclui-se que Saussure amplia o conceito de língua e sua relação com o social quando estabelece a distinção entre Linguística interna e Linguística externa, com a definição de seus respectivos interesses. Mas também: quando reconhece a importância da linguagem para a cultura geral, na vida dos indivíduos e das sociedades; quando lin-

guagem, língua e fala são inter-relacionadas; quando se faz referência ao valor linguístico, estabelecido nos usos contextualizados.

Ademais, mostrou-se que há críticas contundentes às teorias saussurianas, algumas delas relacionando os postulados do linguista a práticas de ensino limitadas à abordagem da língua como sistema ou código neutro, centrada em conteúdo gramatical e desvinculada, pois, da realização da língua na sociedade. À vista dessas considerações, acredita-se que a abordagem de Saussure pela visão das releituras mais renovadoras pode contribuir para o estabelecimento de uma compreensão de língua que jamais se aparta de seus usos sociais, o que é de grande relevância quando se trata da formação de professores de LP1, com a expectativa de que culmine em práticas de ensino-aprendizagem mais significativas.

Referências

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

ANTUNES, M. I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. **Dramática da Língua Portuguesa**: Tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

CARVALHO, C. Saussure e a língua portuguesa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 34, p. 13-24, 2014. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17503>. Acesso em: 19 dez. 2023.

COELHO, M. P. **Ferdinand de Saussure**: Entre a Língua e as Línguas. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

CONEJO, C. R. O estruturalismo e o ensino de línguas. **Línguas e Letras**, [s. l.], v. 8, n. 15, 2007, p. 225-242. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/1155/945>. Acesso em: 20 dez. 2023.

DODÓ, F. W. F.; CARNEIRO, S. N. V.; FERNANDES, D. S. Por uma gramática dotada de sentido focada na comunicação e na interação: reflexões sobre o ensino de língua materna. **Revista Expressão Católica**, Quixadá/CE, v. 9, n. 2, p. 103-112, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25190/rec.v9i2.3754>. Acesso em: 20 dez. 2023.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995.

LEITE, L. C. de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. **Raído**, Dourados, v. 12, n. 30, p. 52-72, 2018. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/9382>. Acesso em: 2 jun. 2023.

MANGABEIRA, A. B. de A. A variação no sistema saussureano da língua. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 285-292, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/26028/15241#:~:text=Tendo%20em%20vista%20que%20Saussure,tamb%C3%A9m%20a%20varia%C3%A7%C3%A3o%20da%20pron%C3%BAncia>. Acesso em: 2 jun. 2023.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 12-31, jul. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5358>. Acesso em: 25 maio 2023.

MEDEIROS, L. F. **Letramentos, formação docente e Saussure**: um diálogo possível? 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/38530/1/LetramentosForma%C3%A7%C3%A3oDocente.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

OLIVEIRA, G. F. O lugar da escrita na reflexão saussuriana sobre o objeto da Linguística. **Leitura**, Maceió, v. 1, n. 62, Novo retorno a Saussure, p. 127-151, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/revistaleitura/article/download/4947/4495>. Acesso em: 2 jun. 2023.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PIOVEZANI, C. Saussure e o discurso: o Curso de Linguística Geral lido pela Análise do Discurso. **Alfa**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 7-20, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/download/1464/1169/3924>. Acesso em: 18 dez. 2023.

RAJAGOPALAN, K. Caminhos, percalços e encontros na Linguística Aplicada. In: SILVA, W. R. **Contribuições sociais da linguística aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 45-60.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. Influência de uma linguista aplicada na formação de professores de português. In: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições Sociais da Linguística Aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 61-90.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução, notas e posfácio: Marcos Bagno; apresentação: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2021.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e**

transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

STAWINSKI, A. V. **À escuta da *langue-parole*: considerações a partir da teoria saussuriana**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/217016/001119081.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 maio 2023.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. Tradução de: Michel Lahud e Frateschi Vieira.

LEITURA DE ARTIGO CIENTÍFICO POR GRADUANDOS EM LETRAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Adriana da Silva

Dedilene Alves de Jesus Oliveira

Tânia Guedes Magalhães

Introdução

O domínio da leitura no contexto universitário é condição fundamental para o sucesso dos alunos em suas trajetórias acadêmicas. Pesquisas diversas mostram como as práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico são necessárias e até decisivas para a permanência do estudante na universidade e para ampliação de suas capacidades de linguagem e apropriação de conhecimentos para a formação profissional (Kleiman, 2007; Fischer,

2010; Vianna *et al.*, 2016; Batista-Santos, 2019; Komesu; Assis, 2019). Articuladas a essas ideias, neste artigo, objetivamos construir reflexões a partir da análise das dificuldades de alunos de Letras, apresentadas na leitura de artigos científicos de resultado de pesquisa, em um projeto mais amplo de letramento científico.

A motivação para realizar esta pesquisa refere-se à discussão sobre as práticas de leitura, oralidade e escrita em contexto acadêmico, em busca de estratégias de ensino de Língua Portuguesa na universidade, as quais possam ampliar os procedimentos típicos das aulas na Educação Superior. Buscamos pensar em atividades que vão além das práticas mais comuns, como aulas expositivas, para construir ações mediadas de ensino na universidade (Cruz; Humbolt, 2016; Moretto, 2018).

Um outro aspecto para a realização desta investigação é que nossas discussões se articulam ao pensamento de que os estudantes de Letras precisam lidar com resultados de pesquisa no Ensino de Língua Portuguesa, motivo pelo qual é necessário ampliar suas capacidades de linguagem e compreender plenamente as contribuições deste campo para sua prática profissional, concebendo a pesquisa em Ensino como indispensável para mudanças na escola básica (Silva, 2016; 2019). Além disso, articulamos as práticas de linguagem com gêneros científicos na escola básica às vivências da aprendizagem da Língua Portuguesa na graduação (Storto;

Costa-Maciel; Magalhães, 2023; Magalhães, 2023), buscando mostrar as possíveis relações entre os gêneros dessa esfera na universidade e na escola. Assim, esperamos “(re)pensar e modificar nossas ações e que nossa atuação em sala se transforme em um fazer sócio-histórico, cultural, ideológico e comprometido (Pereira; Braga, 2015, p. 317).

Compreendemos leitura em uma perspectiva social e interacionista, que se dá em práticas situadas de linguagem, que deve ser o cerne das atividades de leitura na universidade ou na escola. Além disso, essa concepção está calcada em perspectivas dos letramentos, considerados como práticas sociais, e dos gêneros de texto, como mediadores das ações de linguagem situadas em atividades coletivas humanas, cujo domínio propicia o desenvolvimento dos sujeitos. Tais discussões serão postas na seção seguinte, levando em conta aspectos cognitivos e sociais da leitura.

Para alcançar nosso objetivo, inicialmente, trazemos as bases teóricas que dão suporte às nossas ações de pesquisa e ensino, como leitura e letramentos. Em seguida, apresentamos informações sobre a metodologia do trabalho, descrevendo a atividade de leitura desenvolvida com os alunos de Letras de uma universidade pública em 2020, no âmbito de um projeto de letramento científico mais amplo. Nos dados, mostramos as principais dificuldades e os desafios enfrentados pelos alunos na compreensão do artigo científico lido, de modo a identificar os elementos que foram considerados de

difícil identificação e compreensão, com vistas a possibilitar, em futuras práticas de ensino de leitura, novas estratégias a serem implementadas por docentes universitários, elementos que também trazemos como reflexões nas considerações finais.

Discussões teórico-conceituais

O domínio da leitura e da escrita na universidade é indispensável para que os alunos tenham segurança em suas práticas de estudo. Investir nesta temática da leitura em contexto acadêmico é fundamental para ampliar ações mais voltadas às perspectivas dos letramentos que superem a concepção de língua como código e a compreensão leitora como habilidade individual. Segundo Pan e Litenski (2018, p. 1), os estudantes, ao ingressarem na universidade, costumam ter numerosas dificuldades com a linguagem acadêmica, resultando em avaliações negativas sobre si mesmos: “os discursos de identidade que configuram as práticas de leitura e escrita operam sob o signo da competência/incompetência, acarretando modos de produção subjetiva que remetem à individualização e culpabilização pelas dificuldades com a escrita científica”.

De fato, teóricos do campo da Linguística Aplicada, dos Estudos de Linguagem e da Educação, buscando enfrentar a problemática da insegurança e dos desafios, têm se voltado

para renovar as práticas de leitura, escrita e oralidade na universidade; tal investida se relaciona ao fato de que “o sucesso nas interações linguageiras pode, certamente, contribuir para a manutenção dos jovens na graduação, diminuindo os altos índices de evasão” (Bueno; Zani; Jacob, 2021, p.1501). O domínio da escrita é uma condição para se manter na universidade (Pinheiro, 2018), e a leitura e a oralidade não escapam dessa assertiva.

De acordo com Fernandes e Agazzi (2023), uma contradição paira entre os docentes universitários sobre a leitura: os mesmos profissionais que creem que os graduandos estão aptos a qualquer tipo de leitura quando ingressam na universidade, costumam atestar que tais universitários apresentam dificuldades na compreensão leitora. Discutir esta temática, então, é extremamente necessário, para rebater, por meio de estratégias, uma ausência de mediação de leitura no curso superior. Koerner e Fischer (2022, p. 102) argumentam que

O enfrentamento do desafio da compreensão dos textos implica, pois, em estratégias que contribuam para a inserção (Gee, 1990) dos estudantes em práticas acadêmicas de leitura, sob a pena de a “prática do mistério” (Lillis, 1999 *apud* Fiad, 2011, p. 361) se instalar também nestas práticas. Parece possível indicar que há “dimensões” a serem desveladas e que, para tal, faz-se necessário a promoção de estratégias que as considerem no trabalho com a leitura na Universidade.

A partir dessas reflexões, tomamos, em nossos trabalhos de pesquisa e ensino, articuladas ao campo da Linguística Aplicada, a leitura em uma concepção de interação social, rebatendo perspectivas superadas em que a ênfase estava na decifração de código. Nesse viés, a leitura é calcada em produções autênticas e situadas, como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (Koch; Elias, 2012, p. 11). Nesta linha, busca-se uma efetiva compreensão leitora que requer ensino, cujos conhecimentos fundamentais superam os elementos linguísticos, mas envolvem “a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior de um evento comunicativo” (Koch; Elias, 2012, p. 11). Conhecimento de mundo ou repertório e conhecimento interacional, que envolve aspectos da comunicação e dos gêneros de texto, são fundamentais para traçar ações de ensino intencional de leitura na escola ou na universidade. Ultrapassando a concepção de escrita e de leitura como “dons” ou habilidades inatas, é necessário, quando se ensina a ler, considerar “aspectos como cultura disciplinar, características institucionais, graus de formalidade, história de letramentos dos estudantes, objetivos de leitura, gênero” (Botelho; Silva, 2022, p. 2) como essenciais para o sucesso das mediações em contexto acadêmico e escolar. Esses aspectos levam em conta fatores cognitivos e sociais da leitura. Para esse ensino, a mediação baseada nos princípios das estratégias de leitura (Solé, 1998; Koch; Elias, 2012), articulada à inserção dos estudantes em

práticas sociais de linguagem, que efetivamente ajudem a desvelar os mistérios, são ações que trazem resultados promissores para a construção da compreensão.

As asserções acima podem ser articuladas à noção de letramentos, que compreende leitura e escrita calcadas em práticas sociais, em perspectiva social, cultural e histórica. Essa articulação com os letramentos colabora para subsidiar nossas pesquisas na graduação, visto que têm “por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que ‘conta’ como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico (Street, 2010, p. 545). A leitura imbricada no viés dos letramentos vem evidenciando que as aparentes “dificuldades” dos estudantes na interação em práticas de linguagem orais e escritas estão calcadas no discurso do *déficit* “que ainda impera no contexto universitário brasileiro” (Fiad, 2016, p. 210), pressupondo que os ingressantes na universidade já deveriam ter todo o aparato para ler e escrever, sendo essa dificuldade incapacidade dos estudantes, falha na escolarização, dentre outras razões. Crê-se que tais jovens ingressantes estão “prontos” para falar, ler e escrever qualquer gênero e participar de quaisquer práticas acadêmicas, diversificadas e com competência.

Ao contrário do discurso do *déficit*, Fiad (2011, p. 362) afirma que “não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universida-

de”. Ao encontro de atividades que busquem esclarecer que a universidade requer conhecimentos e ações novas para os alunos, Fischer (2021) sugere que um trabalho que se aproxima da abordagem dos letramentos acadêmicos, por meio de mudanças nos currículos, pode propiciar problematização sobre as práticas que tratam o discurso acadêmico como homogêneo, assim como rebater que a escrita é um “objeto de estudo aparentemente simples” (Fiad, 2016, p. 201).

A partir dessa discussão, usamos aqui o termo **difícil** não como algo que o aluno já deveria saber, mas como um desafio que ele tem ao se deparar com uma atividade que requer um conhecimento novo, em processo de desenvolvimento.

Articuladas a essas concepções, e afinando para uma prática de letramento mais específica, realizamos um projeto de letramento científico com alunos da graduação em Letras de uma universidade pública de Minas Gerais, o qual buscou situar a leitura no contexto de divulgação científica no campo do Ensino de Língua Portuguesa. A leitura de artigos científicos de resultado de pesquisa não está só a serviço da formação profissional dos graduandos, que deve dialogar diretamente com conhecimento recente do campo dos estudos de linguagem, mas também pode estar relacionada a práticas de divulgação que impactem a sociedade como um todo.

Nesse sentido, tomamos letramento científico como

um processo através do qual se busca fornecer ao estudante o conhecimento científico. No entanto, não é suficiente apenas a apropriação de metodologias, teorias ou todo um aparato procedimental. O letramento científico se caracteriza como o processo por meio do qual os estudantes estarão aptos a acessar e produzir conhecimentos científicos mediados pela escrita, de modo que possibilite o olhar e a intervenção consciente e crítica no mundo real. (Silva *et al*, 2018, p. 89)

Baseamo-nos nos estudos de Motta-Roth (2011) e Silva (2020) para defender que os estudos de letramento científico proporcionam ao graduando articulação com concepções de letramento, inserindo-os em práticas de linguagem oral e escrita reais na formação docente; ampliação da concepção de ciência, necessária para dar visibilidade aos Estudos de Linguagem, por exemplo, e a outros campos das Ciências Humanas e Sociais; interação por gêneros orais e escritos em relação direta com as práticas da escola básica, que propicia experiências para os licenciandos vivenciarem metodologias de ensino de leitura, escrita e oralidade passíveis de transposição para a escola básica; e valorização da pesquisa científica acerca do trabalho docente, voltados aos livros e materiais didáticos, aos currículos, às ações docentes e à interação nas escolas, dentre outras opções.

A esta premissa, articulamos também as orientações da Resolução n. 2¹, que estabelece Diretrizes Curriculares

1 Apesar de sabermos que esta resolução foi revogada, mantemos nossas reflexões calcadas nela, por estarmos coerentes com o

Nacionais para formação inicial e continuada docente (Brasil, 2015), documento que enfatiza a inserção dos licenciandos e professores atuantes nas práticas de pesquisa científica, buscando compreender sua natureza para o trabalho de professor. Segundo este documento, a formação docente deve envolver “[...] a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação de professores” (Brasil, 2015). Além disso, o graduando/professor em formação deve

(...)XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios (...);

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos. (Brasil, 2015, p. 08).

Nesse documento, vemos que são requisitadas ações específicas envolvidas no letramento científico, sem as quais os estudantes podem lidar superficialmente com o aparato do fazer científico. Dessa maneira, no projeto em questão, buscamos propor um projeto de divulgação científica em

movimento de centenas de entidades da Educação e da Formação docente que encampam a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da Resolução CNE/CP 02/2015.

que os alunos pudessem compreender e superar visões estereotipadas de ciências, ampliando suas concepções. Nessas atividades, eles foram levados a compreender o papel da pesquisa aplicada em sala de aula da escola básica, buscando compreendê-la na leitura de artigos científicos de resultados de pesquisa realizada no Ensino de Língua Portuguesa. Após a leitura, foram levados a produzir roteiros, como estratégia de seleção de informações, procurando elementos típicos da investigação, como objeto, conceitos teóricos, aspectos metodológicos, dados, discussões e categorias de análise, assim como impactos sociais dos resultados encontrados.

Confirmando que os estudantes precisam ter práticas de leitura mediada, conforme discutido anteriormente, conseguimos mapear as dificuldades e os desafios enfrentados nessa seleção, já que poucos conseguiram identificar aspectos mais complexos. Inicialmente, os estudantes enfrentaram desafios que, conforme Magalhães, revelam a falta de familiaridade com a pesquisa e o contexto científico. Segundo a autora (2023, p. 96),

Os alunos, afastados de práticas de pesquisa e de divulgação científica, e matriculados no 4º e 6º períodos da graduação em Letras (cuja maior parte não era participante de projetos de iniciação científica), tiveram muitas dúvidas a respeito da busca que deveriam fazer de artigos científicos de resultado de pesquisas sobre o Ensino de LP, o que nos levou, a partir disso, a criar uma lista com mais de 50 artigos englobando as temáticas da disciplina. Elencamos algumas de suas dúvidas abaixo:

- Onde procurar resultados de pesquisas científicas na temática do Ensino de Língua Portuguesa?
- O que é revista científica? Por que ela é científica?
- O que é Scielo?
- Como realizar buscas de artigos?

De acordo com a autora, elementos como os acima foram discutidos em sala, a fim de familiarizar os graduandos com o percurso da pesquisa científica, suas concepções e impactos sociais. Destacamos, conforme Mendes e Matos (2021), que há uma enorme relevância da leitura para a compreensão de metodologia científica e dos aspectos envolvidos em uma investigação científica. Os autores reforçam que não podemos considerar a “leitura como dada” (Mendes; Matos, 2021, p. 1104), reafirmando os discursos aqui postos de que as práticas de compreensão leitora devem ser construídas coletivamente.

É a partir dessas perspectivas teóricas que buscamos situar esta pesquisa, evidenciando as dificuldades de leitura do artigo científico, pesquisa esta que passamos a descrever na próxima seção.

Percurso metodológico

A pesquisa sobre leitura aqui relatada foi realizada durante o ensino remoto emergencial, no ano de 2020, com duas turmas do curso de Letras de uma universidade pública (4º e 6º períodos). Ao todo, participaram do projeto de letramento

científico 40 alunos, que realizaram as atividades de leitura, produção de roteiro (anexo 2), elaboração de uma notícia de divulgação científica (NDC) para circulação em sites do grupo de pesquisa de uma das autoras. Contudo, para maior aprofundamento na compreensão dos dados, para analisar a seleção das informações e as dificuldades de leitura apresentadas, usamos uma turma de 20 alunos (do 6º período), dos quais 17 elaboraram roteiros a partir da leitura de um artigo científico. Além disso, aqui relatamos apenas o trabalho de leitura e produção do roteiro.

O projeto desenvolvido foi traçado na relação entre gêneros científicos da esfera acadêmica e escolar, com o intuito de refletir com os licenciandos sobre os gêneros e a aprendizagem da fala e da escrita na escola básica. Isso envolveu estudar pesquisas científicas já que “superar a crença do dom no ensino de Língua Portuguesa é uma necessidade, visto que é preciso indicar aos/às alunos/as que é possível aprender a falar e escrever com desenvoltura em diferentes práticas de letramentos” (Storto; Costa-Maciel; Magalhães, 2023, p. 201). Para a realização do trabalho, então, foram implementadas as seguintes etapas:

- Discussão sobre pesquisa, ciência e seus impactos sociais; as ciências e sua diversidade de áreas; quem é o cientista e quais são suas tarefas; mulheres nas ciências;
- Discussão sobre *desinformação* e Ensino de Língua Portuguesa como campo de construção de conhecimento científico; impactos da pesquisa na escola e na modificação

de currículos, nos materiais didáticos e nas práticas dos professores ao longo da história;

→ Investida no papel do graduando como divulgador das pesquisas realizadas em sala de aula, cujo objeto são leitura, escrita e oralidade;

→ Estudo do referencial teórico-metodológico sobre concepções de escrita, oralidade e leitura, estratégias de leitura e gêneros textuais;

→ Leitura de artigo científico de resultado de pesquisa (escolhido pelos licenciandos) e construção de roteiro: uso das estratégias de leitura do artigo científico com os graduandos em aula;

→ Reflexão sobre o roteiro como estratégia de leitura (compreensão de elementos da cultura científica) e de escrita (seleção de informações para a produção da NDC²);

→ Estudo da relação teoria e prática: reflexão explícita sobre as estratégias de leitura na graduação e sua transposição para a escola básica; conscientização sobre ações realizadas com aluno da escola básica “espelhadas” na experiência da graduação;

→ Estudo das configurações da NDC e seu contexto de circulação;

→ Escrita da notícia de divulgação (1ª versão), correção e reescritas (2ª ou 3ª versões); (...)

→ Circulação das produções em redes sociais (Grupo LEPs e LABOR);

→ Reflexão sobre as produções e conscientização da necessidade de vivenciar, na graduação, experiências de leitura, escrita e oralidade para que haja transposição frutífera na escola (Magalhães, 2023, p. 95).

Foi realizada uma leitura mediada de um artigo científico mais canônico, de resultado de pesquisa aplicada em sala de aula de LP, que subsidiou a prática de leitura para tornar

2 NDC: notícia de divulgação científica.

explícito como ensinar a ler envolvendo as estratégias de leitura (Solé, 1998; Koch; Elias, 2012) do artigo científico. Em seguida, cada estudante escolheu um artigo com temática específica (de ensino de leitura, escrita, oralidade ou análise linguística no Ensino Fundamental II ou Médio) para ler individualmente, usar as estratégias de leitura e elaborar seu roteiro.

Sob o ponto de vista do caráter exploratório de metodologia, para a análise, lançamos mão de um viés qualitativo e quantitativo de dados. Para a análise qualitativa, partiu-se da quantificação de dados para que pudéssemos dimensionar aspectos relacionados aos mecanismos de textualização, considerando-se os aspectos lexicais e discursivos; nessa perspectiva, estamos considerando que “a questão central da pesquisa quantitativa não deve se pautar simplesmente sobre as medidas obtidas, mas também deve considerar como fundamental a análise e a discussão delas à luz de um referencial teórico e bibliográfico, trabalho primordial do pesquisador” (Martins, 2022, p. 34).

A metodologia de análise no viés quantitativo foi a utilização do AntConc³, ferramenta para análise de *corpora* a partir de terminologias e contextos frasais/textuais. Após a coleta dos textos dos alunos, eles foram digitados e salvos no formato TXT para a análise no software AntConc disponí-

3 O AntConc é um software desenvolvido por Laurence Anthony, professor na Faculdade de Ciência e Engenharia da Waseda University, Japão; é muito utilizado na linguística de *corpus*.

vel em <http://www.laurenceanthony.net/software.html>. Essa análise permitiu identificar as palavras mais frequentes, as partes relacionadas à estrutura do gênero e os contextos, embasando a análise qualitativa.

A partir dos dados quantitativos dos roteiros, fizemos um levantamento qualitativo para analisarmos os dados emergentes das respostas individuais (Bogdan; Biklen, 1994), que trouxeram problematizações acerca da maneira como as informações foram organizadas; além disso, permitiram associação aos dados quantitativos no sentido de apresentarem aspectos da arquitetura textual que serviram para categorizar os elementos que convergem para nossa discussão sobre o letramento acadêmico-científico. Para essa etapa, utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), que permitiu organizar os resultados de forma específica e apontar para o pesquisador quais os passos seguir para o desdobramento da pesquisa. Sendo assim, “as diferentes fases da análise de conteúdo [...] organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação” (Bardin, 2011, p. 125). Os critérios de categorização estabelecidos pela Análise do Conteúdo abarcam os aspectos semântico, sintático, lexical ou expressivo, a partir de um inventário de respostas relacionadas aos temas das perguntas.

Quanto aos aspectos detectados no roteiro, elencamos, abaixo, na seção de discussão, os desafios enfrentados pelos

estudantes na compreensão do artigo científico. As outras etapas desenvolvidas na pesquisa serão apresentadas em outras publicações.

Dados, resultados e discussão

Primeiramente, fizemos o levantamento da relação dos roteiros com os artigos escolhidos por cada aluno, que se encontra no anexo 1 deste capítulo. Preferimos numerar os roteiros, para melhor identificação ao longo da discussão.

A partir do percurso metodológico apresentado, pensamos na apresentação dos resultados e consequente discussão com a seguinte organização: (a) resultados dos roteiros passados pelo AntConc, com o levantamento de ocorrências de elementos importantes para a arquitetura textual; (b) resultados verificados manualmente, para o levantamento de percentuais relacionados à compreensão dos alunos quanto aos elementos do roteiro.

Após essa etapa, fizemos um entrelaçamento entre os resultados, para problematização dos aspectos relacionados à leitura de artigos na ampliação dos letramentos acadêmico-científicos.

Resultados do AntConc

Em uma análise estrutural dos roteiros, fez-se uma descrição dos textos elaborados pelos alunos a partir de parâmetros quanti e qualitativos. A Figura 1, gerada pelo AntConc,

demonstra os temas abordados nos textos: ênfase para leitura, ensino, escrita e gênero em Língua Portuguesa.

Figura 1. Nu,vem de palavras dos roteiros



Fonte: elaborado pelas autoras

Os artigos selecionados pelos alunos para a elaboração dos roteiros apresentavam temas convergentes ao letramento e à área educacional, o que justifica o surgimento dos termos destacados como *ensino*, *leitura*, *gênero*, *língua* e *escrita*.

Outro dado quantitativo importante gerado pelo software relaciona-se ao número de palavras de cada roteiro.

Quadro 1. Ocorrência de palavras
utilizadas nos roteiros

ROTEIRO	NÚMERO DE PALAVRAS	TÍTULO
1	566	Produção escrita na era digital: a tecnologia a favor da reescrita e da mediação
2	417	O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de texto
3	709	A língua em funcionamento nas práticas discursivas
4	557	Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG)
5	1439	A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa
6	163	A entrevista oral produzida por alunos de 8º ano do Ensino Fundamental: aspectos formais e funcionais
7	192	Letramento científico na formação inicial do professor
8	434	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: implicações para a constituição leitora do aprendiz
9	908	O ensino da leitura em ambiente virtual: o uso da plataforma “Afiando Palavras” em escolas públicas cearenses
10	1066	Formação de leitores: um estudo investigativo de leitura literária entre espaço formal e não formal.
11	539	O trabalho com leitura e escrita do gênero curiosidade científica no 1º ano do Ensino Fundamental
12	608	Conhece-te a ti mesmo: o gênero autobiografia como recurso para desenvolver capacidades de linguagem: um estudo de caso
13	613	Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita

14	1308	Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con) tradição nas aulas de português	
15	622	Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história	
16	860	Gêneros orais e ensino: entre o dito e o prescrito	
17	1186	Leitura e ensino: por avaliações que levem (mesmo) os ambientes digitais em consideração	
Total	12187	Média	716,8823529

Fonte: elaborado pelas autoras

A média de palavras para os roteiros elaborados foi de 717, mas percebemos que alguns estavam abaixo e outros acima da média estabelecida para o conjunto de roteiros. A partir desses roteiros destacados (5, 6, 7, 10, 14 e 17), fizemos a leitura para avaliar se essas diferenças poderiam indicar pistas nos letramentos dos alunos. Cabe ressaltar que todos os graduandos conseguiram completar o roteiro de leitura, mas os resultados qualitativos indicaram que alguns se sobressaíram na tarefa, enquanto outros tiveram mais dificuldade; uma análise mais detalhada dos textos demonstrou essas diferenças.

Após a quantificação de elementos dos roteiros e da lista geral de palavras, identificamos as palavras não relacionadas diretamente à estrutura do roteiro, mas que se evidenciaram nas produções, indicando movimentos de leitura que demonstram autonomia do aluno na produção do roteiro

e, conseqüentemente, na leitura. As palavras destacadas a princípio foram aquelas previstas como indicadoras de partes dos roteiros, mas buscamos as mais usadas além desse escopo e encontramos as seguintes: *necessidade*, *documento* e *relação*. Em função dessas palavras, que de certa forma podem se encaixar no discurso por apresentarem aspectos genéricos, identificamos que elas apareceram com frequência em 7 roteiros. Fomos aos contextos de produção e avaliamos algumas possíveis dificuldades de leitura dos alunos que se materializaram na retextualização⁴ dos roteiros.

Quadro 2. Relação das palavras com os roteiros e suas respectivas dificuldades

PALAVRA	ROTEIRO	DIFICULDADE
documento	2	Não utiliza o termo 'documento' para fazer referência à BNCC, diferentemente dos outros roteiros, nos quais o termo é usado para referenciar esse documento oficial.
	4	Faz retomada, paráfrase, mas ainda apresenta informações superficiais.
	5	Há problema de retomada referencial; percebem o texto como uma camada mais superficial, não fazendo paráfrases; impressão de uma leitura rápida, sem muita inferência, até mesmo pelo uso de palavras que já estão presentes no texto-base.

4 Retextualizar é, essencialmente, “produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade” (Matencio, 2002, p. 111). Assim, uma vez que analisamos a compreensão leitora dos licenciandos ao preencherem um roteiro sobre um artigo científico selecionado, estamos lidando com aspectos da retextualização.

necessidade	5	O autor faz uso de verbos no futuro como, por exemplo, em “será feita a análise”, ao verificarmos o artigo lido, apenas encontramos o verbo no futuro em citações diretas das habilidades da BNCC.
	16	Há repetição do termo nos itens Tema e Importância do estudo; na fundamentação teórica há apresentação de autores de forma sumarizada, sem apontar claramente as especificidades teóricas e, também, sem a identificação do que seria a voz do texto-base e a voz do autor do resumo.
relação	1	Não há clareza quanto ao tema ou ao que foi realizado no artigo. O autor utiliza termos como “ferramentas digitais”, “objeto comunicativo concreto” e “intervenção” para se referir a uma mesma atividade de produção de autobiografia do 6º ano.
	11	O resumo se apresenta bem simplificado, sem um aprofundamento. Na fundamentação teórica, não consegue compreender que os termos “ISD” (Interacionismo Sociodiscursivo) e “interacionismo social” estão altamente vinculados, em uma relação em que o segundo está contido no primeiro, criando a ideia falsa de que são dois conceitos diferentes. Não considera que o termo “metodologia” se refere a uma sistematização de análise, apresentando o que seriam as estratégias de ensino, sem mencionar que o artigo é um relato de experiência.

Fonte: elaborado pelas autoras

A respeito desse quadro, podemos estabelecer algumas reflexões. Ao observarmos as produções retextualizadas, indicando uma capacidade essencial de leitura de textos acadêmicos, que é a identificação de diferentes vozes a partir de citações diretas e indiretas, verificamos que muitas vezes os alunos acabam identificando-as como próprias do autor do artigo, demonstrando uma compreensão superficial das

ideias discutidas. No *corpus* avaliado, quanto ao contexto de produção dessas palavras, percebemos que os alunos tiveram dificuldades em fazer paráfrases, identificando a autoria dos textos lidos, uma habilidade comum para a leitura em contexto acadêmico, assim como citar ideias e referenciá-las no roteiro, organizar o texto, construído com outras vozes, estabelecendo uma unidade temática. As palavras serviram para identificarmos dificuldades pontuais; através das repetições, fizemos as leituras das produções desses alunos e verificamos que tais repetições estavam ligadas a problemas de coerência e compreensão global dos artigos lidos.

Para exemplificar essas questões, destacamos o caso da palavra *necessidade*, que foi a mais frequente, aparecendo em 6 roteiros, sendo que, no roteiro 16, esse item apareceu 13 vezes. Ao voltarmos no roteiro especificado, identificamos que o graduando apresentou suas ideias de forma circular, isto é, seu texto não apresentou progressão de informações, além de a mesma palavra ter aparecido em vários elementos do roteiro (4 vezes no tema, 1 vez no objetivo, 1 vez na fundamentação teórica, 3 vezes nos dados e resultados, 4 vezes na importância do estudo). Esses movimentos no texto são indícios de que o aluno tem dificuldades na compreensão leitora e retextualização para o roteiro, uma vez que apresenta repetições que demonstram um repertório vocabular limitado. O Excerto 1 demonstra essa questão:

Excerto 1

Tema: O artigo vai abordar a **necessidade** de haver uma maior contemplação dos gêneros orais em sala de aula; De forma que enfatiza a **necessidade** de construir desenvolvimentos que beneficiem a abordagem da modalidade oral, além de expor a **necessidade** de um conhecimento prévio dos pressupostos encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que são ferramentas auxiliaadoras para a escolha de livros didáticos que apresentem a possibilidade de valorização do gênero oral.

Objetivo(s) da pesquisa: Os objetivos da pesquisa estão direcionados para a demonstração da existência de uma **necessidade** de se repensar a forma como os gêneros orais são contemplados dentro das salas de aula. (roteiro 16 - negrito nosso)

Quanto à palavra *documento*, ela aparece nos roteiros 2, 4 e 5. No roteiro 5, há 15 ocorrências; a retextualização teve como texto-base um artigo sobre a Base Nacional Comum Curricular, o que justificaria em parte a frequência no uso da palavra.

Em síntese, o problema da compreensão começa no nível micro e alcança o macro: como já dito, o aluno não tem compreensão global do texto lido, então repete termos, se apega a pequenas pistas linguísticas e retoma essas pistas no seu texto, ancoradas no texto-base; a isso, soma-se a falta de compreensão do gênero e das práticas típicas da pesquisa na sua área, fazendo com que haja níveis de incompreensão. Os dados também apontaram que a repetição, uma pista quantitativa, se confirmou como um parâmetro da análise qualitativa.

Reflexões sobre a compreensão discente

No levantamento dos dados para análise da compreensão dos alunos sobre a arquitetura textual do artigo cientí-

fico, a partir da utilização de estratégias de leitura, observamos que houve a emergência de três categorias: (a) alunos que compreenderam totalmente; (b) alunos que compreenderam parcialmente; e (c) alunos que não compreenderam.

É interessante observar que essa dificuldade de leitura já foi evidenciada na análise das palavras feita anteriormente. Ao lermos os roteiros a partir das palavras mais frequentes, identificamos algumas dificuldades e essas categorias aqui apresentadas pretendem, de alguma forma, diferenciar os problemas identificados. Não é nosso intuito justificar essas categorias de compreensão, mas, a partir dos dados, descrever como os licenciandos em Letras participantes ampliam seus letramentos acadêmico-científicos relacionados às estratégias de leitura de artigos acadêmicos, pensando nas partes que os compõem. O Quadro 3 mostra os resultados, com percentuais e números relacionados.

No quadro, destacamos os percentuais de compreensão geral, que apontam que 71% tiveram uma compreensão satisfatória; já 10,5% apresentaram uma compreensão parcial e 18,5% não compreenderam. Tais dados podem não parecer alarmantes, uma vez que a maioria dos estudantes compreendeu, mas devemos ressaltar que os alunos (cujos roteiros foram aqui selecionados) estavam no 6º período de Letras, trabalhando com artigos que escolheram, o que nos levou à expectativa de que eles já tivessem menos dificuldades e mais habilidades na leitura em função das próprias prá-

ticas de letramento científico esperadas para aquele que já passou da metade do curso superior.

Quadro 3. Compreensão dos alunos (percentuais e números)

ITENS DE AVALIAÇÃO	TOTAL	PARCIAL	NÃO COMPREENSÃO
Fonte	76% (13)	0% (0)	24% (04)
Tema	65% (11)	0% (0)	35% (06)
Lacuna	58% (09)	18% (03)	24% (04)
Objetivo da pesquisa	82% (14)	12% (02)	6% (01)
Fundamentação teórica (síntese)	65% (11)	18% (03)	18% (03)
Metodologia	70% (12)	18% (03)	12% (02)
Dados, principais resultados alcançados e constatações	64% (11)	12% (02)	24% (04)
Importância do estudo e público/instituição beneficiado(s) com a pesquisa	88% (15)	6% (01)	6% (01)
COMPREENSÃO GERAL	71%	10,5%	18,5%

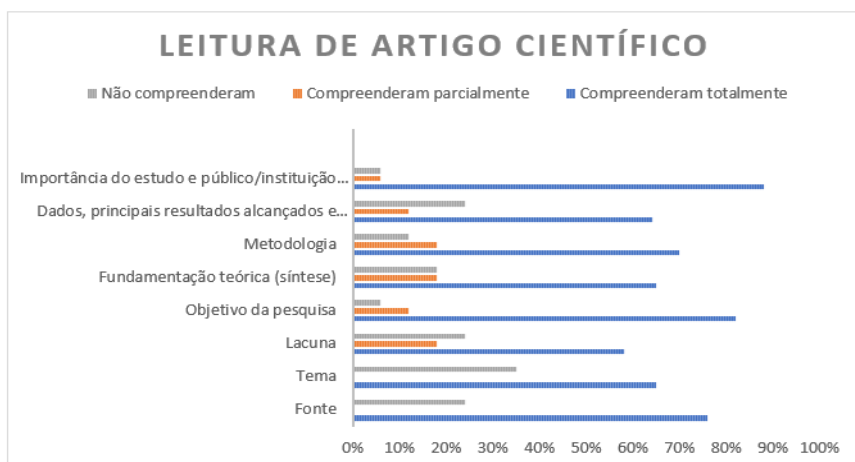
Fonte: elaborado pelas autoras

Enfatizamos que as expectativas de letramento podem ser irreais, visto que, como ressaltou Fiad (2011, p. 362), “não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade”. Dessa forma, há de se pensar que esses alunos precisam, nas universidades, de ações mediadas pelos docentes para superar as dificuldades de leitura, se quisermos que eles alcancem compreensão leitora de pesquisas científicas desejáveis para sua prática escolar. O que esses dados reforçam é que, mesmo

na metade do curso, os alunos não estão familiarizados com práticas de pesquisa suficientes que os levem à compreensão plena de elementos, a princípio, de fácil localização (como fonte do artigo, objetivo da pesquisa, metodologia, dentre outras questões próprias do letramento científico). Reafirmamos que a compreensão leitora, em uma ação mediada em que a leitura vai sendo guiada pelos docentes, é necessária ao longo de toda a graduação, sobretudo quando os estudantes não estão vinculados a práticas de iniciação científica, o que possivelmente possibilita maior compreensão de aspectos da pesquisa científica.

Retomando os dados apresentados, para discuti-los de forma mais sistemática, apresentamos também um gráfico com os percentuais:

Gráfico 1. Percentuais de compreensão dos alunos



Fonte: elaborado pelas autoras

Por um lado, os elementos do roteiro mais compreendidos pelos alunos foram os quatro seguintes: (a) objetivo da pesquisa; (b) fonte; (c) importância do estudo; e (d) público-instituição beneficiados com a pesquisa. Por outro lado, os elementos menos compreendidos pelos alunos estão elencados a seguir: (a) tema; (b) lacuna de pesquisa; (c) dados; e (d) principais resultados alcançados e constatações. Há ainda os elementos compreendidos parcialmente, destacando-se os seguintes: (a) fundamentação teórica; (b) lacuna; e (c) metodologia.

Notamos que o item “Lacuna” aparece tanto na compreensão parcial quanto na ausência de compreensão, o que nos faz refletir sobre a possível relação entre a motivação para realizar uma pesquisa, por exemplo existirem poucos estudos na área, e sua menção no artigo, direta ou indiretamente. Essa lacuna nem sempre é explícita, uma vez que pode aparecer nos artigos nos seguintes termos: “... contribuir com poucos estudos...”, “o estudo foi realizado a partir da constatação de que é preciso ampliar as pesquisas no campo”, dentre outros.

Não podemos afirmar que os estudantes, se estivessem mais ambientados em práticas científicas, fariam essa relação, mas compreendemos que a imersão em pesquisa científica, e a relação entre as motivações das pesquisas, seu desenvolvimento e a publicação em artigos, poderia explicitar essas relações. Não sendo isso feito, necessário será sempre

realizar medição na leitura para a compreensão das etapas de uma investigação científica, suas contribuições e seus impactos sociais.

Os elementos mais compreendidos são aqueles com maior demarcação no texto, ou seja, os que são sempre cor-referenciados a partir de expressões recorrentes. Essas partes, de certa forma, demandam mais reflexões dos leitores, pois apresentam o que os autores dos artigos terão como objeto de estudo e a contribuição da pesquisa.

Os elementos parcialmente compreendidos são, em sua maioria, as partes mais desenvolvidas até mesmo em número de palavras, demonstrando um maior grau de informatividade, requerendo maior capacidade de síntese e inferência do leitor, produtor do roteiro.

É importante perceber que, para o aluno em processo de desenvolvimento de suas capacidades de leitura em contexto acadêmico-científico, esses movimentos apresentados nos artigos podem gerar conflitos, pois há muitas retomadas de outros autores, e a construção intertextual nem sempre é destacada de forma explícita. As dificuldades demonstradas dizem respeito aos elementos de referência textual, algumas vezes tangencialmente identificados, mas em outras simplesmente desconsiderados.

Nesse sentido, reafirmamos que estratégias específicas de leitura de artigos científicos, com procedimentos claros sobre como ler esse gênero, devem ser prioridades nas aulas,

em busca da compreensão cada vez mais ampla a partir de conhecimentos diversificados (Koch; Elias, 2012). Ao encontro disso, ressaltamos que não podemos considerar a “leitura como dada”, conforme afirmam Mendes e Matos (2021), pois lecionamos para graduandos com diferentes capacidades de compreensão que, se não tiverem acesso a estratégias explícitas, pouco desenvolverão plenamente a compreensão leitora necessária para saber relacionar os resultados das pesquisas lidas ao seu trabalho profissional. Enfatizamos que plenas capacidades de leitura são necessárias, conforme destacam as Diretrizes Curriculares, visto que os licenciandos, futuros profissionais precisam lidar com conhecimento oriundo de investigação científica a fim de realizar “construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos” (Brasil, 2015, p. 08).

Conforme afirmou Fiad (2011), as práticas de letramentos advindos da história de escolarização dos alunos não coincidem com as vivenciadas ou requeridas na universidade. Desse modo, quando os estudantes ingressam no ensino superior, precisam ser ambientados para uma leitura diferente daquela a que estavam acostumados na educação básica. Ademais, não se trata, inclusive, somente de uma questão de leitura, mas, sim, de uma necessidade de imersão, na graduação, em uma cultura científica. Em geral, as práticas de educação científica vivenciadas nas escolas, quando existem, são

frágeis ou restritas a determinadas áreas, o que limita, ainda mais, relacionar o conhecimento prévio do estudante ao que é requerido na graduação.

Ainda sobre o detalhamento quanto ao item “Lacuna”, descrevemos as seguintes situações: (a) uma estudante ratificou que não havia lacuna no artigo, quando o elemento estava presente de forma inferencial (roteiro 6); (b) houve confusão do elemento com a justificativa e descrição do artigo (roteiro 1); (c) ocorreu também o tangenciamento, quando um aluno menciona a lacuna em letramento digital que, na verdade, consistia em poucos estudos sobre “leitura em ambientes digitais” como habilidade em avaliações de larga escala (roteiro 17); e (d) em outro caso, houve enumeração de vários elementos da introdução do artigo, sem apontar a lacuna com clareza (roteiro 3). No Excerto 2, exemplificamos a enumeração descoordenada de elementos da introdução, sem apontamento da lacuna:

Excerto 2

A articulação da abordagem funcionalista ao estudo da língua; O trabalho pedagógico com LP a partir de uma concepção de gramática funcional; O Funcionalismo nos documentos oficiais; A articulação da abordagem funcionalista ao estudo de um gênero de discurso; O estudo da materialidade verbal do gênero “propaganda institucional sua planificação textual; A infraestrutura do gênero anúncio publicitário institucional; A organização sequencial e os planos de texto. (roteiro 3)

Causou-nos estranheza também o número de alunos que não compreenderam a fonte do artigo, que envolve uma

habilidade supostamente simples, a localização de informação; alguns estudantes colocaram a filiação acadêmica do autor como fonte do artigo. Acerca do item “Tema”, há as seguintes observações: (a) confusão com o objetivo do artigo científico (roteiros 10, 11 e 13); (b) cópia na íntegra do resumo, sem uma construção textual própria e enfoque na temática (roteiro 3); e (c) apresentação de expressões-chave, sem focalizar a temática (roteiro 8). O Excerto 3 exemplifica a letra (a):

Excerto 3

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a evasão escolar na EJA e sua respectiva relação com a cultura escrita. Os objetivos específicos, por sua vez, são: discutir o fenômeno da evasão escolar na EJA; compreender em que medida a constituição identitária pode implicar no movimento de permanência/evasão no/do espaço escolar; estabelecer relações possíveis entre as práticas de letramento e esse movimento; e refletir sobre a aproximação da condição de insider ou de outsider por parte dos estudantes no espaço escolar e as implicações para a evasão. (roteiro 13)

Quanto ao item “Fundamentação teórica”, houve as seguintes ocorrências: (a) citação somente dos autores, sem especificar a corrente teórica e o assunto trabalhado por eles (roteiro 2); (b) apresentação de embasamento teórico da metodologia e não o suporte relacionado ao assunto (roteiro 5); (c) ausência de síntese, somente com menção a correntes teóricas ou autores (roteiro 6). Quanto aos alunos que compreenderam esse elemento, observamos que muitos não foram sucintos, não sintetizaram as informações de maneira

adequada, apesar das orientações para isso. O Excerto 4 tipifica a descrição de (a):

Excerto 4

Para fundamentar seu artigo, Dulce citou autores como: Marcuschi; Batista; Rojo; Bunzen; Reinaldo; Koch e Bazerman. (Roteiro 2)

Vale desatacar que, conforme dito acima, “fundamentação teórica” foi um dos elementos parcialmente compreendidos, conforme os roteiros analisados. Se por um lado os estudantes lidam bastante com artigos e capítulos que são usados em variadas disciplinas na licenciatura, por outro, a compreensão dessa fundamentação não parece estar plena para todos os estudantes. Como relacionar tais teorias ao exercício profissional se a compreensão não é integral?

No que se refere ao item “Metodologia”, houve as seguintes ocorrências: (a) problema para perceber a especificidade metodológica do artigo, informando que a metodologia é a sequência didática (mas na verdade a metodologia é a análise da SD – roteiro 1); (b) falta de apresentação da metodologia completa em alguns artigos que incluíam a revisão bibliográfica e análise de *corpus* ou dados (roteiro 3); (c) apresentação somente do tipo de metodologia, sem especificar (roteiro 6); e (d) por não haver em alguns artigos a seção denominada assim, houve alunos que não enxergaram a revisão bibliográfica como metodologia (roteiro 7). O Excerto 5 exemplifica o item (a):

Excerto 5

A metodologia do artigo se baseou na sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), divididas em vários módulos que favoreceu (*sic*) a inserção de ferramentas tecnológicas e apresentou benefícios na reescrita e no compartilhamento do material com o professor. No primeiro momento houve a apresentação da situação para os alunos, foi definido com eles o tipo de texto que eles iriam produzir, quais seriam os interlocutores e o meio que seriam veiculados. (Roteiro 1)

Quanto ao item “Dados, principais resultados alcançados e constatações”, o que observamos foi a total ausência no preenchimento desse item em alguns roteiros (3, 4, 6 e 8), contrapondo-se ao texto-base que apontava os elementos requeridos. Esse dado aponta para uma dificuldade na capacidade de selecionar esse tipo de informação no artigo científico, que de alguma forma é central em uma pesquisa analítica.

Em síntese, a partir da descrição analítica acima, os roteiros nos mostram que os principais desafios enfrentados pelos licenciandos são: dificuldade vocabular que se relaciona a uma dificuldade de compreensão global do texto, assim como a sua organização no extrato textual; diferentes níveis de compreensão dos artigos de pesquisa lidos, alguns mais próximos apenas da estrutura do texto, outros mais complexos; dificuldades em entender a intertextualidade nas diferentes vozes que compõem os artigos, articuladas pelos autores.

As reflexões que trazemos aqui, com alguns elementos mais exemplificados do que outros, são essenciais para que possamos alcançar mudanças de postura em meio universi-

tário. Se para alguns professores universitários está claro o que é fazer pesquisa e reconhecer seus procedimentos e terminologias, os alunos não reconhecem esses elementos com facilidade, não apenas por não estarem imersos em atividades científicas, mas também por não terem claramente estratégias para ler textos acadêmicos ao longo dos semestres. Adensamos o discurso de Fernandes e Agazzi (2023) de que parece existir uma incoerência no agir do professor universitário, que espera alunos aptos para qualquer leitura, mas reconhece que eles enfrentam dificuldades de compreensão.

Isso causa um descompasso entre as expectativas dos docentes e as atividades que os alunos são capazes de realizar; espera-se que os alunos tenham autonomia em uma leitura que exige conhecimentos específicos da pesquisa científica e sua circulação (que muitos aprenderão na base do “ensaio e erro”), o que pode inclusive se estender até para outros níveis, por exemplo, a pós-graduação. Como ressaltam Pan e Litenski (2018), isso pode levá-los a sentimentos de incompetência e culpabilização em relação às práticas de linguagem científica.

Tal cenário nos faz refletir sobre o processo de ensino de leitura na esfera acadêmica, para buscar, em futuros projetos de pesquisa e extensão, mediações que englobem uma compreensão efetiva das nuances das etapas da pesquisa científica, bem como seus desdobramentos na divulgação dos re-

sultados em um gênero acadêmico clássico e central na vida do estudante e do pesquisador, o artigo científico.

Considerações finais

No intuito de trazer reflexões sobre as dificuldades de alunos de Letras em leitura de artigo na universidade, confirmamos que os estudantes precisam ter práticas conduzidas por professores experientes que possam inseri-los em uma conscientização sobre as etapas de uma pesquisa e as formas de relatar suas investigações.

Como professoras universitárias, não devemos promover o discurso estereotipado de que os alunos chegam à universidade sem saber ler e escrever; ao contrário, é necessário promover a conscientização de que as capacidades para compreensão de artigos nas atividades do Ensino Superior são nossa tarefa. E implementar ações com procedimentos adequados para o aluno vivenciar os letramentos acadêmico-científicos é urgente.

Vale destacar que essa prática de leitura não é desenvolvida apenas individualmente; como vimos, a leitura é prática social, realizada e construída em comunidades específicas e, se os alunos estão afastados de elaboração de pesquisa científica mais formalizada e intensa, com a participação em projetos de iniciação científica, por exemplo, é na sala de aula que a mediação para a compreensão da pesquisa e seus im-

pactos sociais deve acontecer, em atividades coletivas de compreensão da investigação no Ensino de Língua Portuguesa e suas relações com o trabalho do professor.

Após analisar os roteiros escritos por alunos do 6º período do curso, consideramos que parece haver uma falta de familiarização com os aspectos mais específicos de uma pesquisa científica. O papel de professores se torna ainda mais importante na implementação de um ensino de leitura envolta em práticas de letramento científico, enfocando atividades como desmembrar o artigo em partes, discuti-las com seus alunos, identificar como eles percebem as vozes presentes no texto, as maneiras de relacionar diferentes perspectivas teóricas no texto, até como identificá-las. Somam-se outras estratégias que consideramos importantes, como avaliar se o aluno reconhece a estrutura do gênero artigo, se é capaz de identificar os principais movimentos textuais e discursivos trilhados pelo autor, além de reflexão sobre o léxico, visto que observamos que alguns alunos apresentaram dificuldades mais básicas e pontuais, mas outros tiveram dificuldades na organização das ideias e na identificação de questões mais específicas da compreensão.

Indicamos que, em futuros trabalhos de pesquisa e intervenção, buscaremos desenvolver estratégias para instrumentalizar a leitura do graduando, em vista da construção de alternativas para os problemas identificados. Isso envolve desenvolver práticas de pesquisa no interior das disciplinas,

conforme já vem sendo construído por alguns pesquisadores (Silva, 2020; 2019), que levem a uma educação científica, de forma que a compreensão de elementos do percurso de pesquisa (objeto, conceitos, metodologia, *corpus*, entre outras questões) sejam mais facilmente identificados. Como consequência, podemos relacionar melhor, via compreensão plena de artigos, esse fazer científico à sala de aula e a importância desses resultados para seu trabalho profissional.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA-SANTOS, D. O. O professor universitário como agente letrado: interfaces com o desenvolvimento do letramento acadêmico. **Linguagem & Ensino**, v. 2, n. 3, p. 710-732, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/17144/10562> Acesso em: 31 out. 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOTELHO, L. S. SILVA, L. J. A. Letramentos acadêmicos: as “dimensões escondidas” em práticas de leitura. **Revista Veredas**. v. 26, n. 2, p. 01-24, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.38532>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 31 out. 2023.

BUENO, L.; ZANI, J. B.; JACOB, A. E. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1500–1524, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1936. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1936>. Acesso em 31 out. 2023.

CRUZ, G. B.; HOBOLD, M. Práticas formativas de professores de cursos de licenciatura: diferentes estratégias para ensinar. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, Papirus, p. 237-262, 2016.

FERNANDES, R. C. G.; AGAZZI, G. L. Professores universitários e formação de leitores no ensino superior. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/37820>. Acesso em: 31 out. 2023.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, n. especial, p. 357-369. 2ª parte. 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/11116/1039>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos**: contexto, práticas e percepções. São Carlos: Editora Pedro e João, 2016.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Educação**, v. 1, n. 2, p. 215 - 228, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v35n02/v35n02a02.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

FISCHER, A. **Letramento acadêmico**. Entrevista feita por Tânia Magalhães e Joaquim Castro. Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UODj5XuHBbY&t=1953s>. Acesso em: 10 jun. 2021.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 14 ago. 2023.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

KOMESU, F.; ASSIS, J. A. Por que estudar a escrita acadêmica: palavras iniciais. In: KOMESU, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Ensaio sobre a escrita acadêmica [recurso eletrônico]**. Belo Horizonte, Editora PUC Minas, p. 5-13, 2019. Disponível em: https://www.editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/216/ensaios_sobre_a_escrita_academica_oficial.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.

KOERNER, M.; FISCHER, A. Propostas de leitura e escrita de professores em cursos de licenciaturas: indícios dos modelos de letramento acadêmico. **Perspectiva**, v. 41, n. 4, p. 01-23,

2022. Disponível em: 10.5007/2175-795X.2023.e86060.
Acesso em: 31 out. 2023.

MENDES, M. D. N.; MATOS, J. W. V. A leitura acadêmica como prática discursiva para o ensino de metodologia científica. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1104-1118, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1971>. Acesso em: 31 out. 2023.

MAGALHÃES, T. G. Formação docente na perspectiva do letramento científico: práticas com artigos, notícias de divulgação e podcasts. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 23, n. 1, p. 82-102, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8021665>. Acesso em: 26 out. 2023.

MARTINS, R. X. Metodologia da pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras: Ed. UFLA, 2022.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453>. Acesso em: 10 set. 2023.

MORETTO, M. Desenvolvimento profissional a partir de um grupo colaborativo: uma discussão sobre a formação de professores de língua portuguesa. *In*: MORETTO, M.; WITTKÉ, C. I.; CORDEIRO, G. S. (org.). **Dialogando sobre as (trans) formações docentes**: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada. Campinas: Mercado de Letras, p.153-170, 2018.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, Santa Maria, v. 1, n. 0, p. 12-25, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/nope/article/view/3983>. Acesso em: 26 out. 2023.

PEREIRA, R. A.; BRAGA, S. Ler e escrever na universidade: um fazer sócio-histórico-cultural. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 15, n. 2, p. 303-320, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-150206-2814>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PAN, M. A. G. S.; LITENSKI, A. C. L. Letramentos e identidade profissional: reflexões sobre leitura, escrita e subjetividade na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 527-534, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018032403> Acesso em: 23 set. 2023

PINHEIRO, P. Produção textual em contexto de ensino superior: rediscutindo perspectivas e procedimentos de ensino-aprendizagem. **Alfa Revista de Linguística**. v. 62, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1807-4>. Acesso em: 23 set. 2023.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 3, p. 2278-2308, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/01031813829221620201106>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. **Veredas**, Juiz de Fora, v.

2, n. 23, p. 144-161, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2019.v23.29504>. Acesso em: 23 set. 2023.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 6, n. esp., p. 8-23, 2016. Disponível em: https://wagnerodriguesilva.com.br/labgram/adm/documentos/artigos_cientificos/ufjf-2016.pdf Acesso em: 23 set. 2023.

SILVA, W. R.; CORDEIRO, M.; FARAH, B.; MORAES, C.; SOUSA, D.; SILVA, L.; MENDES, V. Ciência nas Licenciaturas? Revista Linguagem: estudos e pesquisas. Catalão: UFG, v. 22, n. 1, p. 83-108, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/54461>. Acesso em: 23 set. 2023.

STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G.; MAGALHÃES, T. G. Gênero orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. **Calidoscópico**, v. 21, n. 1, p. 197–217, 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25624>. Acesso em: 25 out. 2023.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 541–567, 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p541. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 23 set. 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor.

In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p.27-59.

Anexo 1

Lista de artigos utilizados para os roteiros

ROTEIRO	TÍTULO	AUTORES
1.	Produção escrita na era digital: A tecnologia a favor da reescrita e da mediação	Thais Fernandes Sampaio e Anthony da Silva Oliveira
2.	O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de texto	Dulce Cassol Tagliani
3.	A língua em funcionamento nas práticas discursivas	Adair Vieira Gonçalves, Cláudia Lopes Nascimento Saito e Elvira Lopes Nascimento
4.	Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG)	Tânia Guedes Magalhães e Thalita de Almeida Bes-sa Carvalho
5.	A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa	Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
6.	A entrevista oral produzida por alunos de 8º ano do Ensino Fundamental: aspectos formais e funcionais	Brígida Barbosa e Iveuta de Abreu Lopes
7.	Letramento científico na formação inicial do professor	Wagner Rodrigues Silva
8.	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: implicações para a constituição leitora do aprendiz	Rita de Cassia Fernandes Signor
9.	O ensino da leitura em ambiente virtual: o uso da plataforma “Afiando Palavras” em escolas públicas cearenses	Jefrei Almeida Rocha, José de Sousa Breves Filho e Marcos José Negreiros Gomes
10.	Formação de leitores: um estudo investigativo de leitura literária entre espaço formal e não formal	Adrielly Rocateli, Sandra Aparecida Pires Franco e Marta Regina Furlan de Oliveira
11.	O trabalho com leitura e escrita do gênero curiosidade científica no 1o ano do Ensino Fundamental	Flávia Simões de Moura e Luzia Bueno
12.	Conhece-te a ti mesmo: o gênero autobiografia como recurso para desenvolver capacidades de linguagem, um estudo de caso	Helanya Santana Carneiro e Patrício Nunes Barreiros

13.	Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita	Rosângela Pedralli e Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
14.	Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português.	Noadia Íris da Silva
15.	Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história	Elton Mitio Yoshimoto, Grazielle Maria Freire Yoshimoto, Givan José Ferreira dos Santos e Marilu Martens Oliveira
16.	Gêneros orais e ensino: Entre o dito e o prescrito	Linduarte Pereira Rodrigues e Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas
17.	Leitura e ensino: por avaliações que levem (mesmo) os ambientes digitais em consideração	Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro

Anexo 2

Roteiro

Título:

Autor(es/as):

Periódico:

Instituição dos pesquisadores:

Tema

Lacuna

Objetivo(s) da pesquisa

Fundamentação teórica (síntese)

Metodologia (síntese)

Dados, principais resultados alcançados e constatações (síntese)

Importância do estudo e público/instituição beneficiado(s)
com a pesquisa

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA ITALIANA E LETRAMENTO FEMINISTA

Cristiane Landulfo

Adriane Souza Viana

Introdução

Atualmente são muitos os trabalhos que buscam re(pensar) a educação linguística, tendo em vista as mais diversas demandas da contemporaneidade e a(o)s sujeita(o)s implicada(o)s nesse processo. Desde a perspectiva pós-método (Kuramavadivelu, 2001, 2006; Ortale, 2023), a educação linguística intercultural (Scheyerl; Barros; Espírito Santo, 2014; Mendes, 2022), as pedagogias decoloniais (Oliveira; Candau, 2010; Walsh, 2013; Landulfo; Matos, 2021; Landulfo, 2022) até os estudos dos letramentos (Ferreira, 2012, 2015, 2021; Barcelos, 2015; No-

gueira; Neves, 2022), muitas são as propostas que reconhecem que essa é uma tarefa complexa com muitas variáveis, em especial, quando almejamos a promoção de um ensino que seja isento de motivações hegemônicas e etnocêntricas, compreendendo que a língua(gem), há tempos, não se reduz às suas estruturas e, tampouco, pode ser considerada neutra. Pois, conforme, nos explica Mendes (2022, p. 131),

A língua é um fenômeno histórico que se constitui e se renova na vida e através de seus falantes, visto que é ação situada social e culturalmente, atividade que se constrói à medida que interagimos com outro(a)s. É prática social, política e ideológica. A língua é cultura. **Por isso, produzir conhecimento sobre a língua e na língua é necessariamente olhar para o que as pessoas fazem quando estão ensinando e aprendendo a viver em português, espanhol, italiano, francês, Libras, inglês** (grifo nosso).

Em vista disso, este capítulo tem o propósito de relatar um projeto pedagógico que vem sendo desenvolvido em um curso de extensão de língua italiana (LI) do Núcleo de Pesquisa em Letras (NUPEL), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que tem como objetivo (re)conhecer o papel, a coragem e as lutas das mulheres no sistema-mundo e a importância de construir uma sociedade mais justa e feminista.

Neste capítulo, escrito por uma docente formadora e uma professora em formação do curso de Licenciatura em Letras: Língua Italiana, apresentaremos o contexto no qual

o projeto vem sendo desenvolvido. Em relato, mostraremos que as atividades realizadas, as temáticas propostas para as discussões em sala de aula e o material elaborado como produto final do projeto pedagógico evidenciam como é possível e necessária a adoção de pedagogias outras que respondam às demandas da sociedade contemporânea e vislumbrem uma educação linguística crítica-reflexiva, a partir da compreensão de que a língua(gem) retrata e performa a realidade e que, de modo algum, pode ser vista como abstrata e neutra.

Com este trabalho registramos o papel que uma educação linguística na contemporaneidade precisa exercer, em especial, no contexto brasileiro, que é o de buscar o diálogo com áreas como a sociolinguística, a antropologia, a psicolinguística ou a política linguística (MENDES, 2022), dentre outras. Assim, a partir deste trabalho, pudemos observar como se faz necessário o desenvolvimento do que aqui iremos chamar de Letramento Feminista, como mais uma ferramenta de reconhecimento e enfrentamento das violências impostas a todas as mulheres, sejam aquelas ocorridas em âmbito familiar ou comunitário ou as perpetradas pelo Estado.

Letramento feminista: desvendando caminhos outros

Para começarmos a falar do que queremos chamar de Letramento Feminista, consideramos importante explicitar que o termo Letramento foi há cerca de três décadas traduzi-

do do inglês *literacy* a partir dos estudos do antropólogo Brian V. Street e passou a ganhar força no contexto brasileiro nos anos 80, por meio da publicação de Mary Kato, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, e, posteriormente, a partir dos estudos da educadora Magda Soares que, desde o início, chamou a atenção para o fato de que a concepção de letramento já era possível ser percebida nos trabalhos do educador Paulo Freire, uma vez que ele combatia um modelo de educação mecânica e defendia que a educação deveria considerar os aspectos políticos e ideológicos presentes na língua(gem).

De fato, segundo Freire (1989), a aquisição da leitura deveria servir para lermos as palavras, mas, sobretudo, nos possibilitar a compreensão do mundo que nos cerca, considerando, sobretudo, as relações de poder. A verdade é que Paulo Freire (1991) já nos advertia sobre a importância do letramento quando defendia a sua concepção de alfabetização, como é possível perceber em suas palavras:

[...] **possibilita uma leitura crítica da realidade**, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais **que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social** (FREIRE, 1991, p. 68, grifo nosso)

Kleiman (2005), uma linguista aplicada de grande referência nesse tema, explica que embora o letramento seja um

conceito que passou a ser usado em meios acadêmicos com o propósito de separar os estudos sobre alfabetização dos estudos sobre o impacto social da escrita, argumenta que outras agências de letramento, como a família, a igreja e a rua como lugar de trabalho mostram orientações de letramento muito diferentes. O que nos leva a compreensão de que letramento é um conceito criado para se referir aos usos da língua escrita em todos os lugares, visto que a escrita está por todo lado, conforme nos destaca a própria autora.

Nesse sentido, desde os primeiros estudos até os dias atuais, muitos são os trabalhos que tratam do termo letramento, considerando as suas inúmeras atribuições e os mais diversos lugares sociais, a saber: letramento crítico (Cervetti; Pardales; Damico, 2001; Mattos 2017; Monte Mór, 2015); letramento racial crítico (Ferreira, 2012, 2014, 2022); letramento de reexistência (Souza, 2011); letramento digital (Coscarelli, 2005; Ribeiro, 2008); letramento emocional (Barcelos, 2015); letramento científico (Silva, 2018, 2020); letramentos de sobrevivência (Maia, 2022); dentre outros.

Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 6), ao se referirem ao chamado letramento crítico (LC), explicam que esse deve promover a reflexão, a transformação e a ação. Nesse sentido, Mattos e Valério (2010) destacam que o LC visa ao desenvolvimento da consciência crítica da(o)s estudantes. Por sua vez, ao defenderem o sentido do letramento de reexistência, Souza, Jovino e Muniz (2018, p. 2), afirmam que tal letramen-

to “ganha força ao buscar apreender, entender as práticas cotidianas de uso da linguagem que provocam releituras de identidades étnicas, de gênero, sexualidade, políticas, dentre outras”.

Observamos, portanto, que podemos falar em letramentos, no plural, tendo em vista a pluralidade de terminologias e aplicações teórico-práticas. Assim, como já argumentado por diferentes estudiosos(as), os letramentos podem ser compreendidos como um processo contínuo que ultrapassa os domínios da escola e que pode e deve acontecer ao longo de nossas vidas, pois não se trata de uma simples decodificação de palavras, mas de um conjunto de habilidades para o uso da leitura, inclusive de mundo, e da escrita nos mais diferentes âmbitos da sociedade, a fim de agirmos de forma autônoma, consciente e crítica diante das inúmeras injustiças sociais e das mais diferentes opressões a que somos submetida(o)s.

É a partir do exposto, assim como fizeram Rocha (2021), Moreira e Martins (2022), que queremos pensar na importância do desenvolvimento do que aqui queremos chamar de Letramento Feminista. Compreendendo, conforme declara Tiburi (2018, p. 23) que o feminismo “nos ajuda a melhorar o modo como vemos o outro. Entretanto, “essa capacidade não é natural, é construída em processos de aprendizagem que envolvem a nossa própria construção como pessoas”.

Portanto, entendemos que é preciso encontrarmos modos de ensinar e aprender como agirmos por uma perspectiva feminista ou como nos explica Pinto (2011) por uma metodologia feminista que pode ser compreendida como:

ter clareza sobre os efeitos de gênero nas relações sociais e institucionais, reconhecer o conflito e as estruturas desiguais de poder, trabalhar as quatro dimensões constitutivas das relações de gênero (simbólica, normativa, institucional, subjetiva) **e, por fim, trabalhar com a perspectiva do empoderamento das mulheres** (PINTO, 2011, p. 544, grifo nosso).

Entendemos que a partir deste movimento, as mulheres e demais pessoas poderão identificar o cinismo do machismo e as armadilhas do patriarcado, o qual, de acordo com hooks (1981, p. 64), pode ser entendido como “o poder que os homens usam para dominar as mulheres, este não sendo apenas um privilégio das classes altas e médias dos homens brancos, mas um privilégio de todos os homens na sociedade sem olhar a classe ou a raça”. Nas palavras de Federici (2021), o patriarcado estruturou a ideia de que o espaço destinado às mulheres deve ser o do trabalho doméstico não remunerado, bem como considera que a reprodução é uma atividade natural, instintiva das mulheres (Federici, 2021). Ou seja, os lugares nos quais nós podemos circular são aqueles que nos levam a servir à sociedade, ou melhor, aos homens.

Nesse sentido, é extremamente importante compreendermos que a língua(gem) performa a realidade, já que a repetição de atos de fala tem o poder de produzir ou aniquilar vidas. Assim sendo, o que fazemos com a linguagem não pode estar separado da materialidade — principalmente dos corpos (Pinto, 2009). Ou seja, à medida que teço afirmações tais como: “quem cuida de filho é mãe”, “cozinha bem e já pode casar” ou ainda “isso não é coisa para mulher”, estou (re)produzindo os certos lugares que devem ser ocupados por mulheres, determinando o que elas podem ou não fazer e as excluindo de espaços outros, da possibilidade de serem livres para fazerem as suas escolhas e do direito de serem quem queremos ser. Sobre isso, Adichie (2014) já vem nos alertando para o fato de que a sociedade nos impõe como devemos ser, em vez de reconhecer como queremos ser. Logo, “a questão de gênero, como estabelecida hoje em dia, é uma injustiça” (Adichie, 2014).

Portanto, se fazemos coisas com a linguagem e ao trabalharmos com ela, como professoras de língua, precisamos ter em mente que devemos e podemos (re)construir discursos a fim de contribuirmos com a promoção de uma sociedade menos violenta para nós mulheres. Sobretudo, porque a violência se dá também pelos discursos engendrados na e pela sociedade. Assim, tomamos o Letramento Feminista em consonância com Tiburi (2018, p. 29), quando compreende o feminismo, como um projeto de vida que deve ser “levado

muito a sério, para além das modas, e que seu impulso e sua potência desconstrutiva radical sejam capazes de melhorar nosso modo de ver e de inventar a vida”.

Pensar o Letramento Feminista significa, portanto, pensá-lo como um modo de conscientizar as pessoas das inúmeras violências as quais as mulheres, sejam elas negras, trans, quilombolas, brancas, camponesas, pobres, ricas, surdas, cis, dentre outras, são quotidianamente submetidas. Assim, entendemos que o reconhecimento das opressões e violências é sempre o primeiro passo para a possibilidade de mudanças. Afinal, em um mundo colonial, patriarcal, misógino, sexista, machista, racista, transfóbico, as opressões são muitas vezes normalizadas e naturalizadas de modo que se tornam invisíveis aos nossos olhos e aos nossos sentidos. Seja as discriminações e as violências físicas, psicológicas, econômicas e sexuais, seja aquelas frequentes e quotidianas presentes em vários lugares, em especial nos ambientes de trabalho, como a interrupção da fala da mulher (*interrupting*), a reprodução por um homem da ideia de uma mulher, levando todo o crédito no lugar dela (*appropriating*), a manipulação da mulher para que ela deixe de confiar em si mesma e passe a desacreditar de sua sanidade (*gaslighting*), etc.

Entendemos, portanto, que o Letramento Feminista nos possibilitará: 1) a identificação das violências impostas às mulheres nas diferentes esferas da sociedade e nos discursos; 2) a compreensão das relações de poder; 3) a elaboração

de modos de enfrentamento; 4) a transformação do modo de agir em sociedade; 5) a construção de um sentido de irmandade; 6) o entendimento das análises interseccionais necessárias às mais diferentes camadas de opressão, dentre outras possibilidades; 7) a conscientização social de que a violência contra às mulheres vitimiza toda a sociedade; 8) a criação de uma agenda de políticas públicas pensadas por e para mulheres, dentre outras possibilidades.

Entrecruzando o contexto formativo e o projeto pedagógico

O NUPEL é um órgão responsável pela organização e oferta de diferentes cursos de extensão universitária promovidos por docentes do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A(O)s professora(e)s dos cursos são, geralmente, estudantes da graduação e da pós-graduação do Instituto de Letras (IL/UFBA), que, sob a orientação e supervisão de professora(e)s do Curso de Letras, participam da formação continuada, seja no âmbito do ensino de línguas, seja na tradução. Por essa razão são comumente chamados de PFs – professora(e)s em formação.

Os principais propósitos do NUPEL são possibilitar o acesso ao ensino de diferentes línguas estrangeiras ao público externo à universidade, a prática de ensino em sala de aula

e da tradução escrita, conforme é possível verificar no próprio site do referido órgão, a saber:

Desde 2012, ano de sua implementação, o NUPEL tem se consolidado como espaço privilegiado no qual estudantes da graduação e da pós-graduação *stricto sensu* do Instituto de Letras podem experimentar, muitas vezes pela primeira vez, a prática de ensino em sala de aula e da tradução escrita. Tendo em vista que o tempo máximo de permanência no projeto é de 04 (quatro) semestres, a coordenação e a equipe de orientadores acompanham de perto o desempenho desses estudantes podendo, assim, verificar seu amadurecimento profissional no decorrer desse tempo. Elaboramos também alguns documentos que visam ao acompanhamento dos professores e tradutores em formação, a exemplo de manuais de supervisão e orientações (NUPEL, 2023)¹.

No NUPEL é possível estudar alemão, espanhol, francês, grego, inglês, italiano, kimbundu, latim, libras, yorubá, português como língua estrangeira, português para concursos e leitura e produção de textos. Neste artigo, visto que somos professoras de italiano, fazemos um breve relato do trabalho que temos realizado em nossas aulas, em especial, sobre a promoção do que temos chamado de Letramento Feminista no ensino de língua italiana.

Como é sabido, é comum que os cursos de línguas sejam divididos em níveis e no NUPEL, também, seguimos esse modelo. Sendo assim, a(o)s aprendizes de LI têm a chance de

1 Disponível em: www.nupel.ufba.br. Acesso em: 29 de out. 2023.

estudar essa língua durante quatro semestres: Italiano 1, 2, 3 e 4, podendo, ainda, no final de tudo, optar por fazer o curso de Ateliê de Conversação em língua italiana.

Para cada um desses níveis elencados, temos proposto a realização de um projeto pedagógico. Desse modo, na busca pelo diálogo com uma pedagogia de projetos (Dewey, 1959; Hernandez, 1998; Nogueira, 2001, 2005), a(o)s PFs de cada nível devem desenvolver com seus e suas discentes, ao longo do semestre, um projeto, que possibilite a pesquisa, a construção de sentido, de conhecimento e a troca de experiências com o propósito de viabilizar uma aprendizagem real, significativa, ativa, além do desenvolvimento do senso crítico.

Neste artigo, nos concentramos no projeto realizado com as turmas do nível Italiano 3, intitulado “Le donne che ammiro”² que nasce como resultado de outras ações que visam pensar as mulheres em nossa sociedade, reconhecendo-as e potencializando-as como protagonistas de suas histórias. O título do projeto é inspirado no nome de uma comunidade idealizada por Mariangela Cassano e Giusi Miccoli, duas mulheres italianas que juntas construíram um espaço pensado por e para mulheres, criaram um site (<https://www.donnecheammiro.com>), um canal de *youtube* (<https://www.youtube.com/@mariangelacassano4752>) publicaram um livro

2 As mulheres que admiro.

intitulado *#donnecheammiro storie di donne che creano reti per costruire il futuro*³.

Além disso, usamos como mais uma fonte de inspiração o livro “Cientistas Negras Brasileiras”, que foi produzido por professoras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e traduzido para o idioma italiano pelo Núcleo de Estudos em Língua Italiana no Contexto Brasileiro (NELIB), grupo de pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do qual fazemos parte. O referido material tem o propósito de apresentar cientistas negras brasileiras que historicamente foram e ainda são invisibilizadas pelo poder hegemônico branco-cêntrico de matriz colonial⁴.

Outro trabalho que foi de extrema importância para nos inspirarmos foi o curso de extensão Meninas e Mulheres na Literatura (MML)⁵, que nos impulsionou a desenvolver o material biográfico seguinte da turma do Italiano 3, compartilhado na próxima seção deste capítulo. Esse curso, do qual as auto-

3 Mulheres que admiro: histórias de mulheres que criam redes para construir o futuro.

4 As versões em línguas portuguesa e em língua italiana podem ser encontradas no blog do grupo Meninas e Mulheres nas Ciências, no seguinte endereço eletrônico: <https://meninasmulheresnascienciasufpr.blogspot.com/2020/11/livro-cientistas-negras-brasileiras.html>. Acesso em: 01 maio 2024.

5 Esse curso pode ser visualizado na seguinte página do instagram: @meninasmulheresdaliteratura. O MML foi premiado pela Fundação Carlos Chagas em 2023 e teve a duração de três meses. Foram desenvolvidos docentes e discentes na experiência formativa, com o objetivo de apresentar ao público obras escritas em língua italiana por mulheres de origem africana ou asiática, com temas sobre gênero, migração, colonialidade e resistência.

ras deste artigo também participaram, foi realizado durante três meses, período no qual foram apresentadas ao público brasileiro dez obras escritas por mulheres africanas, afrodescendentes e asiáticas que escrevem em língua italiana. Semanalmente, uma professora em formação de italiano de duas instituições de ensino superior (UFBA e UFPR) apresentava uma obra literária a partir de atividades para fomentar o desenvolvimento de uma postura intercultural e do pensamento decolonial, interagindo com outros saberes, respeitando modos de vida e cosmopercepções outras.

Diante do exposto, é importante salientar que a escolha deste título e tema para o projeto da turma Italiano 3, se deu porque queremos, continuamente, (re)pensar o papel das mulheres na sociedade, compreendendo as diferentes opressões as quais somos submetidas, mas, sobretudo, refletindo, em sala de aula, como podemos enfrentá-las na vida cotidiana e como podemos atuar de forma consciente para a promoção de um mundo melhor, mais justo e mais equânime para todas nós.

Educação linguística em língua italiana

As aulas do curso Italiano 3, mais especificamente do segundo semestre de 2022, foram realizadas aos sábados, na modalidade remota, por meio da plataforma Zoom. Essa turma era composta por sete estudantes mulheres que tinham

idade entre 20 e 65 anos e atuavam em diferentes áreas do conhecimento e do mundo do trabalho.

Para a concretização do projeto, que deve ser construído processualmente e compartilhado coletivamente, seguimos algumas etapas antes de chegarmos a produção final de um livro com biografias. Para tanto, organizamos o projeto em sete fases, de modo que pudéssemos compartilhar o processo com todas as participantes, transformando a sala de aula em um espaço de reflexão e colaboração. Todas as fases tinham seus objetivos bem delineados e eram essenciais para a construção de saberes e dos propósitos do nosso projeto, sempre considerando a importância da pesquisa e o trabalho com os seguintes eixos: oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica.

Desse modo, a fim de aprofundamos o nosso conhecimento acerca do gênero biografia, começamos o nosso projeto falando sobre nós. Na primeira fase, intitulada “*Raccontarsi: narrativas de si*”, as estudantes deveriam se apresentar, contando histórias de suas vidas, refletindo de que modo são representadas nos espaços nos quais cada uma atua. Durante essa etapa, demos ênfase a produção oral, as narrativas de si e o conhecimento mútuo.

Para darmos início a segunda fase, que foi a mais extensa e a denominamos de “*Quattro chiacchiere: bate papo*”, conhecemos várias mulheres que fizeram e fazem parte da história do Brasil e do mundo. A partir do material “*Le don-*

ne scienziato”, formado por pequenos textos, caça-palavras e cruzadinhas, tivemos a oportunidade de conhecer mulheres brasileiras potentes que fazem ciência em nosso país, tais como: Anna Maria Canavarro, Bárbara Carine Pinheiro, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Lélia Gonzales, Enedina Alves Marques, Katemari Rosa, Maria Beatriz Nascimento.

Ademais, também conhecemos as biografias de Cleópatra, Carolina Maria de Jesus, Igiaba Scego, Djara Kan, Rita de Cássia dos Anjos, Sônia Guimarães e Franca Viola, mulheres que contribuíram de forma significativa, seja no avanço da ciência, seja no campo literário, ou nas conquistas de direito, como no caso de Franca Viola, a primeira mulher italiana a recusar o casamento reparador, previsto no código penal italiano até o ano de 1981. Já que naquele tempo, conforme a legislação do Estado italiano, criminosos que cometiam abuso sexual poderiam escapar da cadeia caso se casassem com a vítima, ‘reparando’, assim, a honra da mulher abusada e/ou estuprada. Mas Franca Viola lutou contra o casamento forçado e percorreu um longo caminho até conseguir a justiça. Seu estuprador e cinco de seus cúmplices foram condenados a 11 anos de prisão em maio de 1967 e um ano depois Franca pôde se casar com a pessoa por quem se apaixonou.

Durante toda essa fase e à medida que líamos as suas biografias e as suas histórias, realizarmos rodas de conversa, o que nos proporcionou a reflexão acerca de inúmeras temáticas, a saber: direitos das mulheres, aborto, sexualidade, luta contra o racismo e o patriarcado, casamento, violências de gênero no mundo do trabalho, insegurança das mulheres

em espaços públicos e nos transportes coletivos, trabalho doméstico, invisibilização das mulheres no campo das ciências, dentro outros. Ademais, tivemos sempre o cuidado de fazermos as nossas discussões em perspectiva interseccional (Akotirene, 2019) a fim de buscarmos compreendermos de que modo as estruturas de opressão de gênero, raça, classe, sexualidade, idade e plasticidade violentam as vidas das mulheres e quais os caminhos para o enfretamento e a emancipação.

Foi nessa fase que conhecermos os textos literários de algumas mulheres do curso MML, acima apresentado, e trabalhamos os gêneros romance e crônica. Assim, as diversas atividades realizadas em sala puderam contemplar os eixos oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica.

Após enfatizarmos as potencialidades das mulheres em diferentes áreas do saber e da sociedade, ressaltando o velho e bom chavão de “que mulher faz o que quer” e nos tirando o peso de que o nosso lugar deveria ser apenas o lar, colocamos a “mão na massa” e começamos o nosso trabalho de pesquisa para elaborarmos o nosso próprio material. Assim, demos início a terceira fase do nosso projeto, intitulada “*Mettere in atto: colocar em prática*”.

Logo no início da terceira fase, fizemos a seguinte pergunta: se você tivesse que escolher uma única mulher para te representar quem seria e por quê? A partir dessa indagação, cada estudante tinha que escolher uma mulher que admirava e começar a pesquisar sobre sua biografia, suas histórias e possíveis contribuições para a sociedade. Desse modo, aos

poucos, íamos compondo o quadro de “mulheres que admiro”. É importante ressaltar que nesse momento do projeto passamos a enfatizar o trabalho com a leitura e a oralidade.

“*Scrivere*” foi o título da quarta fase, na qual, por meio de um formulário google, cada estudante deveria fazer registros das informações encontradas sobre as mulheres admiráveis. A ideia era armazenar o material fruto das pesquisas e trabalharmos mais a produção escrita.

Na quinta etapa, “*La nostra presentazione: apresentação oral com slides*”, as estudantes deveriam apresentar oralmente todas as informações que já haviam sido coletadas acerca das mulheres admiráveis. Todas deveriam fazer slides com textos, imagens e vídeos. Era o momento de conhecermos com mais profundidade as mulheres escolhidas e compreendermos melhor as motivações das alunas. Aqui, os eixos oralidade, escrita e análise linguística/semiótica foram trabalhados.

Na fase seis, “*un po di discussione: debate e reflexão*”, depois das rodas de conversas, das pesquisas, das apresentações orais e das contribuições feitas pelas colegas e pelas professoras, compartilhamos quais foram as dificuldades encontradas e se havia o devido reconhecimento das contribuições feitas pelas mulheres escolhidas para o trabalho. Foi o momento de fazermos conversas e expressarmos os mais diversos e diferentes pontos de vista e de histórias.

Eis que chega a fase final: “*Il nostro libro*”, fruto da produção coletiva de todas as reflexões. Começamos a produção pelo programa Canva. Cada estudante adicionava tudo que

já havia pesquisado e coletivamente fomos corrigindo e adicionando o que considerávamos pertinente para o nosso material. Assim, cada unidade do material biográfico apresenta uma mulher admirável escolhida por nossas alunas do Italiano 3.

“Ogni donna è una storia”⁶ é a capa do nosso material, fruto do projeto “Le donne che ammiro”. Nas figuras reproduzidas adiante é possível visualizar a capa e a contracapa do nosso material biográfico, onde são apresentadas as mulheres escolhidas pelas sete estudantes no curso de extensão do NUPEL.

Figura 1. Capa do Livro



Fonte: produção das alunas para a conclusão do projeto

6 Toda mulher é uma história.

Figura 2. Contracapa do livro produzido pelas estudantes do italiano 3



Fonte: produção das alunas para a conclusão do projeto

As estudantes da turma de Italiano 3 escolheram mulheres que de alguma forma haviam marcado as suas vidas, seja pelas experiências profissionais ou experiências pessoais. São mulheres que possuem histórias incríveis e contribuíram de forma significativa para a sociedade, a saber: Jacqueline Góes, Lina Bo Bardi, Malala Yousafzai, Mariama Bâ, Marie Curie, Nísia Floresta e Olga Benário. Vale ressaltar que a escrita dessas biografias também foi processual, sempre passando pela revisão da professora do curso e acompanhamento da orientadora.

Figura 3. Mulheres admiráveis



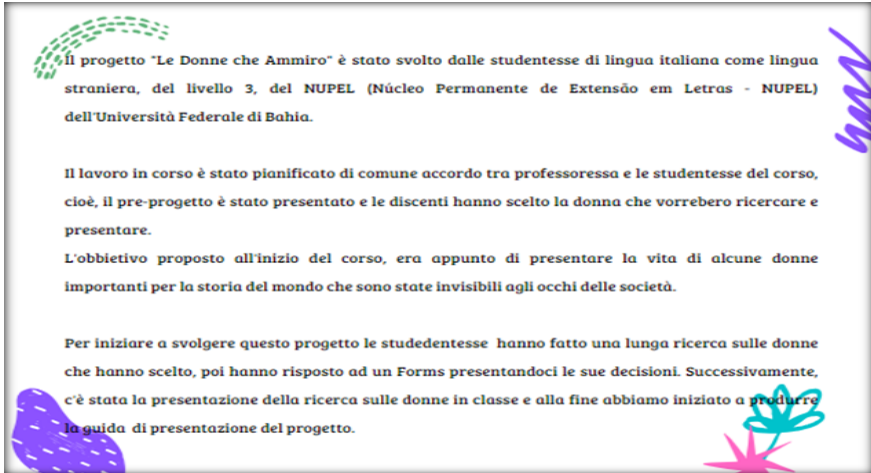
Fonte: produção das alunas para a conclusão do projeto

Jaqueline Góes é uma cientista do setor da saúde que se destacou nos últimos anos pelo seu trabalho no combate ao COVID 19, tornando-se uma referência para muitas outras meninas e mulheres. Lina Bo Bardi, uma mulher **italo-brasileira**, foi professora da UFBA que organizou a Exposição da Bahia, na quinta Bienal de Arte de São Paulo, em 1959, realizada no Ibirapuera. Malala Yousafzai é uma ativista paquistanesa, foi a pessoa mais nova a ser laureada com um prémio Nobel e é conhecida principalmente pela defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação na sua região natal do vale do Suate, na província de Khyber

Pakhtunkhwa, no nordeste do Paquistão. Por esse motivo, foi atacada em 2012 pelo Talibã. Mariama Bâ foi professora, escritora e ativista e feminista que lutou incansavelmente pelos direitos das mulheres, autora de diversos livros, sendo o seu primeiro intitulado *“Ma petite patrie”*, traduzida em mais de quarenta línguas. Já Marie Curie foi a primeira mulher a ganhar o Prêmio Nobel de Física e Química e foi a primeira professora da Sorbonne, uma das universidades mais antigas e renomadas da Europa, localizada na França. A brasileira Nísia Floresta foi escritora, educadora, poetisa e feminista, questionou o patriarcado que marcou a sociedade brasileira no século XIX. Olga Benário, por sua vez, foi uma mulher de grande importância para a política nacional e internacional, lutou contra o sistema vigente em sua época porque acreditava em um ideal de vida igualitário e justo, independentemente de raça, cor ou sexo.

Outros elementos presentes no livro produzido coletivamente, além das biografias são: apresentação, introdução, verso do poema de abertura e agradecimentos. Como já mencionado, tudo foi elaborado pelas estudantes do curso, com o auxílio da professora em formação e com as correções feitas pela coordenadora de língua italiana do NUPEL.

Figura 4. Apresentação⁷



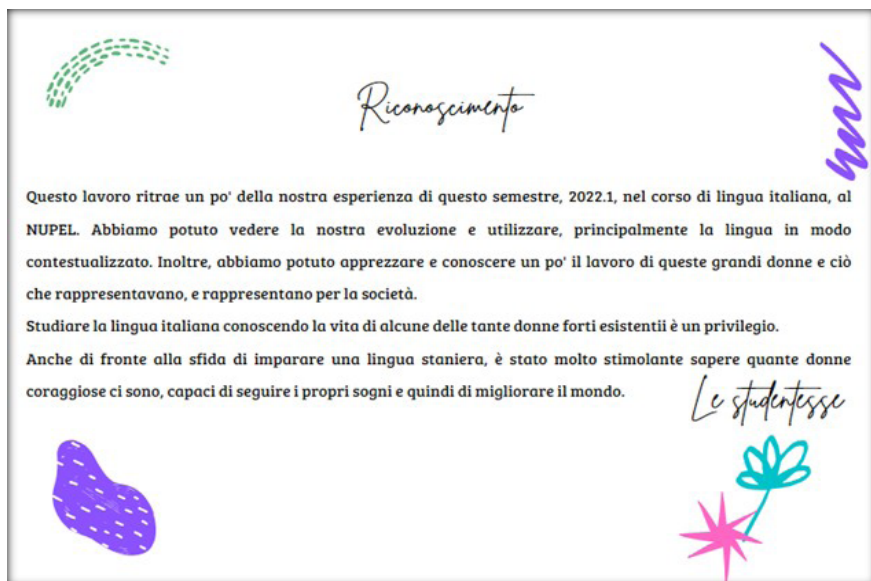
Fonte: produção das alunas para a conclusão do projeto

Por fim, as alunas finalizam o material reconhecendo a importância desse trabalho, seja para o aprendizado da língua, seja pela oportunidade de conhecer inúmeras mulheres corajosas que se tornam exemplos para continuarmos nossas

⁷ O projeto "As Mulheres que Admiro" foi realizado por alunos do nível 3 de Italiano como Língua Estrangeira do NUPEL (Núcleo Permanente de Extensão em Letras - NUPEL) da Universidade Federal da Bahia. O trabalho em andamento foi planejado em comum acordo entre a professora e as estudantes do curso, ou seja, o pré-projeto foi apresentado e as discentes escolheram a mulher que gostariam de pesquisar e apresentar. O objetivo proposto no início do curso foi justamente apresentar a vida de algumas mulheres importantes da história do mundo que ficaram invisíveis aos olhos das sociedades. Para começar a realizar este projeto, as estudantes fizeram uma extensa pesquisa sobre as mulheres que escolheram e depois responderam a um Formulário apresentando as suas decisões. Em seguida, houve a apresentação da pesquisa sobre a mulher em sala de aula e por fim iniciamos a produção do roteiro de apresentação do projeto, além de rodas de conversas para expandir os nossos conhecimentos acerca dessas mulheres, cuja biografia seria escrita.

lutas em prol de uma sociedade que nos reconheça em nossas potencialidades e nos permita vivermos como somos e em segurança, tendo os nossos direitos, as nossas histórias e os nossos corpos respeitados.

Figura 5. Reconhecimento⁸



Fonte: produção das alunas para a conclusão do projeto

- 8 Este trabalho retrata um pouco da nossa experiência neste semestre, 2022.1, no curso de língua italiana, no NUPEL. Pudemos ver a nossa evolução e principalmente utilizar a língua de forma contextualizada. Além disso, pudemos apreciar e conhecer um pouco do trabalho dessas grandes mulheres e o que elas representavam e representam para a sociedade. Estudar a língua italiana e ao mesmo tempo aprender sobre a vida de algumas das muitas mulheres fortes que existem é um privilégio. Mesmo diante do desafio de aprender uma língua estrangeira, foi muito inspirador saber quantas mulheres corajosas existem, capazes de seguir seus sonhos e, assim, melhorar o mundo.

Nossas assunções

Este trabalho foi pautado nos pressupostos da área da Linguística Aplicada que em seus primórdios estava, exclusivamente, associada ao ensino de línguas estrangeiras, em especial, da língua inglesa, mas que atualmente as suas pesquisas são motivadas pelas práticas de uso da linguagem, nos seus inúmeros contextos orais, escritos, formais, informais, na escola, no trabalho, nas comunidades, tendo em vista a associação entre linguagem e sociedade e com foco, conforme elucidada Kleiman *et al* (2019), em questões relativas a desigualdades sociais, políticas, étnicas, culturais, dentre outras.

Assim sendo, em sua vertente mais contemporânea, indisciplinar na terminologia de Moita Lopes (2006), transgressiva e crítica, segundo Pennycook (2006) ou, ainda, suleada, de acordo com Silva Júnior e Matos (2019), tem sido necessário o diálogo com outras áreas do conhecimento, tais como a Antropologia, a Psicologia, as Teorias Educacionais, a Sociologia dentre tantas outras, a fim de encontrarmos soluções para as complexas e diferentes questões que envolvem as práticas situadas de linguagem, dentre essas, a educação linguística. Nesse sentido, a LA tem nos possibilitado ressignificar práticas antigas e construir de novos sentidos ao ensino-aprendizagem de línguas.

Portanto, associar os letramentos à LA, significa compreendermos que o processo de interação humana se dá pela linguagem. Assim como o ato de ensinar uma língua está intrinsecamente relacionado à formação docente (Oliveira,

2012), já que não podemos dissociar uma ação da outra. Ambos são eixos centrais do projeto aqui apresentado, uma vez que o que estava em jogo era, exatamente, a formação da PF de língua italiana, bem como desenvolver uma educação linguística que promovesse, dentre outras possibilidades, a emancipação da(o)s aprendizes e o desenvolvimento do Letramento Feminista.

De acordo com Moita Lopes (2013), os letramentos são espaços constitutivos que nos reposiciona e nos possibilita a transformação. Desse modo, o entrelaçamento entre a LA e os letramentos configuram novas significações atribuídas aos atos de ler e escrever, em especial, se ampliamos a interface entre saberes. Ou seja, conforme já salientamos ao longo deste texto e nas palavras de Freire (1997, p.13), “não se pode reduzir o ensino da língua ao ensino puro das palavras, das sílabas ou das letras”. Além disso, coadunando com Cavalcanti (2016), as professoras e os professores de línguas na contemporaneidade precisam saber mais do que ensinam e, portanto, a educação das/dos professora(e)s não pode se restringir apenas aos aspectos linguísticos, mas ser mais ampla, transdisciplinar, socialmente engajada e plural, em especial, quando pensamos a formação docente como projeto de país.

Por fim, coadunando com Tedeschi (2016), quando fala que é preciso rever o lugar propositalmente pensado para as mulheres e refletir sobre os espaços do silêncio ao qual esses corpos foram “confinados”, numa espécie de jaula micro, resultado de um poder simbólico que a impôs papéis e iden-

tidades subalternizadas, e que transcende para o homem, branco, heterossexual, com todos os seus privilégios, reafirmamos que não é possível (re)produzirmos um ensino de línguas que não pense o sistema-mundo, alheio às demandas da sociedade contemporânea e focado apenas na estrutura das línguas.

Portanto, as pesquisas na área da LA têm muito a contribuir com o nosso trabalho e com tantos outros que vislumbrem caminhos outros, já que é urgente enfrentarmos esse sistema colonial, patriarcal, racista, misógino, transfóbico e machista.

Viva todas as mulheres!

Para visualizar o material biográfico completo, acesse o QR Code disponibilizado adiante:



Referências

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. 1ª ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no ensino de línguas. *In*: TOLDO, C.; STURM, L. (org.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 65-78.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo, Parábola, 2016. p. 211-226.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ662487>. Acesso em: 01 maio. 2024.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 25-40.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. ed. Tradução: Gobofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

FEDERICI, S. **O patriarcado do salário**. Trad. de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça/etnia na sala de aula de língua inglesa. *In*: FERREIRA, A. de J. (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de Professores/as**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 19-50.

FERREIRA, A. de J. Narrativas autobiográficas de professora DE Línguas na Universidade: **Letramento Racial Crítico e Teoria Racial crítica**. Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 127-160.

FERREIRA, A. de J. Epistemologias do letramento racial crítico no contexto brasileiro: identidades de professoras de línguas estrangeiras e interseccionalidades com raça, gênero e classe social. **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, v. 9, n. 1, p. 130–156, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29327/232521.8.1-8>. Acesso em: 20 out. 2023.

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

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOOKS, B. **Ain't I a Woman?** Black women and feminism. United States, South end Press, 1981.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o Letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever. São Paulo: Unicamp, 2005. p. 5 - 60.

KLEIMAN, A. B. Et al. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, v.17 n 4, p. 724–742, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 27/02/2024.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy.** *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3588427>. Acesso em: 20 jan. 2024

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching:** from method to post-method. New Haven: Yale University Press, 2006.

LANDULFO C. M. C. L. S. de; MATOS, D. C. V. da S. Escritoras ítalo-africanas e uma proposta decolonial para a educação linguística em italiano. **Línguas & Letras**, v. 22, n. 52, p. 126-144, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/26433>. Acesso em: 01 maio 2024.

LANDULFO, C. M. C. L. de. Una proposta decoloniale per l'educazione linguistica in italiano. *In*: DIOTTO, C.; OPHALDERS, M.; Landulfo, C. M. C. L. S. (org.) **Formare per trasformare: Per una pedagogia dell'immaginazione**. Milão: Mimesis, 2022. p. 191-208.

MAIA, J. O. Letramentos de sobrevivência. *In*: LANDULFO, C. M. C. L. S.; MATOS, D. C. (org.). **Suleando conceitos em linguagens, decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 215-222.

MATTOS, Andréa M. de A. **Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico**. *In*: TAKAKI, N.; MACIEL, R. (orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017. p.171-191.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA, Belo Horizonte*, v. 10, n. 1, p. 135-158. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/hq8gYshYH5WLDdpXFZDYC7t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 janeiro. 2024.

MENDES, E. Educação Linguística Intercultural. *In*: LANDULFO, C.M.C.L.S de. MATOS, D. C. (org.) **Suleando conceitos em linguagens, decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 123-134

MOITA LOPES, L. P. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo aplicado como linguista**

aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.), Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo, Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo, Parábola, 2013, p. 15-37.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015 p. 31-50.

MOREIRA, T. A. S.; MARTINS, M. J. Feminismo na Universidade: projeto de extensão e letramento feminista. **Revista Eletrônica de Extensão – Extensio**, v. 19, n. 43, p. 19-33, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2022.e83173>. Acesso em: 01 maio 2024.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Editora Érica, 2001.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2005.

NOGUEIRA, E. L. S; NEVES, M. O. Letramentos em uma Escola do Campo: o que dizem seus atores? *In*: NASCIMENTO B. J, C; NEVES, M. O; SUZUKI, J. C. (org) **Letramentos e o ensino de língua [recurso eletrônico]**: materna, segunda e estrangeira. São Paulo: FFLCH/USP, 2022. P. 124-151.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 01 maio 2024.

OLIVEIRA, M. B. F. **Considerações em torno da linguística aplicada e do ensino da língua materna**. *Revista Odisseia*, n. 3, p. 1-20, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2049>. Acesso em: 01 maio. 2024.

ORTALE, F. L. **Introdução ao pós-método no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA-LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PINTO, J. P. Ler e escrever sobre corpos: metodologia feminista para letramento de jovens. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41. n. 143, p. 538-558, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200011>. Acesso em: 01 maio 2024.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando**. Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008

ROCHA, M. J. T. da. **Feminismo e letramento crítico em aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas: desconstruções e condutas propositivas**. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras.

Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura,
Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2021.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; ESPÍRITO SANTO, D. O. do.
A perspectiva intercultural para o ensino de línguas:
propostas e desafios (the intercultural perspective to
language teaching: proposals and challenges). **Estudos
Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 50, 2014. Disponível
em: [10.9771/2176-4794ell.v0i50.14816](https://doi.org/10.9771/2176-4794ell.v0i50.14816). Acesso em: 27 fev.
2024.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. da S. Linguística
Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação
linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, n.
2, p. 101-116, 2019. Disponível em: [https://revista.uemg.br/
index.php/sulear/article/view/4154](https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4154). Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVA, W. R. Educação científica como abordagem
pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos em
Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 2278-2308, 2020.
Disponível em: [https://doi.org/10.1590/0103181382922162
0201106](https://doi.org/10.1590/01031813829221620201106). Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVA, W. R. **Outro enfoque a desbravar: letramento
científico**. Raído, v. 12, n. 30, p. 7-9, 2018. Disponível em:
<https://doi.org/10.30612/raido.v12i30.9391>. Acesso em: 15
jun. 2024.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed.
Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência** – poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, A. L. S.; SILVA, I. J. da; MUNIZ, K. da S. Letramento de reexistência - um conceito em movimentos negros. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 10, n. Ed. Especi, p. 01–11, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/526>. Acesso em: 28 fev. 2024.

TEDESCHI, L. A. Os desafios da escrita feminina na história das mulheres. **Raído**, v. 10, n. 21, p. 153–164, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/5217>. Acesso em: 15 jun. 2024.

TIBURI, M. **Feminismo em comum para todas, todes e todos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018. 126 p.

WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais *In*: CANDAU, V. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 64-75.

Capítulo

4

ESCRITA CRIATIVA DE FANFICS PARA APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE ESPANHOL*

Fabiani Chagas Dutra Pedra

Clara Dornelles

Introdução

Neste capítulo, tratamos de uma experiência de ensino-aprendizagem de espanhol com a escrita criativa de fanfics em contexto de formação inicial de professores de línguas adicionais. Partimos

* Agradecemos ao professor Wagner Rodrigues Silva, organizador desta coletânea, pela cuidadosa revisão do capítulo, parceria e incentivo para o trabalho acadêmico colaborativo. Agradecemos também às professoras Sara dos Santos Mota e Valesca Brasil Irala, colegas da UNIPAMPA, pela revisão nas questões referentes ao uso do espanhol, neste capítulo, e pelo diálogo sempre em curso sobre a educação linguística em línguas adicionais.

da compreensão de que, para que possam implementar experiências pedagógicas inovadoras (Dornelles, 2008), os professores de línguas precisam vivenciar experiências em que eles próprios sejam aprendizes e protagonistas. Para Leffa (2008), a formação deve permitir ao professor reflexão sobre os conhecimentos, agindo como alguém capaz de construir sentido e não como um receptor passivo e irracional de técnicas pré-determinadas, como se tudo o que fosse enfrentar em sua carreira pudesse ser controlado e pré-programado. Quando o futuro professor passa, enquanto aluno, por um processo dialógico em que associa a maneira como aprende à maneira como pode ensinar, a formação docente abre possibilidades para integrar teoria e prática a partir da experiência (Dewey, 1959).

O contexto de intervenção desta pesquisa foi a Licenciatura em Letras Línguas Adicionais (Inglês, Espanhol) e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em que são formados, concomitantemente, professores de Espanhol e de Inglês. A pesquisa explorou os multiletramentos¹ através da escrita criativa para atingir os objetivos de aprendizagem de espanhol². Para isso, foi de-

1 No projeto pedagógico então vigente na Licenciatura em Letras investigada está previsto como objetivo específico o estímulo aos multiletramentos.

2 Esta pesquisa faz parte da dissertação de Mestrado de Fabiani Chagas Dutra Pedra, realizada no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa, cujo título é: “A escrita criativa no ensino de espanhol: ampliando os multiletramentos através de fanfics” (Pedra, 2017).

envolvida uma pesquisa-ação na turma de primeiro semestre do curso, na aula específica de língua espanhola. A partir da verificação das práticas de multiletramentos em espanhol dos alunos da graduação, buscamos desenvolver a escrita criativa como ferramenta de incentivo à aprendizagem de língua adicional (Schlatter; Garcez, 2012; Leffa; Irala, 2014). Este capítulo apresenta a análise do processo de produção de textos dos alunos, com o objetivo de verificar quais são as estratégias utilizadas para ensinar e aprender espanhol de modo colaborativo por meio da escrita criativa.

Escrita criativa aliada à aprendizagem

O trabalho com escrita criativa ocorre com mais frequência na aula de língua materna (cf. Pereira; Dornelles, 2022; Silva, 2019; Sousa, 2021). Apesar dos desafios, acreditamos que propostas pedagógicas com esse tipo de escrita na aula de línguas adicionais despertam o interesse dos alunos e fazem com que se envolvam com o próprio aprendizado, já que produzem sobre algo que é fruto da própria imaginação. Mas o que é a escrita criativa? Segundo Plácido (2015, p. 187):

A Escrita Criativa (EC) atravessa as diferentes formas de escrita e gêneros textuais. Não há exatamente um tipo de EC, mas diversos tipos. Por apresentar em uma de suas características constitutivas o elemento criatividade, poderia se afirmar que qualquer meio, material ou tema podem se constituir como fonte inspiradora para sua edificação literária.

Toda escrita considerada literária como, por exemplo, escrita de poemas, contos ou romances se trata de escrita criativa. Na experiência aqui relatada, desenvolvemos com os alunos a produção de textos cujas histórias partiram da sua criatividade e promoveram o uso do espanhol e a autoria. Para Plácido (2015), existem parâmetros pedagógicos para desenvolver a escrita criativa. Em sala de aula, por exemplo, o professor não deve limitar o aluno e a sua criatividade. Ele pode sim, delimitar um tema ou assunto a ser tratado em cada aula, mas deve deixar o estudante livre para expandir sua “liberdade de expressão, suas vontades e qualidades” (p. 189). Contudo, entendemos que a liberdade de criação pode gerar dificuldades para o aluno, que precisa ser orientado para processos de planejamento, reescrita e revisão da produção textual.

Propostas com escrita criativa podem desenvolver competências e habilidades críticas nos alunos, uma vez que são levados a ler e escrever para pensar na própria autoria, desde escolhas temáticas e de personagens, do tom que querem para sua história (humor, fantasia, ironia, sarcasmo) até as escolhas linguístico-discursivas. Nesse sentido, conforme propõe Plácido (2015), torna-se importante ler e discutir diferentes narrativas, desde os textos mais canônicos aos menos conhecidos, dando abertura para pensar os usos de diferentes recursos linguístico-discursivos, seja em língua materna ou adicional.

Ainda sobre o aspecto da aprendizagem, Leitão (2008) afirma que a metodologia da prática da escrita criativa deve proporcionar desafios aos alunos, fazendo-os adotar novos percursos, confrontar ideias durante um percurso “faseado” e “hierarquizado” de produção textual. Para o autor, a escrita criativa é uma ferramenta de aprendizagem da língua e deve ser vista como estratégia para desenvolver a escrita e adequar o vocabulário aprendido e motivar os alunos para a leitura e produção textual na sala de aula ou fora dela, individual ou em grupos.

O professor, portanto, tem papel fundamental no processo de construção da aprendizagem através da escrita criativa, pois é ele quem facilitará esse processo considerando e valorizando as questões trazidas pelos alunos, a diversidade de ideias e a sua participação. Podem surgir bloqueios de criatividade, como de fato ocorreu durante a intervenção pedagógica que realizamos, e esse é um momento em que, conforme Leitão (2008), o professor precisa trabalhar gradualmente dando “feedback” aos alunos à medida em que vai percebendo as suas necessidades.

Para orientar os alunos quanto às ideias e para que a criatividade venha à tona, sugerimos iniciar a proposta de escrita solicitando uma tempestade de ideias, o brainstorming ou tormenta de ideias (Casal, 1999), ou em espanhol: “lluvia de ideas”. Com essa estratégia pedagógica, os alunos colocam no papel o seu plano de escrita pensando nos fatos, per-

sonagens, lugares, elaborando o primeiro esboço de plano do texto. A partir de pesquisas anteriores, Casal (1999) apresenta algumas etapas do processo criativo:

Siguiendo a Menchén Bellón (1998:43) distinguimos varias etapas en el proceso creativo: preparación (acumulación de materiales supone un trabajo de aproximación, adquisición de ideas, conocimientos y material), incubación (es una fase inconsciente, un periodo de espera en el que el material acumulado debe sedimentar.), iluminación (la inspiración aparece y es el momento en el que estalla el acto creativo); la formulación (organización de las ideas en un sentido lógico); la verificación (una especie de autocrítica final en la que se revisa el valor del producto o hallazgo) (Casal, 1999, p. 945).

Segundo a autora, alguns fatores podem favorecer a criatividade, como a aprendizagem através do erro e do acerto, a flexibilidade diante do novo, um ambiente envolvente e favorável à troca de informações que valorize o lúdico, o imaginativo, o poético. Por outro lado, o trabalho com a escrita criativa pode ser visto negativamente pelo aluno se ele tiver uma excessiva disciplina formal, rigidez intelectual, foco no racional. Visando à aprendizagem em língua adicional, o ambiente criativo:

incentivará la curiosidad, fomentará la autoevaluación y el autoaprendizaje, buscará un clima de libertad, comunicación y afecto en el aula, pospondrá juicios sobre las personas y las ideas, promoverá la flexibilidad de pensamiento, motivará las preguntas y explorará la dimensión holística de las distintas situaciones (Casal, 1999, p. 946).

Conforme Casal (1999), a criatividade e a autonomia são partes do processo de escrita criativa e fomentam a motivação porque fazem com que os envolvidos se interessem pelo que estão fazendo, “brinda la posibilidad de alcanzar logros” (p. 946). Enfatiza que é preciso dispor de tempo e espaço para o pensamento criativo, além de recompensar o esforço criador. A escrita criativa possibilita ao aluno constituir-se como agente da sua aprendizagem, ser participativo, buscar informação, refletir sobre seu processo cognitivo adquirindo confiança para experimentar o lugar de autor:

Se abre al mundo externo y al interno, cuya riqueza a veces no valoramos, y en el que se incuba el acto creativo, en definitiva, se arriesga frente a los desafíos. Cada uno se muestra tal como puede ser, desarrollando sus características y potencialidades. En la medida en que el alumno se sienta estimulado a buscar, organizar, crear y comunicar, estará involucrado en su propio aprendizaje y experimentará la educación como un acto de creación con futuro (Casal, 1999, p. 947).

Pensando nesses aspectos para a proposta de escrita criativa, na intervenção pedagógica explorada neste capítulo, escolhemos desenvolver uma proposta com o gênero fanfic sobre o qual discorreremos à continuação.

Fanfics em sala de aula

Para despertar o interesse dos alunos em relação à escrita, escolhemos o gênero fanfic por ser um gênero que pos-

sibilita a valorização daquilo que o aluno conhece, do que ele gosta. Conforme Cavalcanti (2010):

Fanfiction é a escrita na qual os fãs usam narrativas midiáticas ou ícones culturais como inspiração para criar seus próprios textos. Em tais textos, os fãs autores imaginativamente estendem o enredo ou a cronologia original (...) criam novos personagens (...) e/ou desenvolvem novos relacionamentos entre personagens já presentes na fonte original (Cavalcanti, 2010, p. 6).

As fanfictions (ficção de fã), ou fanfics, são como “uma espécie de continuação das histórias, levadas à cabo não por seu autor original, mas por algum admirador ou simplesmente um outro autor” (Rocha, 2009, p.11). As fanfics, por sua vez, estão inseridas no universo fandom, que, conforme Cavalcanti (2010), consiste em movimento de articulação de fãs em torno de produtos artísticos em comum, gerando novos produtos artísticos.

Geralmente são os fãs que recriam situações e contam suas versões sobre livros, filmes, séries de TV, desenhos animados ou revistas em quadrinhos. Essas novas histórias têm origem na criatividade do autor, que pode escrever recriando cenários, reinventando personagens, enredos, dando continuação a um livro, filme ou série, criando histórias com seus ídolos, canções, jogos, gêneros preferidos como romance, drama... Conforme é possível verificar nas produções dos alunos participantes da nossa pesquisa, algumas histórias

parecem ser criadas a partir do novo e não de algo existente. Porém, existe ali um elemento do qual o autor (aluno) era fã. Por exemplo, uma de nossas alunas, fã de histórias com princesas, escreveu uma fanfic em que criou a sua princesa: Núbia. Há, assim, a possibilidade de acrescentar e/ou modificar as histórias e ou personagens originais, ou ainda, na nova produção, fazer referência a um campo temático como “histórias de princesas”.

As fanfics circulam na internet e estão à disposição para leitura em sites ou blogs específicos que possibilitam sua publicação por diferentes autores, bastando um cadastro em uma plataforma³. Porém, Vargas (2005) e Rocha (2009) alertam que as fanfics já existiam no papel há alguns anos. Estavam presentes em fanzines⁴, que eram publicações impressas nas quais as pessoas escreviam e trocavam ideias e opiniões sobre algo incomum. Segundo Fontenele (2015), “a mudança do papel para o ambiente digital diminuiu custos de publicação, facilitou o acesso ao seu conteúdo e, conseqüentemente, ampliou o número de leitores” (p. 37) e autores.

Para Fontenele (2015), a publicação das histórias em rede possibilitou a interação entre os autores e a colaboração na escrita por meio dos comentários. Observando sites dedi-

3 Exemplo de plataforma de fanfics: www.spiritfanfiction.com. Acesso em: 01 jun. 2024.

4 Para conhecer uma intervenção pedagógica realizada no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa com fanzines, consultar Reischak e Dornelles (2021).

cados à publicação de fanfics, percebemos que existem algumas regras e alguns passos determinantes. É preciso classificar os textos quanto ao tema, ao gênero, ao estilo, à idade para classificação, à extensão. Fontanele (2015, p. 38) cita vários exemplos com a descrição do blog *Liga dos Betas* que:

apresenta as variadas classificações que informam aos leitores o que eles vão encontrar ao ler o texto. Quanto à extensão termos como “drabble” indicam uma história escrita com cem palavras, “oneshot” é uma fanfiction que contém somente um capítulo, “shortfics” histórias breves escritas em poucos capítulos ou “longfics” histórias longas em muitos capítulos.

Fontanele (2015) ressalta que, ao trabalhar esse gênero em aula, é preciso ter alguns cuidados para que não se torne mais uma mera tarefa obrigatória. Nesta pesquisa, valorizamos o que os alunos gostavam e os incentivamos a escreverem pensando em seus leitores, mas sobretudo, naquilo que eles queriam expressar enquanto fãs de determinado artista, filme, livro ou série. Alguns alunos sentiram dificuldade para aceitar a ideia de modificar, reinventar uma obra clássica: “Como que eu vou mudar o fim do livro? Quem sou eu pra dizer como que tinha que ter acabado a história? Ah não sei... vou pensar em outra coisa”.

Sabemos que, para escrever um texto criativo e com autoria, o aluno precisa ter suas próprias ideias, pensar no enredo e na estrutura do seu texto e ter motivação para tudo isso.

De acordo com Barros (2009), muitos fãs escrevem porque gostariam que aquele personagem (ou ídolo) tivesse uma história diferente, entre outros motivos, o que importa é que o fã-autor está disposto a compartilhar a sua criação. “Ele (re) significa a obra lida e inicia um diálogo quando se apropria de uma nova função, a de autor de fanfic” (p. 86). Consideramos importante incentivar o processo de autoria já que a atividade autoral:

diz respeito à maneira peculiar, individual, com que o autor trabalha o formal e o enunciativo na construção de sua escrita frente à relação que estabelece com seus interlocutores, de forma a criar os efeitos de sentidos desejados, sem que com isso deixe de realizar o projeto enunciativo do gênero em questão, isto é, sem ultrapassar os limites das coerções genéricas no sentido de torná-lo outro gênero. Isso implica dizer que o autor cria uma forma específica, peculiar de moldar seu dizer no âmbito de dado gênero, mostrando ter liberdade e obrigações genéricas (Guimarães, 2015, p. 77).

Nas fanfics, os autores escrevem seu texto, postam na rede de destino e aguardam por seus leitores que comentam e discutem sobre os aspectos que gostaram ou não. É nesse sentido que a língua se desenvolve através da interação. As fanfics, portanto, proporcionam o desenvolvimento crítico da autoria, pois o ciberespaço possibilita o constante diálogo entre autor e leitor, do qual surge uma avaliação, objeto de reflexão, construção e reconstrução permanente desse gênero nas práticas sociais em que tipicamente ocorre.

Na sala de aula, optamos por utilizar o *Google Drive* para acompanhamento do processo de escrita dos alunos e colaboração nas suas decisões, por meio de comentários, antes da publicação dos textos em sites de fanfics. A colaboração nesse processo amplia a aprendizagem, já que “os alunos constroem e reconstróem seus textos ressignificando conceitos e elaborando novos saberes” (Serafim; Pimentel; Sousa do Ó, 2008, p. 4). As práticas colaborativas proporcionam várias aprendizagens, já que ao trocar experiências e informações mobilizam novas ideias, como também sugerem Azzari e Custódio (2013).

Esta metodologia permite enriquecer concepções e desenvolver práticas de reflexão sobre a escrita. O trabalho colaborativo cria a necessidade de comunicar ideias verbalmente, encoraja a autorreflexão e aumenta a necessidade de responder às questões e desafios (Serafim; Pimentel; Sousa do Ó, 2008).

A seguir tratamos sobre o trabalho do professor em auxiliar os alunos na produção de texto e como Cassany (2007) orienta essa prática.

Difícil tarefa de reparar o texto

Cassany (2007) problematiza o papel do professor e do aluno no que se refere à produção e correção textual. Inicia abordando a tradição escolar que engessou esses papéis di-

tando como devem agir professor e aluno diante da escrita. Para o autor, e nós sabemos pela vivência escolar, o professor tem o papel de decidir o que os alunos devem escrever, como e quando fazê-lo. Por mais livre e aberta que seja a atividade, é o professor quem orienta a direção a seguir. Além disso, a correção é de sua responsabilidade. O aluno, em geral, se percebe incapaz de autocorrigir-se, segue as instruções do professor e escreve o que pensa que o professor gostaria de ler. Propor uma estratégia de autoavaliação ou colaborativa causa estranhamento aos alunos, já que desafia os papéis tradicionais.

Nesse contexto, o professor geralmente exerce autoridade diante do texto do aluno, em detrimento de tentar entendê-lo e ajudá-lo a expressar-se, marca, destaca o erro e dá a solução correta. “¡Qué frustrante para alguien que está descubriendo el poder de la palabra escrita!” (Cassany, 2007, p. 17). Esse processo não é produtivo para aprender a escrever, pois chega a ser um procedimento desestimulante. Com a proposta de escrita criativa através das fanfics, os alunos podem ser incentivados a serem protagonistas durante o processo de aprendizagem, seja da língua materna ou adicional. Cassany (2007) fala em um modelo de colaboração mútua no qual o aluno é quem tem a autoridade da correção, já que ele, somente ele sabe qual a sua intenção ao escrever de uma forma e não de outra.

Ao tentar entender o texto do aluno, o professor faz questionamentos, pede esclarecimentos até que se chegue à versão final. Essa mudança de papéis não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível. Começa pela abordagem da correção. Numa correção tradicional a ênfase está no produto, na forma, na versão final do texto, enquanto precisa, antes disso, focar-se no processo, no autor, em como ele sinaliza o que pensa, no que “ele quer dizer”, ajudando-o a construir sentido através da expressão linguística. O professor colabora com o aluno percebendo que cada um tem um estilo pessoal de escrita e que cada texto é diferente. A correção vem para revisar e melhorar, adequar o texto como parte integrante da escrita.

En cambio, utilizar exclusivamente la corrección para limpiar los defectos del texto, los errores cometidos por el alumno, es una extralimitación de sus funciones. Alumnos y profesores acaban temiendo y odiando la tarea. Los primeros porque ponen en evidencia sus lagunas y necesidades; los segundos porque tienen que asumir inevitablemente el trabajo de realizarla. Para ambos se convierte en algo aburrido y mecánico, sin sorpresas (Cassany, 2007, p. 23).

Cassany (2007) defende que ambos, professor e aluno precisam saber claramente quais são os objetivos da correção e apresenta uma lista de sugestões, conforme Quadro 1:

Quadro 1. Objetivos da correção

OBJETIVOS DE LA CORRECCIÓN

1. Informar al alumno sobre su texto.
 - 1.1 Darle una impresión global
 - 1.2 Darle información precisa sobre algún aspecto concreto (ortografía, léxico, gramática, originalidade, etc.).
 - 1.3 Marcarle los errores que ha cometido.
 - 1.3.1 Darle las soluciones correctas a estos errores.
- ...
2. Conseguir que modifique su texto.
 - 2.1 Darle instrucciones generales para mejorarlo.
 - 2.2 Darle instrucciones precisas para mejorar un punto.
 - 2.3 Darle instrucciones para que corrija las faltas.
- ...
3. Que el alumno mejore su escritura.
 - 3.1 Que aprenda de los errores que há cometido.
 - 3.2 Que aprenda de la valoración general que há hecho.
 - 3.3 Que el alumno aprenda gramática y ortografía.
- ...
4. Cambiar el comportamiento del alumno al escribir.
 - 4.1 Desarrollar sus estrategias de composición.
 - 4.2 Incrementar consciencia sobre el mismo.
 - 4.3 Aprender técnicas nuevas de redacción.
 - 4.4 Profundizar sobre un tema.

Fonte: Cassany (2007, p. 30)

Esse quadro pode variar conforme o objetivo da produção final. Decidir o que se quer com o texto é o primeiro passo. Mas o que precisamos corrigir em um texto? Tradicionalmente, o foco da correção está na forma em oposição ao conteúdo. Cassany (2007) traz um esquema que contempla alguns aspectos a serem corrigidos em um texto. Entre eles estão a coesão, a coerência e a adequação. No caso da produ-

ção de fanfics, optamos pela análise linguística para orientar os alunos, porque o foco é a aprendizagem da língua. Segundo Mendonça (2006, p. 205):

O termo análise linguística [...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos para se contrapor ao ensino tradicional de gramática, para firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica [...]

Sendo assim, as atividades propostas partiram das leituras e das produções textuais para detectar quais dificuldades textuais-discursivas seriam o foco da aprendizagem, resultando na reescrita dos textos. Os textos produzidos pelos alunos serviram como diagnóstico para identificar avanços e dificuldades tanto na escrita quanto nas estratégias discursivas, promovendo a ação de refletir sobre a língua em uso, realizando assim a análise linguística. O aluno pode também refletir sobre a escrita para a organização e adequação do texto, aprendendo sobre questões gramaticais e de intencionalidade, adequando o texto aos seus objetivos e usando recursos que atinjam o leitor pretendido. Os comentários e questionamentos realizados nos textos dos alunos os orientou para a produção final, que foi avaliada com base em uma tabela que contemplava os aspectos acima citados.

Existem algumas técnicas para correção de textos que promovem a autonomia do aluno. Entre elas estão as anotações e comentários mais globais que o professor faz sobre o texto e esses variam conforme o objetivo da correção. Sobre-tudo, é importante valorizar o texto do aluno, usar palavras compreensíveis e focalizadas na questão específica para que o aluno tenha claro o objetivo da intervenção. O tipo de texto a ser corrigido também exige diferentes abordagens. Considerando a narração, existem perguntas chaves que devem ser respondidas ao longo da narrativa, conforme Quadro 2.

Quadro 2. Perguntas cujas respostas devem ser contempladas na narração

NARRACIÓN:	- ¿Dónde y cuándo se sitúa? - ¿Quién o qué es el protagonista? ¿Cómo es? - ¿Qué personajes intervienen? Descríbelos. - ¿Cuál es el argumento? Resúmelo.
------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Cassany (2007, p. 55)

Geralmente, a correção é tarefa exclusiva do professor, e assim esperam os alunos. Porém, existe a possibilidade de o aluno fazer parte desse processo. É o que Cassany (2007) denomina “Corresponsabilidad”, e pode ocorrer em duplas ou em estratégias de autocorreção.

Na próxima seção, apresentamos o contexto da experiência e descrevemos as etapas centrais do processo de

intervenção, em que buscamos fazer uso da escrita criativa para o ensino de espanhol, por meio de estratégias de aprendizagem colaborativa.

Descrição do contexto da experiência

Os personagens desta história foram os alunos do primeiro semestre da Licenciatura em Letras Línguas Adicionais (Inglês, Espanhol) e Respectivas Literaturas da UNIPAMPA, *Campus Bagé*, situado a 60km da linha de fronteira com o Uruguai. Além deles, há ainda a professora mestranda, do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, e o professor responsável pela turma. Com a primeira atividade diagnóstica, constatamos que o público era bem heterogêneo. A idade dos participantes da pesquisa era bem diversificada, dos 20 aos 60 anos; alunos egressos do Ensino Médio e alunos já graduados. Os interesses e objetivos deles em relação ao curso de línguas adicionais também eram diversificados. O *Projeto Fanfics* durou 30 horas/aula, no ano de 2017, e se desenvolveu nas seguintes etapas, buscando alcançar os objetivos de aprendizagem abaixo identificados:

Quadro 3. Etapas da intervenção

ETAPAS	PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Atividades diagnósticas	Aplicação de questionário e realização de conversa em grupos para verificar o contexto de atuação e as práticas sociais conhecidas dos alunos em relação ao espanhol.	Refletir sobre a própria vivência na língua espanhola e o uso que faz dela. Compartilhar vivências sobre o mundo hispânico. Praticar a oralidade.
Tarefas preparatórias	Textos para leitura, interpretação e análise do gênero a ser estudado; exploração de site de circulação de fanfics.	<p>Buscar, interpretar e selecionar dados e informações. Conhecer o gênero Fanfic.</p> <p>Ativar, compartilhar e ampliar conhecimentos prévios. Ampliar o vocabulário. Descrever pessoas.</p> <p>Perceber a estrutura de uma fanfic. Ler e interpretar um texto.</p>
Tarefas de pré-escrita, escrita e reescrita (seção denominada ¡A TRABAJAR! com subseções chamadas: LLUVIA DE IDEAS ¡A ESCRIBIR! ¡A MEJORAR!)	Momentos de reflexão sobre os textos em sala de aula e uso do Google Drive para escrever e compartilhar os textos.	<p>Consolidar o que foi visto nas aulas anteriores. Reconhecer a fanfic como um gênero literário. Iniciar o processo de escrita. Aplicar o vocabulário aprendido. Ampliar o léxico buscando novas palavras.</p> <p>Aplicar os conhecimentos adquiridos até o momento. Ampliar o vocabulário.</p> <p>Refletir sobre a língua em uso. Perceber o funcionamento da língua. Desfazer a influência do português na escrita.</p> <p>Utilizar o recurso para compartilhamento de documentos e trabalhos. Ler e interpretar. Argumentar. Perceber a língua em uso.</p>

Divulgação	Publicação das fanfics e gravação de um vídeo promocional de suas fanfics, para o Youtube.	Ampliar os multiletramentos. Utilizar recursos on-line para publicar fanfics. Participar de comunidades de interesses em comum. Usar a língua espanhola. Elaborar um roteiro. Resumir um texto. Praticar a oralidade. Produzir um vídeo promocional. Ampliar as práticas sociais de uso da língua.
------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: autoras

Para alcançar os objetivos mais gerais do projeto de investigação e promover a aproximação entre a prática escolar/acadêmica e o cotidiano do aluno, no que se refere aos multiletramentos, e para motivar a escrita criativa em língua espanhola, por meio de fanfics, consideramos os temas e preferências citados pelos alunos nas atividades diagnósticas. Proporcionamos um ambiente no qual pudessem expor suas vivências e compartilhar experiências em espanhol, discutir temas em comum, utilizar a tecnologia (celular, notebook) para realizar as tarefas.

Todas as atividades realizadas foram registradas em fotografias, gravações em áudio e vídeo, e diário reflexivo, para posterior geração e análise de dados, que também foram constituídos a partir das produções escritas dos alunos realizadas em aula e no Google Drive. Na próxima seção, analisamos as produções inicial e final de uma das alunas, além de momentos de análise linguística ligados à reflexão sobre os usos do espanhol, para verificar quais são as estratégias utilizadas para ensinar e aprender espanhol de modo colaborativo por meio da escrita criativa.

Clímax do trabalho interventivo

Toda história tem um clímax, o maior conflito que o protagonista passa na trama! O clímax deste trabalho consiste na análise da escrita e de momentos de reflexão sobre a escrita. A intenção é verificar se o processo de produção de textos a partir dos multiletramentos possibilitou a aprendizagem de espanhol e quais são as estratégias utilizadas para ensinar e aprender espanhol de modo colaborativo por meio da escrita criativa. Para isso, após a contextualização da intervenção na sala de aula, analisamos (i) a evolução da produção escrita de uma aluna que apresentou dificuldades de cunho linguístico-discursivo no início do processo; (ii) excertos das aulas, em que a professora mediava a análise linguística a partir de exemplos de textos de diferentes alunos em suas primeiras versões. O Excerto 1 ilustra o início do projeto:

Excerto 1⁵

Professora: En este momento ustedes van a poner las ideas en el papel.

Paula: Mas professora o que eu escrevo? É pra começar a história toda?

Professora: É um esboço, vocês vão ter várias oportunidades de escrita e reescrita. Serão várias etapas. Piensen de modo amplio el tema de la historia que van a escribir, personajes... ¿Quién va a contar los hechos? ¿Un personaje? ¿Un narrador?

5 As transcrições usam convenções típicas da escrita, pois nos interessa o conteúdo verbal dos excertos e não uma análise minuciosa da interação.

Quando a aluna Paula⁶ pergunta “É pra começar a história toda?”, vemos um exemplo de alunos que não estão acostumados a ver a escrita como processo. Vários demonstraram a cultura de “escrever uma vez só e tudo de uma vez”. Nessa primeira proposta, a professora percebeu que eles precisavam de um roteiro e colocou no quadro algumas perguntas norteadoras. Enquanto isso, alguns alunos se ajudavam:

Excerto 2

Daniela: Como que eu vou escrever essa história?

Gabriela: Normal, uma história... tu não vê nenhuma série?

Daniela: Ah?

Gabriela: Tu não olha nenhuma série?

Daniela: Olho, mas é que eu gosto de coisa romântica...

Gabriela: Do SBT tu não vê nenhuma? Escreve o que tu olha.

Daniela: Ah?

Gabriela: Escreve o que tu olha... escreve uma coisa assim... que tu gostaria de ver lá. ... no SBT tem um monte de coisa que é de espanhol. Tu não vê nenhuma?

Daniela: Não consigo... vou pensar.

Essa colaboração mútua ocorreu várias vezes em momentos variados das aulas. Ainda que tenha ocorrido em português, constituiu-se como um movimento importante para a aprendizagem dos alunos, pois juntos aprenderam a delimitar temas, fazer escolhas para a escrita e, também, fazer uso apropriado das escolhas linguísticas, como mostraremos na segunda parte da análise.

6 Usamos pseudônimos para nos referirmos aos alunos.

Já na aula seguinte à proposta de escrita, os alunos pareciam mais tranquilos quanto ao tema da sua fanfic. Durante o intervalo, a câmera gravou alguns alunos que conversavam sobre as fanfics e suas vivências na língua espanhola. Dentre eles, está Angélica, aluna muito participativa e cuja produção será analisada na sequência deste capítulo:

Excerto 3

Angélica: Já escolheram os personagens?

Maria: Eu vou continuar o crepúsculo.

Débora: O meu é o Drácula.

Angélica (depois de ler um trecho da chuva de ideias da colega): Mas ele morre, não morre?

Débora: Não sei ainda...

Maria: Tu vai escrever sobre o quê?

Angélica: A série sobrenatural só que no México.

Maria: Ah que legal, eu vejo às vezes. E tu Zaira?

Zaira: Cavalheiros do Zodíaco.

Maria: ãh?

Zaira: Cava-lheiros do Zo-día-co

Angélica: Como é que eu vou escrever em espanhol? Eu não sei na-da!

Zaira: Mas não é difícil. Algumas coisas é que nem português e as que eu fico em dúvida eu procuro ou pergunto.

(Angélica se aproxima da Maria)

Angélica: Eu vi Amanhecer!! Eu que não olho tudo sei as histórias... Eu inventaria uma doença pros vampiro... faz isso, ia ser bem legal!

(A aluna Angélica segue dando sugestões)

Angélica: Daí imagina, a Anabela e o Edward tão lá e daqui a pouco tipo, puf.. ela morreu e...

Maria: Mas daí é outra história rsrs, Bela é o nome dela.

Angélica: Para aí estou te dando as ideias... faz uma coisa diferente, transforma ela, a Bela, numa bruxa.

O excerto acima ilustra a etapa chamada *Lluvia de ideas*, na qual os alunos deveriam colocar no papel as ideias sobre o que pretendiam escrever (personagens, espaço, tempo, enredo) e dar início à escrita. A professora solicitou que escrevessem em aula e muitos tiveram bastante dificuldade para começar o texto ali. Alegaram falta de concentração, falta de criatividade para desenvolver, além do fator uso da língua na escrita. Mas depois de ter o esboço das ideias, iniciaram o texto. Uns usavam a língua portuguesa para começar e traduziam aos poucos, outros já tentavam direto na língua espanhola. Partiu deles o esforço, a ideia de se ajudarem, buscarem um jeito de cumprir a tarefa. Como recurso, usavam dicionário, sentavam-se em duplas, usavam o celular para pesquisa ou chamavam os professores. Para Dewey (1959), o esforço é sinal de que a atividade está se tornando consciente e “refletida”, o que entendemos ser fundamental no processo de aprendizagem de língua adicional.

Ao longo do projeto, três alunas usavam português e espanhol mesclados em suas produções até que avançaram para a escrita na língua adicional, com alguma influência do português, além de questões de adequação textual como parágrafos, coesão, coerência, que foram se resolvendo ao longo do processo. Analisaremos as produções inicial e final de uma delas, a aluna Angélica, que, desde o início da intervenção, foi bastante participativa. No Quadro 4, apresentamos

uma amostra da primeira versão da sua fanfic, produzida na etapa “¡A ESCRIBIR!”:

Quadro 4. Primeira versão da fanfic da aluna Angélica

Sobrenatural no⁷ México

Sam y Deam Winchister são Hermanos que perderam su madre em una grande mistério.

Su padre para se vingar aprendeu a caçar perigos que nos ronda todas as noites.

Sam y Deam são caçadores eles matam todo o tipo de monstros como demônios fantasmas, etc...

La historia se passa em ciudad México.

Sam y delgado, alto, tem pelo longo u negro y clara sua pele.

Su padre se llama lham Winchester mas ele já esta morto e os humanos siguem suas caçadas sois.

Eles tem um grande amigo que eles consideram como un padre Bobby Singer. Bobby y canosos, forte, seu pelo y curto ele sempre usa un gorra. Tem barba para fazer.

Eles tem um grande inimigo e o Crawlen ele e rei do inferno que na trama ele derrotou com a ajuda dos Hermanos Sam y Deam o Lucifer sim com a ajuda, entre eles terem o Lucifer ou o Crawlen que é um demônio.

Crawlen ele y forte y baxo, pele clara y barba para fazer, pelo curto.

Fonte: autoras

No texto da aluna, os trechos sublinhados estão em português e são mais extensos do que o conteúdo em espanhol. Vemos, assim, uma tentativa de escrita no espanhol em processo de aprendizagem inicial por uma estudante falante de português como língua materna. Se compreendemos que, durante esse processo, o aprendiz “está adquirindo um

7 Os sublinhados são nossos, para fins da análise na sequência.

instrumento de prática social, muito além do léxico e da sintaxe, com a possibilidade real de ampliar seu raio da ação no mundo” (Leffa; Irala, 2014, p. 34), vamos considerar que os usos do espanhol em seu texto, embora reduzidos, sinalizam uma ação em um espaço discursivo de aprendizagem de língua adicional.

Desde o começo, Angélica se mostrou disposta a tentar escrever mesmo vendo a língua como obstáculo naquele momento. Teve uma participação ativa em aula sempre comentando sobre os personagens das fanfics lidas e acrescentando fatos às histórias contadas ou comentando algum ponto chave a quem não conhecia o tema. Durante a escrita, solicitava ajuda dos professores que, por sua vez, davam pistas de como resolver a sua dúvida. Assim, ela foi avançando de maneira significativa, ainda que com leve insegurança: “poderia ter ficado melhor” escreveu ela ao compartilhar a sua fanfic no Drive. No Quadro 5, apresentamos a comparação de um trecho da versão final da fanfic da aluna com a versão inicial.

Quadro 5. Segunda versão da fanfic da aluna Angélica

Supernatural em México

Los dragones y las vírgenes

Los hermanos Sam y Dean Winchester y más una cazada. Ahora la aventura en la ciudad de México, con La ayuda de su ángel Castiel.

Sam es delgado, con pelo largo y castaño, es muy alto y siempre usa camisas cuadrículadas. Ya su hermano Dean es delgado con pelo rubio y corto. Es mediano, siempre lleva camisa cuadrículada con una chaqueta de cuero. Castiel es delgado, tiene pelo oscuro y corto. Es mediano y siempre lleva un sobretodo.

Castiel recibe una llamada de un ángel que es su amigo le dijo que en la ciudad de México está ocurriendo algunas desapariciones que es algo muy raro por que las victimas tienen quemaduras por el cuerpo. Entonces Castiel va hasta el Banker de los winchester para explicar la llamada y pide la ayuda de ellos.

Ya los hermanos tienen la certitumbre que son dragones por las quemaduras que Castiel dijo para ellos porque hace algunos años ellos ya tenían enfrentado dragones en uno de sus casos. Así, los tres van para ciudad de México en el Impala 67 de Dean, gran amor de Dean.

Como ellos viven en Kansas, pasaron dos días en el Impala siempre con unas bromas de hermanos. Castiel está en el Impala porque ya algún tiempo perdió sus alas. Después de los días ellos llegaron en la capital de México e ya comenzaron a investigar lo que estaba ocurriendo. Fueron al hospital para ver una de las victimas que estaba viva: era una niña que tenía quince años, ella sólo fue salva porque el amigo intercedió por ella. Entonces ellos preguntaron le se ella era virgen: ella dijo que si, que era virgen, entonces ahí estaba la explicación, pues a los dragones les gustan las vírgenes y mucho oro. Calmaron la niña y se fueron.

Entonces ellos comenzaron a investigar con la ayuda del Castiel por los lugares oscuros por donde a los dragones les gusta quedarse. Encontraron un lugar que era una antigua mina de oro que era el sitio que más agradaba a los dragones porque aún podría tener oro en esta mina.

Ellos fueron hasta allá, pero solo encontraron mucho oro en el lugar y algunas niñas que estaban en la mina con muchas quemaduras por el cuerpo. Se las llevaron al hospital.

Entonces ellos se fueron al hotel y esperan la noche caer para poder regresar para el gran duelo con los dragones.

Los dos llegaron a la mina y escucharon un grito de ayuda. Era una niña que habían visitado en el hospital. Los dragones fueron detrás de ella en el hospital debido a su pureza. Los dos con mucha calma entraron en la mina con todo el cuidado para los dragones no saber que ellos estaban allí. (...)

Fonte: Pedra (2017)

Comparando as versões dos textos da aluna, perceberemos, primeiramente, o avanço na sua apropriação do espanhol. O Quadro 6 mostra a comparação entre trechos da produção inicial e da produção final. É possível visualizar em negrito algumas mudanças de grafia em palavras ou de estrutura sintática abordadas em aula e, sublinhados, conteúdos novos, também trabalhados em aula, adicionados ao texto:

Quadro 6. Comparação entre os textos da
aluna Angélica

PRIMEIRA VERSÃO DA FANFIC	ÚLTIMA VERSÃO DA FANFIC
<p>Sobrenatural no México</p> <p>Sam ys delgado, alto, tem pelo longo y negro y clara sua pele. Deam y delgado, mediano, tem pelo curto, rubio y claro sua pele.</p>	<p>Sobrenatural en México</p> <p>Sam es delgado, con pelo largo y castaño, es muy alto y <u>siempre</u> usa camisas cuadriculadas. <u>Ya su hermano</u> Dean es delgado con pelo rubio y corto. Es mediano, <u>siempre lleva camisa cuadriculada con una chaqueta de cuero</u>. Castiel es delgado, tiene pelo oscuro y corto. Es mediano y <u>siempre lleva un sobretodo</u>.</p>
<p>Allí estaba explicadon por que dragones gostan de las virgens</p>	<p>...a los dragones les gustan las vírgenes y mucho oro.</p>
<p>Ellos fueran ate la mas só acharam mucho oro no local e algunas ninãs que estavan em la mina com muchas quemaduras por el cuerpo, ellos levaran ellas para el hospital.</p>	<p>Ellos fueran hasta allá, <u>pero</u> solo encontraran mucho oro en el lugar y algunas niñas que estaban en la mina con muchas quemaduras por el cuerpo. Se las llevaran al hospital.</p>

Fonte: autoras

Durante a interpretação e análise de fanfics em aula, com alguma generalização, frisamos que não se usa M ao final de palavras em espanhol⁸. No texto, notamos a correção

8 Em geral, poucas palavras em espanhol são escritas com “M” no final. De acordo com o “Diccionario panhispánico de dudas”, o “M” aparece em posição final de latinismos ou de termos provenientes de outras línguas. Para maiores informações: <https://www.rae.es/dpd/m>. Acesso em 08 jun. 2024.

em palavras como: *en* e *con*; explicamos como funcionavam os verbos no pretérito, destacando a diferença do português para o espanhol na conjugação, pois enquanto em português escrevemos *estavam*, em espanhol será *estaban*; construímos frases com o verbo *gustar*, explicando que é um verbo reflexivo: *les gustan*; tratamos de colocação pronominal: *las llevaran*, ao invés de *levaran ellas*. Algumas palavras bastante frequentes, como a conjunção *mas/pero* e o advérbio de frequência *sempre/siempre* foram também objetos de reflexão. Notamos ainda que a aluna expandiu seu texto com estruturas de comparação: *Ya su hermano* (já seu irmão) e incluindo descrição das roupas dos personagens, além da aparência física que já aparecia na primeira versão. Usou verbo e vocabulário adequado para falar sobre o modo de vestir: *lleva camisa cuadriculada*. Como mostram os dados, o processo de análise linguística ajudou a aluna na evolução da escrita.

O texto de Angélica demandou um trabalho específico sobre as estruturas linguísticas, porém, com outros estudantes, foi necessário abordar também novas reflexões sobre a temática e a delimitação. Conforme Cassany (2007):

Una variable importantísima de la corrección es el momento del proceso de composición ante el que se encuentra el alumno. Si se pretende que la corrección sea un estímulo y una ayuda para que el autor desarrolle su texto y sus capacidades de composición, la corrección del maestro debe guiar o reforzar el trabajo del autor, especificándole qué tipo de proceso puede realizar en cada momento. Por ejemplo, en los textos pobres o faltos de ideas se debe buscar más información; en los desestructurados, organizar los datos; en los ya elaborados, revisar la ortografía, etc. (p. 54).

Com isso em mente, após a primeira leitura, a docente devolveu os textos dos alunos com vários comentários e perguntas sobre a trama, personagens e lugares da história, na tentativa de incentivar os alunos a continuarem a escrita. Além disso, deu indícios de como melhorar em termos de vocabulário e estrutura linguística. O Google Drive também serviu para reflexões sobre o texto. No espaço de interação digital, a docente se colocou como colaboradora da produção dos alunos, na experimentação da criatividade (Xerri; Vassallo, 2016). Para a avaliação das versões finais, criou o Quadro 7 com uma rubrica abarcando aspectos textuais e linguísticos trabalhados em aula.

Quadro 7. Critérios de avaliação

CRITÉRIOS		CONCEITOS		
		INSUFICIENTE	RAZOÁVEL	ADEQUADO
Estrutura Textual Geral	Tema/Título/Paragrafação			
	Pontuação / Maiúsculas			
Aspectos Linguísticos	Ortografia			
	Vocabulário			
Recursos Linguísticos	Coerência	Elementos do gênero		
		Encadeamento		
		Fechamento do texto		
	Coesão	Conectivos		
		Referentes/Palavras		
	Orações			

Fonte: Pedra (2017)

Como dito antes, foi realizada uma análise em conjunto com os alunos depois da escrita da primeira versão das fanfics, etapa denominada “¡A MEJORAR!”. Para esta etapa, a professora selecionou algumas frases e expressões dos textos dos alunos que possibilitassem a reflexão sobre a língua, sobre o que poderia ser melhorado e o que precisava, de fato, mudar. Usou enunciados dos alunos para contrastar os usos, isto é, casos que não precisavam alterações. Projetou as frases em slides para comentá-las uma a uma, enquanto orientava os alunos à análise linguística. Esse recurso é uma das técnicas previstas por Cassany (2017), através da qual o professor oferece informações para que o próprio aluno encontre uma solução para o seu texto: “Lo importante es que el alumno pueda formular sus propias hipótesis sobre el error y verificarlas con la correspondiente forma correcta” (p. 52).

Para exemplificar como esse processo ocorreu na sala de aula, apresentamos dois exemplos de análise linguística a partir dos textos das fanfics dos alunos. No primeiro, mostramos uma reflexão sobre a troca do *lo* e do *el*, bem recorrente no início da aprendizagem do espanhol. Ambos são artigos, porém *lo* é considerado um *artigo neutro* que não deve ser usado antes de substantivos, e *el* é o artigo apropriado para anteceder um substantivo masculino.

Excerto 4

Professora: El objetivo de la clase de hoy es verificar la aplicación de la lengua en los textos de ustedes, analizando las posibilidades de mejorarlos. A empezar: “Esta historia comienza en un café en lo Parque Central.” “Lo primero ministro coreano”. ¿Qué podemos destacar en esas frases? (breve silencio) ¿Qué significa LO?

Cezar: O!

Professora: ¡Bien! Pero, hay otra forma de decirlo... ¿Cuál es? (silêncio) ¿Se acuerdan de las primeras clases del semestre? (silêncio) Si yo digo: *El equipo médico llegó. Onde está o O nessa frase?*

Cesar: No EL.

Professora: ¡Sí! ¡Es eso! Se essas duas palavras significam a mesma coisa... ¿Ustedes se acuerdan cuando usamos LO o EL?

Graziele: Quando é masculino.

Professora: Sim mas os dois são masculinos, qual a diferença entre eles no uso? (silêncio) Vamos pensar, observem: EL EQUIPO MEDICO LLEGÓ. / EL AMIGO ERA YO. / EL SARGENTO-AYUDANTE. LO MEJOR DE LA VIDA ES SOÑAR. ES LO QUE TENEMOS QUE HACER. MIENTRAS ÉL LO ANALIZABA. No primeiro caso, o que vem depois do EL?

Vários juntos: EQUIIIPO

Professora: ¿Qué es un equipo?

Yris: Equipe? (aluna fala baixinho)

Professora: ¡Sí, es esto! ¿y los otros dos?

Yris: Amigo

Cesar: Amigo e Sargento.

Professora: ¡Bieeen! Mas o que são essas palavras? Equipo, amigo, sargento? (silêncio) O que elas representam? (silêncio) Elas nomeiam alguma coisa, certo?

Débora: ¡Son sustantivos!

Professora: Isso aí! Então, podemos dizer o que do uso do EL? (silêncio) Vocês sabem, já estudaram isso...

Débora: Que se usa na frente dos substantivos.

Professora: Muito bem... Então o LO? Olhem lá as frases: LO MEJOR DE LA VIDA ES SOÑAR. ES LO QUE TENEMOS QUE HACER. MIENTRAS ÉL LO ANALIZABA. Tem algum substantivo depois do LO?

Vários juntos: Não.

Professora: Não né! Entonces...

Cesar: Não se usa LO na frente de substantivo?!

Vários juntos: Nãoo

Professora: Não né! Entonces...

Cesar: Não se usa LO na frente de substantivo?!

(Um pouco depois)

Maria: Tá mas e aí o EL se usa só com substantivo? E o resto bota o LO?

Professora: ¡Sí, Es una forma que tu encontraste para pensar!

A aluna Maria é a autora do excerto de fanfic analisado. Sua fala ao final do último exemplo demonstra seu engajamento no processo de análise linguística e evidencia sua aprendizagem a respeito do uso dos recursos linguísticos em pauta. É provável que os aprendizes brasileiros de espanhol utilizem o *lo* diante de substantivo masculino por generalizarem a regra do feminino, pois em espanhol *la* pode anteceder um substantivo feminino.

Em cada momento de análise linguística, a professora buscou aprofundar e retomar aspectos que fossem novidade para os alunos ou já estudados no início do semestre. Pelas respostas dadas pelos alunos no excerto seguinte, observamos sua aprendizagem de aspectos da escrita. Nesse caso, a professora orienta os alunos ao que Azambuja, Dornelles e Costa (2021) chamaram de *análise linguística intercultural*, quando os padrões linguísticos de línguas distintas são utilizados para reflexão linguística, servindo uma língua de ponte para compreender a outra:

Excerto 5

Professora: Miren: NO ESTAVA SINTIÉNDO-SE BIEN. ESTAVA PASSEANDO CON UNA MUJER DESCONOCIDA. ¿Qué ocurrió aquí?

Silvio: os dois SS ali do passeando.

Hector: O ESTAVA.

Professora: Isso, que mais? (silêncio) Olhem esses aqui e comparem. (coloquei outros exemplos deles para que comparassem) QUEDÁNDO-SE ENCANTADA CON LAS FLORES... ESTÁBAMOS TOMANDO NUESTRO MATERIAL CUANDO... (silêncio) ¿Qué perciben de diferencia con relación al anterior? (silêncio) Comparem: SIENTÁNDO-SE y QUEDÁNDOSE. Qual deve permanecer? (silêncio) Com hífen ou sem hífen?

Vários: Seeem...

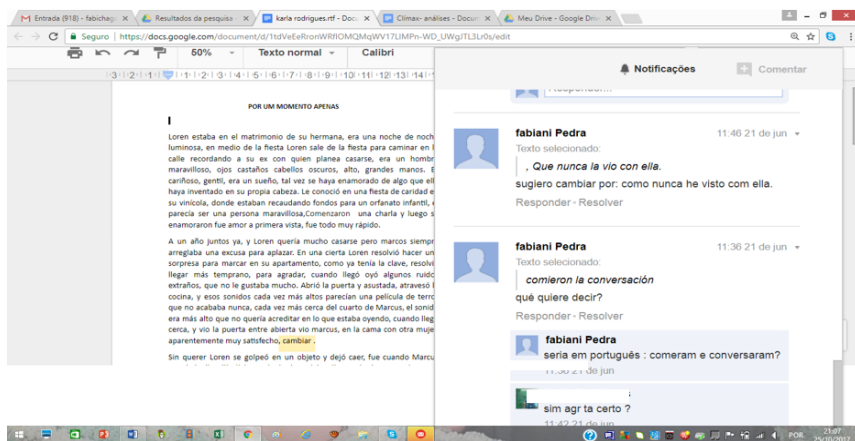
Professora: Perfecto. Entonces no se olviden. En español no hay doble ese, o sea: não existe dois esses na escrita, porém, não confundam com dois erres. Doble erre es común. E, diferente do português, não se usa hífen para separar o pronome no final do verbo. Ah e o verbo... no pretérito, se usa B e não V como em português.

Bianca: M no fim também não né?

Professora: Não, não tem M no fim das palavras, se usa N. Bem lembrado!

Além da exposição de exemplos para a melhoria dos textos, foram feitos comentários escritos no Google Drive, para que a professora estivesse presente nos processos de escrita e reescrita em sala de aula e à distância. Em geral, as intervenções da docente eram feitas na tentativa de compreender o que a/o estudante quis dizer, como ilustra o exemplo da Figura 1.

Figura 1. Intervenção na escrita



Fonte: Pedra (2017)

No comentário a professora pergunta: “comieron la conversación”, ¿Qué quiere decir? Seria em português comeram e conversaram?” A aluna responde: “sim, agr ta certo?” Quando o objetivo é reescrever o texto em parte ou no todo, as anotações devem ser instruções “operativas”, para que fique bem claro o que o aluno precisa fazer (Cassany, 2007. p. 53). Segundo as orientações de Cassany (2007), nessa fase da escrita, evita-se os comentários globais e generalizados como “Parágrafo confuso.” ou ! Cuidado con la ortografía!. Por isso, a professora fazia anotações tentando colaborar para a reescrita, sempre que possível provocando reflexão sobre o uso mais adequado para o sentido pretendido no texto.

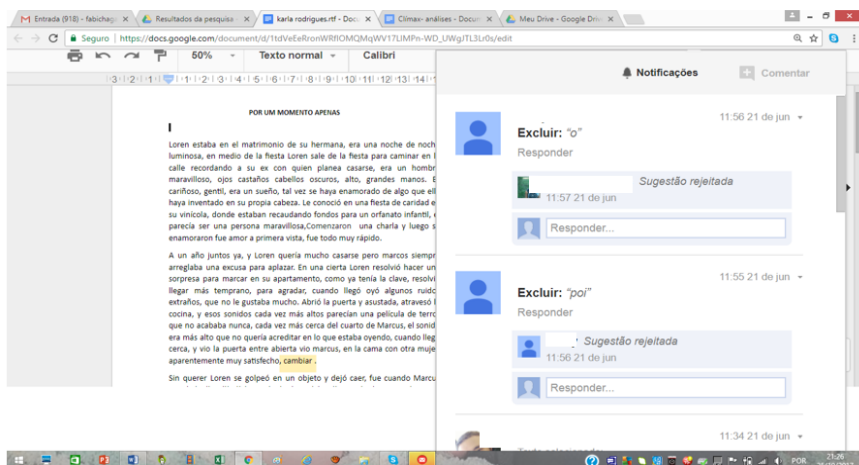
Antes ainda da reescrita, houve a etapa ¡A compartirl!, que consistiu no compartilhamento das fanfics entre os alunos. Depois que todos já estavam adaptados ao Drive, escolheram alguns colegas para compartilhar além da professora

e esses colegas deveriam comentar sobre o texto, dar sugestões, para, quem sabe, dar ideias ao autor.

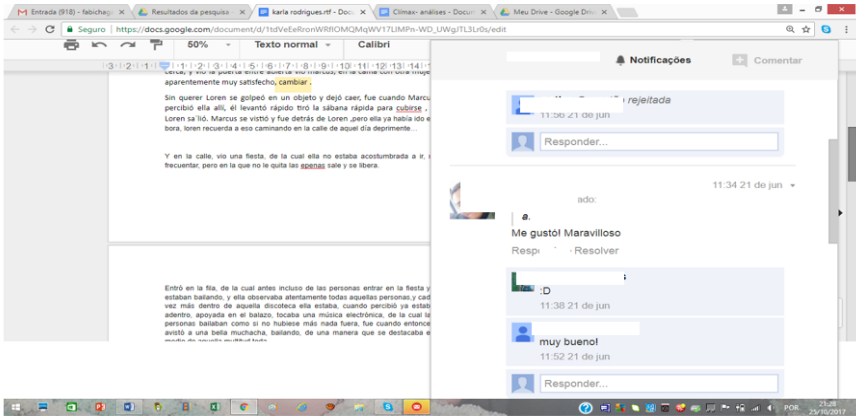
Em geral, os comentários aos textos dos colegas ou focavam correção gramatical, ou eram mais genéricos e elogiosos. No exemplo a seguir, o colega leu a fanfic e fez elogios, deixando a autora feliz, conforme a carinha expressa no comentário de resposta. Em seguida, uma colega que havia feito anteriormente sugestões gramaticais (algumas rejeitadas pela autora) agora elogia também. Nessa etapa, os alunos foram tímidos, ou seja, não se manifestaram o suficiente para colaborar com o texto dos colegas, talvez pela falta desta prática e por não se sentirem à vontade para fazê-lo. Na Figura 2, podemos observar através do histórico de edições no Google Drive, como a aluna foi adequando o seu texto ao longo do processo.

Figura 2. Edições realizadas pela aluna

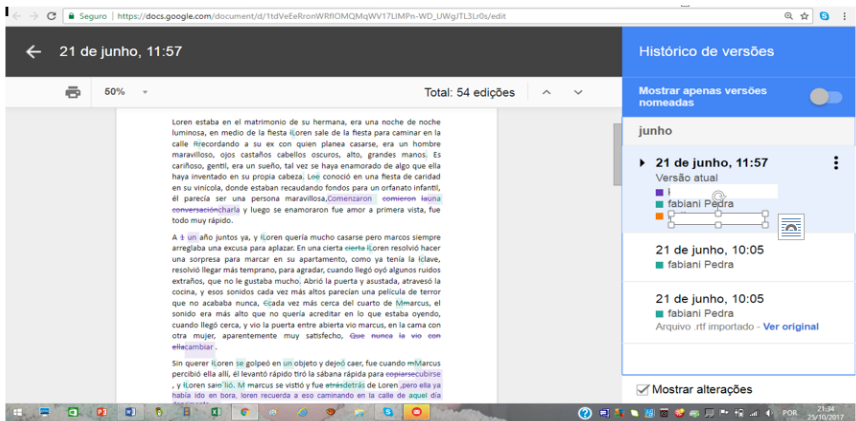
(a)



(b)



(c)



Fonte: Pedra (2017)

Como evidenciam as análises das produções textuais, a exposição de fragmentos dos textos dos próprios alunos e a construção colaborativa de hipóteses para o uso dos recursos linguísticos levaram os estudantes a progredirem nos

seus textos, e a assumirem um posicionamento ativo, pois eles também pesquisaram, conversaram entre si, usaram o dicionário e algumas vezes a tradução, construindo, nesse processo, autonomia e autoria.

Nos textos, percebemos a influência da aprendizagem em sala de aula quando autoras e autores utilizaram o vocabulário de descrição dos personagens, quando refletiam sobre a língua espanhola em contexto de uso e quando percebiam a influência do português na própria escrita. Na reescrita da versão final, os alunos corrigiram ditongos, artigos e expressões antes inadequadas nos próprios textos.

Considerações finais

Com o *Proyecto Fanfics* foi possível despertar o interesse dos alunos, docentes de espanhol em formação inicial, para a escrita em língua adicional mesmo no nível básico, reduzindo a distância entre a leitura e escrita escolarizada/acadêmica e as práticas letradas dos alunos, em espanhol. Partindo do universo cultural dos alunos, eles se sentiram mais seguros e dispostos a tentar superar os obstáculos, demonstrando, com suas produções, que é possível aprender língua adicional por meio da escrita, quando o texto é tratado como processo e não como produto – quando o sentido que o aluno está tentando construir é objeto de reflexão na aula.

As estratégias utilizadas para orientar os alunos no processo de produção da escrita foram variadas: tabela com critérios estabelecidos a partir do gênero e dos objetivos de aprendizagem; comentários nos textos levando os alunos a perceberem a necessidade de adequação; correção direta no texto, na qual mostramos uma possibilidade diferente de dizer; compartilhamento do texto por meio do Google Drive com colegas leitores; análise linguística de fragmentos das produções dos próprios alunos para reflexão colaborativa em sala de aula.

Percebemos que, além da importância de tratar o texto como processo, ter realizado uma proposta que envolvesse o universo ficcional, por meio da escrita criativa, foi extremamente relevante, pois, conforme já apontado pela literatura (Casal, 1999), o ambiente criativo estimula a curiosidade e a autoavaliação, proporcionando a liberdade e flexibilidade de pensamento. Ao possibilitar a experimentação da criatividade, incentivamos professores em formação a saírem da “zona de conforto” e a explorarem o “desconhecido” (Xerri; Vassalo, 2016, p. 4).

Esperamos que nossa experiência motive outros docentes a levarem para as próprias salas de aula, sejam na universidade ou nas escolas, propostas de produção de textos em línguas adicionais, incentivando os alunos a aprenderem a língua escrevendo e refletindo, colaborativamente, sobre seu uso.

Referências

- AZAMBUJA, F.; DORNELLES, C.; COSTA, E. V. A análise linguística intercultural em eventos de formação de professoras de Português como Língua de Acolhimento. **Scripta**, v. 25, n. 53, p. 296-329, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n53p296-329>. Acesso em: 01 jun. 2024.
- AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, Google Docs... A produção textual colaborativa. *In*: ROJO, R. (org.). **Escola conectada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, 73-92.
- BARROS, M. R. **The production of shared authorship in the world of fanfiction**. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CASAL, I. La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: Caracterización y Aplicaciones. **Actas X: ASELE**: Centro Virtual Cervantes, 1999.
- CASSANY, D. **Reparar la escritura**. Didáctica de la corrección de lo escrito. 12 ed. Editora Graó. España, 2007.
- CAVALCANTI, L. **Leitura nos gêneros digitais**: abordando as fanfics. **Simpósio hipertexto e tecnologias na educação**, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/551602917/Larissa-Cavalcanti>. Acesso em: 04 jun. 2024.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1959.

DORNELLES, C. Z. C. **A gente não quer ser tradicional, mas... Como é que faz daí? A inovação curricular e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino.**

Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campinas, 2008.

FONTENELE, C. M. **Letramento digital, práticas de leitura e escrita de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental:**

o gênero fanfic do consumo à produção. Universidade Federal Do Ceará. Centro De Humanidades. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - Mestrado Profissional Em Letras. Fortaleza, 2015.

GUIMARÃES, F. T. B. **Uma análise dialógica da arquitetônica do gênero acadêmico dissertação:**

estudo de caso. Dissertação de mestrado - Universidade Católica de Pelotas. Centro de Educação e Comunicação. Programa De Pós-Graduação em Letras - Linguística Aplicada. Pelotas, 2015.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In:* LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas, 2008. p. 353-376.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In:* LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEITÃO, N. As palavras também saem das mãos. Dossier Escrita Criativa. **Revista Noesis**, n. 72, p. 30-33, 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo72.pdf. Acesso em: 04 jun. 2024.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 109- 226.

PEDRA, F. C. D. **A escrita criativa no ensino de espanhol: ampliando os multiletramentos através de fanfics**. 210 p. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017.

PEREIRA, D. R.; DORNELLES, C. Conscientização crítica pelo letramento literário no ensino médio. *In*: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. São Paulo: Pontes, 2021, p. 30-50.

PLACIDO, C. E. A. O ensino de escrita criativa nas aulas de línguas. **Revista DisSoL - Discurso, Sociedade e Linguagem**, n. 2, p. 184-192, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.35501/dissol.v0i2.54>. Acesso em: 01 jun. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE CURSO. Bagé: Universidade Federal do Pampa. 2019. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/>

cursoletraslinguasadicionais/files/2019/06/ppc-letras-linguas-adicionais-2019.pdf. Acesso em: 01 jun. 2024.

ROCHA, S. L. A. Fanfics: a Intersecção entre Leitura, Escrita e Tecnologias de Comunicação - **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Curitiba, set. 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-3604-1.pdf. Acesso em: 04 jun. 2024.

SERAFIM, M.L.; PIMENTEL, F. S. C.; SOUSA DO Ó, A. P. **Aprendizagem colaborativa e interatividade na web:** experiências com o Google Docs no ensino de graduação. 2º Simpósio hipertexto e Tecnologias na Educação - Multimodalidade e Ensino. **Anais eletrônicos.** Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2008.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola:** aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, M. L. **Educação para a emancipação na era digital:** Um estudo sobre as FANFICS como recurso pedagógico para a aprendizagem de leitura crítica e escrita criativa no ensino médio. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SOUSA, A. C. J. S. **Fanfics, multiletramentos e práticas de leitura e escrita na escola.** 2021. 164 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do

Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unifesspa.edu.br/handle/123456789/1703>. Acesso em: 27 fev. 2024.

VARGAS, M. L. B. **Do fã consumidor ao fã navegador-autor**: o fenômeno fanfiction. dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo. Programa de Pós-graduação em letras, Passo Fundo, 2005. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/869/1/2005MariaLuciaBandeiraVargas.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

XERRY, D.; VASSALO, O. Creativity in ELT: an introduction. *In*: XERRY D. VASSALO, O. (org.) **Creativity in English Language Teaching**. ELT Council, 2016, p. 1-7. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.danielxerri.com/uploads/4/5/3/0/4530212/mede_creativity_in_english_language_teaching.pdf. Acesso em: 04 jun. 2024.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS PELAS LENTES DOS LETRAMENTOS DIGITAIS

Alan Ricardo Costa

Jucilene Carlos Rodrigues

Luzandra Almeida de Carvalho

Mayarah Andreia Eduardo Madureira Kintino

Considerações iniciais

A metáfora da teoria como uma lente ou como par de óculos para enxergar um contexto, uma realidade social, não é nova (*e.g.* Moita Lopes, 2006; Archanjo, 2008), mas mostra-se ainda necessária nos estudos de Linguística Aplicada Crítica (LAC). Seja como “campo de desaprendizagem”, seja como “prática interrogadora” (Fabrício, 2006), essa LAC *IN*disciplinar demanda a ação

contínua de “repensar outros modos de teorizar e fazer Linguística Aplicada” para fazer valer o aforismo que Moita Lopes (2006, p. 22) propõe para a área: “novos tempos, novas teorizações”.

Neste caso, recorreremos às lentes teóricas dos estudos de letramentos digitais (Paiva, 2021; Soares, 2002; Leffa *et al.*, 2020; Rabello; Cardoso, 2022) para melhor vislumbrar o estado de Roraima e, mais pontualmente, algumas práticas sociais de linguagem das pessoas que aqui habitam, principalmente professores de línguas em formação inicial. Afinal, com base em Paiva e Castro (2022), interpretamos que estudos sobre letramentos digitais permitem entender as condições e o contexto de uso da tecnologia por diferentes grupos de pessoas (como ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados, catingueiros, trabalhadores rurais, agricultores, lavradores, entre outros). Nesse viés, tais estudos possibilitam conhecer não só as variadas histórias de vida com relação à tecnologia, mas também esse grande “Brasil profundo” e as desigualdades sociais que, infelizmente, o caracterizam.

Em que pese algumas publicações recentes sobre o tema na região (Costa; Andrade; Gonzalez, 2023; Silva; Komesu; Fluckiger, 2023), Roraima ainda é carente de pesquisas sobre letramentos digitais. Corrobora essa perspectiva o mapeamento sistemático da literatura realizado por Batista (2021), que confirma: seis estados brasileiros não contam com pesquisas em nível de mestrado ou doutorado sobre le-

tramento digital, os quais predominantemente se encontram na região Norte – Acre, Rondônia, Amazonas, Roraima e Amapá –, e apenas um estado do Nordeste – Piauí. Considerando os dados de Batista (2021), no melhor do nosso entendimento, a dissertação de Agrella (2023), publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR), no final de 2023, é a primeira sobre o tema no estado.

Marcado pelo contexto de tríplice fronteira (Brasil, Venezuela e Guayana), o estado de Roraima é (1) o mais ao Norte do país, (2) o único com a capital acima da Linha do Equador, e (3) aquele que conta com a menor população (Costa *et al.*, 2023). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população estimada era de 450.479 habitantes, número que, em uma década, aumentou para 636.707 pessoas (IBGE, 2022). A capital Boa Vista, situada na região metropolitana e margeada pelo Rio Branco, conta com cerca de 436.590 habitantes (Costa; Andrade; Gonzalez, 2023). Sendo um dos últimos estados a ser oficializado pela Constituição de 1988 e a se urbanizar, Roraima foi impactado pela expansão civil acelerada, sobretudo devido aos fluxos migratórios e ao *boom* demográfico deles decorrente. Toda essa complexidade geopolítica implica a necessidade de estudos sobre os letramentos digitais que, hoje está claro, atrelam-se a importantes questões educacionais, socioculturais e linguísticas.

Haja vista todo o exposto, destacamos nosso objetivo com o presente capítulo: analisar perspectivas e práticas sociais de linguagem de pessoas que vivem em Roraima no que concerne às tecnologias digitais contemporâneas. Buscamos, por conseguinte, ampliar os debates sobre letramentos digitais no referido contexto, especialmente no que diz respeito à formação inicial de professores de línguas. Para tanto, organizamos o presente capítulo da seguinte forma: discutimos teoricamente os avanços referentes ao conceito de letramento(s) rumo à aceção específica de letramento digital. Na sequência, apresentamos um breve estudo realizado a partir da aplicação de questionários com 194 pessoas de Roraima. Desse estudo geral, enfatizamos posteriormente os dados concernentes a 12 acadêmicos de cursos de Licenciatura em Letras, sopesando que um olhar mais atento para o caso desses professores de línguas pré-serviço possibilita reflexões sobre a docência na cibercultura e as tecnologias digitais em uma perspectiva crítica.

Dos letramentos aos letramentos digitais

Nos estudos brasileiros, convencionou-se entender *letramento* como um conceito fruto de uma tradução “ao pé da letra” do termo inglês *literacy*, com base em *Letra-*, do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação, como em *ferimento*, resultado da ação de *ferir* (Soares, 2009,

p. 18). Por conseguinte, o letramento abarca as práticas sociais de leitura e de escrita e é definido por aquilo “que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2009, p. 72; grifo do original).

Engana-se, contudo, quem reduz a acepção de letramento às práticas de ler e escrever com foco no código escrito (escopo da alfabetização, que pode ser relacionada, mas não deve ser confundida, com letramento¹). Com efeito, para Kleiman (1995, p. 18), uma “criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever”. O exemplo hipotético do menino que, muito antes de frequentar a escolinha, já joga em um tablet, pode servir para corroborar o argumento de que é possível ter letramento digital mesmo antes da alfabetização.

Letramento digital, em suma, diz respeito às práticas sociais de linguagem em ambientes digitais, incluindo, por exemplo, “o uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celula-

1 Sobre esse aspecto, concordamos com Silva (2019, p. 229): “Os fenômenos da alfabetização e do letramento são complexos. Podem ganhar diferentes compreensões a depender das apreensões realizadas, resultando na aproximação ou distanciamento dos conceitos. Os próprios processos de alfabetização se configuram em práticas escolares de letramento, mas, por vezes, é preferível concebê-los separadamente para evitar sobreposições equivocadas em contextos escolares”.

res e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras” (Coscarelli; Ribeiro, 2014). O termo foi empregado pela primeira vez em 1997, por Paul Gilster (Paiva, 2021; Paiva; Castro, 2022), e, em um primeiro momento, foi interpretado como mais atrelado às habilidades ditas medievais e quantificáveis dos indivíduos². Isso dizia respeito principalmente ao paradigma vigente nos estudos de letramentos da época, os quais focavam em expressões como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento” (Street, 2014). Em outras palavras, esse modelo, hoje mais identificado como “modelo autônomo”, tinha como foco o sujeito e suas capacidades.

Com o passar do tempo, ocorreu a ascensão de um outro modelo de estudos de letramentos, oriundos sobretudo de (1) questionamentos (e críticas) à concepção da aprendizagem da escrita como algo essencialmente escolar, universal e neutro; e de (2) pesquisas sobre como adultos não alfabetizados convivem em contextos diversos e lidam com a escrita na escola ou fora dela, o que resultou em novas epistemologias e reflexões teóricas e práticas sobre os letramentos. Esse modelo, bastante popular no Brasil nos últimos anos,

2 Em tradução feita por Santos, Soares e Sorte (2020, p. 271), encontramos a seguinte definição de Gilster: “[...] letramento digital é dominar as ideias, não as teclas digitadas”, pois “[...] você não deve só adquirir a habilidade de encontrar as coisas, você também deve adquirir a habilidade de usar essas coisas em sua vida”. Portanto, nos anos 90, Gilster já objetivava falar sobre letramento digital para além do aparato tecnológico (Santos; Soares; Sorte, 2020).

intitulado “modelo ideológico” (Street, 2014; Kleiman, 1995), não deixou de contemplar as pesquisas em letramentos digitais, que se amplificaram na última década na área de LAC e de CALL³ (Leffa *et al.*, 2020).

Neste trabalho, optamos pelo aporte teórico do modelo ideológico, que foca nas práticas sociais concretas em que ideologias e relações de poder atuam, considerando culturas locais, questões de identidades e relações entre grupos sociais. Ou seja, a escolha por tal modelo se dá em razão do potencial deste para a abordagem dos letramentos em uma perspectiva social, mais pontualmente, em como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais (Street, 2014). Entendemos que é com essas lentes teóricas que podemos melhor vislumbrar Roraima e as práticas sociais de linguagem das pessoas que aqui vivem.

Ademais, vale sublinhar que, concordando com Coscarelli e Ribeiro (2014) e Paiva e Castro (2022), também entendemos que as práticas letradas digitais diferem de pessoa para pessoa, e é possível que alguém tenha algum letramen-

3 CALL é um acrônimo usualmente empregado para designar o campo de estudos de *Computer-Assisted Language Learning* (Leffa *et al.*, 2020). Embora o foco no computador não tenha se mantido por muito tempo (sendo logo superado por outros aparelhos, como o celular), e que a área hoje seja mais bem definida pelos estudos de ensino e aprendizagem de línguas mediados por tecnologias em geral, o termo CALL segue popular na área, como metonímia consagrada.

to digital mesmo sem fazer uso direto da tecnologia (Paiva, 2021).

Em que pese uma amplitude de modelos, propostas e taxonomias de conhecimentos, habilidades, práticas e ações sociais possíveis atreladas aos letramentos digitais⁴ (e.g. Rabello; Cardoso, 2022; Paiva; Castro, 2022; entre outros), não nos deteremos em nenhum em particular. Nossos interesses na seara dos estudos de letramentos digitais estão mais voltados às questões referentes (i) à importância da tecnologia digital na/para a educação e o papel das universidades no desenvolvimento de letramentos digitais; (ii) às crenças e perspectivas de roraimenses quanto às redes sociais, à internet e aos aparelhos eletrônicos; (iii) aos conhecimentos das pessoas quanto às práticas de segurança na web; e (iv) aos tópicos contemporâneos fundamentais para o debate sobre as tecnologias em uma perspectiva crítica, como *fake news* e regulamentação da internet.

4 No presente capítulo, não descuidamos de algumas discussões recentes sobre a popularização desenfreada e os eventuais desgastes sobre o termo “letramento” – que hoje abrange temáticas talvez distanciadas de questões linguísticas. Tais discussões, ensejadas por Buckingham (2008) e Paiva (2021), entre outros, nos mostram que o termo vai se distanciando de seu conceito original, passa a ser usado no sentido de competência ou habilidade e, ainda, abarca alguns letramentos (ex. econômico, emocional, espiritual) que não têm relação com a escrita. Não obstante, concordamos com o posicionamento de Paiva (2021): ainda que “letramento” possa ser um conceito guarda-chuva suficiente para definir qualquer prática social de linguagem, o termo “letramento digital” está fortemente disseminado entre os educadores, e não há razão para tentar reverter seu uso.

Levantamento preliminar de letramentos digitais em Roraima

Nesta seção, apresentamos um estudo inicial, realizado por meio da aplicação de questionários com pessoas que residem em Roraima. Inspirados pela publicação de Ribeiro e Rocha (2007), trabalhamos alicerçados em estudos de letramentos digitais na área da educação – no viés de uma metodologia quantitativa, mas com interpretações qualitativas dos dados.

Inicialmente, a aplicação de questionários não conformaria uma pesquisa específica; em lugar disso, seria um procedimento metodológico preliminar comum a outras investigações em andamento, quais sejam: (1) uma análise das práticas de letramentos digitais de professores em um curso pré-vestibular⁵; e (2) um estudo da práxis tecnológica de professores de língua espanhola da rede pública, ambas considerando o contexto de Boa Vista (RR). No entanto, esse levantamento inicial tomou proporções amplas, obteve uma adesão de 194 participantes voluntários, número maior que o esperado, e tais dados mostraram-se promissores para discussões necessárias no campo da LAC atual (Leffa *et al.*, 2020).

5 Tal pesquisa é o Trabalho de Conclusão de Curso, em andamento, da segunda autora deste capítulo.

As perguntas que compõem o questionário foram elaboradas com base em trabalhos prévios. Um deles é o de Rabello e Cardoso (2022), que compartilham resultados parciais de pesquisas-ação em andamento em duas universidades públicas do Rio de Janeiro relacionadas à formação inicial de professores de línguas para a apropriação crítica dessas tecnologias por discentes na atual cibercultura. Outro trabalho é o de Ribeiro e Rocha (2007), realizado via aplicação de questionários, com vistas a conhecer o perfil de 200 estudantes de uma faculdade privada de Belo Horizonte, Minas Gerais, bem como o domínio e à apropriação que porventura estes fizessem das práticas de leitura em telas de computador.

O questionário foi elaborado primeiramente em formato digital, via *Google Forms*, e aplicado on-line, com divulgação via redes sociais e redes de e-mail relacionadas à Universidade Federal de Roraima (UFRR), onde a pesquisa “nasce”. Posteriormente, para privilegiar alguma amostra de público que não tem acesso a tais canais de comunicação, recorremos à aplicação de questionários impressos. Para tanto, convidamos acadêmicos de um componente curricular das Licenciaturas em Letras da UFRR – que estavam estudando sobre letramentos digitais – para aplicarem randomicamente os questionários impressos com familiares, amigos e conhecidos, pessoas de variadas etnias, idades, profissões e graus de escolaridade.

Destarte, temos dois grupos de participantes⁶: (G1) os que responderam o formulário on-line; e (G2) os que responderam o formulário impresso. No Quadro 1, são apresentadas informações sobre esses dois grupos:

Quadro 1. Descrição geral dos participantes da pesquisa

	GRUPO 1	GRUPO 2
TOTAL DE PARTICIPANTES	153	41
GÊNERO⁷	47 homens, 106 mulheres	12 homens, 29 mulheres
IDADE	De 18 a 63 anos	De 18 a 64 anos

Fonte: autores

As profissões/ocupações dos participantes variam muito: servidores públicos, militares, cuidadores, dentistas, lojistas e profissionais autônomos, entre outros. Contudo, a maior parte do grupo tem relação com a educação: são 18 docentes no total (professores de variadas áreas do saber) e 29 estudantes.

A primeira parte do formulário contava com questões de Escala Likert, isto é, um tipo de resposta psicométrica em

6 As participações foram voluntárias, e todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os questionários foram aplicados ao longo do segundo semestre de 2023.

7 Foi proposta uma alternativa “Outros”, para contemplar participantes que não se identificassem com o gênero masculino ou feminino. Essa alternativa, contudo, não foi marcada por nenhum participante.

uma unidade escalar geralmente empregada em questionários de pesquisa opinião para a identificação de um certo grau de concordância/discordância quanto a algumas afirmativas. Estamos cientes de algumas limitações metodológicas da Escala Likert (Costa *et al.*, 2022), por exemplo, nem todas as afirmativas se enquadram em uma escala de “concordância ou discordância” (seja total ou parcial), e as justificativas para tais respostas por parte dos informantes talvez não sejam contempladas. Ainda assim, optamos por usá-la no início do formulário para identificar algumas crenças iniciais dos participantes, bem como introduzir alguns tópicos que julgamos pertinentes às questões de letramentos digitais. Ademais, as questões de Escala Likert podiam estar relacionadas à segunda parte do questionário, que contou com perguntas abertas, e à terceira parte, com questões objetivas de múltiplas alternativas.

No Quadro 2, apresentamos as respostas referentes às questões de Escala Likert, detalhando os posicionamentos dos grupos 1 e 2 (G1 e G2, respectivamente), o percentual total (T.) e, em negrito, a alternativa mais destacada.

Quadro 2. Respostas para as questões em Escala Likert

Afirmativa apresentada	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente/ Não sei	Concordo	Concordo totalmente
As tecnologias digitais e a internet contribuem para a educação na atualidade	00 / 00 G1 / G2 T.: 0%	01 / 02 G1 / G2 T.: 1,54%	01 / 02 G1 / G2 T.: 1,54%	63 / 24 G1 / G2 T.: 44,84%	88 / 13 G1 / G2 T.: 52,06%
A universidade contribui para que as pessoas acessem e aprendam a usar computador/internet	05 / 00 G1 / G2 T.: 2,57%	35 / 05 G1 / G2 T.: 20,61%	29 / 05 G1 / G2 T: 17,52%	68 / 27 G1 / G2 T.: 48,96%	16 / 04 G1 / G2 T: 10,30%
A internet deve ser regulamentada	10 / 01 G1 / G2 T.: 5,67%	20 / 05 G1 / G2 T.: 12,88%	18 / 04 G1 / G2 T: 11,34%	60 / 19 G1 / G2 T.: 40,72%	45 / 12 G1 / G2 T: 29,38%

Fonte: autores.

Conforme perceptível no Quadro 2, os dois grupos concordam (52,06% concordam totalmente) que as tecnologias digitais e a internet contribuem para a educação contemporânea. Isso vem sendo reafirmado pela literatura da área de estudos de letramentos e CALL há pelo menos uma década (Leffa *et al.*, 2020). No caso de roraimenses, pesquisas recentes (Costa *et al.*, 2023) apontam que esses usos de tecnologias para fins educacionais têm ocorrido sobretudo na forma de consumo de vídeos tutoriais (disponíveis no YouTube, por exemplo) e de uso do celular para estudos (apesar de casos de proibições do aparelho em escolas, em anos anteriores).

Nenhum participante discordou totalmente da afirmativa em questão.

No entanto, chama a atenção que a afirmativa “A universidade contribui para que as pessoas acessem e aprendam a usar computador/internet” foi a que contou com o menor número de respostas de “Concordo totalmente” (apenas 10,30%), e com número significativo de discordâncias (total ou parcial) nos dois grupos. Ademais, 17,52% dos participantes indicaram serem indiferentes ou não saberem opinar. Tais dados convocam à reflexão sobre o papel da universidade na promoção de práticas de letramentos digitais na atualidade, sobretudo no viés da reflexão crítica sobre a tecnologia. Estudos com foco em outras regiões do Brasil, e outras épocas, já sinalizaram a importância das instituições públicas de Ensino Superior na divulgação de TICs e na promoção do primeiro contato de muitos brasileiros com as tecnologias digitais (*e.g.* Costa; Fialho, 2022; Ribeiro; Rocha, 2007). Em que pese ser salutar a popularização de práticas de letramentos digitais sem centralizações na universidade – que não deve ser uma instituição detentora de modelos homogeneizadores de práticas sociais de uso de tecnologias –, cabe registrar o importante papel que o Ensino Superior pode exercer na construção de uma práxis tecnológica que sirva para constantemente questionar: “a tecnologia está a favor de quê(m)?” (Freire, 1984; Costa; Fialho, 2022). Com efeito, se outrora as instituições escolares estavam muito voltadas para a ação de

validar ou cancelar determinados letramentos, hoje o escopo pode ser o de convite contínuo à reflexão crítica sobre os letramentos digitais e as tecnologias por vezes naturalizadas pelo *status quo* e pela lógica do mercado de uma sociedade altamente produtivista/capitalista.

Finalmente, quanto à afirmativa “A internet deve ser regulamentada”, temos a maior “distribuição” de respostas entre as alternativas apresentadas, e uma ocorrência de 11,34% de respostas nulas (“indiferente/não sei”). Em outras palavras, esta aparenta ser a afirmativa cujas opiniões estão mais descentralizadas e, possivelmente, a que deixou os grupos de participantes com mais dúvidas, ou menos seguros. Tema recente (e polêmico) na agenda brasileira, a regulamentação da internet no país tem se mostrado um caminho necessário para o combate às *fake news*, aos discursos de ódio da internet e às outras formas de crimes cibernéticos de forma geral. Apesar de os letramentos digitais de cada pessoa possam auxiliar, por exemplo, na identificação de uma notícia falsa, ou na denúncia de discursos de ódio em redes sociais, entendemos que a legislação deve pautar o debate, em lugar de deixar à cargo da conduta individual de cada cidadão as interpretações sobre os limites da/na internet.

Embora o *Marco Civil da Internet* (Lei no 12.965/2014) tenha sido um importante avanço à época no que concerne às práticas sociais na web, seu viés muito geral aparenta não dar conta de questões urgentes na atualidade, principalmen-

te nas redes sociais, como a circulação de imagens alteradas, notícias falsas e discurso de ódio compartilhados em massa via WhatsApp, Telegram e outros *apps* de mensagem instantânea. Esse é o contexto da proposta de criação da *Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet*, em trâmite no Congresso Nacional como Projeto de Lei (PL) n. 2630/2020. Chamada de “PL das *fake news*”, pelos defensores da medida, e de “PL da Censura”, pelos opositores, a proposta de regulamentação aparenta não ter sido suficientemente popularizada nos últimos anos entre o público geral, resultando em dúvidas e indecisões por parte da população⁸.

Passamos agora às questões dissertativas. A primeira pergunta aberta apresentada no questionário foi: “Você sabe proteger seus dispositivos digitais (celular, computador, redes sociais...) para evitar a utilização por outras pessoas?”. Ao todo, 18 pessoas afirmaram categoricamente que “não” (10 do G1 e 8 do G2). A maior parte das respostas foi positiva, mas destacando tratar-se de uma proteção parcial. Vejamos alguns exemplos: “Sim, porém nem sempre faço essa proteção”; “Mais ou menos, mas o que não sei, peço ajuda pra alguém me orientar melhor”; e “Sim, mais ou menos”. Um grupo significativo de respostas também apontou para a necessi-

8 Haja vista a atuação de pesquisadores em LAC nunca ser neutra – mas, sim, sempre ideologicamente orientada –, apresentamos nosso posicionamento enquanto autores do presente capítulo: somos favoráveis à regulamentação da internet e totalmente contrários às nefastas práticas de produção e circulação de *fake news*, de discursos de ódio etc.

dade de – enquanto população – aprendermos mais sobre o tema: “Acredito que não [sei] tanto como deveria; sei apenas o básico”; “Sempre procuro pesquisar e entender mais sobre o assunto para proteger meus dispositivos”; e “Estou aprendendo ainda, tenho pouco conhecimento com a tecnologia”. A considerar os casos de crimes cibernéticos de roubo de dados e de invasão de contas em sites e redes sociais, por exemplo, as práticas de proteção na internet mostram-se uma necessidade atual.

A pergunta seguinte apresentada aos participantes da pesquisa foi: “Você sabe trabalhar de forma colaborativa com outras pessoas por meio de tecnologias digitais (usando arquivos compartilhados ou documentos de escrita conjunta, por exemplo)?”. No total, 28 pessoas afirmaram que “não”, sendo 14 do G1 e 14 do G2, e 32 afirmaram que “sim”, sendo 18 do G1 e 14 do G2. As demais respostas foram agrupadas em outras categorias, como “parcialmente” e “depende”. Algumas respostas que ilustram essas categorias: “Estou em processo de aprendizagem (aprendendo sobre o uso das tecnologias)”; “Mais ou menos”; e “Em alguns programas/plataformas apenas”. Sobre esse tema, apontamos que a educação do futuro pode contemplar, também, letramentos digitais que apontem para esse viés colaborativo da web. O uso de programas de escrita colaborativa (como Canva e Google Docs, por exemplo), podem representar avanços nas práticas de letramentos de aprendizes. Por sua vez, o compartilha-

mento de arquivos de áudio e vídeo também pode enriquecer os processos de aprendizagem na cibercultura e na educação linguística contemporânea.

Na terceira e última parte do questionário, apresentamos questões com alternativas (os participantes poderiam assinalar quantas alternativas quisessem). A primeira questão desta etapa do questionário foi: “Onde ocorreu a sua iniciação à informática/mundo digital?”. No G1, as alternativas “ambiente doméstico” e “cursos livres” (por exemplo, curso de informática) foram as mais marcadas pelo público de Roraima (77 vezes cada, correspondendo a 50,32%), seguidas pelas alternativas “na escola” (47 vezes, 30,71%), “no trabalho” (37 vezes, 24,18%) e “na universidade” (20 vezes, 13,07%). No G2, as alternativas assinaladas de forma mais recorrente foram, respectivamente, “ambiente doméstico” (19 vezes, 46,34%), “cursos livres” (17 vezes, 41,46%) e “escola” (11 vezes, 26,82%). Tanto “trabalho” quanto “universidade” foram alternativas assinaladas por 6 participantes do G2, correspondendo a 14,63% do total desse grupo.

Nos dois grupos, portanto, temos dados semelhantes aos encontrados por Ribeiro e Rocha (2007): para aquele contexto de pesquisa, à época, a escola não estava colaborando suficientemente para o letramento digital dos cidadãos, ficando

em penúltimo lugar entre as “agências” que iniciam as pessoas na navegação e mesmo na produção de trabalhos

escolares com o uso de aplicativos off-line. A iniciação à informática foi citada como tendo sido levada a cabo em ambiente doméstico a maior parte das vezes, com pouquíssima diferença em relação à citação de cursos livres (Ribeiro; Rocha, 2007, p. 33).

De forma geral, com o passar do tempo, esse quadro aparenta não ter sido efetivamente transformado, sendo a universidade lembrada como agência de iniciação à informática/mundo digital na mesma medida (talvez ainda menos) que a escola, no caso desta pesquisa com foco em Roraima.

No que concerne às redes sociais mais empregadas pelo público roraimense, no G1 temos “Instagram” (141 ocorrências, isto é, 92,15%), “YouTube” (116 ocorrências, 75,81%), “Facebook” (74 ocorrências, 48,36%) e “TikTok” (51 ocorrências, 33,33%), respectivamente. No G2, o “Instagram” e o “YouTube” empataram em primeiro lugar, com 28 menções cada (equivalente a 68,29%), seguidos de perto pelo “Facebook” (20 ocorrências, 48,78%), “TikTok” (14 ocorrências, 34,14%) e “X/Twitter” (12 ocorrências, 29,26%).

Por fim, a última questão pedia aos participantes que estes sinalizassem a(s) alternativa(s) que indicava(m) o que eles sabiam fazer “bem” na internet. Esta pergunta obteve as seguintes respostas: no G1, em primeiro lugar, tivemos a alternativa “buscar e consumir materiais de estudo”, assinalada por 138 participantes; em segundo lugar, tivemos a opção “utilizar as tecnologias de forma ética e cidadã”, assinalada

por 124 participantes. No G1, a alternativa menos marcada foi “desenvolver conteúdos digitais (som, vídeo...)”, marcada por apenas 45 participantes. No G2, em primeiro lugar, tivemos a alternativa “utilizar as tecnologias de forma ética e cidadã”, assinalada por 32 participantes; em segundo lugar, “proteger meus dados e minha privacidade”, assinalada por 28 participantes. A alternativa “buscar e consumir materiais de estudo”, em terceiro lugar, foi marcada por 24 pessoas. No G2, a alternativa menos marcada foi “avaliar a confiabilidade de dados, informações e conteúdos digitais”, marcada por apenas 8 participantes, o que reforça a importância de uma educação que instrumentalize a população para atuar de forma mais segura e crítica na internet.

Letramentos digitais críticos de professores em formação

Nesta seção, vamos aprofundar a análise dos dados referentes a um grupo de alunos das Licenciaturas em Letras da UFRR⁹. São, ao todo, 12 acadêmicos que aceitaram participar da pesquisa, responderam ao questionário on-line, e cujos dados já estavam incluídos no G1 (apresentados na seção anterior deste capítulo). Argumentamos, entretanto, que o

9 Na instituição, são ofertadas Licenciaturas em Letras Português/Literaturas, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, e Letras Português/Francês. Há ainda o Curso de Letras Libras. Esse último se trata de um Bacharelado e, por isso, não foi contemplado nesta pesquisa.

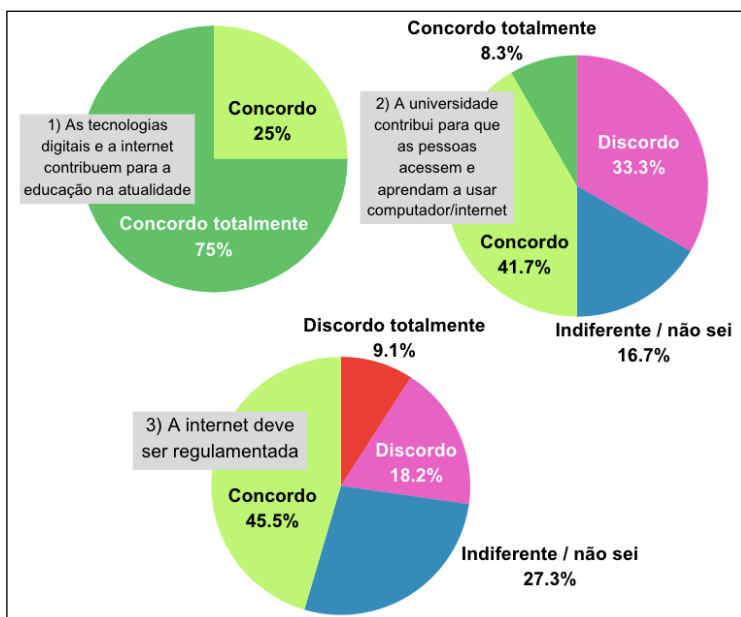
referido subgrupo de professores em formação inicial merece uma atenção maior, por três motivos principais:

- 1) as tecnologias digitais móveis têm feito cada vez mais parte do cotidiano, modificando questões de tempo e espaço, bem como a forma como pensamos e agimos, tornando necessário que nossas novas experiências sejam levadas para o contexto da sala de aula e para os processos de ensino e aprendizagem, incluindo os ambientes educacionais via web, que têm se tornado uma realidade e exigido de educadores o desenvolvimento de novos letramentos (Santos; Soares; Sorte, 2020);
- 2) enquanto professores pré-serviço que estão no sexto semestre dos cursos de Licenciatura em Letras da UFRR, tais acadêmicos já trilharam um percurso formativo suficientemente significativo para práticas de letramento digital e para a tecitura de reflexões críticas sobre as tecnologias no ensino e na aprendizagem de línguas (sobretudo no atual cenário pós-pandemia de COVID-19);
- 3) esses mesmos professores em formação inicial poderão, futuramente, propiciar em suas comunidades escolares novas reflexões, posturas e práticas críticas quanto às tecnologias digitais, operando no viés de um “efeito dominó”, ou “efeito borboleta”, propagando a práxis tecnológica por meio de uma educação crítico-libertadora.

Na ocasião, esses 12 participantes da pesquisa possuíam a idade entre 19 e 40 anos, sendo 11 deles com idade entre 19 e 29, e apenas uma participante se encontrava com 40 anos. São 4 homens e 8 mulheres, sendo uma delas migrante venezuelana.

A seguir, apresentamos a Imagem 1, que ilustra as respostas do grupo de professores em formação no que concerne às questões do tipo Escala Likert:

Imagem 1. Opiniões dos professores em formação para as questões em Escala Likert



Fonte: autores

Conforme pode ser visto na Imagem 1, todos os participantes concordam com a contribuição das tecnologias digitais e da internet para a educação contemporânea, mas esse grau de concordância é radicalmente transformado quando entra em questão o papel das universidades no acesso às tecnologias e seu uso por parte da população. Também chama a atenção o fato de que 16,7% das respostas quanto à afirmativa são nulas (“indiferente/não sei”), o que reforça a importância de uma reflexão profunda sobre o Ensino Superior em Roraima enquanto agência de fomento às práticas de letramentos digitais e visão crítica da tecnologia.

Ainda sobre a Imagem 1, assim como ocorreu com o G1 e com os participantes de forma ampla (ver seção anterior), a afirmativa “a internet deve ser regulamentada” mostra-se objeto de impasse e dúvida entre os professores de línguas em formação, sendo possível que os participantes não tenham entendido efetivamente a questão, ou desconheçam a pauta de regulamentação da web. Destarte, mesmo na universidade, tal debate deve ser melhor proposto e difundido, não só pela importância da inserção do povo nas políticas públicas brasileiras, mas também em razão de os profissionais participarem das discussões que indubitavelmente influenciarão suas profissões futuras. No caso do ensino de línguas, seria ingenuidade acreditar que questões de regulamentação da internet, das redes sociais e dos usos de Inteligência Artificial

não afetarão (mais do que já afetam) a docência e as instituições educacionais (principalmente as escolas) futuramente.

Quanto à pergunta “Você sabe proteger seus dispositivos digitais (celular, computador, redes sociais...) para evitar a utilização por outras pessoas?”, julgamos positivo o fato de que todos os participantes, em alguma medida, interpretam contar com esse tipo de letramento digital. Conforme pode ser visto no Quadro 3, algumas respostas indicam o cuidado dos professores pré-serviço com seus aparelhos e dados na web.

Quadro 3. Resposta sobre proteção de dispositivos

PARTICIPANTE ¹⁰	RESPOSTA
n.3, M, 29a.	Acredito que sim. Eu ativo a autenticação de dois fatores nas minhas contas principais. Evito fazer “login” em dispositivos públicos e não uso a mesma senha para tudo. Mas nem sempre fui assim. Precisei seguir esses passos após uns episódios de invasão de conta.
n.4, M, 22a.	O básico sim. Tento usar senhas fortes, e-mails adicionais como suporte e autenticações.
n.6, M, 28a.	Sim, morro de medo de cair em golpe ou deixar meus dados desprotegidos.
n.7, H, 24a.	Sim, sei proteger meus dispositivos digitais (celular, computador, redes sociais...) para evitar a utilização por outras pessoas.
n.8, M, 23a.	Acredito que sim, faço o possível para pôr senha em tudo, senhas seguras também.

10 Empregamos estes códigos para identificar os participantes nos Quadros 3 e 4. Por exemplo: “n.1, M, 20a.” indicam que a participante “número 1” é “Mulher” de “20 anos”.

n.9, H, 21a.	Existem alguns níveis de proteção contra usos alheios. O primeiro é a questão das próprias senhas para acesso, e isso a grande parte das pessoas já têm. Enquanto as proteções superficiais dão conta de evitar um bom número de problemas, os níveis mais profundos de proteção concedem uma segurança ainda maior. Essa segurança maior, porém, pode não ser tão relevante para alguém que não possui letramento informacional suficiente para lidar com processos mais complexos e que exigem um cuidado muito ativo quanto ao uso das diversas plataformas. Em outras palavras, existem formas de se conseguir mais segurança, mas elas exigem um grande esforço e uma prática muito mais desenvolvida com a tecnologia informacional. Eu, por minha parte, me mantenho nos níveis mais superficiais de proteção, incluindo ainda coisas como: gerenciador de senhas, observação de nível de segurança de determinados sites, bloqueador de anúncios, etc.
--------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: autores

Ainda no Quadro 3 podemos ver a resposta do participante n. 9, a mais completa em extensão e problematização do assunto. O participante demonstra estar ciente que o grau de proteção e cuidado com o uso de dispositivos digitais está atrelado aos letramentos digitais dos indivíduos na contemporaneidade.

A pergunta a seguir – “Você sabe trabalhar de forma colaborativa com outras pessoas por meio de tecnologias digitais (usando arquivos compartilhados ou documentos de escrita conjunta, por exemplo)?” – trouxe-nos dados positivos apresentados no Quadro 4.

Quadro 4. Resposta dos participantes sobre trabalho colaborativo em rede

PARTICIPANTE	RESPOSTA
n.1, M, 20a.	Sim, é corriqueiro utilizar desses mecanismos para fazer trabalhos da faculdade.
n.2, M, 19a.	Sim, inclusive, isso foi algo benéfico no começo do curso, pois, como era em contexto pandêmico, foi necessário usar tecnologias digitais para atividades em grupo, como videochamadas, Google Docs e salas virtuais.
n.3, M, 29a.	Sim. Inclusive, na maioria das vezes em que a atividade é em dupla, nós optamos por realizá-la em forma de acesso online.
n.4, M, 22a.	No geral, sim.
n.5, M, 40a.	Mas ou menos, mas posso aprender também.
n.6, M, 28a.	Sim, inclusive prefiro. Muito mais prático.
n.7, H, 24a.	Sim, inclusive faço isso com frequência. Gosto de usar o Google Docs e o Google Drive para fazer isso.
n.8, M, 23a.	Sim, pois acredito que daqui em diante será assim, com mais frequência utilizaremos as tecnologias para fins profissionais.
n.9, H, 21a.	Sim, já fiz muito isso. Acho que todos tiveram certa experiência com esse tipo de tecnologia durante a pandemia [de COVID-19], mas antes mesmo eu já fui introduzido a ferramentas como, por exemplo, o Trello, feito especificamente para desenvolvimento de projetos de forma coletiva.
n.10, H, 24a.	Sim, usando Google Board/Docs e em chamada no Meet/Discord, posso transmitir um documento para múltiplas pessoas e todos podem editar o mesmo documento.
n.11, H, 22a.	Sim, tenho experiência em trabalhar de forma colaborativa com outras pessoas por meio de tecnologias digitais. Utilizo ferramentas como Google Drive e Microsoft Office Online, Canva etc., para compartilhar e colaborar em documentos de texto, planilhas e apresentações. Essas plataformas permitem a edição simultânea, facilitando a colaboração em tempo real, mesmo que as pessoas estejam em locais diferentes. Além disso, estou familiarizado com plataformas de comunicação online, como Microsoft Teams e outras menos acadêmicas e mais utilizadas pelos jovens como o Discord, que facilitam a colaboração e a troca de informações em equipe, especialmente quando trabalhamos remotamente.
n.12, M, 23a.	Sim. Por exemplo, na minha experiência com o projeto de ensino do PIBID- LE. Nós tínhamos que trabalhar com o mesmo plano, refazendo-o, e cada uma tinha que colaborar.

Fonte: autores

Julgamos positivas tais respostas porque elas indicam que a universidade tem cumprido um importante papel de apresentar tecnologias e ferramentas de colaboração em rede para os acadêmicos dos cursos focalizados. Ademais de introduzir determinadas TICs nas práticas desses professores pré-serviço, a UFRR aparenta estar fomentando práticas de letramento digitais de compartilhamento de conteúdos e escrita colaborativa, por exemplo. De fato, a pandemia de COVID-19 e a migração brusca para o ensino remoto parece ter forçado a implementação de algumas tecnologias digitais no Ensino Superior, mas fazemos votos de que estas – quando positivas e enriquecedoras da formação de professores de línguas – sejam mantidas mesmo no cenário pós-pandêmico. Afinal, é importante que a formação docente esteja em sinergia com a cibercultura e os letramentos digitais.

Quando questionados sobre reconhecer *fake news* e conteúdos falsos na internet, todos os participantes afirmaram que “sim”. Vejamos algumas respostas no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5. Algumas respostas dos participantes sobre reconhecer *fake news*

PARTICIPANTE	RESPOSTA
n.1, M, 20a.	Eu sei pesquisar para ter a certeza do que estou lendo, mas admito que já não reconheci.
n.7, H, 24a.	Sim, e quando desconfio da veracidade de uma notícia, busco verificar.
n.8, M, 23a.	As vezes sim, mas, às vezes, há umas [<i>fake news</i> e notícias falsas] que são tão bem-feitas, que parecem reais... por isso faz-se necessário pesquisar em mais fontes, para ver se é real ou não.
n.9, H, 21a.	Pelas manchetes dá para se ter uma noção, mas se eu realmente quiser ter certeza, não é difícil abrir a matéria e fazer a pesquisa necessária para embasar qualquer tipo de opinião. Sempre que eu vejo uma notícia desse tipo, eu faço uma decisão: ou eu pesquiso a matéria para realmente saber o que está acontecendo ou eu economizo essa energia e me abstenho de participar da discussão.
n.11, H, 22a.	Sim! De tanto navegar na internet desenvolvi habilidades para reconhecer <i>fake news</i> e conteúdos falsos na internet. Utilizo uma abordagem crítica ao avaliar informações online, verificando a fonte, cruzando dados com fontes confiáveis e conferindo a data de publicação. Também procuro por sinais de viés ou sensacionalismo no conteúdo. Entendo a importância de compartilhar informações de maneira responsável e de contribuir para a promoção da veracidade online. Estou sempre atento aos desafios associados à disseminação de notícias falsas e comprometido em combater a desinformação.

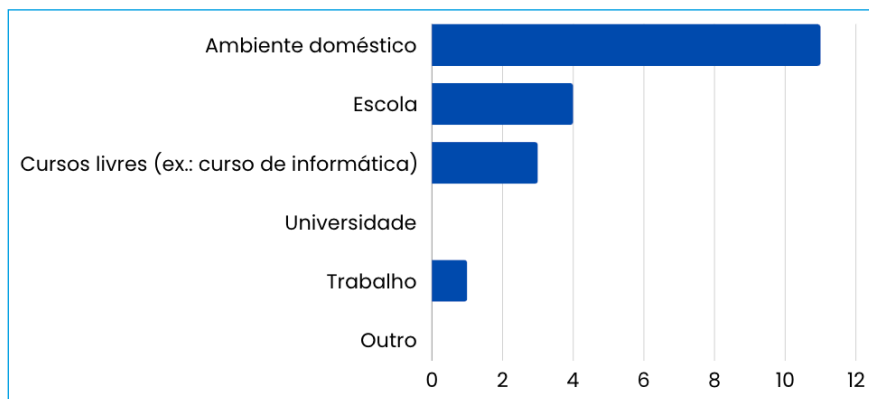
Fonte: autores

Conforme pode ser notado nas respostas dos participantes, estratégias de leitura e reflexão crítica sobre conteúdos na internet são fundamentais para o reconhecimento de notícias e conteúdos falsos circulando pela web. Destarte, fa-

zemos nossas as palavras de Santos, Soares e Sorte (2020, p. 273): em tempos de culturas digitais, pós-verdade e *fake news*, “o que se mostra decisivo é o trabalho de constante leitura das nossas posturas como usuários das redes, produtores e propagadores de discursos nos meios digitais”; por conseguinte, a formação contínua em letramentos digitais deve ser pautada por um viés crítico, e oferecer “aos docentes diversas possibilidades de trabalho com temas que surgem nos meios digitais, mas que extrapolam as fronteiras para o mundo físico”, como é o próprio caso das *fake news* em períodos de eleição, por exemplo.

No Gráfico 1, apresentamos os principais espaços onde ocorreu a iniciação à informática/mundo digital dos participantes (professores pré-serviço):

Gráfico 1. Local de iniciação à informática/mundo digital



Fonte: autores

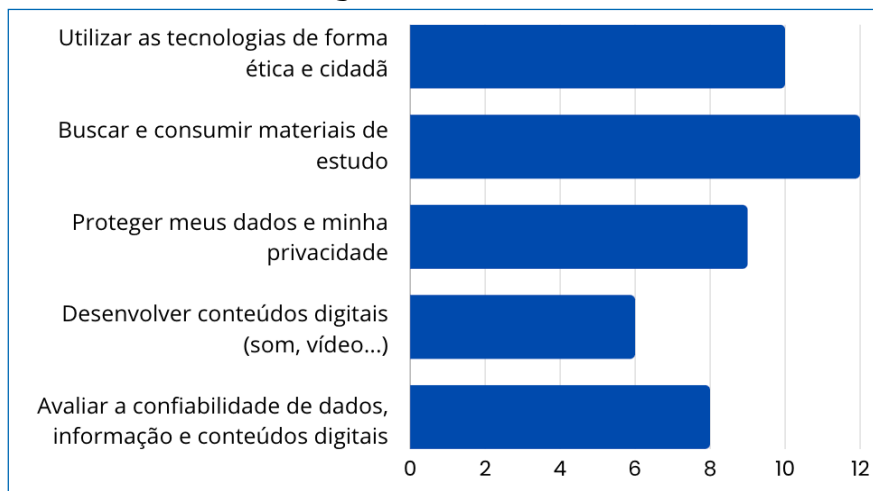
Conforme evidenciado no Gráfico 1, o “ambiente doméstico” foi a alternativa mais assinalada, por 11 dos 12 professores em formação. Chama a atenção, uma vez mais, que a “universidade” não foi assinalada por nenhum dos participantes. É possível interpretar, contudo, que tanto a escola quanto a própria família podem ter cumprido esse papel antes da universidade, e a esta cabe aprimorar/qualificar práticas de letramentos digitais (no sentido de torná-las mais críticas) que o ambiente escolar já propiciou a partir do contato com diferentes TICs.

De acordo com as respostas registradas no formulário, as redes sociais mais utilizadas pelos 12 professores de línguas em formação foram o Instagram e o YouTube, respectivamente, confirmando os dados da pesquisa de Costa *et al.* (2023). Diferente do que ocorreu com o grande grupo de participantes, entre os 12 professores pré-serviço não há uso expressivo do Facebook como rede social. Em publicação recente sobre tecnobiografias (histórias de vida com relação à tecnologia) de pessoas de Roraima, identificamos que muitos jovens julgam o Facebook uma rede social “tóxica”, pela excessiva circulação de comentários maldosos, cyberbullying e discursos de ódio (Costa; Andrade; Gonzalez, 2023; Costa *et al.*, 2023).

Por fim, convidamos cada informante a marcar a(s) alternativa(s) que indica(m) aquilo que ele sabe fazer “bem” na

internet. Os professores de línguas em formação inicial assinalaram as seguintes opções, conforme Gráfico 2:

Gráfico 2. Julgam fazer “bem” na internet



Fonte: autores

Elucidamos que tais alternativas foram selecionadas com base em algumas das competências digitais elencadas no *Quadro Europeu de Competências Digitais para Cidadãos*, conforme publicação de Rabello e Cardoso (2022, p. 33). Selecionamos estas competências que, assim interpretamos, podem ser fundamentais para um profícuo trabalho docente em sinergia com os letramentos digitais. Por conseguinte, defendemos que a formação docente nos cursos de Licenciatura em Letras deve considerar essas práticas elencadas, e o professor de línguas, no futuro, deve contribuir para que seus

alunos consigam, minimamente, realizar práticas de proteção de dados, busca e consumo de materiais de estudo (incluindo objetos educacionais e recursos educacionais abertos, entre outros), desenvolvimento de conteúdos digitais etc. Julgamos positivo, portanto, que parcela dos professores pré-serviço considera saber fazer “bem” todas essas práticas, e fazemos votos de que – no percurso formativo de cada um – elas sejam ampliadas e continuamente aprimoradas, para que tais profissionais possam contribuir com a formação dos seus alunos futuramente.

Considerações finais e ações necessárias

Estudos na área de LAC, seara transgressiva, crítica, que rompe com a lógica da disciplinaridade e busca a transformação social (Moita Lopes, 2006; Leffa *et al.*, 2020; Silva, 2020), não se contentam com a mera identificação de problemas e lacunas. Em lugar disso, agem tentando transformar as realidades locais através de epistemologias e inteligibilidades produzidas em questões onde a linguagem como prática social ocupa papel central, vinculadas a ações práticas. Nesse viés, pretendemos que o presente capítulo, que versa sobre os letramentos digitais em Roraima, o extremo Norte do país, não esgote o tema, mas o amplifique: junto a outros estudos recentes sendo produzidos na área, esta pesquisa preza pelo convite aos novos olhares reflexivos sobre o uso de tecnolo-

gias digitais na realidade local e às muitas ações necessárias para a melhoria do contexto.

Em primeiro lugar, cabe destacar a importância do estudo de letramentos digitais na formação docente em Roraima. Fazemos votos de que este capítulo se some à vasta bibliografia da área que enfatiza a importância dos letramentos, de forma ampla, e dos letramentos digitais, de forma mais pontual, na formação de professores de línguas (Agrella, 2023; Rabello; Cardoso, 2022, Silva, 2019; Santos; Soares; Sorte, 2020; entre outros). O professor pré-serviço, hoje nos cursos de Licenciatura em Letras, poderá ser um agente educacional em prol de práticas de leitura crítica na internet, combate a discursos de ódio em redes sociais e popularização de condutas éticas/cidadãs na web, por exemplo. Isso se comprova nos dados obtidos principalmente nos questionários respondidos por 12 acadêmicos dos cursos de Letras da UFRR, que já estão tecendo sua práxis tecnológica mesmo antes de atuarem formalmente como professores de línguas¹¹.

11 Soma-se a isso nossa alegria quanto à atualização dos PPC das Licenciaturas em Letras da UFRR. Em 2023, durante a realização deste trabalho, tornaram obrigatório o componente curricular “Novas Tecnologias e Ensino de Línguas”, antes optativo. As questões e os desafios subjacentes ao uso de tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de línguas não se reduzem a um componente curricular, mas perpassam toda a formação docente. Contudo, esse espaço no currículo das Licenciatura em Letras mostra-se importante, um passo necessário para uma educação mais conectada com os pressupostos teóricos dos letramentos digitais.

Em segundo plano, mostra-se urgente amplificar e popularizar debates sobre temas fundamentais para uma sociedade mais tecnológica e em maior sinergia com os letramentos digitais, tais quais a regulamentação da internet e o papel das TICs nos processos de ensino e aprendizagem (não só, mas principalmente, de línguas). As referidas pautas estão subjacentes a alguns dos problemas sociais mais perceptíveis da atualidade, como a circulação de *fake news* e conteúdos falsos na web e a falta de proteção de dados em dispositivos (como celulares e computadores) por parte da população aqui representada. Nesse mesmo sentido, salientamos como limitação do presente trabalho a parcela representativa da população roraimense. Apesar de contarmos com participantes macuxis e wapixanas (entre outros povos originários), migrantes (no caso, venezuelanos) e Pessoas com Deficiência (PCD), por exemplo, defendemos a importância de pesquisas futuras investigarem em maior profundidade os letramentos digitais de grupos sociais mais especificamente.

Por fim, cabe lembrar a postura do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (1984), que décadas atrás já apontava a necessidade de um olhar constantemente vigilante e (auto) reflexivo sobre as tecnologias, que não deveriam ser nem divinizadas, nem diabolizadas, mas pensadas criticamente em cada contexto (Costa; Fialho, 2022). Entendemos que os letramentos digitais podem ser fundamentais para a tecitura desse pensamento crítico, curioso, questionador e proble-

matizador, que deve ser constante entre a população no que concerne às tecnologias na atualidade, não apenas em Roraima, mas em todo o Brasil.

Referências

AGRELLA, A. S. **Multiletramentos e tecnologias**: práticas dos professores de língua portuguesa no Colégio Estadual Militarizado Prof. Camilo Dias, Boa Vista-RR. 2023. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista. 2023.

ARCHANJO, R. **Vozes sociais e dimensão ética da linguística aplicada**: a construção discursiva da área nos CBLAs. 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2008. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Renata_Archanjo.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

BATISTA, G. da S. **O letramento digital nas teses e dissertações brasileiras**: um mapeamento sistemático da literatura. 2021. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2021.

BUCKINGHAM, D. Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.) **Digital Literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008. p. 73-89.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. 'letramento digital'. **Glossário CEALE - Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: CEALE/FAE UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

COSTA, A. R.; ANDRADE, D. P. S.; GONZALEZ, A. R. R. Tecnobiografias na formação de professores de línguas: um estudo sobre letramentos digitais em Roraima. **Revista de estudos de cultura**, v. 9, n. 23, p. 351-368, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.32748/revec.v9i23.20585>. Acesso em: 02 maio 2024.

COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F.; FIALHO, Vanessa R.; LEFFA, V. J. Práticas de curadoria digital de materiais de ensino na formação inicial de Professores de Línguas como atividade docente na Cultura Digital. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 32, Edição Especial - 1, p. 121-139, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148571356>. Acesso em: 15 jun. 2024.

COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. Paulo Freire na formação docente e na cibercultura: um olhar crítico-reflexivo sobre as tecnologias hoje. *In*: COSTA, A. R.; FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. (org.). **Letras para a Liberdade**: perspectivas críticas no ensino de línguas e literaturas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 327-349.

COSTA, A. R.; SILVA, P. L. O. da; SOUZA, L. S. M. de; ALEXANDRE, A. B. Tecnobiografias e educação: práticas tecnológicas contemporâneas em Roraima. *In*: ALBUQUERQUE JÚNIOR, A. B. de; *et al.* (org.) **Educação e**

ensino na contemporaneidade: velhas marcas em novos formatos. Editora Schreibern, 2023. p.169-180.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.45-66.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, p. 6, maio de 1984.

IBGE. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=11&uf=00>>. Acesso em: 14 out. 2022.

IBGE. **Censo Demográfico**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>. Acesso em: 14 dez. 2023.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. 260p.

MOITA LOPES, L. P. da. (org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Letramento digital: problematizando o conceito. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1161-1179,

2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1905>. Acesso em: 02 maio. 2024.

PAIVA, V. L. M. de O.; CASTRO, C. H. S. de. Tecnobiografias: conhecendo o Brasil campesino e o letramento digital.

Cadernos de letramentos acadêmicos: caminhos na educação básica, travessias no ensino superior e experiências na extensão universitária. São Paulo: Parábola, 2022.

RABELLO, C. R. L.; CARDOSO, J. da S. Letramentos digitais na formação inicial de professores de línguas estrangeiras: pesquisas-ação em duas universidades públicas do Rio de Janeiro. **Revista Letras**, Santa Maria, Edição Especial - 1, p. 22-41, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71344>. Acesso em: 26 jun. 2023.

RIBEIRO, A. E.; ROCHA, J. Letramento Digital de Estudantes Universitários: estudo de caso. **Informática Pública**, vol. 9, n. 2, p. 29-36, 2007.

SANTOS, J. do C. A.; SOARES, L. R.; SORTE, P. B. Letramentos digitais na formação contínua de professores. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 60, p. 270-281, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.45853>. Acesso em: 02 maio. 2024.

SILVA, C. da; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. Digital literacy, remote teaching and access during COVID-19 pandemic: Impacts on postgraduate female in Brazilian Amazon.

Revista Actualidades Investigativas en Educación, v..

23, n.1, 2023, p. 279-311. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v23i1.51535>. Acesso em: 02 maio 2024.

SILVA, W. R. **Letramento e fracasso escolar**: o ensino da língua materna. Manaus: Editora UEA, 2020.

SILVA, W. R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 58, n. 1, p. 219-240. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138654598480061>. Acesso em: 02 maio 2024.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2009.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 143-160, 2002.

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

PRÁTICAS ESCOLARES DE LÍNGUA(GEM)

ANÁLISE LINGUÍSTICA COMBINA COM LETRAMENTO ESCOLAR?*

Inês Signorini

Contextualizando a pergunta

Para responder à questão do título deste capítulo, é preciso considerar muito rapidamente alguns parâmetros mais gerais que situem, minimamente, tanto a pergunta quanto as possíveis respostas. O primeiro deles é o que se está entendendo por análise linguística. O segundo, relacionado ao primeiro, é o campo de estudos

* Este trabalho integra os projetos: CNPq 69/2018-7 e Temático FAPESP 2022/05908-0. Uma primeira versão foi apresentada na mesa on-line “Conversas com a Educação Básica: análise linguística combina com letramento escolar?”, organizada pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em 22 de novembro de 2023. A gravação está disponível no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=MGb6_rHU0IA&t=349s. Acesso em: 14 jun. 2024.

no qual se coloca a pergunta, no caso o campo da Linguística Aplicada voltada para a formação do professor. O terceiro parâmetro é como a escola brasileira contemporânea tem compreendido e implementado o letramento escolar.

Com relação ao primeiro parâmetro, é preciso considerar que a relevância atribuída às atividades de análise linguística no ensino, particularmente envolvendo textos produzidos pelo aprendiz, data das propostas de reforma curricular inspiradas dos estudos linguísticos (Geraldi, 1985 [1975]), propostas para o Estado de São Paulo nos anos 1980 e depois ampliadas e estendidas a todo o país através de documentos nacionais, como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos anos 1990 (a esse respeito, ver Signorini e Fiad, 2012).

Desde então, análise linguística tem sido compreendida como um redimensionamento do ensino de gramática em atividades de leitura/escrita orientadas tanto por conceitos advindos das teorias linguísticas quanto da tradição gramatical. Das teorias linguísticas, destacam-se os conceitos de texto e gênero do discurso. Com a introdução do conceito de letramento, já nos anos 1990, tradições socioantropológicas (Street, 1984; Kleiman, 1995) de estudo da escrita passaram também a informar o ensino de análise linguística.

No caso dos estudos em Linguística Aplicada, a noção de letramento redimensionou, de fato, as atividades de análise linguística em curso, na medida em que trouxe novo

enquadre para a noção de leitura/escrita, associando-a à de prática social, ou seja, à de participação em redes de eventos envolvendo consumo e produção de materiais escritos, tidas como constitutivas da vida social, não apenas da vida escolar.

Nessa perspectiva, dois domínios epistemológicos passam a interessar a um projeto de análise linguística em contexto de formação de professores: o do exame de fatos empíricos segundo recortes disciplinares de tradições científicas de estudo da língua(gem), e o da experiência do/a escrevente aprendiz, do/s significado/s atribuído/s por ele/a às práticas sociais envolvendo a leitura/escrita, conforme tradições interpretativas dos estudos humanísticos, como a fenomenologia¹ e a hermenêutica², por exemplo. Isso porque as práticas de letramento em contexto de aprendizagem são compreendidas como de natureza relacional (coparticipação), processual (desenvolvimento no tempo) e reticular, ou em rede (articulação entre contextos, ações, materiais, etc), envolvendo o corpo (e não apenas a cognição, por exemplo) e objetos sociotécnicos, como materiais e tecnologias.

A confrontação/articulação desses dois domínios em situações e práticas específicas de ensino é constitutiva dos estudos no campo aplicado, remetendo às discussões sobre a

-
- 1 Segundo Zahavi (2019), a tarefa da fenomenologia consiste em pensar mundo, sujeito e intersubjetividade em seu nexos abrangente. Privilegia a autorreflexão crítica nesse pensar.
 - 2 A hermenêutica moderna trata da reflexão sobre os fundamentos e a metodologia de interpretação de textos religiosos, literários e legais. Para uma discussão atualizada da hermenêutica filosófica, ver Portocarrero (2010).

diferença entre Linguística de aplicação, ou Aplicação da Linguística, e Linguística Aplicada (a esse respeito, ver Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 2006; entre outros). No primeiro caso, a premissa subjacente é a de que o conhecimento disciplinar precede e garante efetividade à prática de ensino. No segundo, a premissa é a de que o conhecimento disciplinar é potencialmente aplicável, podendo ser revisto, ou mesmo descartado, em função das variáveis que constituem as práticas de letramento num dado contexto de aprendizagem, conforme apontado acima.

No caso específico das práticas de análise linguística na formação do professor, a mobilização do conhecimento disciplinar é precedida e orientada por uma dinâmica de investigação do que precisaria ser ensinado para determinado aluno ou grupo de alunos num dado contexto. O que significa dizer que tal dinâmica de investigação é o desafio a ser experimentado e praticado na formação de professores, pois envolve o risco de não se identificarem problemas previstos pela teoria disciplinar tida como de referência ou pelos programas institucionais de ensino.

Quanto ao terceiro e último parâmetro mencionado no início desta seção, o letramento escolar, ou seja, o conjunto de práticas escolares envolvendo a leitura e a produção de materiais escritos³, tem se caracterizado pela chamada “cul-

3 Mas é preciso considerar, como apontado em trabalho anterior, que “o letramento escolar é antes um emaranhado de ações individuais e de grupo, fundamentalmente vinculadas a aparatos institucionais de diversos tipos, desde o mobiliário e aparelhos de apoio, até

tura” escolar do teste, consolidada pelo ensino fundamental e médio centrados na preparação para as provas do Enem e dos vestibulares (a esse respeito, ver Corrêa, 2013; Vicentini, 2019; entre outros).

Respondendo à pergunta

Não, análise linguística não combina com letramento escolar

A racionalidade que tem norteado o alinhamento de recursos (econômicos, humanos e pedagógicos), desde o município até o Ministério de Educação no Brasil contemporâneo, é a da avaliação em larga escala, dos testes massivos para criação de índices de ranqueamento (“verificação da qualidade educacional”) que sejam estatisticamente comparáveis.

No caso de Língua Portuguesa, são os testes massivos de redação, como os dos exames Enem e vestibulares, os ins-

regimentos internos e programas de ensino, e não um conjunto de conteúdos e metodologias que se vão alterando ou substituindo em função das demandas oficiais e/ou do acesso a novidades acadêmicas. Desse modo, não se adequa à condição de mercadoria ou produto (...) a ser compartimentado e disponibilizado (...). Nem tampouco é um conjunto de unidades discretas de natureza cognitiva ou psicocognitiva do tipo habilidades e competências a serem adquiridas/exibidas individualmente pelo aprendiz, muito embora esses sejam componentes relevantes do equacionamento dado ao letramento escolar em testes e documentos oficiais na atualidade.” (Signorini, 2007a, p, 323-324)

trumentos de avaliação que passaram a moldar programas e práticas de ensino desde o ensino fundamental. E essa “cultura” do teste como eixo orientador do letramento escolar tem inviabilizado projetos de análise linguística nos termos descritos na seção anterior, porque tem relegado a investigação para um espaço secundário, quando não inexistente, no currículo, tanto da escola básica quanto da formação docente.

De fato, quando se olha para o histórico de inclusão do conceito de análise linguística em documentos oficiais desde os anos 1980 até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas versões do período 2010-2018, verifica-se que a ideia de uma investigação detida e sistemática dos recursos linguísticos-discursivos a serem ensinados a partir de um exame qualificado do texto do aprendiz e de seus níveis e graus de envolvimento com práticas sociais letradas escolares e não escolares vai se perdendo no horizonte do que é projetado nesses documentos como necessário, ou recomendável, frente à diversificação crescente do alunado, desde a massificação do ensino básico.

Para os cursos de formação do professor, as implicações de como se tem compreendido e implementado o letramento escolar são significativas. Em Cursos de Letras, por exemplo, disciplinas de análise linguística e de estágio passam a receber graduandos corretores/revisores de redação no modelo dos testes massivos, cuja experiência profissional se mostra

incongruente, quando não incompatível, com uma proposta de análise linguística nos termos descritos acima.

Conforme se pode observar no Curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por exemplo, mesmo quando treinados na utilização das grades oficiais de correção dos testes e têm noção dos fundamentos e função dessas grades, nem sempre demonstram terem refletido sobre a contraposição entre uma perspectiva de testagem de desempenho na leitura/escrita e uma perspectiva de ensino de leitura/escrita. Menos ainda sobre o papel que desempenham no processo de automação acelerada da correção desse tipo de produção escrita por tecnologias digitais.

É uma agravante nesse sentido, o fato de grande parte desses graduandos não terem nenhuma interlocução prevista com os autores dos textos que corrigem, mesmo que através de questões ou bilhetes orientadores, e muito menos com possíveis impactos de suas correções em processos de reescrita do texto corrigido, como no caso da mediação por “plataformas de correção de redação” e de instituições/empresas que terceirizam esse serviço em programas de preparação intensiva para o teste, paralelamente aos programas convencionais de ensino.

No mesmo Curso de Letras acima mencionado, se pode observar também que graduandos treinados na reprodução sistemática de conteúdos disciplinares acabam reduzindo as questões de análise linguística e ensino à de aplicação de uma

definição, ou de um princípio extraído de um dado discurso disciplinar sobre texto, gênero ou discurso, por exemplo. Assim, quando diante da demanda de análise linguística de uma produção específica numa perspectiva de ensino, esses graduandos acabam reproduzindo, ou o discurso disciplinar sobre ensino de gramática/texto/gênero, ou descrições abrangentes e genéricas, no sentido de pouco específicas, do que consideram que deve ser objeto de atenção no desempenho de quem produziu o texto em estudo.

E quando questionados sobre a falta de especificidade de suas análises e comentários supostamente direcionados ao aprendiz, esses alunos costumam levantar a questão da dicotomia entre teoria e prática, ou seja, o fato do curso não lhes ter dado a prática de cada disciplina do currículo. A pergunta para esses alunos é sempre a do que podem/devem fazer com conceitos e princípios bem conhecidos e exaustivamente reproduzidos ao longo do curso quando estão diante da produção de um aprendiz que precisa avançar no conhecimento sobre e no exercício da leitura/escrita em dado contexto. A mesma pergunta que se colocarão quando estiverem atuando numa sala de aula.

Nesse sentido, a principal contribuição da reflexão no campo aplicado é a de levar, tanto corretores/revisores de redação quanto reprodutores de conceitos e princípios desencarnados à problematização das práticas acadêmicas de reprodução através de uma dinâmica de investigação que os

leve a desenvolver modos de ver e compreender objetos e parâmetros de ensino que se distanciem do senso comum e da repetição acrítica dos modos de intervenção já institucionalizados, inclusive as vivenciadas por eles próprios em seus percursos escolares.

Sim, análise linguística pode combinar com letramento escolar

Especificamente no contexto das práticas de letramento escolar, o projeto de análise linguística pode ser caracterizado tanto pela busca de validação científica das ações envolvidas (identificação de fatos objetivos considerados relevantes por uma ou mais disciplinas), quanto por um compromisso normativo de explorar potenciais linguísticos, pedagógicos e sócio-políticos para transformação dos processos de ensino/aprendizagem em nível individual e coletivo.

Mas, conforme descrito nas seções anteriores, um projeto de análise linguística na perspectiva de ensino, considerando os parâmetros apontados, vai exigir o gerenciamento de tensões advindas da problematização de práticas institucionalizadas de letramento, tanto escolares quanto acadêmicas. Embora inevitáveis, em função de incongruências ou contradições nas crenças e práticas dos envolvidos, tais tensões são muitas vezes invisíveis, evidentes apenas através de narrativas, ensaios reflexivos, entrevistas (a esse respeito, ver também Signorini, 2007a).

As tensões em nível epistemológico são causadas pela confrontação de critérios disciplinares específicos de validade e legitimidade de objetos de estudo, modelos e métodos: as ações no campo aplicado se prendem a um propósito específico, contextualmente situado, não genérico, o que coloca, muitas vezes, em cheque princípios, normas e definições de caráter mais geral, que obedecem a parâmetros internos a uma disciplina ou teoria. A própria história do conceito de análise linguística no Brasil, desde os anos 1970-80 remete a discussões e acomodações, ou rupturas, resultantes do tensionamento entre objetos, modelos e métodos de mais de uma disciplina, ou de mais de uma tradição numa mesma disciplina. São significativas a esse respeito as discussões nos meios acadêmicos em torno de gramática e texto, texto e gênero, texto e discurso, por exemplo (Signorini, 2007b; Signorini; Fiad, 2012; Silva, 2011).

As tensões em nível pedagógico são advindas do exame crítico de metodologias e recursos mobilizados num dado contexto, quando se está perseguindo um dado objetivo envolvendo um dado perfil de aprendiz. Desde as reformas curriculares já mencionadas, o questionamento dos modos de ensinar sempre esteve presente em discussões sobre análise linguística, sobretudo o questionamento dos modos de ensinar associados ao ensino tradicional de gramática. Pouca atenção, porém, vem sendo dada às culturas escolares locais, às práticas locais de formação no trabalho.

As tensões em nível político e ideológico são resultado do exame crítico de propostas curriculares e programas de ensino em função de um dado contexto, objetivo e perfil de aprendiz. As que resultam do confronto entre o que determinam tais propostas e programas e o que seria preciso ensinar para evitar diferenças significativas entre indivíduos e grupos numa mesma série ou faixa etária, por exemplo, são bem conhecidas dos professores. As que resultam do confronto de ideologias linguísticas⁴ relacionadas às variedades envolvidas nos processos de ensino foram bastante tematizadas, desde as reformas curriculares mencionadas, por discussões sobre variação e preconceito linguísticos.

Conforme se pode observar em contextos escolares e acadêmicos, tensões e conflitos costumam ser resolvidos individualmente segundo três principais modos descritos por Seung (1982) em seu modelo para descrever resoluções dadas a conflitos relacionados a temáticas culturais:

- ✓ A resolução por supressão: o indivíduo denota pouca ou nenhuma tensão sentida, pois mantém os valores e crenças predominantes naquele contexto e normalmente renuncia a outros pontos de vista como inválidos, sem importância ou marginais.

4 Ideologias linguísticas como “crenças, sentimentos e concepções sobre a estrutura e o uso da língua, que frequentemente indexam os interesses econômicos e políticos de falantes individuais, grupos étnicos e outros grupos de interesse, além de estados-nação” (Kroskrity, 2010, p. 192).

Uma afirmação frequente entre professores e que aponta para esse tipo de resolução: *Eu bem que gostaria, mas tem o programa, as condições da escola ...*

Entre graduandos: *Cheguei até aqui sem precisar de passar por isso, por que me arriscar a baixar minha média?*

- ✓ A resolução por subordinação: o indivíduo começa a reconhecer valores e crenças divergentes, mas opta por dar menos importância às opiniões pessoais frente às normas culturais/profissionais prevalentes.

Entre professores, vai-se postergando indefinidamente uma tomada de posição: *Acho que quando eu me sentir mais seguro, decido sobre se vale à pena enfrentar essa batalha ...*

Entre alunos, reage-se a toda mudança de perspectiva como a uma ameaça às práticas de sucesso rotinizadas até então: *O que você [dirigindo-se ao professor] quer como resposta para este exercício?*

- ✓ A resolução por equilíbrio: o indivíduo denota um claro sentido de incongruência epistemológica, pois trata igualmente dois temas concorrentes e procura ativamente manter algum tipo de equilíbrio.

Entre professores cientes de demandas incongruentes: *Não importa quantos materiais inovadores eu prepare, quantos vídeos criativos eu faça, nada conta para a carreira.*

Entre estudantes, uma ponta de cinismo: *Na universidade se espera uma coisa, na escola outra. E a gente vai pelo meio.*

Voltando à questão da (in)compatibilidade entre análise linguística e letramento escolar, o desafio para a formação de professores está em valorizar um princípio de formação de caráter reflexivo ancorado na investigação e experimentação como meios/métodos de formação qualificada, seja na universidade, seja nos contextos de trabalho, ou seja, nas escolas. E quando se fala de investigação e experimentação, está-se falando também de tensões e riscos a serem explicitados e examinados em função dos objetivos de ensino.

Considerações finais

Neste artigo, buscou-se tratar de (in)compatibilidades entre análise linguística e letramento escolar do ponto de vista da Linguística Aplicada, ou seja, do ponto de vista de um campo de estudos voltado para a investigação e a experimentação cientificamente qualificadas de questões linguísticas em contextos social e politicamente relevantes, no caso em contexto escolar e de formação do professor para a escola básica. E essa qualificação científica pode ser tributária de mais de uma disciplina, de mais de uma linha disciplinar.

Como, de fato, os contextos contemporâneos estão a exigir investigação e experimentação no trabalho, ou seja, em práticas profissionais/profissionalizantes voltadas para a realidade que se pretende transformar, é preciso mais do

que um futuro profissional consumidor de conhecimentos já produzidos. E essa constatação não tem nada de novo, considerando propostas anteriores bem conhecidas e que parecem esquecidas atualmente, como, por exemplo, a pedagogia crítica (Freire, 1987; 1996) e a abordagem do professor reflexivo (Schon, 1983), dentre outras.

É certo que criar as condições políticas, institucionais, organizacionais e pedagógicas para que esse tipo de trabalho ocorra depende de uma cadeia de fatores. Mas dentre esses fatores, a construção dos saberes profissionais é central e estratégica. Sobretudo porque é um trabalho de grupo, não se faz de forma isolada e exige tanto o exame das práticas rotinizadas, quanto o conhecimento de outras práticas de natureza menos descritiva (detecção de problemas) e mais problematizadora, interpretativa (o que é preciso ensinar e como, diante de tais problemas?).

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CAVALCANTI, M. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 5-12, 1986.

CORRÊA, M. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (dis)curso**, v. 13, n. 3, p. 481-513, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000300003>. Acesso em: 02 maio 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GERALDI, J. W. (org.) **O Texto na sala de aula**: leitura e produção. 2 ed. Cascavel, ASSOESTE, 1985 [1975].

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies – evolving perspectives. In: JASPERS, J.; ÖSTMAN, J. O.; VERSCHUEREN, J. (ed.), **Society and language use**. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 192–211.

PORTOCARRERO, M. L. **Conceitos fundamentais de hermenêutica Filosófica**. Coimbra, 2010. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_publicacoes/conceitos_de_hermeneutica. Acesso em: 02 maio 2024.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York Kroskrity: Basic Books, 1983.

SEUNG, T. **Semiotics and thematics in hermeneutics**. New York: Columbia University Press, 1982.

SIGNORINI, I. Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa. *In*: Kleiman, A. B. e Cavalcanti, M. C. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007a, p. 317-337.

SIGNORINI, I. (org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007b.

SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (org.) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Maringá: Eduem, 2011.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

VICENTINI, M. Efeito retroativo da prova de redação do ENEM nas percepções e atitudes de alunos do terceiro ano do ensino médio. **Em Aberto**, v. 32, n. 104, p. 103-115, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673>. Acesso em: 02 maio 2024.

ZAHAVI, D. **Phenomenology: the basics**. New York: Routledge, 2019.

Capítulo

7

ENSINO DE LÍNGUA, DE GRAMÁTICA OU DE ANÁLISE LINGUÍSTICA?*

Edmilson Luiz Rafael

Williany Miranda da Silva

Introdução

Os estudos sobre ensino, enquanto problema social, muitas vezes tem se dirigido a dificuldades de aprendizagem por parte do aluno, pouca atualização docente em relação às novas mídias, ausência de conteúdos curriculares que atendam novas demandas, dentre outras. Nosso foco, neste capítulo, contempla

* Este trabalho resulta de investigações preliminares relativas ao projeto “Configurações da prática contemporânea de atuação e de formação do professor de línguas” (2022-2027), com dados exploratórios de dissertações e teses apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

uma perspectiva de problema social que diz respeito à constituição de como se processa o ensino de língua.

Pode parecer um exagero considerar o ensino de língua um problema social, dada a natureza abstrata do objeto, tanto do ponto de vista empírico quanto teórico. A sua materialidade se desvela nas ações docentes, na seleção de materiais, na explicitação de conteúdo ou nos instrumentos de avaliação. A observação do que ocorre nesta materialidade revela as formas de tratamento e as relações de força que se estabelece entre o sujeito (professor), o objeto de ensino com o qual ele lida, as instituições e as ideologias presentes no cotidiano político-educacional.

Tal forma de reflexão sobre o ensino de língua como resultado de investigações sistemáticas tem respaldo na Linguística Aplicada (LA) por envolver o educacional e o político, assim como propõe Pennycook (1998). Em outras palavras, a pauta do ensino não está dissociada de pautas político-ideológicas contemporâneas, quando podemos exemplificar a atualização de temas que envolvem letramento, inclusão, empoderamento, dentre outros (Silva, 2021).

Apesar do alargamento dos estudos da LA pelos temas citados, percebemos uma lacuna necessária à formação docente, que se ocupa do ensino de língua e, especificamente, de língua portuguesa para o sistema de educação formal e básica. Além disso, há uma profusão de produções que abordam as contribuições da ciência da linguagem para o ensino

de língua, a exemplo da Sociolinguística, Linguística de Texto e Análise do Discurso. Trata-se de orientações que envolvem variação e uso da linguagem em diferentes meios; propostas de ensino de produção textual e de interpretação de texto, divulgados de forma prática em livros didáticos ou socializados pela comunidade científica em artigos de periódicos especializados ou capítulos de livros da área (Voese, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Lima, 2005; Antunes, 2009; Dionísio; Machado; Bezerra, 2010; Karwoski; Gaydczka; Brito, 2011; Elias, 2014). Estas produções tendem a dissociar o ensino como seu objeto de investigação central, limitando, de forma superficial, o estudo do ensino a um modelo de descrição da língua, conforme determinadas afiliações teóricas.

Em nosso trabalho, a proposta tem sido a de tomar o ensino de língua como objeto investigativo. As pesquisas sobre este tema resultam de dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), sob a orientação dos autores deste capítulo. Para tal, o referido objeto assume um caráter de centralidade a partir dos tipos de problemas que pretendemos investigar. Estes envolvem questões relativas à: definição de conteúdo, elaboração de planos, de materiais e formas/instrumentos de avaliação, além de aulas de Língua Portuguesa – em contextos presenciais e virtuais.

Estas categorias são genéricas e estão relacionadas ao ensino de leitura, de produção textual, de gramática ou de

análise linguística. Para o escopo deste trabalho, o foco incide em resultados de pesquisas em que a categoria gramatical verbo apareceu em situações de ensino que serão discriminados na próxima seção.

A partir deste contexto, destacamos o estudo sobre a tríade língua, gramática e análise linguística, em função de dois motivos, que se anunciam imperativos: (1) Dificuldade de sua constituição enquanto objeto de ensino. Dito de outra forma, o que se ensina quando se elege uma categoria gramatical? (2) Utilização de gramática enquanto conteúdo encapsulador do ensino de Língua Portuguesa; ou seja, o ensino de língua em equivalência ao ensino de gramática. A percepção destes motivos nos conduz à seguinte inquietação: o que os dados com pesquisas que envolvem a categoria *verbo* sinalizam sobre o ensino de língua? Em razão da complexidade de tratar o ensino como objeto de pesquisa, dentre as diversas categorias constitutivas, definimos como objetivos: identificar as formas de materialização do conteúdo escolar; relacionar tais formas à concepção do objeto de ensino em função da noção de língua(gem).

Os dados utilizados para elucidar a pergunta posta foram gerados em situações de pesquisas desenvolvidas no período compreendido entre 2018 e 2022, cuja preocupação foi investigar a configuração do ensino de língua em contextos presencial e virtual. Os títulos, autores, ano de defesa das dissertações selecionadas e respectivos objetos de es-

tudo estão elencados no Quadro 1¹. As dissertações são uma amostra representativa da produção de conhecimento sobre o ensino de análise linguística, tendo a categoria verbo como o objeto de ensino escolar em sua centralidade.

Quadro 1. Dissertações Investigadas

TÍTULO	AUTORIA	ANO	OBJETO DE ESTUDO
(D01) “Perspectivas paradigmáticas e contribuições metodológicas no ensino de verbo nos anos iniciais do nível fundamental”	Sheila Fabiana de Pontes Casado	2019	Conceito de verbo
(D02) “Prática de correção em atividades de ensino de português”	Regina Maria de Araújo	2019	Transitividade verbal
(D03) “Práticas de ensino de língua portuguesa em contexto didático-digital: evidências de ideologias linguísticas em videoaulas e comentários online”	João Vítor Bezerra Laurentino	2022	Concordância verbal

Fonte: produzido a partir de Casado (2019), Araújo (2019) e Laurentino (2022)

Os fundamentos teóricos deste capítulo, por sua vez, envolvem reflexões sobre a língua como objeto de ensino, com referência a autores como Sacristán e Gómez (1998), Moraes (2012) e Zabala (1998), dentre outros; além de considerações sobre análise linguística e gramática, com base em

1 As dissertações estão disponíveis no site do PPGLE: <http://posle.ufcg.edu.br>. Acesso em: 23 maio 2024.

Geraldi (1993; 1996), Azeredo (2008), dentre outros a serem tratados na próxima seção.

Paradigmas de conhecimento e ensino de língua

A discussão proposta neste trabalho toma por base uma compreensão de ensino, a partir da noção de conhecimento e das formas de inserção e de produção na formação das pessoas, por meio da aprendizagem escolar. Para Sacristán e Gómez (1998), a aprendizagem escolar pode ser considerada como um prolongado processo de assimilação e reconstrução por parte do/a aluna/a da cultura e do conhecimento público da sociedade. Ao processo formal e institucional em que ocorre a prática social de facilitação e de mediação, pode-se denominar *ensino*. Em razão das finalidades e das concepções que orientam esses processos, o ensino pode ser compreendido sob quatro enfoques, segundo Sacristán e Gómez (1998): o ensino como transmissão cultural, como treinamento de habilidades, como fomento do desenvolvimento natural e como produção de mudanças conceituais. Dados os limites e o objetivo do presente trabalho, limitamo-nos a tratar apenas da primeira concepção.

O enfoque que pensa o *ensino como transmissão cultural* apoia-se, segundo o autor, na ideia de que o ser humano, como ser social, foi produzindo conhecimento considerado eficaz e verdadeiro, sendo necessárias sua conservação, acu-

mulação e transmissão à cada nova geração de seres humanos. Como efeito da organização desse conhecimento, que foi se tornando abundante, rigoroso e abstrato, gerou-se a especialização disciplinar ou as disciplinas. Nesse ponto, é importante também lembrar, com apoio de Moraes (2012), que esse efeito de construção disciplinar resulta do *paradigma racionalista* de produção de conhecimento, o qual passaria a ser conhecido também como positivismo. Nesse paradigma, para conhecer, é preciso dividir, classificar e, em seguida, compreender as relações das coisas em separado.

Podemos dizer, assim como afirmam Sacristán e Gómez (1998) que corresponde a esse modo de pensar a prática escolar de transmitir os conjuntos de conhecimentos disciplinares (Matemática, Geografia, Língua...), amplamente denominado como *enfoque* ou *paradigma tradicional*. A incorporação dos conhecimentos, como resultado de aprendizagem, é, nesse modelo, de forma arbitrária, memorialística, superficial ou fragmentária.

Para a constituição do ensino, enquanto ação social e conjunto de atividades, a construção do conhecimento se anula diante da primazia da memorização, repetição e cópia. O conteúdo, que se apresenta na forma de denominação, definições e classificações, mantém-se como categoria totalizadora e centralizadora das atividades. Como destaca Moraes (2012), na lógica do *paradigma racionalista e positivista*, o conteúdo escolar caracteriza-se pela abstração e teorização,

sendo a assimilação e a verbalização as ações tipicamente requeridas.

Para complementar essa visão de ensino como transmissão de conhecimento acumulado, desse ponto de vista filosófico, faz-se necessário trazer, mesmo que seja de forma breve, importantes considerações a partir de teorias da aprendizagem. Conforme Sacristán e Gómez (1998), é possível categorizar dois grandes enfoques dessas teorias como: as *teorias associacionistas* ou *de condicionamento* e as *mediacionais*. Às primeiras correspondem aquelas que consideram a aprendizagem humana como processo mecânico de estímulos e respostas, tendo em vista a externalização de uma conduta desejada. Às segundas, correspondem aquelas que entendem a aprendizagem humana como um processo de conhecimento, de compreensão de relações, em que condições externas atuam mediadas por condições internas.

Grosso modo, podemos aproximar o ensino tradicional, inspirado na forma positivista de conhecimento, da concepção comportamental de aprendizagem, uma vez que a atividade requerida é mecânica, cujo nível de abstração é muito baixo. A memorização de conteúdos pré-programados, o reforço e a pretensa objetividade da avaliação presumem, para o caso de ensino de língua, a apreensão de um objeto deslocado e previsível. Este, enquanto conteúdo escolar, aproxima-se de um *ensino prescritivo*, filiado à Gramática Normativa, ou a um *ensino descritivo*, mas filiado apenas à Linguística Estrutural.

Moraes (2012) ressalta a importância de se considerar um paradigma de conhecimento, a que se chamaria de *sistêmico* ou *complexo*, o qual preconiza a presença do sujeito em toda situação de produção conhecimento. Nessa perspectiva, o que seriam, para o positivismo, partes de um objeto de conhecimento, passam a ser vistos como fios de uma teia de relações. A compreensão de cada parte depende das relações que se mantêm com o todo.

Para pensar ensino, a principal contribuição desse paradigma é aproximar mais ainda o processo da perspectiva mediacional de aprendizagem, uma vez que o conteúdo passa a ser considerado um objeto fluido, complexo, não mais previsível; e sim, plural e criativo. Nessa perspectiva, o ensino deixa de ser essencialmente transmissivo para se tornar também produtivo. Isso significa, conforme Zabala (1998), uma intervenção que estabelece os parâmetros para mobilizar a atividade mental do sujeito, em situação de aprendizagem, em sucessivos momentos de uma construção. Metodologicamente, as atividades que caracterizam esse movimento são de natureza observacional e reflexiva, além daquelas de natureza exclusivamente mnemônica ou memorialística. Como lembra Zabala, associam-se, assim, capacidades cognitivas com relacionais, no âmbito pessoal e no âmbito social.

Aproximando do ensino de língua, a visão contemporânea de língua e de linguagem que ampara a ideia de análise linguística, como objeto de conhecimento, estaria, desse

modo, mais adequada ao modo de pensar da complexidade. Nesse sentido, as orientações acadêmicas e oficiais tomam esse postulado como direcionador da prática escolar da educação básica, na disciplina Língua Portuguesa.

Análise linguística, gramática e a categoria verbo

A denominação consagrada do termo Análise Linguística (AL) para o tratamento dado às práticas de linguagem a um dos eixos de ensino de língua portuguesa é veiculada na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como uma terminologia consensual que envolve conhecimentos linguísticos sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão para as produções textuais e discursivas; e sobre os modos de organização e elementos de outras semioses.

A explicitação dessa competência e os procedimentos necessários para tratar esse eixo de ensino, integrado aos outros eixos como leitura e escrita, sofrem um apagamento da revisão histórica que envolve os termos “gramática” e “análise linguística” no referido documento. Para efeitos de esclarecimento, considerar o ensino de gramática de uma língua em si recai no trabalho sobre as estruturas linguísticas e forte vinculação aos estudos gramaticais tradicionais. Estes estudos, por considerar a língua um produto acabado e a-histórico, destinam-se a um saber dissociado do falante e das

instâncias sociais que desconsideram a emergência do real funcionamento de uma ou outra categoria linguística.

Geraldi (1996) anuncia a relação necessária entre o ensino instrumental de uma língua e a autoridade do saber, e, com isso reforça a relevância da instrução como uma função da escola no intuito de “distribuir a cultura pela transmissão de conhecimentos” (p. 33). Contudo, o autor acrescenta que há riscos ao se reduzir o ensino a essa perspectiva pelo abandono do significado das expressões ou pela aprendizagem de expressões com conteúdo alheio ao aprendiz. Em ambos os casos, a compreensão do ensino de língua está mais próxima de um conhecimento estrutural e focado em um saber *dizer* sobre a língua do que um saber *fazer*. Este último implica uma consciência linguística advinda do conhecimento científico, disseminado na escola que não se coaduna com a ideia de ensino gramatical tradicional.

O saber fazer implica operações sistemáticas que o usuário de língua, em situação de ensino e de aprendizagem, reflete sobre o uso, as práticas, a função e o conceito de termos gramaticais em situações de interação com os outros eixos de ensino elencados: leitura, escrita e oralidade. Assim, a análise linguística, enquanto eixo de ensino, contempla categorias gramaticais e, portanto, se ocupa de descrição, mas não se resume a uma conceituação ou classificação de termos isolados. Não se trata, portanto, de uma substituição de termos, mas de uma dada concepção de língua que sustenta

o arcabouço teórico e metodológico a serviço de uma reflexão e uso do sistema linguístico com o qual o usuário opera para interagir.

A introdução do usuário como corresponsável às ações de linguagem, determinadas pela língua, implica um estudo sobre a língua noutra paradigma, em que o sujeito e sua história são constitutivas do trabalho linguístico. Em outras palavras, a materialidade dos recursos expressivos, utilizados pelos usuários para dizerem algo, revela ações que se entrecruzam e se distinguem, sendo elas *de*, *sobre* e *com* a linguagem (Geraldi, 1993). Tais ações de linguagem vinculam-se a atividades denominadas de linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas que, segundo Bezerra e Reinaldo (2013), podem ocorrer em quaisquer dos tipos de ações mencionados, em níveis distintos de reflexão, demonstrados pelos estudos de língua falada.

Dentre as atividades realizadas pelos usuários em processos interacionais, a atividade linguística diz respeito à progressão temática, incluindo-se paráfrases e repetições utilizadas no discurso. Já a atividade epilinguística é uma operação de interrupção, em que o usuário reflete sobre os próprios recursos expressivos que está utilizando. A atividade metalinguística, por sua vez, é uma operação em que o interlocutor toma a linguagem como objeto, distanciando-se do processo interacional. Neste último, o foco da operação incide na linguagem como objeto, descentralizando-se da interação

em si, e focalizando construções sistemáticas por meio de conceitos e de classificações de termos sobre o conhecimento do sistema linguístico. Para esta atividade, é primordial o conhecimento científico da língua.

Pelo exposto, a análise linguística parte de um paradigma reflexivo e não nega a importância da descrição gramatical, apenas não se resume ao registro linguístico como a principal forma de se dar a conhecer a língua em si.

Segundo Azeredo (2008), o sentido que se atribui ao discurso da língua para produzir sentido ancora-se na ideia de gramática; seja ela numa acepção de conhecimento intuitivo, isto é, a de que qualquer falante possui, seja a de conhecimento formal, que exige uma terminologia especializada. Para os moldes de nossa investigação, interessa-nos esta última. A explicitação da gramática de uma língua baseia-se em um modelo teórico, que implica a descrição formal de um conhecimento socialmente construído.

No português, a descrição se baseia na ideia de: classes de palavras, como adjetivo, verbo e preposição; noção funcional de sujeito e predicado; oposição entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito; conceito de acentuação para a palavra e distinção de frase declarativa e frase imperativa, por exemplo. Embora nenhum modelo cumpra a rigidez face à dinamicidade da língua, as categorias e regras do modelo de sua descrição constituem dados discretos em contraposição aos fatos em seu uso efetivo. Em outras palavras, as

manifestações linguísticas, por expressarem e comunicarem ao mesmo tempo, possuem um sistema versátil e adaptável, às situações e finalidades diversas, agregando características como a simbolização e criatividade para além do princípio de regularidade que rege o sistema, permitindo a comunicação entre os falantes.

Contudo, apesar da adaptabilidade do código linguístico, é necessário o compartilhamento de valor e sentido como garantia da intercompreensão. Tal compartilhamento é um acordo tácito entre os falantes e uma evidência de que o sentido das formas possui uma estabilidade relativa para promover a compreensão. As palavras dependem da forma e de como se combinam ante a sua utilização em determinados contextos situacionais. Elas, em geral, servem para nomear o mundo com seus seres, objetos e situações, e constituem o léxico de uma língua. São organizadas, basicamente, em três grandes grupos: verbos, substantivos e adjetivos; manifestam-se de forma ilimitada e participam da construção de enunciados submetidos às regras de morfologia e de sintaxe.

Em específico, ocupamo-nos da categoria verbo, em função desta ter sido contemplada nas dissertações de que nos valem para o desenvolvimento deste capítulo. Na sequência, elencamos algumas considerações básicas sobre esta categoria, articulando-o à noção de transitividade e de concordância verbal para reiterar as reflexões acerca dos exemplos destacados para a análise.

O verbo, enquanto categoria gramatical, nos moldes da gramática normativa, define-se por uma classe de palavras variável em número, pessoa, tempo, aspecto e modo. De acordo com Azeredo (2008), destas cinco categorias, é o tempo que melhor o caracteriza, em função da associação entre suas formas (**chega**; **chegava** e **chegará**) e as noções cronológicas de presente, passado e futuro. Além disso, as noções de número e de pessoa não são inerentes ao verbo, são especificações de acordo com a pessoa e número do sujeito da oração (concordância verbal), mas são obrigatoriamente especificadas quando este se flexiona em tempo.

Em português, morfologicamente, o paradigma formal de enquadre da categoria verbal identifica três conjugações: a primeira, caracterizada pelo tema em -a, da maioria das formas (**falar**, **falasse**, **falaram**); a segunda pelo tema em -e (**comer**, **comesse**, **comeram**), e a terceira pelo tema em -i (**dormir**, **dormisse**, **dormiram**). Dentre elas, é o paradigma da primeira bem mais definido que as demais; uma vez que as duas últimas não distinguem as conjugações, flexionando igualmente na segunda e na terceira, em -ia (**vencia**; **divertia**).

Além dessas peculiaridades, o verbo é uma das categorias mais profícuas para o seu estudo sistemático quer em relação às formas, como padrão de regularidade e de irregularidade, passando pelas desinências número-pessoais e modo-temporais e mecanismos flexionais.

Em favor da centralidade do verbo, como eixo estrutural da oração, Azeredo (2008) declara ser esta categoria a que assegura formalmente a existência do predicado e da própria oração, cuja variação morfossintática expressa o tempo, o modo, a pessoa e a distinção aspectual entre o pretérito perfeito e imperfeito. No exemplo “O animal pulou a cerca”, o verbo “pulou” concentra informações como tempo (momento em que o fato acontece, pretérito perfeito), aspecto (conclusão da ação), modo (atitude do enunciador em relação ao que enuncia, relação de assertividade, destacado pelo modo indicativo), voz (posição estrutural responsável pela ação, caracterizando-se a voz ativa), número (singular) e pessoa (terceira- de quem se fala).

Ainda com relação ao exemplo, identificamos uma oração formada por elementos linguísticos interdependentes denominados de sintagmas. Estes podem ser nominais (formado por nomes) ou verbais (formados pelo verbo como núcleo, acompanhado ou não de nomes). O verbo se articula a outro constituinte, “a cerca”, comportando junto com ele, a função de predicado do sujeito- “o animal”.

O predicado e o sujeito compõem as funções que os sintagmas ocupam na oração. O exemplo “pulou a cerca” é preenchido por um sintagma verbal, cujo núcleo é o verbo, acompanhado de termos adjacentes. Essa relação de interdependência, que torna a predicação com ideia completa apenas com a existência de um constituinte é o que a gramática

normativa denomina de transitividade. Contudo, a classe de verbos transitivos é complexa, pois não se resume à necessidade de complementos, preposicionados ou não, como ordinariamente é adotado nas gramáticas escolares.

A esse respeito, Azeredo (2008, p. 215-223) faz alusão à tipologia de verbos transitivos, acrescentando duas subclasses, sejam seguidos de um termo adjacente (transitivo objetivo) ou de dois termos adjacentes (transitivo biobjetivo). O autor introduz além das noções já consolidadas de transitividade direta, indireta ou relativa, outros tipos, denominados de biobjetivos. Para estes, ele apresenta cinco subtipos: transitivos diretos e indiretos (TDI), seguidos de objeto direto (OD) + objeto indireto (OI); transitivos diretos e relativos (TDR), seguidos de OD+ CR (Complemento Relativo); transitivos diretos e predicativos (TDP), seguidos de OD +CP (Complemento Predicativo); transitivo relativos e predicativos (TRP), seguidos de CR + CP; e transitivos birrelativos (TRR), seguidos de CR + CR.

Se de um lado está o predicado na constituição da oração, com o verbo assumindo o centro da informação; do outro lado está o sujeito, que assume a função de referência sobre a qual a informação se sustenta. A noção de sujeito importa no presente estudo em função do conteúdo “concordância verbal”, considerados na amostra de dados.

Face à finalidade a que se destina essas considerações, concebemos a noção de sujeito não pelo “termo sobre o qual

se faz uma declaração” ou como o “agente do verbo”; mas pela posição estrutural preenchida por palavras e sintagmas na hierarquia interna da oração. Trata-se, pois, de considerar a função sintática com base na posição que os sintagmas ocupam no contexto gramatical. A relação de interdependência entre sujeito e verbo revela-se na obrigatoriedade de flexão do verbo, concordando em número e pessoa ao núcleo do sintagma nominal na função de sujeito da oração. Essa é a regra geral.

Na sequência, Azeredo (2008: 227-238) acrescenta que há regras especiais para este conteúdo e elenca algumas situações em que a gramática normativa apresenta exceções para contextos em que se considera o sujeito: ligado por **nem** (verbo vai para o plural); ligado por **ou** (leva o verbo para o plural, com algumas especificidades, em que o verbo vai para o singular); com núcleos semanticamente afins (tendência em combinar o verbo com a terceira pessoa do singular) e os formados por expressão partitiva em geral (verbo concorda com o núcleo sintático da oração). Há riqueza de exemplos e de detalhes para cada uma das ocorrências nomeadas para o aprofundamento do tema, e, embora não tratemos de forma amíúde, não interfere nas considerações que empreendemos em seção de análise mais adiante.

Contexto de geração dos dados

Nesta seção, apresentamos a construção dos pressupostos teórico-metodológicos para a construção da pesquisa realizada, tomando a AL como objeto de investigação em contextos diferentes: o presencial e o virtual. Inspirados em Aparício (2014, p. 85), neste capítulo, a pesquisa busca descrever a construção de uma compreensão da prática de AL, por um sujeito (professor ou expositor de videoaula, no papel do professor) que se liga ao seu trabalho de construção de objetos (conteúdo de ensino) efetivamente ensinados e aos instrumentos semióticos mediadores dessa construção.

A geração dos dados que integra o presente capítulo ocorreu a partir da análise documental que permitiu a identificação das categorias linguísticas presentes nas dissertações, conforme observável no Quadro 1 compartilhado na seção introdutória deste capítulo. O contexto da pesquisa das dissertações D01 e D02 diz respeito à prática de ensino em aulas presenciais e a pesquisa da dissertação D03 diz respeito a um contexto de ensino virtual.

Destes contextos identificados nas pesquisas, considerar os dados, com base em uma análise documental foi possível face ao alargamento do termo “documento” de forma mais ampla. Este pode ser um documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, pela imagem ou de qualquer outra maneira, ampliado pelos recursos multimídias. Trata-se da escolha do

pesquisador, cujo resultado revela as intenções e relações de força, conscientes ou inconscientes dessas intenções, relatadas pelos sujeitos e sua história nas relações de poder (LE GOFF, 1997).

A leitura dos fragmentos destacados nos resumos, que relatam as pesquisas desenvolvidas, caracteriza-se como um movimento de desconstrução necessária para a depreensão do fazer científico e, com isso, pôr em relevo o objeto da pesquisa, no nosso caso, o ensino. Este fazer científico traduziu-se por observações de proposições já formuladas nas quais o ensino, apesar de não ser o objeto da pesquisa de origem, já referenciava uma realidade empírica e teórica (FOUREZ, 1995).

O tratamento qualitativo do corpus possibilitou a depreensão do objeto, a partir de uma análise descritivo-interpretativista dos resumos de cada pesquisa, diante da explicitação da questão-problema e dos objetivos, conforme Quadro 2.

Quadro 2. Identificação das questões de investigação e objetivos das dissertações

QUESTÃO-PROBLEMA	OBJETIVOS
<p>(D01) Sob que perspectiva paradigmática o ensino da categoria linguístico-gramatical verbo se apresenta na prática escolar de dois professores do Ensino fundamental (anos iniciais) de uma escola pública do Estado da Paraíba? Quais contribuições metodológicas podem ser verificadas a partir de uma mediação para planificação de uma sequência de atividades elaborada na perspectiva de ensino reflexivo de língua/gramática?</p>	<p>1) Identificar as influências paradigmáticas, tradicional e/ou funcional, subjacentes à atividade pedagógica de ensino de gramática; 2) Mediar a construção de uma sequência de atividades organizada para ensino da categoria verbo numa abordagem reflexiva; 3) Verificar as contribuições metodológicas mobilizadas, via mediação, por meio do dizer dos professores.</p>
<p>(D02) Quais práticas de correção são desenvolvidas no ensino de língua portuguesa no nível básico?</p>	<p>a) identificar as situações de ensino de língua em que a correção é utilizada, b) analisar os modos de fazer correção e ferramentas utilizadas durante a prática corretiva c) relacionar os modos e as situações de ocorrência da correção aos objetos de ensino de língua portuguesa.</p>
<p>(D03) O que as práticas de ensino de LP em videoaulas revelam sobre ideologia linguística? A partir da efetivação dessas práticas, o que os comentários revelam sobre a ideologia linguística subjacente?</p>	<p>1) caracterizar as práticas de ensino sobre conteúdos de AL/S [Análise Linguística/Semiótica] presentes em videoaulas; 2) identificar, em práticas de ensino de AL/S, a partir de videoaulas, a ideologia linguística subjacente e 3) analisar a evidência da ideologia linguística em comentários relativos aos conteúdos mobilizados nas práticas de ensino.</p>

Fonte: produzido a partir de Casado (2019), Araújo (2019) e Laurentino (2022)

Os três exemplos que compõem o nosso corpus de análise foram recortados de cada uma das dissertações e se reportaram à categoria verbo. Enumerados em sequência, como D01, D02 e D03, os exemplos das dissertações foram distribuídos segundo a disposição cronológica em que foram defendidas e disponibilizadas no site do Programa de Pós-Graduação, vínculo de origem de cada um dos pesquisadores. Como cada dissertação traçou um percurso específico para o tratamento da categoria, descrevemos na sequência as circunstâncias contextuais de cada fragmento recortado para a nossa análise.

O recorte que corresponde ao contexto da D01 visava responder à segunda pergunta de pesquisa (Quadro 2). Nesta, o pesquisador, através do instrumento entrevista, reproduz informações em que o professor entrevistado fez alusão ao lugar da gramática “*para planificação de uma sequência de atividades elaborada na perspectiva de ensino reflexivo de língua/gramática*” (um dos objetivos da D01, Quadro 2).

Raciocínio semelhante empreendemos para o recorte relativo ao contexto do exemplo da dissertação 02 (Quadro 02). Nesta, apesar do objeto de pesquisa estar voltado para práticas de correção, um dos objetivos buscava “*relacionar os modos e as situações de ocorrência da correção aos objetos de ensino de língua portuguesa*”. Neste sentido, o destaque, que trazemos para nossas reflexões, resulta de uma transcrição de aula (contexto presencial de ensino) em que o pesquisador

se reportou a uma situação de interação em que a transitividade verbal se tornou o objeto de ensino, ocupando o centro da mediação.

Por fim, a ilustração do recorte referente à dissertação (03) toma como referência dados que respondem a uma das perguntas de pesquisa, postas no Quadro 2, cujo objetivo envolve a caracterização de práticas de ensino sobre conteúdos de Análise Linguística/Semiótica (AL/S) presentes em videoaulas, relativos aos conteúdos mobilizados nas práticas de ensino em contexto virtual de ensino.

Dessa forma, o exemplo D03 é composto por uma transcrição de um dos áudios, relativos a um vídeo (VD 03) com foco na exposição de conteúdos, que envolvem sujeito composto e conjunção, implicados na concordância verbal.

Evidências do ensino de língua a partir da categoria verbo

A presente seção destina-se a uma reflexão do que está posto, nos dados em investigação, sobre o que se flagra, nos exemplos em destaque, à medida que o conhecimento sobre verbo é exposto, em situação de ensino, seja no contexto de sala de aula seja no contexto virtual, com mesma finalidade. De forma geral, as formas de materialização do conteúdo em foco ocorrem seguindo o paradigma tradicional de conhecimento e de ensino. Os exemplos que seguem servirão de suporte para a verificação das ocorrências. Vejamos:

Exemplo 1 – D01

No excerto 6, discutimos o lugar da gramática (de modo particular, do verbo) na atividade de ensino de língua

Excerto 6:

P2: melhorar a fala...a linguagem...principalmente a questão dos verbos... né? Tão difícil...quando você encontra alguém pronunciando os verbos corretamente você chega a se assustar ((risos)) ...acho que é centro...ele é o centro da aula...a gramática (Entrevista oral).

Ao comentar sobre a categoria gramatical *verbo*, o Exemplo 01 põe em relevo um conhecimento acerca do conteúdo que se manifesta de forma simplificada e pouco questionadora, à semelhança do tratamento tradicional sobre o ensino de gramática, em que prevalece o ensino da forma em detrimento do uso (Geraldi, 1996). No fragmento “*a questão dos verbos...né? tão difícil.../.../acho que é centro...ela é o centro da aula...a gramática*”, observa-se uma visão reducionista de compreensão dos fenômenos de linguagem. O conhecimento é exposto, partindo de um lugar de certeza inquestionável, arbitrário, aos moldes disciplinares de tradição positivista (Gomez, 1998; Moraes, 2012). Já está pronto e é “difícil”, mas não se sabe bem como se adquire. Não será construído, mas será objeto de um repasse a ser assimilado de uma vez por todas. O exemplo em questão representa no conjunto dos dados uma espécie de sobredeterminação do conhecimento de gramática normativa aos conhecimentos de língua vinculados ao paradigma do uso e da reflexão, ao qual está associado o eixo de análise linguística.

Vejamos o que o Exemplo 2 particulariza em relação à mesma categoria.

Exemplo 2 – D02

Desse modo, para ilustrar essas interações medianas e sensíveis aos vários objetos e sua relação com os diferentes eixos apresentamos o seguinte exemplo:

Exemplo 20:

PC1: Beleza. Estão prestando atenção no que é pra fazer né?

Alunos: é verdade, é verdade

PC1: Tá ok? Pessoal o verbo amar aqui, ele é transitivo ou, é intransitivo, ou seja, ele é transitivo precisa de um complemento ou ele é intransitivo?

Aluno Q: Ele é transitivo!

PC1: Por que ele é transitivo?

Aluno Q: Porque ele precisa de um complemento!

PC1: Exatamente. Olha só: Sérgio ama xadrez. Galera, quem ama, ama algo ou alguém, ou alguma coisa. Tá ok? Nesse caso, ele ama xadrez, então vou dizer que meu verbo é [tempo para resposta dos alunos] transitivo.

Alunos: Transitivo!

(Transcrição de aula)

O Exemplo 02 apresenta uma situação de ensino sobre a transitividade verbal em contexto presencial de sala de aula. Nele, o professor pergunta se o verbo *amar* é transitivo ou intransitivo, ao que o aluno responde que é *transitivo*, e justifica pela necessidade de um complemento. Essa forma de apresentação do conteúdo é, tipicamente, positivista, sob um aspecto, e estrutural, sob outro aspecto. Assim como o Exemplo 01, o último é uma amostra de recorrência nos dados dessa situação de ensino, na qual o conteúdo é apresentado sob forma de definição (*o verbo...é...*), a que se segue,

sempre, uma resposta única de um conteúdo abstrato, teórico. A resposta seria a verbalização da aprendizagem, uma vez que a assimilação esperada teria ocorrido. A parte que faltava da definição e da classificação se completa na fala do aluno (*Aluno Q*), representando, assim, o ensino pela exposição ao conteúdo.

Diferente do Exemplo 01, que mais representa a perspectiva normativa de um ensino prescritivo, o Exemplo 02, embora também guarde a semelhança com a lógica positivista, coloca-nos diante uma outra realidade pouco ou não desejada para o ensino de língua na educação básica. O exemplo aponta para uma realidade em que o ensino de língua se caracteriza pela fragmentação, pelo deslocamento e pela previsibilidade (Moraes, 2012; Sacristán e Gomes, 1998). As aulas de Língua Portuguesa, das quais o Exemplo 02 foi selecionado como amostra, continuam sendo situações de ensino em que os fenômenos linguísticos ou gramaticais são considerados como conteúdos escolares que impõem um tratamento reducionista e simplista, bem aos moldes do prescritivo e do estrutural.

É o que ocorre com o fenômeno da transitividade, o qual, conforme nos mostram os dados trazidos pelas pesquisas focadas neste trabalho, tende a ser reduzido a uma classificação da categoria verbo. Ao final, o conteúdo que parece ter sido ensinado, porque fora assimilado na forma de memorização, quase sempre para fins didáticos imediatos, foi uma parcela ínfima de conhecimento, quando comparamos ao conhecimento esperado pelo olhar da complexidade do fenômeno

da transitividade (cf. Azeredo, 2008). Além disso, assim como no Exemplo 01, quando se diz que *verbo* é um conteúdo *difícil*, a manifestação de língua como objeto de ensino por meio das pesquisas, no caso do nosso grupo de pesquisa, está muito distante de um objeto de conhecimento tal como preconizado pela perspectiva de análise linguística (Geraldi, 1993; 1996; Bezerra e Reinaldo, 2013).

Nessa mesma linha de investigação, o Exemplo 03, a seguir, demonstra situação semelhante recorrente no universo do ensino virtual, principalmente, as aulas gravadas e expostas em plataformas de vídeos online, como *YouTube*, sobre outro importante fenômeno que mobiliza a categoria *verbo*, que é a concordância verbal. Vejamos:

Exemplo 3 – D03

Concordância Verbal- Aula 02 [Prof. Noslen]

2.128.102 visualizações 17 de out. de 2016 Fala moçadinha! Seguiremos então, aula 2 de concordância verbal. Nessa aula falaremos sobre os verbos impessoais e sobre o verbo + o pronome 'se'.

Errata: no minuto 1,23, onde se lê '[...]fazem bem à saúde', leia-se [...] fazem bem à saúde.

Na Transcrição 03, a seguir, evidenciamos a etapa do desenvolvimento, na qual o foco está sobre a exposição de conteúdos. Vejamos:

Transcrição 03: Fragmentos de transcrições de áudio referentes à etapa do desenvolvimento em videoaulas

VD 03 (00min42s e 00min56s): quando tenho aí um sujeito composto que ele é ligado por uma conjunçãozinha ou por uma preposição mas o caso agora é uma conjunção conjunção OU ele pode ser de duas formas primeiro esse ou pode função de exclusão ou de inclusão

De início, o professor anuncia o conteúdo *concordância verbal* assim como um desmembramento em outros conteúdos, associados a uma tipologia (verbos impessoais e verbo + o pronome *se*), a uma classificação que pode remeter a muitos fenômenos relacionados ou não à concordância como a transitividade, que foi o cerne da reflexão para o Exemplo 02. Na continuação da aula, evidenciam-se outros conteúdos, igualmente tomados como objetos abstratos e suficientes por si mesmos (sujeito composto e conjunção, principalmente). De forma geral, assim como nos Exemplos 01 e 02, o que se apresenta, na situação de ensino, é, diríamos, um mero objeto de gramática normativa, por um lado, ou, no máximo, por outro lado, um inocente objeto inspirado em uma tradição estrutural de estudos de língua, porque parece estar nos dizendo como são estruturadas ou organizadas as frases da língua portuguesa, a partir do fenômeno da concordância.

No entanto, do ponto de vista do objeto de ensino, o que se apresenta é uma lógica da repetição (Moraes, 2012) de conteúdos escolares e disciplinares, tomados isoladamente, para memorização de algo formal (*ele pode ser duas formas*), conforme se verifica, não só no Exemplo 03 como também nos demais.

Considerações finais

No presente estudo, a amostra de dados materializa uma prática de ensino em que a exploração do conteúdo *ver-*

bo caracteriza-se por um movimento paradigmático em que se confirma a lógica de um ensino cuja prioridade incide na estrutura.

Além disso, o contexto não é uma variável significativa para a situação de ensino haja vista a abstração, estabilidade e previsibilidade que se mantêm recorrentes nas mesmas práticas; em outras palavras; o contexto virtual reproduz as mesmas características do presencial, funcionando a sua imagem e semelhança.

Os resultados a que chegamos sinalizam uma postura crítica que precisa ser adotada ao refletirmos sobre o questionamento posto no título: “Ensino de língua, de gramática ou de análise linguística?”. Ao visitarmos o acervo de dados de nosso projeto, havia, inicialmente a expectativa da presença de análise linguística como objeto de ensino no componente Língua Portuguesa. Entretanto, não há indícios de exploração de conteúdo que comprove a construção de um paradigma, que considere uso e reflexão sobre os fenômenos de língua e linguagem em contexto de escolarização formal.

Nosso olhar crítico, sobre tais considerações, resulta da observação sobre o ensino de língua, pela especificidade ou constituição científica do objeto, ao nos voltarmos para as categorias de conteúdo e de suas formas de apresentação; particularmente pelas ações didáticas de exposição e de exemplificação do professor seja presencial ou virtualmente.

Diante do cenário adverso em relação às nossas expectativas, ao constatar a ênfase no ensino tradicional, e aquém das considerações linguísticas sobre a forma de tratar gramaticalmente o verbo, salientamos a necessidade de se investir no tratamento científico a ser dado às categorias de língua. Tal lacuna nos espaços didáticos analisados confirma uma compreensão precária sobre o papel da LA como influenciadora de práticas docentes na rotina do manuseio do objeto de ensino. Há que se investir, ainda, na formação docente, para que seja efetivado com clareza o tratamento a ser dado ao conhecimento da língua enquanto objeto científico. Descrever o objeto de ensino, segundo a percepção da análise linguística, seja a categoria verbo ou qualquer outra, e refletir sobre uso, contexto de produção e situação comunicativa ainda são ações pouco exploradas. Por fim, entendemos que o grande desafio para a Linguística Aplicada continua sendo o de colocar em ação uma agenda política de intervenção na construção curricular dos cursos de formação de professores, principalmente, na instância acadêmica das licenciaturas. Tal intervenção precisa mobilizar uma perspectiva epistemológica que tenha o ensino de língua como objeto de centralidade e de confluência ou convergência, como uma espécie de centro de força para o qual são atraídos os diversos conhecimentos do objeto da especialidade: língua e linguagem. Essa formação precisa, evidentemente, respeitar a gradação específica do ensino de língua que se destina a crianças e jovens, o que

seria, institucionalmente, de responsabilidade, das instâncias formadoras nacionalmente conhecidas como Cursos de Pedagogia e Cursos de Letras.

Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APARÍCIO, A. S. Análise linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. *In*: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (org.) **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 81-110.

ARAÚJO, R. M. de. **Prática de correção em atividades de ensino de português**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em <http://posle.ufcg.edu.br>. Acesso: 18 out. 2023.

AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 11 jan. 2024.

CASADO, S. F. de P. **Perspectivas paradigmáticas e contribuições metodológicas no ensino de verbo nos anos iniciais do nível fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em <http://posle.ufcg.edu.br>. Acesso: 18 out. 2023.

DIONISIO, A. P.; MACHADO; A. R.; BEZERRA. M. A. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ELIAS, V. M. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.

FOUREZ, G. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética da ciência*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

LE GOFF, J. Documento-monumento. *In: Enciclopédia Einaudi* v.1. memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

KARWOSKI, A. M.; GAYDCZKA, B.; BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LAURENTINO, J. V. B. **Evidências de Ideologias linguísticas em videoaulas e comentários online**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022. Disponível em <http://posle.ufcg.edu.br>. Acesso: 18 out. 2023..

LIMA, R. C. de C. P. (org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005.

SACRISTÁN, J. C.; GÓMEZ; A. L. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2012.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

SILVA, W. R. (org.) **Contribuições sociais da linguística Aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021.

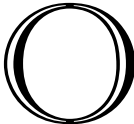
VOESE, I. **Análise do discurso e ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

CONSTRUÇÃO DO ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS INICIAIS

Wagner Rodrigues Silva

Introdução

 Curso de Pedagogia licencia professoras para ministrarem aulas de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Fundamental 1¹, etapa de oferta dos anos iniciais de escolarização – 1^o ao 5^o ano². Tenho repetido essa afirmação ao longo de anos, em diferentes oportu-

- 1 Neste capítulo, utilizo-me da flexão gramatical no feminino em referências ao(à)s professore(a)s em formação inicial e ao(à)s egresso(a)s do Curso de Pedagogia, uma vez que as mulheres representam a grande maioria desse público.
- 2 Os demais componentes dessa etapa são igualmente ministrados por pedagogas, ainda habilitadas para o exercício da supervisão e gestão escolar, dentre outras funções pedagógicas.

tunidades, após integrar o corpo docente do referido curso, no Câmpus de Palmas, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). O que justificaria tamanha insistência da minha parte? Pontuo duas justificativas interconectadas para essa atitude de resistência no intuito de se valorizar os saberes produzidos nos estudos da linguagem no referido contexto formativo.

As principais justificativas são (1) o espaço curricular reduzido para proporcionar uma educação linguística sustentável às futuras professoras. É uma disputa pouco promissora diante de numerosas áreas do conhecimento representadas e da construção de um amplo perfil profissional; e (2) a demanda pelo fortalecimento de letramentos necessários ao trânsito na universidade, e pela garantia da autonomia para o trabalho linguístico a ser realizado na escola básica, envolvendo o planejamento de situações educativas numa perspectiva crítica.

Neste capítulo, compartilho a experiência de produção de unidades didáticas (UD) em uma turma do componente Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem, ministrado por mim. A produção colaborativa desse material corresponde à estratégia pedagógica utilizada para garantir às licenciandas um aprendizado sustentável a partir da articulação entre pressupostos teóricos e práticos, no reduzido tempo de um semestre letivo. Ao descrever a funcionalidade composicional das UD, mostro alguns procedimentos didáticos para construir uma abordagem crítica para aulas de lín-

gua materna³, caracterizada por contribuições para o desenvolvimento da justiça social. Essa abordagem é ilustrada com exemplos de análise de perguntas de leitura crítica propostas nas UD.

Este trabalho está inserido no campo da Linguística Aplicada (LA), numa concepção investigativa arrojada e interdisciplinar (Cadilhe, 2020; Silva, 2021). Nesse sentido, a fundamentação teórica construída consiste na revisão conceitual de categorias orientadoras do ensino língua materna – texto, gênero, letramento, educação científica – (Eggins, 2004; Marcuschi, 2020, 2008; Silva, 2020), as quais foram articuladas a pressupostos de estudos sociais críticos, produzidos em distintos campos do conhecimento (Bispo dos Santos, 2023; Demo, 2011, 2010; Freire, 2011; Fanon, 2022; Hooks, 2020). Quanto aos procedimentos metodológicos, a investigação foi identificada como pesquisa baseada em design, conforme Anderson e Shattuck (2012).

3 Utilizo-me do nome língua materna para fazer referência ao Português ensinado nas escolas regulares brasileiras, ainda que tal termo seja passível de inúmeros questionamentos em função dos sentidos carregados por ele ou, até mesmo, aí ausentes. Compreendo que essa língua materna é tão diversa quanto é a população brasileira. Tal faceta precisa ser considerada em contextos de ensino, a exemplo das referidas escolas. Agradeço ao Caique Fernando da Silva Fistarol, doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade de Blumenau (FURB), pela provocação realizada sobre essa escolha terminológica durante uma exposição remota por mim realizada na instituição mencionada.

Pretendo alcançar três grupos de leitores com este texto, os quais julgo se interessarem em promover uma educação linguística crítica para crianças nos primeiros anos escolares. Esses leitores são as pedagogas no exercício do magistério no ensino básico, os docentes atuantes na formação dessas profissionais no ensino superior, e as licenciandas do curso focalizado. Meu interesse por esses perfis não me desobrigou do esforço para deixar o texto acessível a outras pessoas.

Este capítulo está organizando em três principais partes, além desta Introdução, das Considerações finais e das Referências. Na primeira, caracterizo minha compreensão de ensino crítico em aulas de língua materna. Na segunda, descrevo o contexto educativo da experiência compartilhada de produção do material didático. Na terceira, exemplifico estratégias didáticas sobressalentes na UD para proporcionar uma abordagem pedagógica crítica.

Construção de uma pedagogia crítica

Minhas aulas sempre foram alvo do meu próprio escrutínio e não poderia ser diferente com um profissional que se identifica como linguista aplicado e estudioso da educação científica⁴. Assumo a concepção de LA como um campo in-

4 O exercício de investigação da minha própria prática docente resultou em diversas publicações científicas, dentre as quais destaco Silva (2024; 2023; 2020; 2017) e Silva e Campos (2022).

investigativo indisciplinar de produção de conhecimentos especializados a fim produzir respostas a demandas sociais complexas envolvendo usos da linguagem (Silva, 2021). A faceta indisciplinar está diretamente atrelada à construção de objetos investigativos complexos, demandando de seus pesquisadores o desprendimento para transitar por teorias científicas ou literaturas especializadas diversas, produzidas para além das fronteiras fluidas da própria LA.

Com um olhar diferenciado, especialmente em função do repertório diversificado de leituras acumuladas, o linguista aplicado trabalha para capturar a grandeza do problema identificado. Esse último também sinaliza as lentes especializadas produzidas alhures a serem mobilizadas e ainda direciona o caminho investigativo a ser construído. Acrescento aqui, nos termos de Cadilhe (2020, p. 59), o desafio para os linguistas aplicados fortalecerem a “agenda de pesquisa e práticas na formação de professores de línguas comprometida com a justiça social” e “em diálogo com as lentes decoloniais”.

Nessa perspectiva, a educação científica corresponde a uma das abordagens pedagógicas e investigativas utilizadas neste capítulo. Na LA, são recentes as publicações sobre essa abordagem, diferentemente do consolidado percurso construído no campo do ensino de ciências naturais (Watanabe, 2019), de onde se originam inúmeros referenciais utilizados nos primeiros trabalhos para o ensino e a formação de professores de línguas (Magalhães, 2023; Santana; Silva; Freitas,

2021; Silva, 2020; Silva; Mendes, 2023]. Quatro escopos investigativos dessa abordagem são mencionados por Silva, Fidelis e Antonella (2024, p. 6) a partir da literatura sobre o assunto produzida no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq), à qual se soma este capítulo. Dentre tais escopos elencados em seguida, aqui destaco o primeiro: (1) “fortalecimento da formação de professores como produtores de saberes”; (2) “aprimoramento da educação linguística de estudantes da escola básica”; (3) “discernimento de discursos hegemônicos em torno da ciência”; e (4) “promoção de metainvestigações sobre práticas de pesquisa”.

Para as atividades de pesquisa se tornarem uma estratégia de ensino em aulas de LP, faz-se necessário familiarizar as futuras professoras com práticas investigativas, possibilitando-as se conceberem como produtoras de saberes. Tais práticas precisam fazer parte do contexto de formação inicial, e não deveriam se limitar à experiência de elaboração e apresentação dos conhecidos trabalhos de conclusão de curso (TCC), mesmo quando elaborados sob orientação atenta e criteriosa de formadores da licenciatura⁵.

5 A exigência da produção do TCC só se justifica quando a elaboração do trabalho observa algum rigor acadêmico. A esse respeito, Demo (2010, p. 75) afirma que “em geral, nossos alunos deixam o curso sem serem capazes de elaborar texto próprio, com exceção do TCC, quase sempre feito no desespero de quem nunca pesquisou na vida e não elaborou artigo mais denso”. Ainda nos termos do autor, o TCC tende a ser “visto pelos alunos com temor (ou mesmo desespero), porque, tendo passado sete semestres escutando aulas instrucionistas, não recebeu subsídio adequado para fazer, agora texto próprio. A ironia

Situar a pesquisa no centro das atividades de ensino da licenciatura não significa desviar o direcionamento profissional do magistério, correndo-se o risco da reprodução de uma cultura bacharelesca. Nos termos de Cadilhe (2020, p. 74), “não se trata de formar professores ou pesquisadores, e sim professores que, através de um olhar curioso e investigativo, se apropriem de princípios de produção de conhecimento e saberes”. A esse respeito, o posicionamento de Demo (2010, p. 77) também é esclarecedor ao defender uma completa mudança da formação inicial de professoras na perspectiva da educação científica:

Não se tratando de arquitetar pesquisador profissional, é imprescindível o *profissional pesquisador*, no sentido de saber usar e produzir pesquisa para alimentar a atualização permanente de seu exercício profissional. Pesquisa não é sua profissão, a não ser em profissionais de pesquisa (professores universitários e básicos, expertos de institutos de pesquisa), mas é sua fonte de renovação. (DEMO, 2010, p. 76; itálico do original)

Os diferentes componentes curriculares do curso podem oportunizar às licenciandas experiências de busca, troca e construção de saberes teóricos e práticos. Nesse sentido, tenho concebido minha sala de aula como um espaço de pro-

maior, contudo, é que os professores, ao defenderem a necessidade do TCC, não o colocam para si próprios o mesmo desafio. Apenas dão aula! Se o aluno passasse o tempo de universidade pesquisando e elaborando, o TCC seria o coroamento natural de seus estudos e possivelmente seria menos problemático” (p. 74).

dução colaborativa do conhecimento, no esforço de desenvolvimento de uma “pedagogia engajada”, no termo utilizado por bell hooks (2020)⁶ para fazer referência ao envolvimento deliberado de estudantes em aulas, evitando reproduções conteudistas por parte de docentes adeptos de pseudopalestras. Assim tenho trabalhado em função da construção de um ambiente acolhedor em minhas aulas para que, colaborativamente, estudantes e docente elaborem respostas a questionamentos dos seguintes tipos: qual é o propósito das aulas de LP para crianças no referido nível de escolarização? Quais são os objetos de conhecimento das aulas LP nos anos escolares iniciais?

Considerando o atual paradigma de ensino em construção, influenciado marcadamente por pesquisas da LA (Cadilhe, 2020; Silveira; Silva; Reis, 2019), deseja-se que as aulas de língua materna para crianças do Ensino Fundamental I proporcionem uma educação linguística crítica atrelada às particularidades demandadas pelas comunidades em que estão localizadas as escolas (Reis; Silva; Freitas, 2021). Uma formação inicial sustentável possibilita a instrução de profissionais capazes de responder a demandas desse tipo, não se limitando à reprodução de teorias estudadas na universidade.

6 Gloria Watkins assina suas obras com o pseudônimo bell hooks em consideração ao legado da própria bisavó. Essa escolha também se justifica pelo esforço para enfatizar o conteúdo de suas obras, evitando-se, assim, ressaltar a própria pessoa ou individualidade. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks. Acesso em: 08 fev. 2024.

Essa demanda tem se configurado como um grande desafio para as licenciandas focalizadas neste trabalho, pois elas são desafiadas a operacionalizarem procedimentos não experienciados enquanto estudantes do ensino básico e, muitas vezes, enquanto estagiárias em turmas dos anos iniciais.

As práticas de ensino características da tradição escolar, a exemplo da ênfase na reprodução de conteúdos gramaticais no nível da palavra e da frase ou, ainda, a partir dos usos de textos como pretexto para treinar a identificação de classes morfológicas ou categorias sintáticas, devem ser substituídas por um trabalho sustentável de formação de jovens leitores e escritores, capazes de prosseguirem no percurso educacional com desenvoltura e de se utilizarem do aprendizado formal para além dos limites físicos da escola.

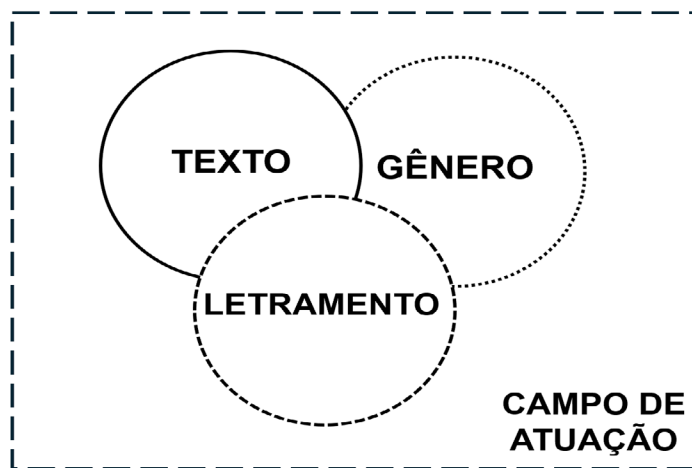
Almejando essa mudança paradigmática, o livro didático não pode continuar imperando em sala de aula, servindo como guia exclusivo das ações docentes, mesmo diante de situações adversas de trabalho, a exemplo do acúmulo de vínculos empregatícios e da exaustiva carga horária em serviço. Sobre o manejo desse material em sala de aula, concordo com Demo (2011, p. 88), ao afirmar que:

Desafio concreto será que o professor passe a “elaborar” suas aulas, com mão própria, acrescentando, sempre que possível e couber, pelo menos sínteses pessoais. Fazer apostila pode ser algo barato e mesmo simplificação irresponsável, mas pode também ser o início da construção de caminho próprio. Em vez de ser apenas

intérprete externo do livro didático, o professor deveria ser o próprio livro didático, se fosse capaz de tornar-se criador da didática. Isso não dispensa o livro didático. Trata-se de conseguir convivência produtiva com ele, entendendo-se aí pesquisa sobretudo como diálogo com a realidade, recriado sempre pelo professor, com apoio do livro didático, que passa a ser referência relevante, nem mais nem menos.

As categorias teóricas de *texto*, *gênero* e *letramento* representadas na Figura 1 informam o paradigma de ensino em construção para as aulas de LP em diferentes níveis de escolarização, conforme proposto em recentes diretrizes curriculares oficiais (De Pietri, 2012; Silva, 2012a). Muitas vezes, esses documentos são responsáveis por familiarizar as professoras em formação inicial ou em serviço com pressupostos teóricos para o ensino. Nesse sentido, procuro levar as licenciandas a compreenderem as conexões existentes entre as categorias mencionadas a partir da leitura de literaturas especializadas e de diretrizes curriculares, além de proporcioná-las a imersão no processo de produção de materiais didáticos, sendo essa última atividade, provavelmente, a mais significativa para a apropriação dos conceitos.

Figura 1. Categorias orientadoras da prática de ensino



Fonte: autoria própria

O *texto* corresponde à materialidade tecida a partir de escolhas nos níveis do léxico e da gramática, as quais são realizadas por falantes e escritores em interações cotidianas (Egins, 2004; Neves, 2016)⁷. As pessoas normalmente realizam escolhas linguísticas inconscientes, mas elas também podem aprimorar seus textos ou tirar maior proveito dos recursos disponíveis na língua quando se apropriam do conhecimento explícito e desenvolvem uma conscientização linguística, passando a analisar e a refletir sobre os usos, além de observar os efeitos de sentido daí originários.

⁷ Detenho-me aqui aos textos verbais e não ignoro a existência de outras semioses mobilizáveis para a composição textual.

Para as escolhas lexicais, as pessoas consideram o próprio repertório vocabular acumulado na vida, podendo ainda consultar dicionários para garantir alguma precisão de sentido ou algum rebuscamento linguístico. Para as escolhas gramaticais, são consideradas as combinações ou articulações entre palavras com funções distintas, determinadas por dinâmicas próprias da língua ou, inclusive, por sentidos a serem produzidos ou estilo dos autores. As consultas a gramáticas ou a manuais de redação também são possíveis e, por vezes, necessárias.

Os *gêneros* trazem maior abstração conceitual. São concebíveis como formas culturalmente construídas nas interações, materializam-se em textos com especificidades composicionais e funcionais, e com estabilidade configuracional (Marcuschi, 2008; Vilela; Koch, 2001). A título de ilustração, resalto que foram criadas oito UD no componente curricular focalizado. Em outros termos foram produzidos oito textos distintos pertencentes ao gênero UD. Na composição desse material, foram utilizados diversos gêneros em atividades propostas, a exemplo de canção, charge, narrativa infantil, meme, poema, tirinha e verbete.

Em recentes diretrizes curriculares (Brasil, 1998; 2017), recomenda-se que os *gêneros* sejam concebidos como objetos de ensino em aulas de LP, assim, entende-se que se apropriar de um dado gênero significa saber utilizá-lo em contextos sociais que lhes são característicos. Tais diretrizes

recomendam ainda que os *textos* sejam utilizados como unidades de análise linguística. Eles podem ser manipulados ou trabalhados a partir das noções de tipos textuais ou sequências textuais, caracterizados por diferentes construções gramaticais, apresentando-se em quantitativo limitado – argumentação, descrição, diálogo, exposição, injunção e narração –, diferentemente do dinamismo dos gêneros, que são passíveis de mudanças e de surgimento conforme as transformações instauradas na sociedade (Marcuschi, 2008; Vilela; Koch, 2001). Os gêneros são compostos por diferentes sequências tipológicas, ainda que uma possa predominar, a exemplo de sequências narrativas em fábulas.

Ao serem transpostos para aulas, os gêneros podem sofrer um excessivo processo de escolarização, passível de constatação em exercícios com rígidos modelos de textos a serem replicados, ou com comandos para identificá-los, descrevê-los e conceituá-los, trata-se de uma típica atividade metalinguística reconfigurada. Em outros termos, esse excesso se justifica pelo distanciamento sofrido pelos gêneros em relação aos contextos sociais originais de circulação. Perdem suas efetivas funções sociais e assumem o papel de produtos em uma engrenagem pedagógica, o que, por vezes, tenta-se justificar para fins avaliativos (Silva, 2023; 2012b; Silva; Lima; Moreira, 2016).

Esse processo se encontra atravessado por *letramentos escolares*, pois usos da escrita típicos da tradição escolar in-

fluenciam as aulas de LP. Tomar como referências práticas sociais de leitura e de escrita características de outros contextos sociais podem minimizar o processo de escolarização. Essa lógica explica a proposição da categoria de *campo de atuação* representada na Figura 1⁸. A título de ilustração, elenco aqui os campos recomendados para contextualizar as atividades no Ensino Fundamental I, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p. 84): *da vida cotidiana; artístico-literário; das práticas de estudo e pesquisa; e da vida pública.*

Abordagens pedagógicas distintas são construídas a depender da forma como as categorias da Figura 1 são mobilizadas. Tem-se ainda um ensino instrumental ao se enfatizar a familiarização das crianças com diversos gêneros, preparando-as para diferentes situações de escuta, leitura ou produção. Essa tendência não foi ignorada nas UD, mas realço a elaboração de uma abordagem crítica do *letramento*, a qual foi sustentada com temáticas trabalhadas a partir de textos selecionados. São temáticas sensíveis às mazelas de uma sociedade carente de justiça social.

Essa abordagem crítica se alinha à *contracolonização*, proposta por Bispo dos Santos (2023) como uma atitude de confluência de atitudes, esforços e interesses em defesa dos usos de saberes e práticas ancestrais e populares, em con-

8 O que se denomina de campo de atuação recebe denominações diferentes conforme pressupostos teóricos de origem. São terminologias similares, guardadas as respectivas especificidades: domínio social e esfera – da vida ou da comunicação (Grillo, 2010).

traposição a posturas violentas, inclusive as atreladas a comportamentos colonizadores, capazes de provocar a exclusão de quaisquer cidadãos por sua maneira de existir ou resistir no mundo, seja pela origem social, formato físico, cor da pele, religião praticada, sexualidade performada, variedade linguística utilizada, dentre outras representações passíveis de provocar o silenciamento ou a invisibilização de pessoas. Conforme Rufino (2022, p. 70), contracolonizar “é a capacidade contínua, perspicaz e tática de contrariar a lógica e o padrão dominantes [...] é esquivar da pretensa de superioridade dos homens, brancos e eurocristãos”⁹.

Para finalizar este percurso teórico indisciplinar, destaco as contribuições freirianas para uma abordagem linguística crítica, conforme proposto já na segunda metade do século XX. Este realce também se justifica pela relevância do reconhecido educador entre profissionais da pedagogia. Conforme Freire (2011, p. 20), “a compreensão do texto a ser alcan-

9 A contracolonização é uma atitude alternativa ao que se tem concebido como descolonização, que, nos termos de Fanon (2022, p. 32), propõe-se a “transformar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta. Não pode, todavia, ser resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável. Sabermos que a descolonização é um processo histórico, ou seja, que só pode ser compreendida, só encontra sua inteligibilidade, só se torna transparente para si mesma na medida exata em que se percebe claramente o movimento historicizante que dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, cuja originalidade provém justamente dessa espécie de substantificação que a situação colonial secreta e alimenta”.

çada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Em síntese, a abordagem crítica da experiência focalizada envolve o preparo das crianças a fim de aprenderem a ler as palavras, ler o mundo e, assim, (re) escrever e transformar os contextos adversos em que possam estar inseridas enquanto cidadãs¹⁰.

Descrição do contexto educativo

Participou da produção das UD a última turma ofertada de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem, componente ministrado no segundo semestre letivo de 2023, no 6º período da Licenciatura em Pedagogia, curso noturno do Câmpus de Palmas, na Universidade Federal do Tocantins (UFT)¹¹. Concluíram esse componente 24 estudantes¹², organizadas em oito equipes de trabalho com três integrantes, sob minha orientação. A turma possui um perfil representativo das demais discentes da licenciatura: são pessoas com baixo

10 Nesse parágrafo final, parafraseio o seguinte dito de Freire (2011, p. 30): “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrivê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

11 A referência à última turma se justifica por uma mudança curricular com a elaboração de outro Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Em formato diferente, os componentes (ou as disciplinas) foram substituídos por oito eixos correspondentes a períodos letivos. Aqui não há espaço para detalhar esse formato nem para detalhar meu posicionamento contrário a tais mudanças.

12 Conforme diário institucional de classe, havia 27 estudantes matriculadas.

poder aquisitivo, egressas de escolas públicas e frequentadoras de um curso noturno após um exaustivo dia de trabalho. Inúmeras estudantes fazem estágios remunerados, pois há uma grande demanda por acadêmicas dessa licenciatura em escolas particulares e em clínicas de cuidado de crianças atípicas. Algumas estudantes escolheram a licenciatura como uma segunda formação no ensino superior. Ao final do curso, é comum encontrar formandas representando a primeira pessoa da família a alcançar o referido nível de escolarização.

Nessa licenciatura, sou o único docente com formação e atuação nos estudos linguísticos aplicados ao ensino de língua materna¹³. Tenho desenvolvido estratégias pedagógicas para enfrentar os desafios da educação linguística de pedagogas em formação inicial, ao longo de quase uma década. Para tanto, além das experiências apropriadas nesse percurso, utilizo-me de saberes práticos, acumulados por outra década de atuação profissional como responsável por ministrar estágios supervisionados obrigatórios na Licenciatura em Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa, em outro câmpus da mesma universidade. Utilizo-me ainda de saberes teóricos com origens diversificadas conforme constitutivo da atuação dos linguistas aplicados.

13 Há outro docente com formação e atuação nos estudos linguísticos, porém, trata-se de um servidor concursado para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Esta pesquisa foi realizada em dois grandes momentos: um primeiro de trabalho colaborativo para estudo da literatura especializada e diretriz curricular, além da elaboração das UD; e um segundo de exame cuidadoso do material didático produzido e de escrita deste capítulo para divulgação. Dado o exposto e considerando o interesse coletivo em desenvolver uma abordagem crítica do ensino de língua materna para crianças, envolvendo a elaboração de materiais disponibilizados em ambiente virtual¹⁴, identifico o trabalho realizado como uma *pesquisa baseada em design*, conforme caracterizada por Anderson e Shattuck (2012, p. 16):

uma metodologia projetada por e para educadores que buscam aumentar o impacto, a transferência e a tradução da pesquisa educacional em práticas aprimoradas. Além disso, sublinha a necessidade de construção de teorias e de desenvolvimento de princípios de design que orientem, informem e melhorem tanto a prática como a investigação em contextos educativos (tradução livre).

As UD foram produzidas a partir de diferentes sessões de trabalho colaborativo, não havendo rigidez na sequência descrita a seguir: (a) interações internas à equipe; (b) interações entre equipe e formador; e (c) interações com a turma e o formador. Na primeira, as interações ocorreram em encontros presenciais conforme disponibilidade dos membros

14 As UD foram disponibilizadas para livre acesso em minha página eletrônica: www.wagnerrodriguesilva.com.br. Acesso em: 11 fev. 2024.

da equipe ou mediadas por tecnologias digitais com trocas de mensagens e de materiais didáticos. Na segunda, orientei cada equipe em horário individualizado na própria sala de aula ou em horário agendado para encontro adicional, conforme demanda do trabalho em elaboração e disponibilidade discente. As sessões agendadas ocorreram presencialmente em minha sala de trabalho ou virtualmente com o auxílio de ferramenta educacional disponibilizada pela universidade¹⁵. Na terceira, as equipes compartilharam em sala de aula os trabalhos em andamento, possibilitando liberdade para intervenção dos demais discentes e o formador. Essa interação possibilitava trocas de saberes e experiências, contribuía para aguçar a criatividade das equipes na elaboração das UD. De acordo com hooks (2020, p. 106), “quando um professor libera a imaginação irrestrita em sala de aula, o espaço para um aprendizado transformador se expande”.

Na Figura 2, represento o atual estágio composicional das UD, recurso pedagógico aprimorado em minhas práticas de ensino e pesquisa. Ao analisar o uso desse instrumento nos estágios supervisionado obrigatórios da Licenciatura em Letras, ministrados por mim, apresentei o seguinte conceito de UD:

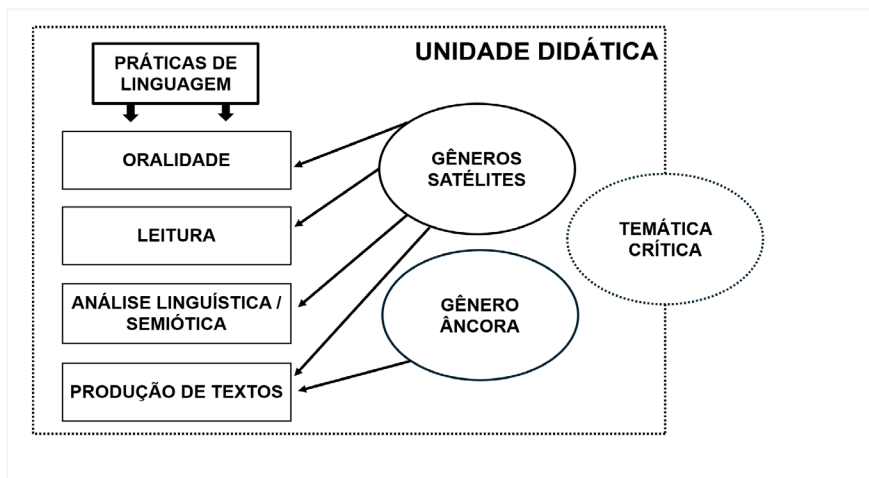
15 O Google Sala de Aula foi disponibilizado para a comunidade acadêmica no e-mail institucional. As atividades didáticas foram organizadas nesse ambiente educacional, onde foi utilizado o Meet para as sessões virtuais.

uma sequência de atividades didáticas organizadas a partir da articulação das diferentes práticas escolares de linguagens, em função do trabalho escolar com um número de gêneros selecionados como objetos de ensino, o que também pressupõe o uso do gênero como *locus* de contextualização para o estudo da língua(gem). A unidade didática funciona como um suporte onde o professor pode organizar as atividades de ensino em função da elaboração de um produto final coletivo, o qual pode ser um gênero textual produzido pelos alunos. Ou seja, as atividades didáticas configuradoras das práticas escolares de linguagens são desenvolvidas como etapas da produção do produto final (Silva, 2015, p. 1044).

Esse instrumento pedagógico contribui para contextualizar as atividades propostas para as aulas de LP. Como acontece em outros componentes (Watanabe, 2019), é comum os estudantes experienciarem a sensação de realizar atividades disfuncionais, ou seja, sem referências de usos dos objetos de conhecimento (ou dos efetivos conteúdos) para além dos muros escolares. As escolhas e disposição dos gêneros nas funções de satélite e âncora podem minimizar tal sensação. Os primeiros são selecionados para compor diferentes práticas de linguagem, também identificadas como eixos em diretriz curricular (Brasil, 2018). A escolha dos satélites e a elaboração das práticas de linguagem precisam ser motivadas pelo gênero âncora, que corresponde ao produto compartilhado no encerramento da proposta planejada. Em outros termos, a sequência articulada de atividades de oralidade, leitura, análise linguística e, até mesmo, produção textual subsidia os

estudantes para o processo de elaboração do produto a ser compartilhado na comunidade.

Figura 2. Composição das unidades didáticas



Fonte: autoria própria

As UD foram elaboradas com temáticas relevantes para o fortalecimento da justiça social. Essa propriedade contribuiu para a construção de uma abordagem crítica para o ensino de LP. A relevância desse enfoque pode ser ilustrada a partir de Cadilhe (2020), ao mostrar o desconforto de estagiários de uma Licenciatura em Letras diante de situações de violência simbólica praticada em diferentes ambientes de escolas parceiras dos estágios supervisionados. Nessas circunstâncias, não causa surpresa os estagiários experienciarem cenas de racismo, homofobia, machismo e xenofobia. O autor cri-

tica o silenciamento sobre essa demanda nos currículos da licenciatura e projetos acadêmicos, os quais privilegiam uma educação formal orientada por saberes teóricos da tradição dos estudos linguísticos e literários. Cadilhe (2020, p. 59) é assertivo ao afirmar que há uma tendência de reprodução de “um ciclo vicioso de uma formação despreendida a crítica, implicando muitas vezes numa educação básica descompromissada com a justiça social e com os direitos humanos como princípios para a vida em comunidade”.

Considerando a faixa etária das crianças dos anos escolares iniciais, faz-se necessário alguma sutileza na escolha e no tratamento das temáticas. Também agi com cuidado para convencer as licenciandas da importância de as aulas de LP proporcionarem leituras críticas de normalizações sociais capazes de provocar o silenciamento ou a exclusão de pessoas. Compreendo que essa demanda se justificou pelo fato de licenciandas se encontrarem em situações desfavoráveis e provavelmente ignorarem tal condição diante dos círculos sociais por elas frequentados.

Quadro 1. Caracterização das unidades didáticas analisadas

TEMÁTICA	GÊNERO SATÉLITE	GÊNERO ÂNCORA	ANÁLISE LINGUÍSTICA
(1) “Por dentro das gírias”	narrativa literária; nuvem de gírias; texto didático, tirinha, meme	podcast de entrevista; tirinha	substantivo; adjetivo
(2) “Racismo: celebração da diversidade”	narrativa literária; imagem	legendas; texto descritivo	tempos verbais
(3) “Desigualdade social”	poema; canção; fotografia; artigo de opinião; charge; mapa; cordel	charge	uso do prefixo des-
(4) Biografia sertanejo	canção; verbete; legenda; biografia; autorretrato	autorretrato	tempos verbais
(5) “Violência em Diversos Contextos”	narrativa ficcional infantil; verbete, reportagem	noticiário de TV	pronomes pessoais, demonstrativos e possessivo
(6) “Diversidade”	conto de fada, verbete; narrativa infantil; vídeo educativo; poema	---	conjunções mas, porque
(7) “Cuidados ambientais”	resumo; narrativa infantil; verbete; imagem; charge; tirinha	charge	usos do mais, mas
(8) Mulheres fortes	narrativa infantil; vídeo biográfico; reportagem	biografia; mural coletivo	acentuação gráfica das paroxítonas e proparoxítonas

Fonte: autoria própria

No Quadro 1, apresento uma síntese descritiva das UD elaboradas, as quais são identificadas por numerais e respectivas temáticas. Além dessas, são apresentados os gêneros satélites, gêneros âncoras e tópico gramatical focalizado na desafiadora prática de análise linguística. As temáticas sem aspas foram escritas por mim, identificam os materiais para os quais não foram atribuídas temáticas nominalmente pelos autores. Com exceção da UD com a temática da diversidade (6), proposta para o 4º ano, as demais foram recomendadas para o 5º ano do Ensino Fundamental I.

Apesar da diversidade temática, percebo uma convergência de assuntos atrelados ao respeito à diversidade, o que talvez se justifique pela leitura coletiva do livro “Como ser um educador antirracista”, de Bárbara Carine, em sala de aula. O trabalho com esse livro foi produtivo e contribuiu para o engajamento da turma com as atividades propostas. Ainda sobre a seleção textual para as UD, destaco o importante papel exercido pelos textos literários, aí incluídos os gêneros conto de fada, narrativa infantil, cordel, canção e poema. A sutileza da linguagem literária enriqueceu o material produzido. Reconhecida a relevância da literatura, o Quadro 2 apresenta os títulos e autores desses textos selecionados, além da forma composicional em prosa ou verso.

Quadro 2. Textos literários selecionados

TÍTULO	AUTOR	FORMATO
Emília no país da gramática (1)	Monteiro Lobato	Prosa
Menina bonita do laço de fita (2)	Ana Maria Machado	Prosa
O Bicho (3)	Manuel Bandeira	Verso
Como é bom ser diferente (3)	Turminha do Tio Macedo	Verso
Desigualdade social (3)	Gilson Souza	Verso
O ABC do sertão (4)	Luiz Gonzaga, Zé Dantas	Verso
Diga não à violência (5)	Fernando Carraro	Prosa
História do patinho feio (6)	Hans Christian Andersen ¹⁶	Prosa
O menino de todas as cores (6)	Luisa Ducla Soares	Prosa
O racismo (6)	Cristiana Marques, Flávia Simões, Márcia Henriques	Verso
A terra pede socorro (7)	Pedro Paulo da Luz; Milena Barbosa	Prosa
Malala e seu lápis mágico (8)	Malala Yousafzai	Prosa
Quarto de despejo (8)	Carolina Maria de Jesus	Prosa

Fonte: autoria própria

Antes de passar para a exemplificação das perguntas de leitura crítica na seção seguinte, compartilho informações adicionais sobre a composição das UD. Elas foram entregues em arquivo único com as versões docente e discente. A primeira versão contém sugestões de respostas para as atividades elaboradas, além de explicações e recomendações adicionadas para as professoras tirarem o melhor proveito possível

16 Optei por identificar a autoria do conto de fadas, mesmo não havendo essa informação na fonte consultada. Certamente, essa ausência se justifica por se tratar de um texto propagado pela oralidade, compreendido como anônimo ou pertencente ao folclore.

do material disponibilizado. Habilidades compartilhadas na BNCC (Brasil, 2018) foram consideradas na elaboração das atividades, portanto as habilidades selecionadas pelas equipes foram reproduzidas junto às propostas de práticas de linguagem. A segunda versão se trata de um material mais enxuto, o diferencial são os espaços disponibilizados para os estudantes registrarem as respostas para as atividades.

Construção da leitura crítica

Conforme dito na seção anterior, as UD são compostas por atividades de práticas de linguagem – oralidade, escrita, análise linguística e leitura. O enfoque desta seção recai sobre essa última. Os demais tipos também contribuíram para a construção da abordagem crítica, a exemplo de uma proposta de análise linguística com o prefixo de negação “des-” (3). Os estudantes deveriam preencher duas colunas com pares de palavras de sentidos opostos (“igualdade”, “desigualdade”, “respeito”, “desrespeito”, “amor”, “desamor”, etc). O prefixo garantia o sentido contrário, presente no próprio título do cordel selecionado para a atividade (“Desigualdade Social”). Uma palavra de cada par deveria ser retirada do texto, sendo a oposta escrita pela criança. As mesmas palavras também foram trabalhadas a partir de um caça-palavras.

Ainda como ilustração preliminar, as práticas de escrita e oralidade foram propostas em uma atividade em que se

solicitou aos estudantes a escrita de biografias de mulheres por eles admiradas, tomando como referências as histórias de Malala Yousafzai e de Carolina Maria de Jesus (8). Os estudantes também foram orientados a produzirem um mural coletivo para reunir as histórias das mulheres selecionadas e, posteriormente, compartilhá-las oralmente na turma.

As licenciandas demonstraram dificuldade na elaboração de questões de leitura. As versões preliminares correspondiam a perguntas sobre informações explícitas no texto selecionado, as quais demandariam pouco esforço das crianças, podendo ser respondidas com a cópia de palavras ou de curtos excertos. Esclareci que se tratava de perguntas objetivas¹⁷ ou, até mesmo, de cópia¹⁸. Elas poderiam ser elaboradas como primeiros questionamentos para destacar as principais informações do texto, mas não seria possível trabalhar exclusivamente com esses tipos. Para auxiliá-las, organizei uma aula sobre a tipologia das perguntas de compreensão, elaborada por Marcuschi (2020, p. 76-77) a partir da investigação de livros didáticos de LP. Os tipos listados pelo autor, aqui considerados como referências nas análises seguintes, são: “a cor do cavalo branco de napoleão”; “cópias”; “objetivas”;

17 Conforme Marcuschi (2020, p. 77), “as perguntas objetivas indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (*o que, quem, quando, como, onde...*) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto” (itálico do original).

18 Conforme Marcuschi (2020, p. 77), “as perguntas de cópia sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: *copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc*”.

“inferenciais”; “globais”; “subjetivas”; “vale-tudo”; “impossíveis”; e “metalinguísticas”.

Para exemplificar as perguntas de leitura crítica, foram identificados a temática, o texto selecionado e a habilidade reproduzida. A enumeração original dos itens foi mantida. No Exemplo 1, são ilustradas três perguntas de um material didático que problematiza as funções das gírias na língua. A equipe apresenta uma visão tradicional sobre os usos das gírias, considerando um recorte da literatura lobatiana, a qual é contrastada com uma visão mais contemporânea sobre o assunto, informada por estudos linguísticos a partir de um texto de divulgação científica selecionado.

Exemplo 1. Por dentro das gírias (1)

Texto: Emília no país da gramática, de Monteiro Lobato

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

3) De acordo com o texto, por que as gírias vivem numa praça maltratada?
Sugestão: As gírias vivem na praça porque são palavras discriminadas e vistas de uma forma pejorativa, são descritas como palavras criadas e empregadas por grupos específicos de pessoas que as utilizam para facilitar a linguagem entre elas, não sendo compreendidas por todos.

8) No trecho mencionado na questão anterior, o texto relaciona o uso das gírias aos ladrões e malandros. Você concorda com essa ideia do texto? Compartilhe com os seus colegas o que você pensa a respeito, refletindo se o problema está na gíria falada, em quem fala gírias ou em quem julga o uso de gírias?

Resposta pessoal compartilhada com os colegas.

(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.

6) Dê exemplos de gírias que você conhece e escreva seus significados.
Resposta pessoal.

A visão tradicional é ilustrada na pergunta três, que demanda das crianças uma compreensão global¹⁹ do texto para ser respondida. O item oito corresponde a uma pergunta subjetiva²⁰, mas não susceptível de quaisquer respostas, requer uma construção argumentativa para as crianças sustentarem o posicionamento a ser compartilhado sobre as gírias. De fato, tais perguntas demandam inferências, conforme informado na habilidade identificada (“Inferir informações implícitas nos textos lidos”).

O item seis exemplifica um tipo de atividade que se mostrou produtiva na construção da abordagem crítica. Esse tipo é elaborado para levar as crianças a extrapolar a materialidade textual e fazerem leituras do entorno ou efetivas “leituras de mundo” no termo empregado por Freire (2011). O comando desse item pode ser ampliado pelas professoras ao observarem a habilidade informada, que orienta o trabalho com significados contextualizados de palavras considerando a consulta de dicionários.

A visão positiva sobre o emprego das gírias é corroborada no material didático com um trabalho de leitura e escrita proposto com duas tirinhas e um meme. Esses textos

19 Conforme Marcuschi (2020, p. 77), “as perguntas globais levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos”.

20 Conforme Marcuschi (2020, p. 77), “as perguntas subjetivas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade”.

ilustram situações cotidianas em que gírias são utilizadas na interação. Na construção do conceito de “confluência” em defesa dos saberes e culturas populares, Bispo dos Santos (2023, p. 14) questiona o porquê de o povo da favela falar gíria. A resposta do autor é esclarecedora diante da temática selecionada na UD:

Preenchem a língua portuguesa com palavras potentes que o próprio colonizador não entende. Enchem a língua como quem enche uma linguiça. E, assim falam português na frente do inimigo sem que ele entenda. A favela adestrou a língua, a enfeitiçou. Temos que enfeitiçar a língua.

As perguntas do Exemplo 2 foram reproduzidas do material didática que tematiza diferentes tipos de violência. O principal texto da UD é um excerto extraído do livro “Diga não à violência”, de Fernando Carraro. Os dois itens reproduzidos são outros exemplos de perguntas para as crianças extrapolarem a materialidade do texto de referência. Isso é sinalizado pelo próprio nome atribuído à seção (“Além do livro”), disposta após três perguntas que demandam a identificação de informações textuais explícitas.

Exemplo 2. Violência em Diversos Contextos (5)

Texto: Diga não à violência, de Fernando Carraro

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores

d. Na era da internet, as informações se propagam com mais velocidade. Considerando esse fato, como a violência ocorre em contexto virtual?

R.: A violência virtual mais conhecida como cyberbullying, consiste em ataques hostis contra uma pessoa via internet, com o objetivo de assediar, ridicularizar ou perseguir-la.

e. Em quais lugares o bullying pode ocorrer?

R.: O bullying pode ocorrer na vizinhança, na internet, no contexto familiar e, principalmente, na escola.

Esse tipo de pergunta de leitura pode servir de convite à pesquisa (TEIXEIRA; SILVA; MELO, 2022). Para respondê-las, as crianças podem realizar pesquisas sobre violência, em ambientes digital, e sobre *bullying* a fim de elaborar respostas consistentes. Essa equipe não utilizou distintas habilidades para as diferentes perguntas elaboradas, mas apenas a habilidade genérica reproduzida acima. A tipologia proposta por Marcuschi (2020) não possibilita a classificação desses últimos itens exemplificados. Rotulá-los como “perguntas impossíveis”²¹ oculta a produtividade dos respectivos itens. Também me parece inapropriado não os enquadrar como perguntas de compreensão.

As perguntas do Exemplo 3 possuem naturezas próximas, o que me motivou escolhê-las. São as últimas em uma sequência de seis perguntas de leitura sobre a “História do

21 Conforme Marcuschi (2020, p. 77), “as perguntas impossíveis exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antipodas às de cópia e às objetivas”.

Patinho Feio”. As perguntas antecedentes solicitam a identificação de informações explícitas na materialidade textual.

Exemplo 3. Diversidade (6)

Texto: História do Patinho Feio, de Hans Christian Andersen

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

e. Que mensagem a história do patinho pode transmitir para seus leitores?

R: O patinho feio traz a oportunidade de falar sobre valores, aparências, diversidade, bullying, rejeição e pertencimento.

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

f. Ilustre o que mais chamou sua atenção na história.

Sugestão para o professor: pedir para os alunos baseado na história contada pelo professor que ilustre um parte da história do Patinho Feio que mais chamou sua atenção, usando suas criatividadees.

A pergunta “e” parece motivada pelo gênero selecionado, pois os contos de fadas compartilham com os leitores uma moral ou um ensinamento. Porém essa pergunta pode se tornar inapropriada para o trabalho de leitura com outros gêneros, ainda que sua replicação seja observável no cotidiano escolar. Essa pergunta atende à habilidade identificada (“Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global”). Questiona-se sobre uma mensagem comum transmitida para os leitores enquanto coletividade, diferentemente do item “f”, que focaliza a individualidade do leitor. Assim, a primeira pergunta do Exemplo 3 se aproxima

do que Marcuschi (2020) denomina “pergunta global”, ao passo que a segunda se aproxima da “pergunta vale-tudo”²².

A possibilidade de o leitor expressar seu entendimento por desenhos ou figuras diferencia a pergunta “f” das atividades propostas nas UD. Certamente, a equipe entendeu que a escrita não é a única forma de expressão e que outras semioses precisam ser trabalhadas na escola porque estão presentes em interações cotidianas em outros espaços sociais, logo, a inspiração na habilidade proposta para a Educação Infantil foi apropriada (“Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais”).

A charge foi um gênero bastante utilizado nos materiais investigados, o que, provavelmente, seja justificado por sua natureza crítica explorada pela mixagem de linguagens, a exemplo de mazelas sociais tematizadas, algumas vezes com a presença de humor, mesmo diante da seriedade dos assuntos trazidos. Conforme observável na habilidade identificada no Exemplo 4 (“Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, *posts* de *blog* e de redes sociais, charges, memes, *gifs* etc.)”), a charge foi agrupada entre os textos de opinião, sobre os quais as crianças precisam se debruçar, além de posicionar-se diante da crítica feita (“e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses

22 Conforme Marcuschi (2020, p. 77), “as perguntas vale-tudo indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta”.

textos”). O racismo é focalizado na charge a que estão atreladas as perguntas do Exemplo 4, também reproduzidas da UD sobre a diversidade.

Exemplo 4. Diversidade (6)²³



(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, *posts* de *blog* e de redes sociais, charges, memes, *gifs* etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

a. Na charge, é mostrada alguma evidência de que o homem negro seja culpado?

R: Na charge, não há evidências concretas ou fatos apresentados que indiquem que o homem negro seja o culpado. O texto verbal contribui para essa interpretação. A ausência de evidências sugere que a acusação pode ser baseada em estereótipos e preconceitos raciais, destacando assim a questão da discriminação racial e da injustiça.

b. Que impressões são provocadas pela charge em você?

R: Na charge observamos que o julgamento antecipado que não apresenta lógica. A discriminação resulta em exclusão, piadas ofensivas e até mesmo violência.

O item “a” pode ser caracterizado como uma “pergunta inferencial”²⁴, conforme tipologia de Marcuschi (2020). Para respondê-la adequadamente, além o texto verbal, as crian-

23 Fonte da charge: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>. Acesso em: 25 nov. 2023.

24 Conforme Marcuschi (2020, p. 77), “as perguntas inferenciais são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas”.

ças precisam analisar os elementos visuais, a exemplo do braço branco com terno apontando exatamente para o jovem negro, livrando os rapazes brancos de prejulgamentos. Os brancos representados estariam usufruindo do privilégio de branquitude²⁵. Endossada pelo texto verbal, essa imagem pode remeter o leitor a casos de injustiça, exibidos na mídia brasileira e cometidos contra a população negra. Esses casos evidenciam a reprodução de preconceitos ou estereótipos, provocados pelo racismo estrutural existente. Nesse sentido, conforme Carine (2023, p. 57), “pessoas brancas no Brasil são racistas, e pessoas negras reproduzem o racismo – inevitavelmente internalizado – contra elas mesmas”.

A princípio, o item “b” corresponde à mesma tipologia da última pergunta do Exemplo 3. Por outro lado, parece-me que se trata de uma pergunta ainda mais focada na individualidade da criança. Nesse caso, não se questiona sobre preferências, mas a respeito das sensações provocadas pela leitura, deseja-se saber o impacto do conteúdo crítico na criança. Para responder, é inevitável o posicionamento do leitor diante do assunto. Assim, apenas classificar a pergunta como “vale-tudo” poderia esconder tal especificidade na formulação.

25 Conforme Carine (2023, p. 40), “o termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo)”.

Em síntese, ressalto que a tipologia de perguntas de compreensão proposta por Marcuschi (2020) auxilia no exame e na produção de materiais didáticos, mas particularidades podem ser adicionadas ou outras classificações podem ser criadas em função dos referidos materiais.

Considerações finais

A prática de produção de material didático possibilitou um trabalho pedagógico amplo e consistente na instrução inicial de professoras de LP para o Ensino Fundamental I, na Licenciatura em Pedagogia. Envolveu o estudo de temáticas sensíveis e necessárias para uma educação crítica de crianças, uma vez que, independentemente da condição social, elas se encontram inseridas em uma sociedade marcada por relações assimétricas, onde as injustiças sociais tendem a ser naturalizadas, reproduzidas e perpetuadas.

Compreendo não ser sustentável formar leitores e escritores ou ainda exímios entendedores do funcionamento da língua materna e das diferentes semioses utilizadas na comunicação, ignorando mecanismos propagadores de desigualdade social, violência e sofrimento. Quando a professora de língua ignora essa situação, inevitavelmente contribui para a perpetuação da injustiça social.

Na experiência compartilhada, foram necessários engajamento e comprometimento por parte do docente e das discentes. Ambos agiram colaborativamente, experienciando as funções de investigadores da própria prática e de produ-

tores de saberes e materiais didáticos. Nessa perspectiva, o trabalho com a língua portuguesa na licenciatura focalizada também pode colaborar para a formação crítica de professoras. No exercício da autonomia profissional, essas devem ser capazes de mobilizar e produzir saberes para o enfrentamento dos desafios do local de trabalho. Ao aprimorar a educação linguística das licenciandas, foram trabalhados princípios pedagógicos e investigativos informados por uma abordagem contracolonial. Assim, ressalto que a área de linguagem também auxilia na formação técnica da pedagoga.

Reitero a escrita deste capítulo como o encerramento de uma produtiva parceria com uma turma bastante engajada: eis aqui o artigo científico prometido! Mas isso não impede a geração de outros frutos. Por coincidência, essa parceria também foi marcada pela última oferta do componente curricular focalizado na Licenciatura em Pedagogia. Por fim, resta-me a esperança de que outras parcerias igualmente empolgantes e produtivas sejam estabelecidas no novo ciclo iniciado.

Agradecimento

Agradeço ao governo federal brasileiro, aqui representado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de produtividade em pesquisa – PQ-1D (Proc. 304186/2019-8), a qual tem me possibilitado resistir às adversidades da docência e da pesquisa, na Região Norte do Brasil, mais especificamente no Estado do Tocantins.

Referências

ANDERSON, T; SHATTUCK, J. Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? **Educational Researcher**, v. 41, n. 1, p. 16–25, 2012. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41413081>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora / PISEAGRAMA, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CADILHE, A. Fabricando paraquedas coloridos: Linguística Aplicada, decolonidade e formação de professores. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 56-79, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11943>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CARINE, B. **Como ser um educador antirracista**. 2 ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

DEMO, P. **Educação e alfabetização científica**. Campinas: Papyrus, 2010.

DE PIETRI, E. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. *In*: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (org.).

Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 18-37.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2 ed. London: Continuum, 2004.

FANON, F. **Os condenados da terra**. São Paulo: Zahar, 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GRILLO, S. V. C. Esfera e campo. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 133-160.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

MAGALHÃES, T. G. Formação docente na perspectiva do letramento científico: práticas com artigos, notícias de divulgação científica e podcasts. **Leia Escola**, v. 23, p. 82-102, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8021665>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **Livro didático de português:** múltiplos olhares. Campina Grande: EDUFPG, 2020. p. 67-86.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, M. H. M. O texto na teoria funcionalista da linguagem. *In*: BATISTA, R. O. (org.) **O texto e seus sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 93-102.

REIS, A. P.; SILVA, W. R.; FREITAS, M. O. Gêneros mediadores de letramentos e educação científica. **Confluência**: Revista do Instituto de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Linceu Literário, v. s/v, n. 61, p. 249-282, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18364/rc.2021n61.396>. Acesso em: 10 fev. 2024.

RUFINO, L. Cachaça e fumo na boca da mata. *In*: BISPO DOS DANTOS, A.; RODRIGUES, M. S.; RUFINO, L.; MUMBUCA, A. **Quatro cantos**. v. 1. São Paulo: N-1 Edições, 2022. p. 66-77.

SANTANA, B. R.; SILVA, W. R.; FREITAS, M. O. O Show da Luna como Gênero Mediador de Educação Científica. **Ciência & Educação**, v. 27, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210003>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, W. R. Educação científica na pós-graduação: uma abordagem da Linguística Aplicada. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 10, p. e024012, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8667236>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, W. R. **Pesquisa científica no centro do magistério**: memórias forjadas nos desafios da vida. Palmas: EdUFT, 2023.

SILVA, W. R. **Contribuições sociais da Linguística Aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 23, p. 144-161, 2020. Disponível

em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2019.v23.29504>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, W. R. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 708-731, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227036>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820156170>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, W. R. Construção da superação do fracasso do ensino de Língua Portuguesa em diretrizes curriculares. *In*: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (org.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012a. p. 83-105.

SILVA, W. R. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 15, n. 2, p. 387-418, 2012b. Disponível em: <file:///C:/Users/55639/Downloads/15422-Texto%20do%20artigo-53119-1-10-20190313.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA, W. R.; CAMPOS, L. Empoderamento profissional de alfabetizadoras em sessões virtuais colaborativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270114, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270114>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, W. R.; FIDÉLIS, Andréia C.; ANTONELLA, K. Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática: educação científica em aulas de língua materna. **Texto**

Livre, v. 17, p. e47835, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.47835>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (org.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidades. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SILVA, W. R. MENDES, J. Educação científica na linguística aplicada: contribuições para o ensino básico. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, 2023, p. 158-177. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138671566v6212023>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVEIRA, R. A.; SILVA, W. R.; REIS, A. P. Construção paradigmática do ensino de português como língua materna. **Eutomia**, v. 1, n. 23, p. 108-128, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/1982-6850.2019.240212>. Acesso em: 10 fev. 2024.

TEIXEIRA, E.; SILVA, W. R.; MELO, L. C. Atividades sinalizadoras de pesquisa em livros didáticos de Língua Portuguesa. **Calidoscópico**, v. 20, n. 3, p. 636-655, 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/24159>. Acesso em: 14 fev. 2023.

VILELA, M.; KOCH, I. V. **Gramática da língua portuguesa**: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso. Coimbra: Almedina, 2001.

WATANABE, G. (org.) **Educação científica freireana na escola**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

TRANSLINGUAGEM NO ENSINO DE ESCRITA

Edilaine Buin

Thayse Figueira Guimarães

Rosana Iriani Daza de Garcia

Introdução

Em um mundo cada vez mais globalizado e multilíngue, o ensino de escrita para alunos bi/multilíngues é um desafio complexo que demanda abordagens múltiplas. Este capítulo propõe explorar o potencial teórico e pedagógico das práticas de translanguagem no ensino de escrita, especialmente em contextos educacionais reconhecidamente complexos do ponto de vista sociolinguístico, como aqueles localizados em regiões de fronteira.

Os alunos bi/multilíngues formam um grupo diversificado que traz consigo uma ampla gama de recursos e desafios para a sala de aula. Convidamos professores e professoras de todos os níveis educacionais a examinar suas práticas atuais de ensino da escrita e a considerar a adoção de abordagens que sejam sensíveis à diversidade linguística de seus alunos.

Este convite à reflexão é embasado em dados do projeto de extensão “Por uma ecologia multilíngue nas escolas de fronteira” (Guimarães; Buin; Garcia, 2024), desenvolvido na cidade de Dourados, no Mato Grosso do Sul, Brasil¹. O projeto teve como objetivo criar espaços seguros nos quais os alunos imigrantes pudessem, pela prática de translanguagem, fazer uso de seu repertório multilíngue completo para fins de aprendizado escolar. A iniciativa surgiu de um acordo de cooperação proposto no ano de 2023 pelas autoras deste artigo, envolvendo o Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade, da Universidade Federal da Grande Dourados (GELT/ UFGD), a Escola Municipal Clarice Bastos Rosa e a Associação Dunamis Multicultural².

1 Dourados, uma cidade-chave no Mato Grosso do Sul, está situada a 120 quilômetros de Ponta Porã, compartilhando uma fronteira seca, ou seja, fronteira sem divisões por lagos ou rios, com Pedro Juan Caballero, no Paraguai. Além disso, abriga as Aldeias Jaguapiru e Bororó, formando a maior reserva indígena urbana do Brasil.

2 Agradecemos o apoio dos alunos de Iniciação Científica que diretamente contribuíram no desenvolvimento das atividades: Krisangel Ladera, Camila Figueiredo, Vitória Pereira, Landimarcia Ramos, estudantes de Letras, e Ana Salvador, Mirella Sander, Emily Colman e Andress Mattos, estudantes de Psicologia.

As atividades foram realizadas semanalmente, durante um semestre com estudantes venezuelanos e uma aluna haitiana. O grupo incluía em média 15 a 20 crianças de diferentes idades e anos escolares, todos do ensino fundamental. Os encontros foram videogravados. Havia sempre um integrante da equipe que ficava responsável pela câmera e pela gravação. O conjunto das gravações resultou em um *corpus* de aproximadamente 20 horas de vídeo mais os textos escritos produzidos pelas crianças. Os dados presentes neste capítulo foram selecionados qualitativamente, mediante à seguinte pergunta: de que maneiras a translinguagem pode proporcionar aos alunos bi/multilíngues oportunidades mais eficazes para se expressarem na escrita? Para responder a essa questão, destacamos episódios de dois encontros nos quais realizamos atividades de escrita, por meio de uma proposta envolvendo uma música e sua interpretação.

Situado no campo aplicado dos estudos linguísticos, pode-se dizer que o trabalho de extensão e investigativo surge em resposta a uma problemática social que se tornou evidente devido ao influxo significativo de imigrantes na cidade de Dourados: a presença de alunos não fluentes em português nas salas de aula regulares. A comunidade escolar apoiou essa iniciativa como uma saída para potencializar o aprendizado da língua pelos alunos estrangeiros. Embora o projeto de extensão incluísse planos para a formação de professores

em questões de multilinguismo por meio de oficinas e palestras, a escola enfrentou desafios para implementá-los.

A seguir, discutimos a visão da escrita como um processo, abordando os conceitos de autores renomados no campo, como Signorini (2001) e Corrêa (2004). Na sequência, apresentamos uma reflexão sobre a importância da translinguagem no ensino de escrita, destacando como o uso fluido do repertório linguístico completo dos alunos, conforme discutido por García e Wei (2014) e Canagarajah (2011), pode enriquecer significativamente o processo de aprendizado. Por fim, discutimos alguns dados provenientes de projetos de extensão que evidenciam como a prática da translinguagem pode oferecer aos alunos bi/multilíngues oportunidades mais eficazes para expressarem-se na escrita, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e diversificado.

Escrita como Processo e as línguas como recurso

A escrita é uma modalidade da linguagem, que, assim como a oralidade, está sempre em fluxo, em um processo dialógico ininterrupto (Bakhtin, 2009 [1929]). Nessa perspectiva, o *eu* e o *outro*, histórica e culturalmente situados, interagem, em uma atividade constitutiva de si e da própria linguagem (Franchi, 1977). Olhar para um texto escrito isoladamente, como um artefato acabado, é esconder todo o processo dialógico e constitutivo da língua, da linguagem,

daquele que escreve e de seus possíveis interlocutores. No trabalho que apresentamos aqui, a interação assume um papel muito importante, por isso o texto será concebido sempre como *processo*.

Signorini (2001), Corrêa (2004) e Bagno (2011), ao conceituarem a escrita ou a relação oralidade/escrita, chamam a atenção para o hibridismo constitutivo dessa modalidade da linguagem, seja em escritas de pessoas pouco escolarizadas, seja na escrita de aprendizes ou de pessoas com grau de escolaridade elevado. Em todos os textos que os autores analisam, sejam de aprendizes de escrita ou não, até em modelos bem formais (Bagno, 2011), é possível capturar recursos provenientes da reflexão que se faz com base na oralidade, por exemplo.

O texto escrito pode ser comparado a uma foto. Trata-se de uma captura de um momento dentro de um contexto mais amplo, em que a cena da foto tanto se sucedeu quanto se precedeu a outras cenas. Assim, com inspiração nos autores mencionados, podemos compará-lo a algo que foi congelado (como a foto) e que faz parte de acontecimentos em fluxo. Para materializar uma unidade coesa e significativa (a foto, o texto escrito), que faz parte do momento de um fluxo de ações ou de uma cadeia dialógica, é preciso usar diferentes recursos. No caso da foto, determinado equipamento, ou tela digital ou impressão; no caso da escrita, os recursos lexicais, gramaticais e coesivos da língua (ou das línguas) e/ou extra-

linguísticos, desenhos, por exemplo. Imagens (textos não verbais) podem ser observadas com regularidade tanto em produções de crianças em fase inicial de aquisição da escrita, em que garatujas e desenhos se intercalam com letras, quanto em textos multimodais do ambiente digital.

Na cadeia das construções discursivas, os aprendizes de escrita usam os recursos de que se dispõem para se fazerem entender. O processo de aquisição da escrita se inicia desde os primeiros rabiscos, antes do período de alfabetização, e se segue ao longo da vida. Assim, o modo como a alfabetização e/ou o ensino de escrita na escola é conduzido repercutirá na proficiência/fluência do escrevente para se expressar por escrito. Se a criança nas séries iniciais da escolarização desenvolver sua expressão oral e/ou escrita com segurança, sendo incentivada, maiores as chances de se expressar com proficiência nos anos mais avançados de escolarização.

Para construir o dizer, não basta o conhecimento da língua, mas é necessário estar envolvido, desde sempre, na cadeia do discurso: ter o que dizer, um porque dizer, em um processo de transformação constante. O ensino de língua baseado na cultura grafocêntrica, mais voltado para questões gramaticais da língua, corre o risco de se perder da essência que move as relações dialógicas, que são os acontecimentos.

Nesse sentido, Corrêa (2006, 2007), ao refletir sobre o ensino de escrita, apresenta duas concepções norteadoras: a noção de *adequação*, tradicionalmente em pauta no ensino e

respaldada em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), e a noção de *acontecimento discursivo*, inspirada em Pêcheux (1990). Conforme explicado em Buin e Biasotto (2016), a primeira noção remete à necessidade de adequar a linguagem à situação de produção: adequar ao gênero textual, à ortografia, à variedade linguística de prestígio, às normas da escrita padrão (e podemos incluir, adequar à língua X ou Y). Um dos problemas de tal posicionamento, segundo Corrêa (2006), é trazer à tona a dicotomia entre oralidade e escrita, aprofundando o abismo entre a forma escrita e a forma falada que as distanciam da noção das duas modalidades como pertencentes a “mesma” linguagem em fluxo.

Assim, o autor defende a heterogeneidade constitutiva da escrita, a qual é carregada de indícios de práticas orais e letradas que a atravessam. Não se trata de enfatizar produtos, mas sim o processo, portanto, na visão de Corrêa (2006), a adequação é apenas a parte de um processo e não é alheia aos processos de construção de sentido. Colocar a adequação como principal meta do ensino, como tradicionalmente tem ocorrido, é centrar o ensino da escrita em modelos textuais (ou gêneros) em detrimento dos dizeres, o que significa propor atividades focadas apenas no artefato linguístico. Nas palavras do autor, “dirigidas ao adestramento do aluno em uma série de gêneros textuais” (p. 281).

Tal concepção traz a ideia de que a passagem do não adequado para o adequado é um processo mecânico e igual para todos os aprendizes. Tal entendimento desconsidera o caráter processual e dinâmico inerente à linguagem e à construção dos sentidos. Ao questionar esse modo de condução do ensino de escrita, baseado em uma noção tradicional de adequação, Corrêa (2007, p. 203) defende que “há, sempre, uma novidade na reapresentação do ‘adequado’”. Ou seja, que todo o texto é um “acontecimento a ler”.

Como em Buin e Biasotto (2016, p. 63), o autor entende o acontecimento como uma dupla questão de experiência: “no sentido da novidade que toda representação da experiência traz e no sentido de retomada do já experimentado, compreendido como a memória discursiva (o entrecruzamento entre a memória mítica, memória social e memória do historiador)”. Nesse sentido, seguindo Corrêa, partimos do pressuposto que focar no “acontecimento discursivo” e não na “adequação” pode tornar o ensino de escrita bem mais produtivo e eficiente.

Espinosa, Ascenzi-Moreno e Vogel (2016) vão ao encontro da noção de escrita como *acontecimento discursivo* quando consideram que escrever não é apenas uma tarefa intelectual, mas é algo desenvolvido socialmente e por meio das experiências e do envolvimento com a arte, a tecnologia, o teatro, o jogo, a música e o mundo fora da sala de aula. Como nós, as autoras defendem que as escritas dos alunos devem

ser autênticas e carregadas de significados (e não exercícios de avaliação).

A noção de escrita como *acontecimento discursivo*, que coloca a interação e questões socioideológicas como construtoras do texto, fornece um importante suporte teórico quando lidamos com sujeitos multilíngues em um contexto complexo, como é o caso da escola em que o projeto foi desenvolvido, a qual é composta por uma parcela significativa de alunos (aproximadamente 25% da turma) que não possuem proficiência em português e ingressam ao longo do ano letivo devido aos movimentos migratórios. O cenário real, formado por crianças multilíngues, entra em conflito com o que se espera de uma escola baseada em um plano de ensino e um currículo voltados para o monolinguismo.

O ensino de escrita, dentro de uma perspectiva histórica de construção de um país monolíngue (Oliveira, 2009), é coerente com a *noção de adequação*: adequação às regras da língua X nos diferentes usos. Isso acaba por funcionar como um limitador - tanto em relação ao que é aceito ou não nos usos da própria língua quanto àquilo que pode se agregar ao texto verbal e que não é comumente esperado em sua construção, como recursos imagéticos, por exemplo, muito explorados nos textos midiáticos.

Nessa perspectiva, a língua do *outro* quando aparece na escrita é tomada como algo “não desejado”, o que se confirma no fato de os professores com quem temos contato e outros educadores considerarem que a língua da criança imigrante, a qual em geral esses profissionais não dominam, “atrapalha”

seu desempenho na escrita do português. Tanto em situações de oralidade quanto de escrita, pelo viés educacional da *adequação*, conforme conceituado por Côrrea (2006, 2007), a língua do outro, no contexto formal de ensino de língua portuguesa, tem sido vista como *problema* (Ruiz, 1984), como uma espécie de obstáculo para a aprendizagem da nova língua oficial local.

Na década de 1980, Ruiz (1984) distingue “língua como um problema” de “língua como direito”, ao refletir sobre pesquisas na área de Política Linguística. Na primeira perspectiva, conforme explica o autor, a heterogeneidade é vista como um obstáculo para o desenvolvimento da sociedade. Esse modo de conceber a língua do outro era compatível com pesquisadores da linguagem de décadas anteriores (1960-70), os quais buscavam se aprofundar em conhecimentos da língua como sistema independente de aspectos históricos e sociais a ela relacionados.

A orientação da *língua como direito* é identificada pelo autor, em face às lutas de grupos minoritários da sociedade americana por oportunidades e igualdade de direitos. Tal preceito é muito forte na Constituição Brasileira de 1988, a qual destaca, respondendo a sistemas opressores de aculturação e extermínio de comunidades indígenas, que as línguas dos povos originários é um direito.

A concatenação dessas duas orientações, em uma tentativa de superação de suas divergências, resulta no que o autor chama de *língua como recurso*. Nessa terceira perspectiva, as diferentes línguas funcionam como recurso a ser ex-

plorado economicamente pela sociedade - as línguas minoritárias podem contribuir para expansão e desenvolvimento geral.

Não discutiremos aqui possibilidades das línguas como recurso econômico, tal como é discutido pelo autor, mas propomos alinhar a ideia da língua de origem como recurso pedagógico/didático, em detrimento da visão de língua como problema. É nesse sentido que o conceito de *translinguagem*, juntamente àquele de *escrita como acontecimento*, nos inspira a pensar em outras possibilidades para o ensino de escrita na escola, considerando o contexto multilíngue apresentado.

Nesse direcionamento, nós autoras, idealizamos e desenvolvemos o projeto de extensão universitária “Por uma ecologia multilíngue nas escolas de fronteira”, espaço onde, além de reunir tantas atividades orais com crianças imigrantes falantes de línguas diferentes do português, propiciou o desenvolvimento de atividade de escrita de forma que a língua de origem de cada criança pudesse ser tomada como recurso.

Translinguagem no ensino de escrita

De forma geral, a translinguagem se refere às diversas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para dar sentido ao seu mundo bilíngue (García, 2009, p. 45). Este termo, para além da visão autônoma de língua como sistema, “compreende as múltiplas imbricações enunciativas de natu-

rezas diversas como uma dimensão constitutiva do discurso” (Mello; Andrade, 2019 p. 11). Descreve as maneiras pelas quais indivíduos bilíngues operam linguagens de forma flexível, sem reprimir características específicas de uma língua, para interpretar suas experiências. Enquanto os estudantes monolíngues geralmente constroem significados com base em uma única língua, os bilíngues em processo de aprendizagem, frequentemente recorrem à translinguagem para dar sentido às suas vivências. Na escola, os educadores podem explorar as práticas de translinguagem de seus alunos bilíngues, criando oportunidades para que eles utilizem seus recursos linguísticos existentes, permitindo uma participação mais efetiva nas atividades escolares (García, 2009; García; Wei, 2014; Canagarajah, 2011).

Argumentamos que uma escrita de qualidade pode ser translíngue. Diversos escritores e pesquisadores demonstram a prática de escrita translíngue, atravessando fronteiras linguísticas e culturais em suas obras. Entre os exemplos notáveis estão “Borderland/La frontera” de Gloria Anzaldúa (1987); “Vivir entre lenguas” (2016) de Sylvia Molloy; os estudos de Ottmar Ette (2018) sobre “literaturas sem residência fixa”; as investigações de Myriam Suchet (2014) acerca do “heterolingüismo”; Mary Louise Pratt (2014) abordando as “poéticas translíngues”; os textos poéticos de Douglas Diegues (2002 e 2017) com o chamado “portunhol selvagem, entre outros escritores e pesquisadores deslocados lingüís-

tica e/ou territorialmente como nos informa Gasparini e Andrade (2021). Os escritores podem praticar a translanguagem - falando, lendo, escrevendo e pensando em diversas línguas - durante o processo de escrita, mesmo quando o objetivo é produzir um texto em uma única língua (Espinosa, Ascenzi-Moreno e Vogel, 2016). Isso ocorre porque, como afirmamos anteriormente, a escrita é essencialmente um processo de criação de significado. Portanto, é natural que o bi/multilinguismo faça parte da experiência de escrita dos alunos no contexto escolar e além dele.

Canagarajah (2011), em seu trabalho “Translanguaging in the classroom”, propõe reflexão sobre como os escritores multilíngues empregam todo o seu repertório linguístico de forma integrada. Em vez de se restringirem a um único idioma durante o processo de escrita, o que poderia limitar tanto o processamento cognitivo quanto a expressão, os multilíngues têm a capacidade de utilizar diversas línguas de maneira simultânea. Por exemplo, eles podem planejar e fazer anotações bilíngues, mesmo que seu objetivo seja redigir um texto monolíngue. Além disso, podem debater suas ideias com colegas em um idioma específico, mas compor textos bilíngues baseados nessas conversas.

Através dessas práticas, os estudantes multilíngues criam um espaço onde podem se apropriar e resistir aos discursos escolares tradicionais e monolíngues. Essa abordagem não apenas facilita a eficácia retórica, mas também propor-

ciona audiências autênticas por meio da escrita, estabelecendo assim um ambiente enriquecedor e inclusivo na sala de aula.

García e Wei (2014) e Canagarajah (2011) defendem a necessidade de os educadores examinarem continuamente as práticas adotadas pelos alunos multilíngues. Esses pesquisadores ressaltam a importância de se promover a agência dos alunos na tomada de decisões sobre o uso da translíngua em sua escrita. Segundo Espinosa, Ascenzi-Moreno e Vogel (2016), as crenças dos professores sobre o ensino da escrita têm profundas implicações para a compreensão dos alunos sobre seu próprio processo de escrita. É crucial que os alunos percebam a escrita como um meio dialógico de construção de significados, e não simplesmente como uma atividade de “escrever a resposta correta”.

Ao nos questionarmos sobre como a translíngua pode proporcionar aos alunos bilíngues/multilíngues oportunidades mais eficazes de expressão na escrita, é fundamental reconhecer seus recursos linguísticos, histórias e identidades como ferramentas poderosas na construção de significado através da escrita. É essencial incluir os contextos e os conhecimentos adquiridos fora da escola, provenientes das experiências familiares e comunitárias, como afirmam Mercado (2005) e Moll, Amanti, Neff e González (1992).

Assim sendo, enfatizamos a importância de os educadores priorizarem momentos pedagógicos que valorizem a

translinguagem, proporcionando aos alunos bi/multilíngues a oportunidade de utilizar estrategicamente todos os elementos de seu repertório linguístico na escrita. Esse enfoque não apenas os capacita a comunicar-se e expressar-se de maneira mais eficaz, mas também a documentar e apresentar seu aprendizado, criar textos em uma variedade de gêneros, analisar e responder a diferentes tipos de texto, além de desenvolver habilidades argumentativas em relação a questões relevantes para eles.

Assim sendo, enfatizamos a importância de os educadores priorizarem momentos pedagógicos que valorizem a translinguagem, proporcionando aos alunos bilíngues ou multilíngues a oportunidade de utilizar estrategicamente todos os elementos de seu repertório linguístico na escrita. Esse enfoque não apenas os capacita a comunicar-se e expressar-se de maneira mais eficaz, mas também a documentar e apresentar seu aprendizado, criar textos em uma variedade de gêneros, analisar e responder a diferentes tipos de texto, além de desenvolver habilidades argumentativas em relação a questões relevantes para esses estudantes (Espinosa; Ascenzi-Moreno; Vogel, 2016).

Neste contexto, a translinguagem emerge como um recurso poderoso para a comunicação intercultural. As práticas linguísticas maternas dos alunos bilíngues e multilíngues devem ser reconhecidas como recursos fundamentais de ensino, permitindo que cada aluno desenvolva plenamente seu

repertório linguístico. O objetivo é envolvê-los cognitivamente, emocional e criativamente nas atividades de ensino, aproveitando todo o seu potencial estratégico (Guimarães; Buin; Garcia, 2024).

Diante disso, os educadores no ensino de escrita devem valorizar a língua materna e as práticas culturais dos alunos como recursos essenciais para a construção do conhecimento por meio da escrita. Ao adotarem esses princípios e práticas, evitam-se ideologias monolíngues e monoculturais, que limitam a capacidade de atender às necessidades escolares, emocionais e sociais dos alunos. Concordamos com Espinosa, Ascenzi-Moreno e Vogel (2016) que as vozes das crianças bilíngues e multilíngues devem ser valorizadas e desenvolvidas por meio da escrita, à medida que utilizam a linguagem para dar sentido ao seu mundo e questioná-lo. Isso só é possível quando são incentivadas a empregar todo o seu repertório linguístico para construir significados, expressar suas compreensões e ter oportunidades de considerar novas formas de uso da linguagem.

Translinguagem como recurso na escrita: dados relacionados à prática

Embora a maioria das aulas do projeto descrito anteriormente tivesse sido focada em atividades da oralidade, permeadas de dinâmicas que envolvessem a integração e a expressão das crianças, em três momentos específicos, foram desenvolvidas algumas atividades de escrita. Ao perceber-

mos que pelo menos duas das crianças ainda não estavam alfabetizadas em sua língua materna, direcionamos a proposta de atividade de modo que pudessem ter acesso não somente ao lápis grafite ou caneta, como de costume na escola, mas a outros materiais (folhas coloridas, cola, canetinhas, lápis de cor, giz de cera), para abrir a possibilidade mais concreta de que os estudantes que não escreviam pudessem fazer uso de desenhos.

Como dito anteriormente, essas atividades foram realizadas com estudantes venezuelanos e uma aluna haitiana de uma escola municipal da cidade de Dourados. O grupo incluía em média 15 a 20 crianças de diferentes idades e anos escolares, todos do ensino fundamental. A motivação na proposição do projeto surgiu de um pedido que recebemos da direção da escola supracitada, solicitando-nos apoio para melhorar os resultados educacionais dos alunos imigrantes. Segundo a direção da escola, as crianças selecionadas para o projeto, de diferentes anos escolares, apresentavam “dificuldades com a língua portuguesa” e por esse motivo precisavam de “reforço” e “apoio escolar”.

As atividades eram planejadas semanalmente, por nós professoras (autoras deste artigo) em diálogo com as acadêmicas³ estudantes de iniciação científica (IC), que nos acompanhavam nos encontros. As reflexões sobre as ocorrências

3 Como o conjunto de estudantes de iniciação científica era formado por maioria de mulheres (apenas um rapaz), usamos o plural no feminino ao referir-se ao grupo.

do encontro anterior sempre eram consideradas para o planejamento do subsequente. Todas partiam do pressuposto de que as crianças teriam liberdade para se expressar independentemente do instrumento, de modo que qualquer manifestação linguística, em qualquer língua que ocorresse ou de qualquer forma, era sempre vista de forma positiva (Guimarães; Buin; Garcia, 2024).

A atividade de escrita que trazemos para a presente discussão é uma em que as crianças deveriam criar uma personagem. Foi inspirada em uma música que todos cantaram e coreografaram para uma apresentação final do projeto para toda a escola. O nome da música é “Amarelo, azul e branco”, interpretada por Ana Caetano e Vitória Falcão, com a participação de Rita Lee:

Amarelo, azul e branco

Deixa eu me apresentar
Que eu acabei de chegar
Depois que me escutar
Você vai lembrar meu nome

É que eu sou de um lugar
Onde o céu molha o chão
Céu e chão gruda no pé
Amarelo, azul e branco (2x)

Eu não sei (não sei), não sei (não sei)
Não sei diferenciar você de mim
Não sei (não sei), não sei (não sei)
Não sei diferenciar

Ao meu passado
Eu devo o meu saber e a minha ignorância
As minhas necessidades, as minhas relações
A minha cultura e o meu corpo
Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade
hoje?
Não sou escrava dele

Eu vim pra te mostrar
A força que eu tenho guardado
O peito tá escancarado
E não tem medo, não, não tem medo
Eu canto pra viver
Eu vivo o que tenho cantado
A minha voz é meu império
A minha proteção (2x)

Meu caminho é novo, mas meu povo não
Meu coração de fogo vem do coração do meu país
Meu caminho é novo, mas meu povo não
O norte é a minha seta, o meu eixo, a minha raiz
E quando eu canto cor
E quando eu grito cor
Quando eu espalho cor
Eu conto a minha história

(Não sei)
(Não sei)
(Não sei diferenciar você de mim)

(Não sei)
(Não sei
(Não sei diferenciar)

Fonte: <https://www.letras.mus.br/anavitoria/amarelo-azul-e-branco-part-rita-lee/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

A música traz um eu-lírico que acabou de chegar em um lugar, o qual se apresenta e revela ser carregado de histórias anteriores. Tal situação trazida pela canção pode reverberar em significações relevantes para as crianças focalizadas - imigrantes/refugiadas que chegaram recentemente no Brasil e em Dourados, Mato Grosso do Sul, cidade onde o projeto foi desenvolvido, o que pode ter contribuído para o envolvimento na atividade.

Após alguns encontros nos quais as crianças cantaram, dançaram e ensaiaram passos ao ritmo da música para uma apresentação final na escola, chegou o dia da atividade de escrita. Reunidos em círculo, a professora Rosana, uma das autoras deste artigo, conduziu uma reflexão dialogando sobre o conteúdo da música.

Texto 1. Professora Rosana explicando a proposta de produção textual

Rosana: Considerando la letra de esa musica sobre todo la parte que inicia, ¿cómo inicia la canción? Quem lembra? Aja deixame apresentar que mais? Que yo acabé de llegar, muy bien. ¿Qué más dice? Amarillo, azul y blanco. entonces, la historia que vamos a realizar hoje, es pensando en “deixame apresentar você não vai esquecer meu nome”, vocês vão fazer uma história imaginando, qual é essa personagem que ela vai contar sua história e além disso, ninguém vai esquecer seu nome. Vocês vão a imaginar, eu não vou dizer o que vocês vão fazer ali, vocês vão imaginar o que pode ser, vamos dar um exemplo, simplesmente um exemplo, não tem que ser assim, tá claro, a eu vou me apresentar e você não vão a esquecer meu nome, aaa eu imagino que, eu estou dentro do mar, com grandes animais, de repente aparece, o quê?

Aluno 1: Tubarão

Rosana: Isso um tubarão, mas não era qualquer tubarão, esse tubarão falava, o que esse tubarão falou? (Aluno te voy a comer) que mais? As pessoas não sabiam o nome desse tubarão, como vocês se imaginam que esse tubarão se chamava?

Aluno 2: Pedro

Rosana: Pedro? Nome de tubarão? Falem o nome desse tubarão

Aluno 3: Martillo

Rosana: Então ali vocês vão falar o que foi que aconteceu com inicio, medio, desarrollo y cierre. La historia tiene que tener un inicio, un medio y un final. Toda historia tiene un conflicto, no existe historia totalmente feliz, la felicidad vai e volta, vai e volta, Nao o tempo todo estamos felices. Ta bom? Nessa história não vamos a ignorar eso en los personajes, ta bom? Vamos a distribuir los grupos.

Terminado de passar as instruções sobre a tarefa, os alunos, que estavam sentados em roda no chão, saíram correndo, animados, e se dividiram em três grupos menores com colegas e instrutores (professoras e estudantes da universidade) com os quais já estavam familiarizados. Ao longo do semestre, percebemos que o grupo criou laços afetivos, de modo que muitas crianças se direcionaram até quem queria ficar pulando, brincando, demonstrando que estava muito feliz.

Interessante observar que o laço afetivo construído não dependeu da fluência na língua do outro. Apenas a professora Rosana e umas das acadêmicas, bolsista de IC, dominavam o espanhol, língua da maioria das crianças que pouco entendiam/falavam português. O fato de a maioria das acadêmi-

cas não falarem espanhol e/ou terem apenas conhecimentos básicos sobre a língua e de a maioria das crianças não falarem português, não prejudicou a interação necessária para o processo de ensino/aprendizagem. Nos trabalhos em equipe, cada acadêmica ficava sempre responsável por auxiliar um grupo. Assim, na roda menor, cada uma das acadêmicas retomou com os alunos a proposta de produção, repetindo a letra da canção e incentivando a iniciarem o trabalho.

Como se pode observar no trecho que reproduz a fala da professora Rosana, a instrução dada era que escrevessem/criassem uma história (com começo, meio e fim) independentemente do nível de conhecimento da(s) língua(s). Com lápis coloridos e podendo desenhar, nenhuma criança ficaria parada com a justificativa de quem não sabe escrever as letras, nem em uma língua nem em outra, como ocorreu com dois meninos em outra ocasião em que se propôs atividade escrita.

Das 15 crianças que fizeram a atividade, sete delas apenas desenharam. Desse conjunto, cinco escreveram o nome das personagens como uma legenda do desenho e duas não. Oito crianças escreveram e desenharam. Cabe lembrar que se tratava de um grupo bastante heterogêneo, composto de alunos de diferentes anos escolares do fundamental – dois meninos ainda não alfabetizados em sua língua.

A atividade teve continuidade no encontro seguinte, quando as professoras solicitaram que as crianças falassem

sobre a história que havia sido criada. Alguns alunos, tanto entre os que escreveram quanto entre os que só desenharam, preferiram não contar oralmente. Dos que contaram (6 crianças), tivemos casos de leitura do que estava registrado por escrito e de narração oral (sem leitura), tanto em casos de textos formados só por desenho quanto nos casos de textos com desenho e escrita.

J, que é falante de espanhol, está entre os casos dos meninos que verbaliza oralmente o enredo representado pelo seu desenho:

Texto 2. Texto de J, 11 anos, 5º ano



Texto 3. Trecho em que J narra oralmente a história criada por ele

Rosana: Que aconteceu ali?

J: havia uma vez, um menino que estava tomando banho de piscina e chegou outro menino...ele falou como é teu nome? Ele se apresentou, falou o nome e ele diz ... agora posso tomar banho de piscina? Agora vou guardar minha bola em casa, ele foi e guardou.

Rosana: [muito animada] você viu que agora está falando português?! Fez sua história em português. [Rosana bate palmas]

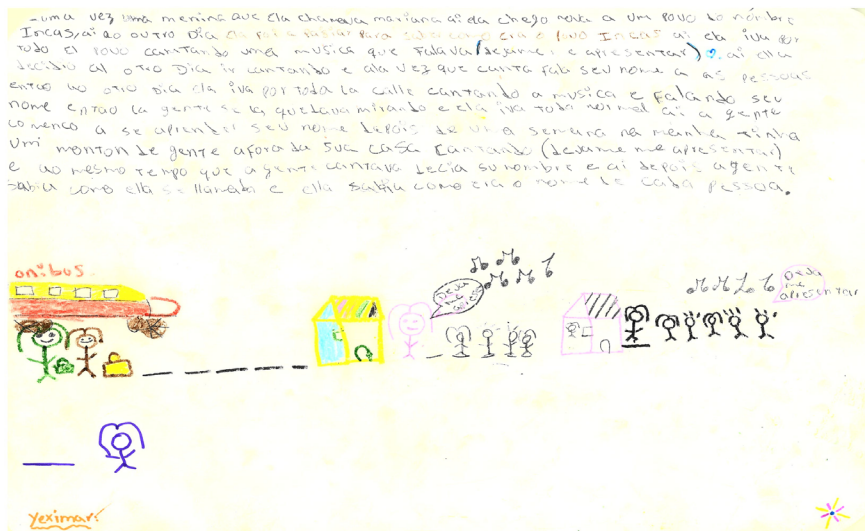
Rosana comemora o fato de ele ter contado a história em português, o que é possível perceber por sua expressão de alegria ao afirmar para J: *você viu que agora está falando português? Fez sua história em português.* Ainda que o aluno estivesse em diálogo com uma falante do espanhol, ele provavelmente, por estar em uma aula para aprender português, fez uso do idioma sem que precisasse ser solicitado. Não foi necessário forçá-lo a falar em português. Conforme as aulas foram se sucedendo, a língua foi ganhando mais espaço naquele ambiente.

O desenho funcionou como um suporte para que ele pudesse participar da atividade de escrita e o espaço para a narrativa oral mostrou que o garoto recém-chegado ao Brasil já sabe se expressar com eficiência em língua portuguesa. O menino não domina a escrita, mas já se mostrava bem fluente na fala. Se fosse só permitido escrever verbalmente, ele possivelmente teria voltado a preocupação nessa tentativa, sem poder criar uma história de fato. A falta de instrumen-

talização para a escrita não impediu que o aluno tivesse uma participação ativa na dinâmica do grupo. Essa participação foi possível porque se permitiu que ele usasse o repertório linguístico que possuía, sem que tivesse que se limitar ao uso de uma língua ou de uma modalidade específica, ainda que a atividade fosse voltada para escrita. Ao invés de dar destaque para o que o aluno ainda não domina, foi valorizado o tanto que ele já aprendeu de oralidade. As garatujas (quando for o caso) e o desenho livre (como o de J), juntamente com a expressão oral, compõem a etapa inicial do processo de aquisição da escrita. Nesse sentido, a perspectiva da translinguagem dá holofotes para a escrita como processo.

O segundo dado que trazemos para essa discussão é da aluna Y. Ela escreve e desenha com bastante desenvoltura, iniciando rapidamente a atividade e sem perder a concentração durante toda a aula. Y é aluna do sétimo ano e se mostrou motivada com a atividade de escrita:

Texto 4. Texto de Y., 13 anos, 7º ano



Texto 5. Trecho em que Y (13 anos, 7º ano) narra oralmente a história criada por ela

Y: Tenho 13 anos e estou no sétimo ano

Thayse: olha e esse desenho seu bonito, conta um pouquinho desse ônibus, cadê você aqui?

Y: Não sou eu

Thayse: Não? Quem é que está ali?

Y.: Uma menina que se chama Mariana

Thayse: Mariana? Você gosta desse nome?

Y: Gosto

Y: Ela chegou nova num povo que se chama inca e como ninguém conhecia, ela foi um outro dia a passear e os pais vão cantando deixa-me apresentar e falavam seu nome. Ela no outro dia decidiu sair de novo e ela canta e fala seu nome às pessoas. Que é deixa-me apresentar Mariana e falava para as pessoas, aí no outro dia voltou e outro dia na casa ela escuto um monte de gente na frente da sua casa, frente da sua casa cantando deixa-me apresentar e falava seu nome cada uma, e aí tudo mundo conheceu ela e sabia seu nome e ela sabia o nome de cada um deles.

Rosana: Eles se apresentavam em que língua? (segundos de silêncio)
Português? Espanhol?

[Silêncio]

Y: Em espanhol [rindo]

Rosana: Todo mundo se apresentava em espanhol?

[Silêncio seguido de risadas da professora e da aluna. Na sequência, Y afirma com a cabeça que sim]

Rosana: E eles estavam morando aonde?

Y: Na casa

Rosana: Em que país?

Y: Estavam morando no povo inca.

Rosana: E dava para eles entenderem eles falando em espanhol nesse povo inca? [rindo discretamente]

Y: Sim [rindo]

Como se pode observar, Y utiliza-se do português e do espanhol no texto escrito. Aparecem várias palavras e expressões em espanhol: *ella, nombre, su nombre, la calle, la gente, al otro dia, monton de gente mirando*. E também muitas em português: nome, seu nome, as pessoas, a música etc.

Algumas palavras/expressões ora aparecem em espanhol, ora em português, como é o caso de *ela/ella, seu nome, su nombre*, o que é esperado no previsto no processo de aquisição da escrita, não somente das bilíngues como também das monolíngues: “acerta” e “erra” a ortografia das palavras, por vezes, em um mesmo texto, até que se fixe a forma padrão. Esse tipo de oscilação é esperado não só quando a criança está aprendendo uma nova língua, como também no processo de aquisição da escrita, seja qual for a língua.

O que comumente se chama de “erro” de escrita se trata, no processo de aquisição da escrita e de alfabetização, de hipóteses que a criança constrói. Trata-se de uma etapa importante da escrita alfabética, para poder chegar à escrita ortográfica. No caso da criança bi/multilíngue, a oscilação na escrita de uma palavra da nova língua vai ocorrer não só nas hipóteses (possibilidades) dentro dos fonemas da própria língua quanto das possibilidades dadas pela(s) outra(s) língua(s) que a criança conhece.

O repertório linguístico da criança entra em cena não só em relação à formulação de hipóteses sobre o funcionamento dos fonemas, como também em relação à estrutura morfológica da língua, à segmentação, a convenções gráficas etc. É possível observar que, na parte verbal do texto, Y escreve duas vezes entre parênteses: *dejame me apresentar*, no lugar da forma em português “deixa eu me apresentar”. Trata-se de uma das frases principais da música, que foi a expressão chave da proposta de escrita. O texto mostra que a frase fez sentido para a aluna, pois se torna o eixo em torno do qual é construída a sequência narrativa. Interessante observar que parece haver, inclusive, uma expressão de afetividade em relação à frase, pois a primeira vez em que aparece está entre os símbolos azuis e com um coração desenhado no final: (dejame me apresentar) ♥.

Essa frase, da forma como vem grafada, apresenta uma expressão do espanhol *déjame* (sem o acento agudo⁴), a qual é traduzida para o português como *deixe-me* ou *deixa eu*. A criança faz uma equivalência da palavra fonológica “deixa eu” (/dejfew/) do português com a palavra fonológica “déjame” do espanhol. Ela “ouve”/interpreta como “déjame”, ou seja, coloca o morfema *-me*, que faz sentido para ela, no lugar do *eu* (/ew/).

Interessante observar que em sua escrita, a forma *dejame me apresentar* apenas aparece na parte verbal do texto. Na parte do texto composta por desenho, aparece, no balão,

4 Estamos partindo do pressuposto que a criança não tenha posto o acento possivelmente porque não domina a acentuação padrão do espanhol (ou, menos provável, porque considerou que, no processo de tentar escrever em português, pudesse ser dessa forma). Contudo, é importante compartilhar a explicação do linguista, Prof. Dr. Bruno Maroneze, com quem dialogamos em torno dessas análises: há variedades do espanhol em que a forma normal é “dejame” sem acento (e com a pronúncia paroxítona “dejáme”). É assim no Uruguai, Argentina e Paraguai. Na Bolívia e Chile essa forma é considerada errada. No caso da Venezuela, cidade de origem da criança, ocorre o mesmo que na Bolívia e no Chile. Aproveitamos para agradecer ao professor Bruno Maroneze pela disponibilidade da discussão em torno de questões de morfologia e de fonologia relacionadas à análise do dado, à escrita de Y, que são importantes para o entendimento do fenômeno da translinguagem. Isso abre campos interessantes de estudos linguísticos em torno desse fenômeno. Nossa intenção, contudo, nesta etapa de nossas pesquisas, não é de aprofundar em estudos fonológicos e/ou morfológicos da(s) língua(s), e sim de dialogar com educadores, propondo um direcionamento pedagógico que possa contribuir com demandas urgentes da sala de aula multilíngue.

que traz a fala da personagem, *dejame apresentar* (possivelmente o *me* vem separado de *deja* por falta de espaço):



Isso pode significar que, na fala da personagem (*dejame apresentar*), Y ativa a memória da estrutura morfológica de língua espanhola, formada por duas palavras fonológicas (/ 'dexame presẽ'tar/) e três elementos morfológicos (*déja-me apresentar*) e se distancia da estrutura do português, formada por três palavras fonológicas (/dejfew me aprẽzẽ'tar/), conforme ela interpreta na parte verbal do texto (*dejame me apresentar*)⁵ e quatro elementos morfológicos (*deixa eu me apresentar*)⁶.

- 5 No português, pode se interpretar “deixa eu me apresentar” como contendo três palavras fonológicas (/dejfew me aprẽzẽ'tar/) ou como contendo duas palavras fonológicas (/dejfew miaprẽzẽ'tar/). A escrita da criança (*dejame me apresentar*) nos dá indício de que ela identifica três.
- 6 No espanhol, pode -se dizer “*déjame presentar*” ou “*déjame presentarme*”, para “deixa eu me apresentar”. Nesta língua, a expressão **déjame me apresentar*” é agramatical. A expressão “*déja presentarmé*” significa “deixa você/tu me apresentar”, o que nos

Quanto ao evento da verbalização oral do texto, embora mantenha a mesma narrativa, a estrutura do texto na escrita apresenta diferenças em relação ao texto narrado oralmente. Na oralidade, Y usa mais palavras em português do que na escrita: *calle, nombre* não aparecem no texto oral. Na retomada da história com as professoras, a estudante também inclui uma palavra nova para compor a cena que não aparecia na escrita - *dormir*. Ao invés de verbalizar como na escrita (*a gente sabia como ela se llamaba*) ela diz: *todo mundo conhecia ela e sabia seu nome*. Também, o “a gente” que aparece na escrita muito provavelmente não foi usado no sentido de “nosotros”, que significa “nós” em português, mas no sentido mais geral de “la gente”, que em português significa “as pessoas”. Em espanhol, “la gente” significa “as pessoas”, e possui um sentido mais geral e não inclui aquele que fala. Para o falante de espanhol em contato inicial com a língua portuguesa, é comum o uso de “a gente” para indicar “as pessoas”, em inferência ao uso do “la gente” em espanhol. Na fala ela não se equivoca em relação a isso. O que pode indicar um maior conhecimento sobre a fala do português em comparação à escrita. Ou que, por estar adquirindo a nova língua, a oscilação das escolhas lexicais ocorre não só entre textos escri-

permite dizer que o pronome “me” depois de *déja-* é essencial no espanhol para construção do sentido que se pretende (apresentar a si próprio). Isso pode ter influenciado a forma escrita pela aluna.

tos ou no mesmo texto escrito, como, também, entre as duas modalidades diferentes da língua: fala e escrita.

É importante considerar a diferença temporal da verbalização oral em relação à produção escrita: entre o dia em que escreveram e desenharam no papel e o dia em que relataram o texto para as professoras havia um intervalo de uma semana. Mesmo com o passar dos dias, Y demonstrou um envolvimento com sua história ao narrá-la para as professoras Rosana e Thayse, que também registraram a interação em vídeo. Nesse momento, Y narra sua história sem recorrer ao texto escrito, recontextualizando-o e adicionando elementos novos à sua narrativa. Nesse novo contexto interacional, seu processo de escrita é enriquecido pelas questões que as professoras vão fazendo para Y. Tal quando Rosana, em sua interação (Texto 5), questiona Y sobre a língua que a personagem principal estava usando para se apresentar, sobre onde moravam e em que país.

Esse episódio, assim como aquele apresentado anteriormente, é revelador de que, quando as crianças desenvolveram seus textos, o foco estava no acontecimento (Corrêa, 2007), que parece se sobrepôr a questões relacionadas à língua. A escrita de Y, por exemplo, é um acontecimento discursivo que envolveu elementos multissemióticos, a saber, a música, a dança, o desenho, a leitura, a verbalização oral com as professoras. Ao mesclar português e espanhol, Y possibilita que o texto escrito flua. Ela usou do seu repertório linguístico

completo, com palavras em português mescladas com palavras em espanhol (algumas, possivelmente por não dominar a escrita de palavras em português que já usa na fala, como mostrou a narrativa oral) e desenhos, o que possibilitou que construísse sentido para a sua escrita.

No caso de J, isso também parece evidente: apesar de ele ainda não escrever em português (e possivelmente também não estar alfabetizado no espanhol, apesar de sua idade), ela narra oralmente em português a sequência de acontecimentos que seu desenho representa (o encontro, os colegas se apresentando, o convite para o banho de piscina etc.). Seu desenho é, portanto, repleto de significados, que puderam ser completados/explicitados pela oralidade.

Em relação ao texto de Y, há ainda algo interessante a se observar. Na construção narrativa, a questão de diferentes povos falarem diferentes línguas não é um problema. As pessoas, até então estranhas, se encontram e estabelecem conexão por meio da linguagem, apresentando-se uma a uma. O fato de Y ter ficado em silêncio diante da pergunta da Rosana (*em que língua os personagens se apresentaram?*) indica provavelmente que não tinha pensado sobre isso. Por fim, responde “espanhol”. A professora faz uma provocação: *e dava para eles entenderem falando em espanhol no povo Inca?* Novamente, um silêncio interrompido pela resposta “sim”, carregada de muitas risadas da aluna e da professora.

Os textos de ambos os estudantes transcendem a mera atividade intelectual, sendo resultados de um processo socialmente construído por meio da experiência de interação com as diferentes línguas (português e espanhol) e linguagens (música, desenho, dança e expressão oralizada). Por fim, o trabalho buscou empoderar os alunos, permitindo-lhes desempenhar um papel ativo no processo de escrita, ao acionar seus interesses por meio da música, da dança, do desenho e da expressão oralizada.

Pedagogia da translinguagem para a escrita: reflexões finais

O projeto de extensão “Por uma ecologia multilíngue na escola”, ao alinhar a visão de escrita como processo e a perspectiva da translinguagem, adotou uma abordagem centrada no empoderamento dos alunos e nos seus conhecimentos linguísticos. Isso significou afastar-se de visões deficitárias e mitos, como a crença de que bilíngues têm dificuldades de escrita ou não gostam de escrever. Em vez disso, ao incentivar os estudantes a utilizarem todo o seu repertório linguístico na construção de significados escritos, o projeto permitiu que participassem mais plenamente daquela vida escolar.

Como enfatizado por Samway (2006), escrever é mais do que simplesmente preencher páginas; é uma forma de expressão que deve capturar tanto o intelecto quanto as emo-

ções do leitor. Isso requereu que o processo de escrita fosse tratado de maneira fluida e criativa, reconhecendo a sua interconexão com outras modalidades de linguagem, como desenho, leitura, fala, audição e visualização, como demonstrado nos textos de J e Y, ambos estudantes venezuelanos em processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Acreditamos que é crucial oferecer aos alunos oportunidades diversificadas para participarem ativamente do processo de escrita. Isso porque a translanguagem não é apenas uma ferramenta linguística; é uma abordagem pedagógica que amplia as possibilidades e potencialidades da escrita para os falantes bilíngues, permitindo-lhes participar plenamente da comunidade literária global enquanto mantêm suas identidades linguísticas individuais.

As atividades descritas neste capítulo foram conduzidas com o objetivo de integrar estratégias de translanguagem, aproveitando o repertório linguístico e multisemiótico dos estudantes como um recurso para a aprendizagem. Este trabalho exemplifica como nosso grupo desenvolveu a pedagogia da translanguagem em uma atividade de escrita, adaptando-a às possibilidades e condições estruturais existentes, para alunos do ensino fundamental de diferentes níveis. Consideramos esta abordagem como uma etapa inicial no processo de desenvolvimento da escrita em português para crianças falantes de outras línguas.

Referências

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La frontera**. The New Mestiza
San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BUIN, E.; BIASOTTO, M. Escrita como acontecimento: construção de humor e mudança de perspectiva como experiências. *In*: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E; CONCEIÇÃO, R. I. S. (org.). **Ensino de língua portuguesa para a contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores 2016. 59-83.

CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, v. 2, 1–27, 2011.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 269-286, 2006.

Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p269-286>. Acesso em: 30 abr. 2024.

CORRÊA, M. L. G. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Filologia da linguística portuguesa**, n. 9, p. 201-211, 2007.

Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i9p201-211>. Acesso em: 30 abr. 2024.

DIEGUES, D. **Dá gosto andar desnudo por estas selvas**. Curitiba, Travessa dos Editores, 2002.

DIEGUES, D. **Triple frontera dreams**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Interzona Editora, 2017.

ESPINOSA, C., ASCENZI-MORENO, L., VOGELI, S. **A Translanguaging Pedagogy for Writing: A CUNY NYSIEB Guide for Educators**, 2016.

ETTE, O. **Escrever Entre Mundos**: literaturas sem morada fixa Trad. Rosani Umbach; Dionei Mathias; Teruco Spengler. Curitiba: Ed. UFPR, 2018

FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. **Almanaque 5**, p. 9-27, 1977.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2014.

GUIMARÃES, T.; BUIN, E.; GARCIA, R. Práticas de translanguagem com estudantes multilíngues em uma escola de fronteira. **Revista Temas & Matizes**, v. 17, n. 30, p. 289-

314, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/rtm.v17i29.3200>. Acesso em: abr. 2024.

GASPARINI, P.; ANDRADE, A. Palavras dos editores convidados. *Literatura e práticas translíngues*. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 23, n. 2, 17–29, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1517-106X/20212321729>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MELLO, A. M. L.; ANDRADE, A. (org.). **Translinguismo e poéticas do contemporâneo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019.

MERCADO, C. Seeing what's there: Language and literacy funds of knowledge in New York Puerto Rican Homes. *In*: ZENTELLA, A. C. (ed.) *Building on strength: Language and literacy in Latino families and communities*. New York, NY: Teachers College. 2005.

MOLL, L. C., AMANTI, C., Neff, D.; GONZÁLEZ, N. Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. **Theory into Practice**, 1992, v. 31, n. 2, p.132–141. Disponível em: https://education.ucsc.edu/ellisa/pdfs/Moll_Amanti_1992_Funds_of_Knowledge.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

MOLLOY, S. **Vivir entre lenguas**. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, n. 7, p. 19-26, 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.**

Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PRATT, M. L. Le Cuadernos de Literatura, vol. Lenguas viajeras: hacia una imaginación geolingüística. Cuadernos de Literatura, vol. xviii, n. 36, 2014: 238-253.

RUIZ, R. **Orientations in language planning.** In: S.L Mackay, S.L.C. Wong (ed.) Language diversity: problem ou resource? Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1984. p. 3-25.

SAMWAY, K. D. **When English language learners write:** connecting research to practice, K–8. Portsmouth, NH: Heinemann, 2006.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita outras cenas de fala. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134

SUCHET, M. **L'Imaginaire hétérolingue.** Ce que nous apprennent les textes à la croisée des langues Paris: Garnier, 2014.

GÊNEROS ARGUMENTATIVOS DE REFERÊNCIA EM PROCESSOS SELETIVOS VESTIBULARES*

Adair Vieira Gonçalves

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Vera Lúcia Lopes Cristovão

Introdução

A partir da promulgação do Decreto Federal nº 79.298, de 24/02/1977, passou-se a exigir das universidades federais e particulares que os exames de ingresso ao ensino superior realizassem uma “prova ou questão de redação em língua portuguesa”. Mesmo as demais instituições de ensino superior ficando livres

* Este capítulo é uma versão ampliada de um artigo em língua espanhola submetido à Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura.

para estruturar seus concursos vestibulares, desde então, independentemente da vinculação federativa da instituição, tem-se adotado a prática da “prova de redação” para avaliar a competência escrita do vestibulando.

Essa exigência provocou um efeito retroativo nas práticas de ensino da escrita no contexto escolar, sobretudo, na etapa do Ensino Médio (Silva; Araújo, 2009). Ou seja, as práticas de ensino voltadas à competência escritora nos anos finais da escolarização básica, principalmente, nas instituições privadas, passaram a focar exaustivamente a formação para os vestibulares, a partir de técnicas de redação da argumentação, já que o gênero tradicionalmente adotado pelos vestibulares era (e, em muitos casos ainda é) a dissertação escolar, com a finalidade de ensinar o aluno a construir argumentos coerentes e bem fundamentados (Vidon, 2018).

Acompanhando as reformas do ensino da língua, sobretudo, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Brasil, 1998), muitas universidades passaram a solicitar um gênero de referência social nas provas de escrita de seus vestibulares, como é o caso da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), que desde a edição de 2014 tem o artigo de opinião jornalístico como referência para a avaliação da produção escrita. Muitos, como é o caso da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), continuam a solicitar a dissertação escolar como parâmetro avaliativo, seguindo a

nomenclatura adotada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): texto dissertativo-argumentativo.

O objetivo deste trabalho é, pois, fazer uma análise comparativa entre redações da UENP e da UFGD, a fim de verificar se a opção por um gênero de referência social de teor argumentativo – o artigo de opinião jornalístico –, em contraposição à dissertação escolar, gênero tradicional das provas de escrita dos vestibulares, também planejado pela tipologia argumentativa, tem interferência na textualização da redação dos candidatos. Para tanto, buscamos respaldo no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2003), na sua noção de gêneros textuais e no seu modelo de análise de textos.

Interacionismo Sociodiscursivo: noções iniciais

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvido por Jean-Paul Bronckart, psicolinguista genebrino, desde a década de 1980, teve a participação de outros pesquisadores ligados à Educação, à Psicologia, à Filosofia, à Linguística e à Filologia e é conhecido no Brasil como o Grupo de Genebra. Segundo Striquer (2014, p. 214), o grupo “deu início ao processo de elaboração de um modelo da estrutura e do funcionamento dos diferentes e diversos textos/discursos da língua francesa contemporânea, o que se concretizou por meio da

análise de milhares de trechos e de dezena de textos/discursos (romance, carta, etc.)”.

Antes, porém, de chegarmos ao método de análise de textos defendido pelo ISD, faz-se necessário trazeremos à baila o conceito de texto defendido por Bronckart (2003). Para o autor, “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” chama-se texto (p. 71). Destaca, ainda, que texto é “toda produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (p. 75) e afirma: “na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso” (p. 75). Nos preceitos defendidos por Bronckart (2006), notamos claramente a noção de gênero do discurso advinda de Mikhail Bakhtin, mas o autor justifica optar por gêneros de texto por considerar que os gêneros se materializam em textos que devem ser analisados a partir de elementos relativos à ação de linguagem (parâmetros físicos e sociosubjetivos da situação de produção), ao arquitexto (conteúdo, formas de interação, indexações, classificações) e ao texto empírico (exemplar de gênero).

Faz-se necessário também, neste momento, trazeremos a noção do ISD para ação de linguagem, um conceito de caráter psicológico, pois envolve as representações mentais do

agente-produtor. Abarca os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático exatamente do modo como o agente-produtor os representa na interação. Logo, descrever uma ação de linguagem consiste em identificar a valoração atribuída por esse agente aos parâmetros do contexto e aos elementos declarativos do conteúdo a serem tematizados no texto (Gonçalves, 2011).

Em relação ao contexto de produção, Bronckart (2003) os divide em duas categorias estreitamente imbricadas: contexto físico e contexto sociossubjetivo. Para o contexto físico de produção de uma ação de linguagem é importante destacar: a) o lugar de produção; b) o momento e espaço de tempo da produção; c) o emissor (este entendido como a pessoa física que produz o texto) e, por fim, d) o receptor, pessoa física que recebe concretamente o texto. No contexto sociossubjetivo, temos: a) o lugar social, isto é, a instituição social onde o texto é produzido; b) o papel social do emissor, que aqui chamaremos de enunciador ou agente-produtor. Por exemplo, neste momento, Gonçalves, Barros e Cristovão, organismos vivos, e autores deste capítulo, exercem o papel social de pesquisadores; c) a posição social do receptor, que aqui denominamos, segundo Bronckart (2003), de destinatário; e, por fim, d) o objetivo da interação, que será o efeito de sentido que o agente-produtor tende a produzir no destinatário.

Modelo teórico de análise do interacionismo sociodiscursivo

Em 1999, Bronckart (2003) organiza as categorias de análise do ISD em três etapas. Além do contexto de produção, afirma que podemos analisar os textos dividindo-os nos seguintes níveis: a) infraestrutura textual (compreendendo aqui o plano textual global, os tipos de discurso e os tipos de sequência); b) os mecanismos de textualização (compreendendo a coesão nominal, a coesão verbal e os elementos de conexão); e, por fim, c) os mecanismos enunciativos (compreendendo aqui as vozes e as modalizações).

Especificamente, em 2009, o modelo passa por uma revisão teórica, readequando alguns elementos. Machado e Bronckart (2009) organizam o modelo de análise de textos do ISD em três níveis. Passam a denominar de *nível organizacional* a infraestrutura textual (que compreende o plano textual global, os tipos de discursos e os tipos de sequências mobilizados no texto) e os mecanismos de textualização (que abarca a coesão nominal, a coesão verbal e os elementos de conexão) e de *nível enunciativo*, os mecanismos enunciativos (as vozes e as modalizações). Criam o *nível semântico* para tratar especificamente da semiologia do agir humano.

Em relação ao nível organizacional, tratamos do plano textual global (foco deste artigo), dos tipos de discurso, das sequências textuais e dos mecanismos de textualização. O

plano textual global consiste em estabelecer uma forma de organizar as partes constitutivas do texto, a fim de assegurar os objetivos da comunicação (Dolz, 1995). Ou seja, a planificação é uma operação psicolinguística que permite organizar o plano.

Para falar da segunda categoria, os tipos de discurso, faz-se necessário, conforme Bronckart (2003), distinguir o mundo ordinário da ação de linguagem do mundo discursivo. Por mundo ordinário, compreendem-se os mundos criados empiricamente pelos agentes humanos e, por mundo discursivo, os mundos virtuais criados pela atividade languageira. O autor faz também duas bipartições: a ordem do narrar e do expor. Em relação à primeira, Bronckart (2003, p.153) afirma que “quando nos colocamos na ordem do narrar, o mundo discursivo é situado em ‘outro lugar’, mas este outro lugar, entretanto, deve permanecer [...] como um mundo parecido, isto é, um mundo que deve poder ser avaliado ou interpretado pelos seres humanos que o lerão o texto”. Já quanto à ordem do expor, o conteúdo temático dos mundos discursivos deve ser compreendido à luz dos critérios de validade do mundo ordinário da ação de linguagem.

Outra relação dicotômica importante para entender os tipos de discurso diz respeito à implicação e autonomia discursiva. Bronckart (2003) afirma que um texto pode implicar os parâmetros da ação de linguagem, a partir de referências dêiticas; conseqüentemente, para interpretar completamen-

te esse texto, é necessário ter acesso a suas condições de produção. No segundo caso, “o texto apresenta-se em uma relação de *autonomia* com os parâmetros da ação de linguagem e uma interpretação, portanto, não requer nenhum conhecimento das condições de produção” (Bronckart, 2003, p. 155 – grifos do autor).

A partir dessas bipartições temos: a) mundo do expor implicado; b) mundo do expor autônomo; c) mundo do narrar implicado; e, por fim, d) o mundo do narrar autônomo. É importante destacar que tais mundos são identificáveis a partir de formas linguísticas, a partir das quais chegam-se a quatro tipos de discurso, respectivamente: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. Para aprofundamento em cada um deles e em suas formas linguísticas, encaminhamos o leitor a Bronckart (2003) e Gonçalves (2011).

As sequências textuais, segundo Barros (2012, p. 60-61), apoiando-se em Bronckart (2003), “são unidades estruturais autônomas e integram macroproposições (fases), que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequência”. Nos textos empíricos propriamente ditos, tais sequências tipológicas se materializam em tipos linguísticos variados de planificação textual, que são, por sua vez, organizados em fases. Temos, de acordo com Bronckart (2003), as seguintes

sequências tipológicas: sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva.

Por fim, tratamos dos mecanismos de textualização, os quais compreendem a coesão nominal, a coesão verbal e a conexão. Os mecanismos de conexão “contribuem para marcar as grandes articulações da progressão temática e são realizados por um subconjunto de unidades – os organizadores textuais” (Barros, 2012, p.59). A marcação da conexão, normalmente, é feita por advérbios ou locuções adverbiais, sintagmas preposicionais e conjunções de coordenação e de subordinação.

Em relação aos mecanismos de coesão nominal, esses “explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais” (Bronckart, 2003, p.268). Tais mecanismos de coesão nominal são constituídos por cadeias anafóricas. Segundo o modelo de análise de textos do ISD, a coesão nominal pode exercer duas funções: de introdução (marcação de uma nova unidade de significação – chamada de unidade-fonte) e de retomada (reformulação da unidade-fonte anteriormente trazida, constituindo, então, cadeias anafóricas).

Já os mecanismos de coesão verbal ajudam na explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais (Barros, 2012). Essa forma de coerência temática é marcada por constituintes desses

sintagmas: seleção de lexemas verbais e de seus auxiliares e tempos verbais.

Em se tratando do nível enunciativo, o ISD o divide em vozes e modalizações. Ambos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto. Ou seja, esses mecanismos são responsáveis por nos dizer, por exemplo, quem são as instâncias ou posicionamentos enunciativos que falam no texto e quais as vozes mobilizadas pelo agente-produtor. De acordo com Bronckart (2003, p.326), “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. De forma geral, a voz que assume a responsabilidade pelo que é dito no texto é a da instância geral de produção (expositor, no caso do mundo do expor, e narrador, no caso do mundo do narrar) – voz que o modelo de análise textual do ISD denomina de “neutra”. Além dessa voz mais geral, o modelo categoriza outras vozes que podem ser mobilizadas pelo agente-produtor – são vozes infraordenadas em relação ao narrador ou expositor, a saber: vozes sociais, vozes de personagens e voz do autor.

Em relação às modalizações, essas têm o objetivo de nos traduzir os comentários ou avaliações a respeito do conteúdo temático do texto. Bronckart (2003) divide-as em lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Cada uma delas têm um objetivo particular e são caracterizadas por determinados elementos linguísticos. As modalizações lógicas são apoiadas

no mundo objetivo, apresentando o conteúdo temático a partir de suas condições de verdade, como fatos tidos como certos, possíveis etc. As modalizações deônticas avaliam o conteúdo temático apoiadas “nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (Bronckart, 2003, p. 331). As modalizações apreciativas estão/são apoiadas no mundo subjetivo, apresentando o conteúdo como benéfico, infelizes, estranhos etc., do ponto de vista de quem avalia. Por fim, as modalizações pragmáticas, ainda conforme Bronckart (2003, p. 332), “contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.)”, atribuindo a tais agentes intenções, causas, restrições etc.

O Quadro 1 sintetiza os procedimentos e as expansões propostas pelo autor.

Quadro 1. Reconfiguração do método de análise de textos do ISD

Bronckart (2003)	Machado e Bronckart (2009)
Análise do <i>contexto sociointeracional de produção</i>	Análise do <i>contexto sociointeracional de produção</i>
<p>Análise da <i>infraestrutura textual</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificação do plano global do texto; • identificação dos tipos de discurso predominantes, por meio do levantamento da ocorrência e da frequência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto, tais como os dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo, e as relações de conjunção ou disjunção, tais como os tempos verbais e os tipos de frase; • identificação dos tipos de sequência predominantes, e identificação da(s) fase(s) típica(s) da(s) sequência(s), por meio do reconhecimento da organização do conteúdo e sua função. 	<p>Análise do <i>nível organizacional</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificação do plano global do texto; • identificação dos tipos de discurso predominantes, por meio do levantamento da ocorrência e da frequência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto, tais como os dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo, e as relações de conjunção ou disjunção, tais como os tempos verbais e os tipos de frase; • identificação dos tipos de sequência predominantes, e identificação da(s) fase(s) típica(s) da(s) sequência(s), por meio do reconhecimento da organização do conteúdo e sua função; • identificação da ocorrência de unidades linguísticas que indicam conexão, coesão nominal e coesão verbal, tal como elencadas abaixo, por exemplo; • mecanismos de conexão: organizadores lógico-argumentativos e organizadores temporais; • mecanismos de coesão nominal: anáforas nominais (por substituição ou repetição) e pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos); • mecanismos de coesão verbal: densidade verbal (calculada pela divisão do número de verbos e pelo número de palavras).
<p>Análise dos <i>mecanismos de textualização</i> identificação da ocorrência de unidades linguísticas que indicam conexão, coesão nominal e coesão verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mecanismos de conexão: organizadores lógico-argumentativos e organizadores temporais; • mecanismos de coesão nominal: anáforas nominais (por substituição ou repetição) e pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos); • mecanismos de coesão verbal: a densidade verbal, por exemplo. 	

<p>Análise dos <i>mecanismos enunciativos</i></p> <p>Verificação das ocorrências dos tipos de modalização com suas unidades típicas e de responsabilidade enunciativa, tal como segue:</p> <ul style="list-style-type: none"> • modalização: lógica, deôntica, pragmática ou apreciativa; • responsabilidade enunciativa/ ocorrência de diferentes vozes: posicionamento enunciativo. 	<p>Análise do <i>nível enunciativo</i></p> <p>Verificação das ocorrências dos tipos de modalização com suas unidades típicas e de responsabilidade enunciativa, tal como segue:</p> <ul style="list-style-type: none"> • modalização: lógica, deôntica, pragmática ou apreciativa; • responsabilidade enunciativa/ ocorrência de diferentes vozes: posicionamento enunciativo; • índice de pessoa.
	<p>Análise do <i>nível semântico</i></p> <p>O cruzamento e a interpretação dos resultados de análise possibilitam a análise semântica cuja contribuição para o reconhecimento das atividades (de caráter eminentemente coletivo) e das ações (eminentemente individuais) se dá pela identificação: a) das figuras de ação que são construídas nos textos e sua relação com a situação de interação e com as condições sócio-históricas de produção; b) da intencionalidade; c) da motivação e d) dos recursos mobilizados para o agir.</p>

Fonte: autores, adaptado de Cristovão (2008)

Para a análise dos dados desta pesquisa, não abordamos o nível semântico, apenas os níveis organizacional e enunciativo.

Prova de redação de vestibulares na perspectiva dos gêneros de texto

Os gêneros textuais são artefatos linguageiros que perpassam as práticas sociais e que são coagidos por essas, por

suas necessidades sociodiscursivas e socio-subjetivas. Por isso, são dispositivos dinâmicos e maleáveis, mesmo tendo certa estabilidade linguístico-discursiva. Segundo Bronckart (2010), os gêneros são “modelos” criados por gerações anteriores e indexados no que o LSD chama de arquiteyto (conjunto de gêneros mobilizados em certa comunidade, em um certo momento histórico). Essa indexação prevê, naturalmente, uma adaptação do gênero às atividades da comunidade a que pertence e à situação sócio-histórica de comunicação.

No contexto brasileiro, a discussão sobre os gêneros no arquiteyto escolar se deu, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, sobretudo, a partir da publicação dos PCN (Brasil, 1998). Esse documento propôs que as atividades de análise linguística, leitura e produção textual tivessem como objeto gêneros de referência social, que deveriam ser transpostos didaticamente para o contexto de ensino e aprendizagem da língua. Essa perspectiva tirou de foco os *gêneros tradicionalmente escolares* (Schneuwly; Cordeiro; Dolz, 2005) como as redações direcionadas a temáticas específicas ou a tipologias textuais (narração, descrição, dissertação). Após a publicação dos PCN, os livros didáticos e os currículos das escolas foram aderindo, em grande parte, à perspectiva dos gêneros, mesmo com muitos equívocos na interpretação dos objetivos e funcionalidade didática dessa nova ordem teórico-metodológica (Brito; Valério, 2022).

Mesmo com a coerção dos PCN e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018), assim como de vários documentos e programas educacionais derivados, o ensino da produção escrita, sobretudo, no Ensino Médio, continuou sofrendo um efeito retroativo das provas de redação dos vestibulares e do ENEM, assim como ressalta Silva e Araújo (2009). Ou seja, o desenvolvimento da competência escrita, nessa etapa escolar, muitas vezes, acaba se restringindo em “treinamentos” para a execução de tais provas.

Tradicionalmente, as provas de redação dos vestibulares são associadas à escrita de dissertações, nos moldes do gênero *dissertação escolar* criado pela escola e cujo plano textual global, normalmente, é apresentado, de forma bastante rígida, pela clássica divisão introdução, desenvolvimento e conclusão. De forma geral, as instruções são para que o aluno, na introdução, apresente o tema e a tese; no desenvolvimento, explore dois argumentos, um em cada parágrafo; e, na conclusão, reforce ou amplie a sua tese (Granatic, 1996). No bojo desse protótipo escolar clássico, o ENEM criou o seu próprio modelo para a avaliação escrita do candidato, conhecido como *texto dissertativo-argumentativo do ENEM* ou *redação do ENEM* (Oliveira, 2016), com estrutura muito semelhante ao gênero *dissertação escolar* (Vidon, 2018), mas com uma especificidade: o candidato, na conclusão, deve trazer uma proposição resolutiva para o problema abordado.

Tais modelos de redação, baseados na dissertação escolar ou no texto dissertativo argumentativo do ENEM, ainda servem de referência para a avaliação escrita de muitos vestibulares, como é o caso da UFGD, um dos focos deste trabalho. Entretanto, outras instituições de ensino superior, no bojo das novas concepções trazidas, sobretudo, após a publicação dos PCN, passaram a indicar gêneros de referência social na prova escrita de seus vestibulares, como é o caso da UENP, que solicita que o candidato assuma o papel de um articulista de jornal, a fim de produzir um artigo de opinião, a partir de uma questão polêmica dada pelo comando da avaliação.

Uma das discussões emergidas nesse contexto gira em torno da questão: a redação do vestibular pode ser considerada um gênero de texto? Vários pesquisadores têm tomado a redação do vestibular como um gênero, entre eles, Brito (2016), Pavani e Köche (2006) e Zanutto e Oliveira (2004). Na visão de Pavani e Köche (2006, p. 115-116), a redação do vestibular é um gênero avaliativo no qual o vestibulando deve “convencer a banca do seu ponto de vista, por meio de argumentos”. Na definição das autoras, fica nítida a percepção tradicional da redação do vestibular, ancorada, sobretudo, no gênero *dissertação escolar*. Entretanto, como já mencionado, os vestibulares têm tomado como referência para a avaliação escrita gêneros advindos de diversas esferas sociais e planejados a partir de diferentes sequências tipológicas. A Universidade Estadual de Maringá (UEM) tem, por exemplo, no rol

de gêneros solicitados pela prova de redação do vestibular de 2023, o artigo de opinião, a carta aberta, a carta de solicitação, a carta do leitor, o relato e a resposta argumentativa. Veja que é impossível produzir um relato tendo como base a argumentação, característica primordial apontada por Pavani e Köche (2006) para a redação do vestibular. Zanutto e Oliveira (2004, p. 92), por sua vez, caracterizam o gênero *redação do vestibular* “como resposta a um comando de uma proposta de produção de um texto que se enquadra em duas das tipologias clássicas e bastante divulgadas pela escola: narração e dissertação”. Nessa citação, além de mencionarem um parâmetro importante da situação de produção das redações de vestibular, os autores enquadram os textos produzidos nesse contexto em apenas duas tipologias, na tentativa de proporem certa estabilidade discursiva ao que entendem como um gênero. Porém, essa tentativa também não tem êxito, uma vez que muitos vestibulares pedem a escrita de textos de gêneros que não se enquadram nas tipologias narrativas e dissertativas indicadas pelos autores, como é o caso do resumo de textos, solicitado por muito tempo pela UEM e, atualmente pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), por exemplo.

Nesse sentido, assim como Hass e Guimarães (2014), não encontramos coerência na tese defendida pelos autores supracitados de que a redação do vestibular é um gênero de texto. Isso porque, embora seja possível reconhecer uma cer-

ta regularidade quanto ao contexto de produção dos textos produzidos em situação de avaliação escrita de vestibulandos, essa estabilidade não se mantém no plano da infraestrutura textual e do estilo linguístico. Como já mencionado, as provas de redação dos vestibulares buscam referências textuais genéricas diversas para seus processos avaliativos. Portanto, não nos parece coerente assumir a redação de vestibular como um gênero de texto.

Como, então, classificar genericamente os textos produzidos em contexto de vestibular? Segundo Hass e Guimarães (2014), de forma geral, é possível encontrar regularidades na situação de comunicação das redações de vestibular, porém, no que se refere à infraestrutura textual, o que temos é uma variedade discursiva, já que a redação pode incorporar diversos gêneros de referência social, a depender do contexto. Ou seja, “embora se configure uma situação de comunicação reconhecível pelos falantes (a do vestibular), o mesmo não ocorre com o reconhecimento da estrutura composicional (afinal um texto dissertativo não é o mesmo que um comentário crítico)” (Hass; Guimarães, 2014, p. 88). Mesmo defendendo um posicionamento pertinente, o qual corroboramos, as autoras não trazem uma proposição mais assertiva para a problemática.

Ao aderir à concepção de *transposição didática* (Chevallard, 1984), entendemos que todo gênero de texto que é transposto de outros campos sociais para o contexto escolar

sofre, necessariamente, uma transformação. De forma similar, todo gênero ao ser requerido como objeto de uma prova de redação de vestibular sofre rupturas, ao incorporar os objetivos próprios do cenário avaliativo. Ou seja, tanto o gênero em contexto escolar como em contexto de avaliação escrita de vestibular é sempre uma variação do gênero de referência social (Schneuwly; Dolz, 2004). Por exemplo, no caso da UENP, que pede a escrita de um artigo de opinião na sua prova de redação, assim como Striquer e Barros (2020), Belinelli e Barros (2021) e Barros e Lima (2023), entendemos que, nesse caso, temos, como gênero, o *artigo de opinião como redação de vestibular*. Nesse sentido, defendemos que o gênero, nessa situação específica, não é nem a redação de vestibular nem o gênero de referência social, mas uma mescla dos dois, uma vez que há um imbricamento contextual entre ambos.

No caso do vestibular da UENP, mesmo o comando da prova da redação pedindo que o candidato escreva um texto do gênero *artigo de opinião jornalístico*, o agente-produtor do texto não se encontra na situação de comunicação própria desse gênero. Ou seja, a intencionalidade e os parâmetros contextuais que movem a escrita de um articulista de jornal não são os mesmos de um candidato que produz uma redação como instrumento avaliativo da sua competência escrita, numa situação de vestibular. No caso do vestibular, o candidato escreve para uma banca especializada que avalia não somente se ele é capaz de defender seu ponto de vista diante

da questão polêmica proposta, mas também se ele escreve com coesão e coerência, sem erros ortográficos e gramaticais, além de outros critérios impostos pela organização do certame. No contexto jornalístico é diferente, pois o objetivo é expor e defender uma tese, a fim de conseguir a aderência dos leitores do jornal, sem objetivos avaliativos, como ocorre no vestibular. Ademais, o papel social prototípico do candidato é de alguém que intenciona mostrar sua capacidade escritora e seus conhecimentos sobre a questão polêmica, a fim de conseguir a vaga desejada, enquanto o do articulista de jornal é mostrar que possui autoridade sobre a temática e convencer seus leitores a partilharem do mesmo posicionamento que o seu.

Antes de apresentarmos a análise e discussão dos dados, trazemos um panorama metodológico desta pesquisa.

Pressupostos metodológicos

Esta pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada (LA), em sua vertente voltada ao ensino da Língua Portuguesa. A LA não é uma aplicação de teorias linguísticas. É uma área autônoma da Ciência, embora articulada, evidentemente, com a Linguística, mas não subordinada a ela. Segundo Ribeiro e Coscarelli (2023, p. 20), a LA tem início, no cenário internacional, com o objetivo de desenvolver conhecimento, principalmente, sobre o ensino e a aprendizagem de línguas

estrangeiras, no período da Segunda Guerra Mundial; e “segue envidando esforços para a redução do analfabetismo em países como o Brasil; e até hoje se preocupa muito com questões de ensino, aprendizagem, línguas (estrangeiras e maternas), leitura e escrita”. A LA tem como foco a compreensão do papel da linguagem, a fim de “subsidiar decisões relacionadas à linguagem em diversas situações, como a educação e as políticas públicas sobre o tema” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 22). No caso desta pesquisa, a LA nos ajuda a compreender um contexto específico de avaliação da escrita que tem correlação direta com o ensino da Língua Portuguesa no Educação Básica, sobretudo, no Ensino Médio: a escrita de textos argumentativos.

A respeito dos aspectos metodológicos, nossa pesquisa é de abordagem qualitativa, uma vez que “não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes” (Bortoni-Ricardo, 2008, p.32). Do ponto de vista procedimental, a pesquisa tem caráter documental (Sá-Silva *et al.*, 2009), pois toma como *corpus* de análise produções escritas de vestibulandos de duas instituições de Ensino Superior que não passaram ainda por processos analíticos, ou seja, temos uma fonte primária.

Para a coleta de dados, no que se refere à UFGD, foi enviada uma mensagem eletrônica, identificando-se e dizendo o motivo da utilização do *corpus*, salientando, sobretudo, que o nome do candidato não seria divulgado nas pesquisas e, as

produções escritas, digitalizadas caso fossem publicizadas, a fim de resguardar o anonimato do agente-produtor. Além disso, foram solicitadas redações que tivessem alcançado as melhores notas. Foram disponibilizadas 100 redações e, aleatoriamente, selecionadas 10 para este trabalho. A universidade, ao enviar os textos, informou que não era necessária a submissão de projeto ao Comitê de Ética (CEP) em Pesquisa com Seres Humanos. Ao contrário, para obtenção de produções escritas no processo seletivo da UENP foi preciso dar entrada em um projeto de pesquisa no CEP (aprovação: 2.856.912 e 4.312.87623). O *corpus* da pesquisa é composto, dessa forma, por 10 produções escritas por candidatos ao vestibular do ano de 2022 da UFGD e 10 produções do processo seletivo vestibular do ano de 2020 da UENP (ver Quadro 2). No caso da UENP, são redações que obtiveram, depois de passarem pelo crivo da comissão de avaliação, notas acima de 8, em um escore de 0 a 10, sendo esse o nível mais alto obtido pelos candidatos. Da mesma forma, as redações da UFGD referem-se às melhores notas alcançadas no certame, porém, no processo de coleta de dados, a instituição não forneceu a pontuação exata obtida pelos vestibulandos.

O Processo Seletivo Vestibular 2022 da UFGD formulou uma prova de redação constituída por cinco textos de gêneros textuais distintos, com o comando: “Redija um texto dissertativo-argumentativo, na modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com, no mínimo 15 e, no máximo, 30 linhas so-

bre o tema: *segurança alimentar no Brasil: direito fundamental de todos, mas incerteza para muitos*”. Para produzir seu texto, o candidato precisou levar em consideração algumas instruções, como: “Escreva no mínimo 15 e, no máximo, 30 linhas; NÃO IDENTIFIQUE a sua Folha de Redação!” (UFGD, 2022, p. 3). Sobre o título da redação, a prova não dá nenhuma instrução específica, assim como não descreve os critérios que podem zerar a redação, apenas alerta o candidato que tais critérios estão no edital do concurso.

No caso da UENP, até o vestibular de 2015 a instituição solicitava, na prova de redação do vestibular, um texto dissertativo ancorado em um tema e textos de apoio selecionados pelo certame. A partir da edição de 2015, a universidade passou a solicitar a escrita de um artigo de opinião, com base em uma questão polêmica fornecida pelo comando da prova, mantendo, como nos concursos anteriores, uma coletânea de textos de apoio relacionados à temática da redação.

Na edição de 2020, a prova de redação da UENP apresentou algumas instruções aos candidatos, entre elas, destacamos:

-Dê um Título à sua redação. A ausência do título implica a perda de pontos, mas não a anulação da redação.

-Será atribuída nota ZERO à redação do candidato que

a) fugir do tema ou do gênero proposto;

b) desrespeitar o número mínimo de 15 linhas ou máximo de 30 linhas;

c) identificar-se na prova (UENP, 2019, p. 15).

Após essas instruções, a prova apresenta quatro recortes de reportagens relacionadas ao tema da diversidade de minorias na publicidade como textos de apoio e, em seguida, o comando principal da prova:

Produza um artigo de opinião, assumindo o papel social de um leitor de jornal que intenciona publicar seu ponto de vista em relação à questão polêmica: *as campanhas publicitárias devem abordar, em seus anúncios comerciais, a heterogeneidade racial e de gênero, como uma forma de compromisso social?*

Não se esqueça de que o artigo de opinião é um texto argumentativo, por isso, além de se posicionar frente à questão exposta, é preciso selecionar bons argumentos para a defesa da sua tese.

Os textos abordam a questão apresentada. Mas lembre-se de que eles podem ser usados apenas como suportes para a sua argumentação e nunca copiados deliberadamente. Você será avaliado pelo grau de autoria do texto! (UENP, 2019, p. 16).

O Quadro 2 descreve o *corpus* da pesquisa.

Quadro 2. *Corpus* da pesquisa

	TÍTULO – UENP	TÍTULO – UFGD
R1	Publicidade de mãos dadas com a diversidade	<i>Sem título</i> (Início: Barão de Itararé...)
R2	Publicidade para Todxs	A fome a miséria como marca de desigualdade social
R3	A representatividade na publicidade e sua consciência social e mercadológica	Segurança alimentar: um direito para todos

R4	A realidade só se torna real quando vista ou representada	Incertezas sobre a refeição do amanhã
R5	Rompimento de estereótipos	<i>Sem título</i> (Início: Desde 1988, a Constituição...)
R6	Consequências da heteronormatividade em uma sociedade	<i>Sem título</i> (Início: Na obra “Utopia”...)
R7	Por uma mídia múltipla	<i>Sem título</i> (Início: No livro “Quarto de Despejo”...)
R8	Empatia e representatividade	<i>Sem título</i> (Início: Lênin, durante a reforma...)
R9	A parte que falta	Fome no cotidiano dos brasileiros: de quem é a culpa?
R10	Representatividade na indústria publicitária	<i>Sem título</i> (Início: A obra literária Genocídio...)

Fonte: autores

Para a análise comparativa a que nos propomos, tomamos como parâmetro macro o plano textual global das redações, buscando similaridades e divergências entre os textos dos dois contextos investigados, a partir de uma análise micro do plano textual dos parágrafos introdutório, de desenvolvimento e conclusivo. Nosso olhar como pesquisadores se volta tanto para elementos da infraestrutura textual (tipo de discurso e tipo de sequência), de mecanismos de textualização e enunciativos. Evidentemente, a análise não se propõe a ser exaustiva e contemplar todos os aspectos da textualidade, pois é coagida pelos limites impostos por esta produção científica. A intenção é trazer à tona aspectos relevantes

que possam nos ajudar a responder à questão de pesquisa: a opção da UENP por solicitar um gênero de referência social de teor argumentativo – o artigo de opinião jornalístico – em detrimento da dissertação escolar, gênero tradicional das provas de escrita dos vestibulares, também planejado pela tipologia argumentativa, tem interferência na textualização da redação dos candidatos?

A seguir, trazemos a análise e discussão dos dados.

Cotejamento entre as redações da UENP e da UFGD

Como já discutido, como as provas de produção escrita dos vestibulares agem retroativamente no processo de ensino, sobretudo, no Ensino Médio, muitas universidades passaram a acompanhar as reformas do ensino da produção textual, solicitando, para a escrita da prova de redação de seus vestibulares, gêneros de referência social diversa, para além da tradicional dissertação escolar. Nesse sentido, nosso objetivo é, pois, verificar se a reconcepção em relação à prova de redação adotada pela UENP, deixando de trazer como referência para a escrita a dissertação escolar e passando a privilegiar o artigo de opinião jornalístico, tem repercussão na textualização das redações efetivamente produzidas pelos candidatos. Para isso, a intenção é comparar as produções de vestibulandos da UENP com as da UFGD, a qual mantém uma visão que podemos chamar de “mais conservadora”, uma vez

que ainda traz a dissertação escolar como referência para a avaliação escrita no seu concurso vestibular.

Do ponto de vista enunciativo, a dissertação escolar e o artigo de opinião jornalístico têm naturezas diferentes, pois pertencem a esferas sociais distintas, possuem objetivos específicos e são produzidos a partir de parâmetros contextuais próprios. Entretanto, no que se refere à infraestrutura textual, são gêneros organizados, pelo menos do ponto de vista teórico, a partir de uma *sequência argumentativa* (Bronckart, 2003) construída com base em um raciocínio argumentativo, o qual parte de uma tese anterior que precisa ser refutada, para propor dados novos por meio de um processo de inferência que se orienta para uma conclusão ou nova tese. Esse raciocínio é semiotizado, segundo Bronckart (2003, p. 226 – grifos do autor), em um segmento de texto que normalmente “economiza a exposição da tese anterior (*essa é pressuposta*) e só concretiza o processo de inferência por meio dos diferentes tipos de suportes e de restrições explicitados”. De forma prototípica, essa sequência é organizada, de acordo com o autor genebrino, em quatro fases: 1) premissa (proposição de uma constatação de partida); 2) argumentos; 3) contra-argumentos; 4) conclusão (tese ou nova tese); podendo esse modelo ser realizado de forma simplificada ou mais complexa, a depender da intenção do autor, do contexto de produção ou do gênero a qual o texto está condicionado.

Sendo assim, pelo fato de a dissertação escolar e o artigo de opinião jornalístico, em tese, serem planejados a partir de uma sequência argumentativa, é de se esperar que mantenham semelhanças entre si, do ponto de vista estrutural. Porém, a comparação a que nos propomos tem outro condicionante bastante importante. Os textos, objetos da nossa análise, estão inseridos no mesmo contexto macro de produção: a prova de redação de vestibular de universidades públicas brasileiras. Ou seja, as duas provas de redação, mesmo tendo como referência para a escrita gêneros diferentes, estão condicionadas aos mesmos parâmetros situacionais reais: os candidatos devem respeitar as instruções e comando da prova, a fim de fazerem uma boa produção e atingirem as expectativas da banca avaliadora (que estão atreladas a critérios preestabelecidos pelo vestibular), para que possam ser classificados e adentrarem ao curso concorrido na universidade. Mesmo a prova da UENP solicitando que o candidato simule ser um articulista de jornal que escreve para convencer os leitores de um veículo jornalístico de seu ponto de vista, o contexto real, ou seja, da prova de redação, não deixa de existir. Além disso, do ponto de vista da extensão do texto, ambas as provas utilizam os mesmos limites de linhas: mínimo de 15 e máximo de 30. Esse fato, com certeza, restringe o candidato que tem certo domínio na escrita de artigos de opinião, os quais, normalmente, a depender das normas do veículo jornalístico, possibilitam um texto mais extenso, consequentemente, o desenvolvimento mais denso da argumentação.

Por meio dessa discussão preliminar já é possível prever que os textos das redações dos dois contextos analisados tenham semelhanças do ponto de vista da sua infraestrutura textual. Entretanto, ao analisar, visualmente, o plano textual geral das redações, já percebemos uma diferença bastante expressiva: todos os textos da UENP têm títulos, diferentemente dos da UFGD que, dos 10 analisados, apenas 2 atualizam um título para a redação (ver Quadro 2). Como apontado na seção metodológica, a UENP dá instruções para que o candidato elabore um título, mesmo que esse não seja um critério para zerar a nota da prova, diferentemente da UFGD que não faz nenhuma menção a essa parte do texto, influência do ENEM que também não faz nenhuma menção à necessidade de colocar título no texto.

Outro ponto cotejado, na análise exploratória do *corpus*, diz respeito ao número de parágrafos desenvolvidos pelos candidatos, a partir das categorias estruturais introdução, desenvolvimento e conclusão. Das 20 redações analisadas, 10 de cada instituição, apenas 1 foge do padrão: 1 parágrafo para a conclusão, 2 para o desenvolvimento e 1 para a conclusão. Apenas R4-UENP difere desse protótipo, pois desenvolve os argumentos em parágrafo único (mas que, perfeitamente, poderia ser reorganizado do em 2). Isso mostra como os candidatos do vestibular da UENP, mesmo tendo que escrever um artigo de opinião, não conseguem renunciar à estrutura tradicional da dissertação escolar. Um dos motivos, como já

expusemos, é o modelo da prova manter uma organização muito semelhante à das instituições que solicitam a dissertação escolar: mesmo limite mínimo e máximo de linhas, leitura de textos de apoio etc. Mesmo que a UENP inove ao pedir a escrita de um artigo de opinião e a propor uma produção com base em uma questão polêmica específica, e não em uma temática mais ampla, como é o caso da prova da UFGD, o condicionante “número de linhas” impede uma planificação textual mais complexa, como demanda um bom artigo de opinião jornalístico.

O próximo passo da pesquisa é entender o que os candidatos apresentam em cada das partes da redação. O Quadro 3, a seguir, apresenta resultados da análise do plano textual do parágrafo introdutório dos textos do *corpus*.

Quadro 3. Plano textual da introdução das redações

	UENP – INTRODUÇÃO	UFGD – INTRODUÇÃO
R1	Voz de autoridade para apresentar o tema / Premissa introduzida por um conectivo conclusivo	Voz de autoridade para apresentar o tema / Premissa introduzida por conectivos conclusivos
R2	Frase ¹ assertiva para apresentar o tema introduzida por um conectivo temporal/ Premissa introduzida por um conectivo adversativo	Voz de autoridade para apresentar o tema / Premissa introduzida por um conectivo adversativo

1 Frase, nesta análise, refere-se ao trecho textual iniciado com letra

R3	Voz de autoridade para apresentar o tema / Questão polêmica (diferente da apresentada na prova; mesmo tema), com frase declarativa	Voz de autoridade para apresentar o tema / Premissa introduzida por um modalizador apreciativo com teor negativo
R4	Frase assertiva para apresentar o tema e a premissa, introduzida por um conectivo temporal	Frase assertiva para apresentar o tema / Premissa introduzida por um conectivo adversativo e outro conclusivo
R5	Tema e premissa amalgamados em duas frases / Agente-produtor se coloca como “leitor deste jornal”	Voz de autoridade para apresentar o tema / Premissa introduzida por um conectivo adversativo, seguido de um verbo fativo, e um conectivo conclusivo
R6	Tema e premissa amalgamados em uma única frase iniciada com um verbo fativo ²	Voz de autoridade para apresentar o tema / Premissa introduzida por um conectivo adversativo e outro conclusivo
R7	Tema introduzido por um conectivo temporal / Premissa introduzida por um conectivo adversativo	Voz de autoridade para apresentar o tema / Premissa introduzida por dois conectivos conclusivos
R8	Voz de autoridade para apresentar o tema, introduzida por um conectivo temporal / Premissa introduzida por um modalizador apreciativo e por um verbo fativo	Voz de autoridade para apresentar o tema / Premissa introduzida com retomada textual e verbo fativo

maiúscula e terminado com ponto final, de interrogação, exclamação ou reticências.

- 2 Verbo fativo é o tipo de verbo por meio do qual o agente-produtor

R9	Voz de autoridade para apresentar o tema / Premissa introduzida por um verbo fativo no modo imperativo / Questão polêmica reformulada, com frase interrogativa	Voz de autoridade para apresentar o tema / Premissa introduzida por um conectivo adversativo
R10	Tema e premissa em uma única frase, a partir de fatos “observados” pelo agente-produtor / questão polêmica reformulada, com frase interrogativa	Voz de autoridade para apresentar o tema / Premissa introduzida por um modalizador apreciativo com teor negativo e um conectivo conclusivo

Fonte: autores

Pela análise dos dados do Quadro 3, é possível perceber que embora existam semelhanças na textualização do parágrafo introdutório das redações do vestibular da UENP e da UFGD, fica nítido como os textos da UFGD são mais padronizados do que os da UENP. É, possível, de forma geral, visualizar um padrão de escrita: 1) introduz-se a temática com uma voz de autoridade, seja um documento oficial como a Constituição Brasileira ou um intelectual que tenha uma fala que dialogue com o tema da redação (R1-UFGD cita, por exemplo, o Barão de Itararé) – essa voz, normalmente, traz uma “verdade” relacionada à temática da prova; 2) apresenta-se uma premissa (posicionamento preliminar sobre a polêmica

se compromete com a verdade da proposição (saber, compreender, entender, perceber, notar, etc.) (Souza, 2015).

que pode ser reforçado, depois, na conclusão), normalmente, a partir de uma frase adversativa e/ou conclusiva ou uma modalização apreciativa de teor negativo (*infelizmente*). Veja que esse “modelo” se repete em quase todos os textos introdutórios da UFGD. No Exemplo 1, apresentamos o parágrafo introdutório de R5-UFGD, cuja textualização é realizada por uma voz de autoridade (Constituição Federal) para apresentar o tema e a apresentação de uma premissa introduzida por um conectivo adversativo (*entretanto*), seguido de um verbo fativo (*notam-se*), e um conectivo conclusivo (*assim*):

Exemplo 1

Desde 1988, a Constituição prevê a cláusula pétrea de se consolidar uma nação em que se vive ao bem estar de todos. Entretanto, ao se abordar acerca da segurança alimentar no Brasil notam-se aspectos distópicos ao ideal constitucional, haja vista que tal direito fundamental não integra a realidade de muitos brasileiros. Assim, cabe uma análise das causas e consequências intrínsecas à temática em questão (R5-UFGD).

No caso das redações da UENP, vemos que a diversidade nos modos de textualizar o parágrafo introdutório é bem maior. O protótipo da introdução da redação detectado na prova da UFGD é identificado, parcialmente, em apenas 4 redações da UENP, no que se refere à introdução do tema por meio de uma voz de autoridade (R1, R3, R8, R9-UENP). Em todas essas redações há, porém, aspectos que fogem ao padrão da introdução da UFGD. No Exemplo 2, apesar de

se introduzir a temática com uma voz de autoridade (Lévi-Strauss), assim como no modelo identificado nas redações da UFGD, apresenta a premissa por um verbo fativo no modo imperativo (*perceba*), implicando o leitor na discursividade, característica do *discurso interativo* (Bronckart, 2003), diferentemente de todos os parágrafos introdutórios das redações da UFGD. Além disso, R9-UENP, na introdução, explicita a questão polêmica que motiva a produção, por meio de uma frase interrogativa (o agente-produtor reformula, textualmente, a questão polêmica proposta pela prova), característica não encontrada em nenhum dos exemplares da UFGD:

Exemplo 2

Segundo o pensador Claude Lévi-Strauss, é necessário, a priori, entender os fatores que atuam sobre a sociedade para assim, compreender a estrutura social. Perceba que tal visão dialoga com a realidade brasileira em que grupos minoritários – negros, a comunidade LGBT e deficientes, por exemplo – se encontram às margens da sociedade em diversos aspectos, sobretudo, a falta de representatividade, principalmente em campanhas publicitárias. Diante disso, cabe o questionamento: Afinal, se tais grupos são parte da população brasileira, não deveriam ser representados? (R9-UENP).

Portanto, no que se refere ao parágrafo introdutório das redações, a análise mostra que a redação escolar, gênero de referência das redações da UFGD, parece ser representada, pelos candidatos, como um texto mais “engessado” do ponto de vista estrutural, em comparação com o artigo de opinião jornalístico, gênero solicitado pela proposta da UENP.

O próximo passo da análise é comparar o plano textual dos parágrafos de desenvolvimento, nos quais, em tese, os candidatos têm que trazer argumentos sustentados por exemplos, evidências, voz de autoridade, relações de causa e efeito etc. Esses argumentos precisam justificar e dar sustentação à tese defendida. No caso da redação da UENP, a prova já traz a questão polêmica, textualizada com uma frase interrogativa (*as campanhas publicitárias devem abordar, em seus anúncios comerciais, a heterogeneidade racial e de gênero, como uma forma de compromisso social?*), com base na qual o vestibulando precisa se posicionar e elaborar argumentos para defender seu ponto de vista. No caso da UFGD, a questão polêmica precisa ser depreendida da temática fornecida pela prova. Na edição analisada neste trabalho (*segurança alimentar no Brasil: direito fundamental de todos, mas incerteza para muitos*), o tema proposto parece já dar um direcionamento para a argumentação, ou seja, o candidato parece não ter muita liberdade no seu posicionamento.

Para fazer a análise comparativa dos parágrafos de desenvolvimento textual (1 ou 2), buscamos respaldo, sobretudo, nos tipos de argumento mobilizados pelo candidato, sem considerar, evidentemente, a qualidade da argumentação, pois esse não é o foco da análise.

Quadro 4. Plano textual do desenvolvimento das redações

	UENP – DESENVOLVIMENTO	UFGD – DESENVOLVIMENTO
R1	<p>1. Início da argumentação com organizador textual de relevância e modalizador lógico (<i>é crucial</i>) / Argumentos: evidências, causa e consequência</p> <p>2. Início da argumentação com conectivo de adição / evidências, causa e consequência</p>	<p>1. Início da argumentação com organizador textual de relevância / Argumentos: voz de autoridade, causa e consequência / modalização deôntica</p> <p>2. Início da argumentação com conectivo de adição / Argumentos: voz de autoridade, causa e consequência / Modalização lógica</p>
R2	<p>1. Argumento: exemplificação</p> <p>2. Argumento: evidências</p>	<p>1. Argumentos: dados com fonte, causa e consequência</p> <p>2. Argumento: evidências</p>
R3	<p>1. Argumentos: evidências, causa e consequência</p> <p>2. Argumentos: evidências, causa e consequência</p>	<p>1. Início da argumentação com organizador textual de relevância e verbo fativo (<i>percebe-se</i>) / Argumentos: evidência, causa e consequência</p> <p>2. Início da argumentação com conectivo de adição e verbo fativo (<i>nota-se</i>) / Argumentos: evidências, causa e consequência</p>
R4	<p>1. Argumentos: evidências / proposta de intervenção com suporte da modalização lógica (<i>faz necessário</i>)</p>	<p>1. Argumentos: comparação temporal, exemplificação</p> <p>2. Argumentos: causa e consequência, exemplificação</p>

R5	<p>1. Início da argumentação com retomada textual e modalização lógica (é notório) / Argumentos: evidências, exemplificação</p> <p>2. Início da argumentação com conectivo de adição / Argumentos: voz de autoridade, evidências</p>	<p>1. Início da argumentação com organizador textual de relevância / Argumento: evidências, exemplificação, dados sem fonte exata</p> <p>2. Início da argumentação com conectivo de consequência / Argumento: causa e consequência</p>
R6	<p>1. Argumento: voz de autoridade</p> <p>2. Argumento: exemplificação</p>	<p>1. Início da argumentação com organizador textual de relevância e modalizador lógico (é fulcral) / Argumentos: Evidência, voz de autoridade, dados sem referência exata</p> <p>2. Início da argumentação com conectivo de adição e modalizador lógico (é imperativo) / Argumentos: evidências, dados com fonte</p>
R7	<p>1. Argumento: exemplificação</p> <p>2. Argumento: exemplificação e causa e consequência</p>	<p>1. Argumentos: causa e consequência, voz de autoridade</p> <p>2. Início da argumentação com conectivo de adição / Argumentos: causa e consequência, voz de autoridade</p>

R8	<p>1. Início da argumentação com a expressão dêitica “a meu ver” / Argumentos: comparação</p> <p>2. Início da argumentação com conectivo de adição / Argumento: causa e consequência</p>	<p>1. Início da argumentação com organizador textual de relevância / Argumentos: contra-argumentação baseada na causa e consequência, exemplificação, voz de autoridade</p> <p>2. Início da argumentação com conectivo de causa e consequência / Argumentos: causa e consequência, exemplificação, voz de autoridade</p>
R9	<p>1. Argumentos: dados com fonte, exemplificação</p> <p>2. Argumentos: causa e consequência, evidências</p>	<p>1. Início da argumentação com conectivo de causa e consequência e modalizador lógico (<i>faz-se necessário</i>) / Argumentos: exemplificação, dados com fonte</p> <p>2. Início da argumentação com conectivo adversativo: Argumentos: dados com fonte</p>
R10	<p>1. Argumento: dados com fonte</p> <p>2. Início da argumentação com expressão dêitica “em minha opinião” / Argumento: causa e consequência / modalização lógica (<i>é necessário</i>) para apresentar uma proposta de intervenção</p>	<p>1. Início da argumentação com organizador textual de relevância e modalizador lógico (<i>é importante destacar</i>) / Argumentos: causa e consequência, evidências, dados com fonte</p> <p>2. Início da argumentação com conectivo de adição / Argumento: causa e consequência</p>

Fonte: autores

Quanto ao plano textual do desenvolvimento do texto, os dois contextos têm em comum o fato de buscarem como suporte da argumentação, sobretudo, evidências para justificarem seu posicionamento e argumentos pautados na relação de causa e consequência. O *corpus* revela outros tipos de argumento, como exemplificação, comparação, dados com ou sem fonte, porém, as evidências e a relação de causa e efeito predominam nos dois conjuntos de textos, o que revela estratégias similares para a produção dos dois gêneros escritos em contexto de vestibular: a dissertação escolar e o artigo de opinião. Entretanto, um ponto que nos chamou a atenção foi a expressiva mobilização, pelos candidatos da UFGD, do recurso da voz de autoridade como suporte argumentativo – 7 vezes, sendo 3 de escritores e 4 de filósofos – em comparação com os da UENP – 2 vezes, sendo um de filósofo e outro de sociólogo. Esse resultado mostra como o texto dissertativo-argumentativo solicitado pela UFGD está mais associado ao contexto escolar do que o artigo de opinião produzido pelos candidatos da UENP, uma vez que a fonte dessas vozes de autoridade são, geralmente, as disciplinas escolares.

Um outro ponto que diferencia os dois contextos é a mobilização de organizadores textuais de relevância (*primeiramente, em primeira análise* etc.) para início do primeiro parágrafo do desenvolvimento. 6 das 10 redações da UFGD introduzem o primeiro parágrafo do desenvolvimento com esse tipo de organizador textual, número alto se comparado ao da UENP – apenas 1 redação. Dessas 6 redações da UFGD, 4 introduzem o segundo parágrafo com um conectivo de adição,

o que revela uma espécie de “fórmula” para a escrita do texto, como mostra o Exemplo 3:

Exemplo 3

Em primeira análise, é importante destacar que a questão da má alimentação devido à falta de recursos é um forte indicador de um estado de anomia social em que grupos específicos são favorecidos em detrimento de outros. [...]

Além disso, destaca-se que a falta de informações, aliada a ausência de debate sobre o assunto, agrava a problemática relativizando-a. [...] (R10-UFGD).

Quanto à análise do plano textual dos parágrafos conclusivos, nosso olhar recai, sobretudo, sobre a apresentação/reiteração da tese e uma possível proposta de intervenção para o problema mobilizado no texto, mesmo esse último elemento não sendo obrigatório na avaliação da redação das duas universidades investigadas.

Quadro 5. Plano textual da conclusão das redações

	UENP – CONCLUSÃO	UFGD – CONCLUSÃO
R1	Tese (resposta à questão polêmica proposta) apresentada por meio de conectivos conclusivo e de causa e consequência e modalizadores deônticos	Proposta de intervenção introduzida por conectivo adversativo e modalizador deôntico, seguida de conectivo de causa e consequência, com apoio de voz de autoridade (já citada no texto) e frase no tempo futuro

R2	Tese (resposta à questão polêmica proposta) apresentada por meio de conectivos de causa e consequência e explicativo e modalizador deôntico	Proposta de intervenção introduzida com uma voz de autoridade e modalizador deôntico, seguida de frase condicional
R3	Síntese dos argumentos introduzida por meio de conectivo de causa e consequência, modalizador lógico de teor perceptível e conectivo conclusivo / Tese (resposta à questão polêmica proposta) apresentada de forma enfática com modalizador lógico (verdade), restringida com conectivo adversativo e verbo no modo imperativo para introduzir uma “condição”	Conclusão construída com uma síntese dos argumentos, introduzida por um conectivo conclusivo / Proposta de intervenção introduzida por expressão causal e modalizador deôntico
R4	Tese (resposta à questão polêmica proposta) apresentada por meio de conectivo de causa e consequência, modalizador lógico (verdade) e conectivo explicativo	Proposta de intervenção introduzida por modalizador deôntico, seguida de conectivo de causa e consequência e verbo no tempo futuro
R5	Tese (resposta à questão polêmica proposta) apresentada por meio de conectivo conclusivo, modalizador deôntico e conectivo de finalidade	Proposta de intervenção introduzida por conectivos conclusivo e de adição e finalizada por frase iniciada por conectivo de causa e consequência, com verbo no tempo futuro

R6	Tese (resposta à questão polêmica proposta) apresentada por meio de conectivos de causa e efeito e modalizador deôntico	Proposta de intervenção introduzida por conectivos conclusivos e modalizador deôntico, seguida de frase introduzida por conectivo de causa e efeito, com verbo no tempo futuro e menção a voz de autoridade
R7	Conclusão construída a partir de uma proposta de intervenção para o problema, com auxílio de modalizador deôntico	Síntese dos argumentos, introduzida por uma retomada formulada por uma perífrase (pronome demonstrativo + termo genérico) e frase iniciada por conectivo de causa e consequência, com menção à voz de autoridade
R8	Conclusão construída a partir de uma proposta de intervenção para o problema, introduzida por um verbo fativo em primeira pessoa do singular, um conectivo conclusivo e modalizador deôntico, seguida de um conectivo de causa e efeito	Proposta de intervenção introduzida por conectivo conclusivo, com modalizador deôntico
R9	Conclusão construída com apontamento de uma causa para o problema, introduzida com conectivo conclusivo e verbo fativo, seguida de conectivos explicativo e de ressalva / Proposta de intervenção introduzida por conectivo conclusivo e verbo fativo na primeira pessoa do singular	Proposta de intervenção introduzida por conectivo conclusivo, com modalizador deôntico

R10	Proposta de intervenção introduzida por conectivo adversativo, verbo fativo na primeira pessoa do singular, seguida de outro conectivo adversativo, modalizador deôntico e conectivo conclusivo	Proposta de intervenção introduzida por conectivos conclusivos, com modalizador deôntico
-----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: autores

Ao cotejar o plano textual dos parágrafos conclusivos das redações dos dois contextos pesquisados, constatamos uma diferença bastante expressiva no que se refere à opção do candidato em textualizar a conclusão do texto a partir de uma proposta interventiva para o problema abordado. No caso da UFGD, apenas 1 redação não traz, na conclusão, uma proposta de intervenção como alternativa para solucionar o problema levantado. Em contrapartida, nas redações da UENP, a proposta de intervenção parece não ser um elemento caracterizador do gênero, uma vez que é encontrada em apenas 4 dos 10 exemplares analisados. Além disso, em um deles (R9-UENP), antes de trazer a proposição interventiva (após conectivo *por fim*), apresenta-se uma causa para o problema, ou seja, a proposta não é o elemento central da conclusão, como acontece na maioria dos textos da UFGD, conforme Exemplos 4 e 5, respectivamente.

Exemplo 4

Portanto, creio que o descompromisso social dos órgãos responsáveis contribui para o agravamento da problemática, uma vez que – se algum grupo não é incluído em campanhas publicitárias, ninguém é. Apesar da perceptível mudança em relação ao tema, ainda estamos distantes da meta. Por fim, acredito ser preciso continuarmos nesse caminho de apoiando tais comunidade, caso contrário seguiremos em direção ao retrocesso (R9-UENP).

Exemplo 5

Portanto, diante desse problema no qual uma pessoa tem direito a alimentação mais não tem acesso, o Governo Federal e o Ministro da Economia deve criar alfandegas sobre exportação diminuir impostos locais e estimular preços baixos, além disso oferecer comidas nas ruas (R8-UFGD).

A opção dos vestibulandos da UFGD por estruturar a conclusão com base em uma proposta para a resolução do problema deve-se, provavelmente, ao fato de a prova de redação solicitar um texto dissertativo-argumentativo, da mesma forma que a prova do ENEM, a qual pede, na sua competência 5, que o candidato elabore uma proposta interventiva, respeitando os direitos humanos. Ou seja, embora a UFGD não estipule essa exigência, em seu edital ou no comando da prova, com certeza, há uma associação entre os dois concursos. Essa influência, como vimos, também é verificada nos artigos de opinião escritos pelos vestibulandos da UENP, porém, em menor grau, o que mostra que a seleção do gênero de referência solicitado pela prova é importante no plano da textualidade. Isso revela, também, que não é possível tomar a redação do vestibular como um gênero, uma vez que o gêne-

ro em contexto de vestibular, como argumentamos, é sempre uma variação do gênero de referência para a avaliação escrita (Barros; Lima, 2023).

No caso das conclusões das redações da UENP, pelo fato de a prova dar explicitamente a questão polêmica geradora da argumentação, a partir de uma frase interrogativa, muitos candidatos (re)apresentam sua tese na conclusão do texto, respondendo, de certa forma, à pergunta expressa pela prova (UENP: R1, R2, R3, R4, R5, R6), como é possível observar pelo Quadro 5. Em contrapartida, em nenhuma redação da UFGD foi verificada a explicitação da tese na conclusão, muito possivelmente, pelo fato de a prova apenas indicar uma temática que já induz a uma certa argumentação, ou seja, o candidato não precisa se posicionar frente à temática.

Outro ponto divergente entre os dois *corpora* diz respeito à mobilização de vozes de autoridade na conclusão. Apenas redações da UFGD usam esse recurso na textualização do parágrafo conclusivo (UFGD: R1, R2, R6, R7). Trazemos R6-UFGD, a título de exemplo.

Exemplo 6

Assim, medidas exequíveis, são necessárias para conter o avanço dessa problemática na sociedade brasileira. Dessarte com o intuito de mitigar o problema, necessita-se urgentemente que as autoridades competentes tomem partido. Desse modo atenuar-se-á em médio e longo prazo o impacto nocivo do problema e a coletividade alcançará a utopia de More (R6-UFGD).

More é citado, pelo candidato, na introdução do texto e retomado na conclusão. Das 4 mobilizações de vozes de autoridade na conclusão dos textos da UFGD, 3 são de filósofos e 1 de escritora. Com exceção de R2-UFGD, as demais redações retomam vozes já mobilizadas anteriormente no texto, o que parece ser uma tendência nos textos dissertativo-argumentativos da UFGD, característica não encontrada nos artigos de opinião como redação do vestibular da UENP. Nesse quesito, as redações da UFGD parecem mais ligadas à tradição escolar do que as da UENP. Outra característica encontrada em R6-UFGD, e recorrente em R1, R4 e R5, é a utilização da estratégia de causa e efeito para proposição da solução para o problema. Apresenta-se a proposta de intervenção (causa) e, depois, projeta-se, para o futuro, uma consequência positiva.

Um ponto em comum verificado nas conclusões das redações das duas universidades é a recorrência de modalidades deônticas – avaliações de elementos do conteúdo temático apoiadas no mundo social, apresentando esses no âmbito do domínio do direito, da obrigação social e/ou conformidade com as normas em uso (Bronckart, 2003). Esse recurso enunciativo é utilizado tanto para (re)apresentar a tese (Exemplo 7, R1-UENP), como para propor a intervenção (Exemplo 8, R10-UFGD).

Exemplo 7

Portanto, as campanhas publicitárias devem sim revelar em seus anúncios comerciais a heterogeneidade racial e de gênero. [...] (R1-UENP).

Exemplo 8

[...] Logo, é preciso uma abordagem mais a fundo consoante a fiscalização do dinheiro público a fim de mitigar o problema a longo prazo. (R10-UFGD).

Outra similaridade entre os parágrafos conclusivos das duas instituições analisadas é a necessidade de o candidato iniciar essa etapa do texto com um conectivo, normalmente, de natureza conclusiva. Porém, também foram encontrados conectores com teor de causa e consequência, de oposição, explicação.

Um ponto em que os dois contextos divergem, seja na introdução, desenvolvimento ou conclusão, é a forma como o agente-produtor do texto se coloca discursivamente no texto. Das 10 redações analisadas da UENP, em 5 encontramos marcas dêiticas do enunciador e destinatário, por meio do uso tanto da primeira pessoa do singular como do plural e de verbos no modo imperativo, marcas próprias do *discurso interativo* – ou *expor implicado* (Bronckart, 2003) –, diferentemente das redações da UFGD que, na sua totalidade, são ancoradas no *discurso teórico* – ou *expor autônomo*, que não deixa marcas dêiticas de agentividade e de espaço-tempo, projetando um distanciamento entre os interlocutores (Bronckart, 2003). Esse é outro ponto que reforça a proximidade

das redações do vestibular UFGD com a avaliação escrita do ENEM e com as convenções escolares que, tradicionalmente, exploram um modelo de dissertação escolar em que o sujeito não pode se “mostrar” enunciativamente no texto, mantendo um discurso mais objetivo e desconectado dos parâmetros contextuais da produção.

Considerações finais

Embora a pesquisa, por ser de natureza qualitativa, não trabalhar com hipóteses, a representação que, antes da análise, tínhamos das redações produzidas em situação de vestibular pela UENP e pela UFGD era de que, embora ancoradas em gêneros de referência distintos, não tinham diferenças quanto ao seu plano textual global e sua textualização. A análise nos mostrou, porém, que mesmo conservando muitas semelhanças no âmbito da infraestrutura textual, os dois gêneros, adaptados para o contexto de avaliação da escrita em concurso vestibular, mantêm diferenças importantes, como destacamos na seção de análise.

As semelhanças se devem, sobretudo, pelo fato de a prova das duas instituições buscar referência em gêneros da tipologia argumentativa e manter uma organização bastante tradicional, com o mesmo limite de linhas e com a apresentação de textos de apoio sobre a temática abordada. As diferenças, pela nossa análise, são motivadas pelo fato de o texto

dissertativo-argumentativo (ou dissertação escolar), gênero de referência da UFGD, estar fortemente associado à tradição escolar de ensino da produção escrita e usar o mesmo nome do texto solicitado pelo ENEM, que tem um modelo bastante hermético, diferentemente do artigo de opinião jornalístico, gênero solicitado pela UENP, que, na sua origem social, não possui vínculo com a didatização da escrita. Ou seja, mesmo o artigo de opinião em situação de vestibular sendo uma variação do gênero de referência social, os candidatos o representam de uma forma menos escolarizada do que a clássica dissertação escolar.

Esta pesquisa mostra quanto ainda se fazem necessárias outras análises (das instituições em foco ou de outras) para que possamos, de alguma forma, agir retroativamente na Educação Básica brasileira.

Referências

BARROS, E. M. D.; LIMA, J. R. S. Mobilização do conteúdo temático em artigos de opinião como redação de vestibular. **ReVEL**, v. 21, n. 40, 2023. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=63>. Acesso em 15 jan. 2024.

BARROS, E. M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 366f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina,

2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BELINELLI, G. P.; BARROS, E. M. D. A mobilização de vozes enunciativas no gênero “artigo de opinião como redação de vestibular”. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 1, e2000, p. 1-23, 2021. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2000>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Volume: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRITO, L. A. N. O gênero redação do vestibular em foco. **Linguasagem**, São Carlos, v. 26, n. 2, p. 1-20, 2016. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/256>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRITO, E. S. O.; VALÉRIO, C. L. L. A prática pedagógica dos gêneros textuais: dos PCN à BNCC. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 1, p. e003, 2022. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/251>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad.

Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. *In*: BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p.121-160.

BRONCKART, J-P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CHEVALLARD, Y. **Les processus de transposition didactique et leur théorisation**. 1984. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=114. Acesso em 17 out. 2023.

CRISTOVÃO, V. L. L. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L (org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p.3-12.

DOLZ J. L'apprentissage des capacités argumentatives. **Bulletin suisse de linguistique appliquée**, n. 61, p.137-169, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.5169/seals-978229>. Acesso em 15 jan. 2024.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais na escola**: da compreensão à produção. Dourados: EDUFGD, 2011.

GRANATIC, B. **Redação, humor e criatividade**. São Paulo: Scipione, 1996.

HASS, D. D.; GUIMARÃES, A. M. M. Redação de vestibular: um gênero de texto? *Revista Entrelinhas*, v. 8, n. 1, p. 81-89, 2014. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/download/82/4275/25656>. Acesso em 15 jan. 2024.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re) configurações do trabalho do professor: a perspectiva teórica do grupo Alter-Lael. In: MACHADO, A.R.; ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVAO, V.L.L. (org.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.31-78.

OLIVEIRA, F. C. C. de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17042/1/2016_tese_fccoliveira.pdf. Acesso em 15 jan. 2024.

PAVANI, C. F.; KÖCHE, V. S. Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo. **Caderno Seminal Digital**, ano 12, v. 5, n. 5, p. 110-130, jan.-jun. 2006. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_6_redacao_de_vestibular.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. **Linguística Aplicada**: ensino de Português. São Paulo: Contexto, 2023.

SÁ-SILVA *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências**

Sociais, ano 1, n.1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S., DOLZ, J. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. **Les Dossiers des sciences de l'éducation**, n. 14, 2005, p. 77-93. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2005_num_14_1_1210. Acesso em: 15 jan. 2024.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola** (org.). Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-94.

SILVA, E, M. da; ARAÚJO, D. L. de. Redação no vestibular: efeito retroativo da noção de gêneros textuais. **Trabalho em Linguística Aplicada**, n. 48, v. 1, p. 133-152, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000100010>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SOUZA, A.S.F. **Teoria da mente e contação de história**: uma intervenção com professoras e alunos da Educação Infantil. 111 p. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia e Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16214>. Acesso em: 15 jan. 2024.

STRIQUER, M. S. D. O método de análise desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**, v. 1, n. 14, p. 313-334, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/523>. Acesso em 10 jan. 2024.

STRIQUER, M. S. D.; BARROS, E. M. D. O artigo de opinião como redação de vestibular: um olhar sobre a construção composicional do gênero. **Revista Línguas e Letras**, v. 21, n. 49, p. 197-205, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24608>. Acesso em: 15 jan. 2024.

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná.

VESTIBULAR UENP 2020 - Caderno de Questões - PROVA 1 - 24/11/2019 - Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna/Inglês e Redação. Jacarezinho: UENP, 2019. Disponível em: <https://vestibular.uenp.edu.br>. Acesso em 20 nov. 2022.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados.

Vestibular UFGD 2022 – Caderno de Provas. Dourados: UFGD, 2022. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PROCESSO-SELETIVO-VESTIBULAR-PSV/Provas%20Anteriores/PSV-2022.pdf> Acesso em: 23 fev. 2023.

VIDON, L. N. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. *In*: AZEVEDO, I. C. M. de; PIRIS, E. L. (org.). **Discurso e Argumentação**: fotografias interdisciplinares – vol. 2. Grácio Editor: Coimbra, 2018. p. 31-44.

ZANUTTO, F.; OLIVEIRA, N. A. F. O gênero redação de vestibular: o que prova essa (re)produção textual?

MATHESIS-Revista de Educação, v. 5, n. 1, p. 83-103, jan.-jun. 2004.



SOBRE O ORGANIZADOR

Wagner Rodrigues Silva possui Dupla Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e dois estágios de pós-doutorado pela The Hong Kong Polytechnic University (PolyU) e Aswan University (ASWU - Egito). É Professor Titular em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Palmas, atuando na Licenciatura em Pedagogia e nos Programas de Pós-graduação em Letras (PPGL) e em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS). É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Seus interesses de pesquisa são: estudos dos letramentos; práticas de alfabetização; formação de professores de língua materna; práticas escolares de linguagem (escrita; leitura, oralidade e análise linguística/estudo da gramática) materiais didáticos; educação científica. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6702374101936937>. E-mail: wagnersilva@uft.edu.br



SOBRE O(A)S AUTORE(A)S

Adair Vieira Gonçalves possui Licenciatura em Letras pela Instituição Toledo de Ensino (Araçatuba), mestrado em Filologia e Linguística Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Câmpus de Assis) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Câmpus de Araraquara). Fez estágios de pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). É professor associado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), atuando na Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL). São interesses de pesquisa: letramentos, gêneros textuais, ensino de Língua Portuguesa, materiais didáticos. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6884312497185259>. Email: adairgoncalves@ufgd.edu.br

Adriana da Silva possui Licenciatura em Letras pela Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (FUNREI), mes-

trado em Letras com ênfase em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Fez estágio de pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) e estágio de treinamento na Northern Arizona University (NAU). É Professora Associada IV do Departamento de Letras da Universidade Federal do Viçosa (UFV), atuando na área de Língua Portuguesa e Linguística na graduação e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPG-Letras), área de Linguística Aplicada. São interesses de pesquisa: multiletramentos e letramentos acadêmicos; discurso digital e Fake News. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7733749861812383>. E-mail: adria.silva@ufv.br

Adriane Souza Viana possui graduação em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna (Italiano) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialização em Metodologia de Ensino de Língua e Cultura Portuguesa e em Educação, Cultura e Diversidade. Atualmente é mestranda no Programa de Língua e Cultura (PPGLINC/UFBA) e professora de língua italiana Núcleo de Extensão em Letras (NUPEL/UFBA). É membro do Núcleo de Estudos em Língua Italiana no Contexto Brasileiro (NELIB). Tem interesse em estudos na área da Linguística Aplicada, como foco em materiais didáticos de língua italiana, literatura afrodiáspórica e afroitaliana. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0815989615337586>. E-mail: adrianesviana88@gmail.com

Alan Ricardo Costa possui Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e Doutorado em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Realizou estágio de pós-doutorado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). É Professor Adjunto na Universidade Federal de Roraima (UFRR), atuando nas Licenciaturas em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Atua também no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER-UFSM). Seus interesses de pesquisa são: formação de professores de línguas; português e espanhol como línguas adicionais; processos de ensino e aprendizagem de línguas mediados por tecnologias digitais. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6630818177789263>. E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com

Clara Dornelles possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela mesma instituição (2000). Em 2008, concluiu o doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde desenvolveu tese sobre a inovação na formação de professores de português como língua materna. Atualmente é docente na Licenciatura em Letras Línguas Adicionais - Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas e atua no Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas, Mestrado Profissional

da UNIPAMPA. Suas áreas de interesse incluem: formação de professores, ensino de línguas, reforma curricular, política linguística e interação social. Assume uma perspectiva transdisciplinar de pesquisa, privilegiando metodologias de cunho etnográfico, narrativo e pesquisa-ação. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8907950516727239>. E-mail: claradornelles@gmail.com

Cristiane Landulfo possui Licenciatura Dupla em Letras: Língua Portuguesa e Língua Italiana, pela Universidade Federal do Ceará (2004) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003). É mestra e doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Concluiu estágio de pós-doutorado na Universidade Federal de Sergipe (UFS), com período de residência na Universidade de Primorska, na Eslovênia, e na Universidade de Bolonha, na Itália, onde esteve como professora visitante. É professora adjunta de Língua e Literaturas Italianas na UFBA. Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, focando os seguintes temas: formação de professores de línguas, educação intercultural, pluralidade linguístico-cultural do italiano, materiais didáticos de línguas, literatura afroitaliana, políticas linguísticas e decolonialidades. É líder do Núcleo de Estudos em Língua Italiana no Contexto Brasileiro (NELIB) e do Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (LINCE) e participante do Grupo de Pesquisas DInterLin: Diálogos Interculturais e

Linguísticos, na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Currículo: <https://lattes.cnpq.br/6375886094126580>. E-mail: cristianelandulfo@gmail.com

Dedilene Alves de Jesus Oliveira possui Licenciatura Plena em Letras (Português/Literatura) e especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade de Vasouras (FUSVE), mestrado e doutorado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Fez estágio de pós-doutoramento em Educação, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), membro do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (LEPs/UFJF) e coordenadora do Grupo de Estudos sobre Ensino, Linguagens e Cognição (GELINC). São interesses de pesquisa: práticas pedagógicas para o ensino de língua materna, alfabetização e letramentos; formação docente; estudos em Linguística Cognitiva. Currículo <http://lattes.cnpq.br/3907768617025032>. E-mail: dedilene.jesus@gmail.com

Edilaine Buin possui Licenciatura e Bacharelado em Letras, mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e dois estágios de pós-doutorado, respectivamente pela Universidade de São Paulo (USP), em Língua Portuguesa, e pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Política Linguística. É professora asso-

ciada pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), exercendo atualmente o cargo de coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Ministra aulas na graduação e na pós-graduação, na área de Linguística Aplicada e Transculturalidade. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq; vice-líder do Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade (GELT-CNPq) e membro da Cátedra UNESCO de Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (UCLPM). Seus interesses de pesquisa são: estudos dos letramentos; práticas de alfabetização; aquisição da escrita; formação de professores; multilinguismo e contextos migratórios. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5566353304529422>. E-mail: edilainebuin@ufgd.edu.br

Edmilson Luiz Rafael possui Licenciatura Plena em Letras e Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), além de doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professor Titular de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua na Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE). Tem experiência na área de Linguística e de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica e foco nos seguintes objetos de estudo: prática escolar de ensino de lín-

gua e formação de professores. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2629616354978358>. E-mail: eluzirafael@gmail.com

Eliana Merlin Deganutti de Barros é Licenciada em Letras (Português e Inglês), Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Fez estágio de pós-doutorado em Estudos da Linguagem (UEL), sob supervisão da Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão. É professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Câmpus de Cornélio Procopio, onde atua na Licenciatura em Letras, na Pós-graduação em Ensino (PPGEN – Mestrado e Doutorado), no Mestrado Profissional em Letras (ProFLetras) e na Especialização em Ensino da Língua Portuguesa, da qual é coordenadora. É líder do grupo de pesquisa Diálogos Linguísticos e Ensino (DIALE/UENP) e membro do grupo Linguagem em Educação (LED/UEL). É integrante da rede de ancoragem da Olimpíada de Língua Portuguesa e do Laboratório de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA). São interesses de pesquisa: ensino e formação de professores de Língua Portuguesa, gêneros textuais, escrita em contexto de vestibular, letramentos, letramentos acadêmico-científicos. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/026364435154591>. E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br

Fabiani Chagas Dutra Pedra possui Dupla Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Espanhola, Especiali-

zação em Linguagem e Docência, e Mestrado em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). É pós-graduada em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (FDB). Atualmente, cursa Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni). Em 2023, atuou como professora substituta no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL). Atua como professora de Língua espanhola em uma escola particular de Bagé, no Rio Grande do Sul, desde 2014. Currículo: <https://lattes.cnpq.br/6366993041679296>. E-mail: fabichagasbage@gmail.com

Inês Signorini possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestrado e doutorado em Letras Modernas, pela Université Paul Valéry (Montpellier III, França). É professora titular do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem experiência de pesquisa e publicações nacionais e internacionais, principalmente sobre os seguintes temas: letramento; formação do professor; linguagem e identidade; linguagens e tecnologias; Linguística Aplicada e transdisciplinaridade. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2440593751176448>. E-mail: inesignorini@gmail.com

Jucilene Carlos Rodrigues é acadêmica do curso de Licenciatura em Letras – Português e Literatura na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente é bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET-Letras, UFRR). Seus interesses de pesquisa são: ensino de línguas e letramentos de professores de Português como língua materna. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1317396649984943>. E-mail: carlosjucilene376@gmail.com

Luana Furlan de Medeiros é licenciada em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras e mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Durante a graduação, participou do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC/UFU), investigando possíveis relações entre a perspectiva de língua nos estudos dos letramentos e na teoria Saussuriana. Também, foi bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2755442383525812>. E-mail: luana.furlan@ufu.br

Luzandra Almeida de Carvalho possui Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Claretiano de Roraima e pós-graduação em Arte e Educação pelo SENAC/EAD. É aca-

dêmica do curso de Licenciatura em Letras – Português e Literatura, na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atuou como professora de Arte do Ensino Fundamental I e II na Escola João Mendonça Furtado (Escola do SESI/RR), foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo do Colégio de Aplicação (CAp/UFRR). Atualmente é bolsista no Programa Residência Pedagógica Letras Português e Literatura (UFRR). Seus interesses de pesquisa são: ensino de Português como língua materna, letramentos de professores, ensino de artes e literatura na Educação Básica. Currículo: <https://lattes.cnpq.br/7131230169194557>. E-mail: luzandrasilva366@gmail.com

Mayarah Andreia Eduardo Madureira Kintino é acadêmica da Licenciatura em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atualmente é professora voluntária no Núcleo de Línguas (NuLi-UFRR) do Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF, Rede Andifes). Seus interesses de pesquisa são: ensino de língua espanhola e estudos de letramentos. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7829711590191219>. Email: mayarah_madureira@hotmail.com

Mirella de Oliveira Freitas possui Licenciatura em Letras e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). É pro-

fessora adjunta da UFT, Câmpus de Palmas, atualmente em exercício na UFU, onde atua na Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras. Desenvolve estudos que focalizam a língua portuguesa como língua materna, a partir de temas como práticas de letramentos, formação de professores, metodologias de ensino, produção de material didático e educação científica. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7083726112814657>. E-mail: mirellafreitas@uol.com.br

Rosana Iriani Daza de Garcia é graduada em Educação pela Universidade de Carabobo (Venezuela), especialista em Tecnólogo em Pedagogia pelo Instituto Universitário de Tecnologia Juan Pablo Perez Alfonso, (IUTEPAL, Venezuela) e em Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, Brasil). Possui mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Dourados (UFGD) e Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). É membro e colaboradora da Cátedra Sergio de Mello da UFGD e participa na Associação Venezuelana para o Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (ASOVELE). Atua principalmente nas seguintes áreas de pesquisa: literatura hispano-americana de autoria feminina, translinguagem e decolonialidade. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5989898809328158>. E-mail: rosanadaza63@gmail.com

Thayse Figueira Guimarães possui Licenciatura em Letras pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (RJ), mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em estágio de pós-doutorado, e Editora-chefe da Revista Raído (2019-2022). Atualmente, coordena o Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade (GELT-CNPq) e é membro da Cátedra Unesco em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (UCLPM). Professora adjunta na Faculdade de Comunicação Artes e Letras (FALE) e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Sua pesquisa se concentra em estudos de letramento, identidade, mobilidade em contextos migratórios e fronteiriços, multilinguismo e interculturalidade. Currículo: <https://lattes.cnpq.br/2682532606824015>. E-mail: thayseguimaraes@ufgd.edu.br

Tânia Guedes Magalhães é Licenciada em Letras e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e doutora em Letras - Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora das Licenciaturas em Letras e em Pedagogia, na UFJF, atuando também no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Saberes. Coordena o grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (LEPS)

e é uma das coordenadoras do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR). Desenvolve pesquisas na área de gêneros textuais, oralidade e suas relações com a formação de professores de línguas. Currículo <http://lattes.cnpq.br/0798619048101709>. E-mail: tania.magalhaes95@gmail.com

Vera Lúcia Lopes Cristovão é graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), possui mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com período sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra (UNIGE). Realizou estágios de pós-doutorado na PUC/SP, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade de Aveiro (UA). Foi pesquisadora visitante na Universidade da Califórnia (UCSB), Câmpus de Santa Bárbara, EUA, com bolsa CAPES/FULBRIGHT, e na Universidade de Carleton, Canadá. É professora sênior da UEL, onde atua como membro permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). É líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED/UEL/CNPq) e pesquisadora do ALTER (USP/CNPq). Também é bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, vice-presidente da Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita no Ensino Superior e em Contextos Profissionais (ALES) e coordenadora geral do Laboratório Integrado

de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA), no Paraná. Foi editora de textos em português da WACCclearinghouse Latin America, editora-chefe da Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e coordenadora do GT de Gêneros Textuais/Discursos da ANPOLL. Atua na Linguística Aplicada com pesquisas em: gêneros textuais, letramentos acadêmico-científicos e ambientais educação inicial e continuada de professores de línguas, educação linguística crítica. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1931255173410776>. E-mail: cristova@uel.br

Williany Miranda da Silva possui Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestrado e doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), além de dois estágios de pós-doutoramento pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Ceará. (UFC). É professora titular em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), atuando na Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE). Os interesses de pesquisas envolvem ensino de língua; formação docente; materiais didáticos; gêneros textuais e discursivos; leitura, escrita e oralidade. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0044907035446244>. E-mail: williany.miranda@gmail.com



Os leitores imediatos deste volume são os docentes atuantes nas Licenciaturas em Letras e em Pedagogia, além dos estudantes desses cursos e dos professores de línguas em contextos diversos. O livro ainda pode alcançar diretamente os estudantes de pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, no âmbito dos estudos da linguagem e da educação. Outros leitores interessados nas atuais tendências críticas para a formação de professores e para o ensino de línguas também podem usufruir das pesquisas científicas reunidas. De alguma forma, os professores dos diferentes componentes curriculares, naturalmente, lidam com diferentes práticas escolares de linguagem e, por essa razão, certamente, também seria proveitoso para os referidos profissionais se familiarizarem com os procedimentos pedagógicos utilizados e construídos nas aulas de línguas.

Wagner Rodrigues Silva (UFT/CNPq)

