ISSN: 2358-1042

LINGUAGEM
ESTUDOS e PESQUISAS

Revista do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Estudos da Linguagem – da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística Letras da Regional Catalão - UFG

Linguagem - Estudos e Pesquisas
Volume 22, n. 1 - Catalão-GO/2018

ISSN: 2358-1042

LINGUAGEM - ESTUDOS E PESQUISAS

Revista do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Estudos da Linguagem – da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Regional Catalão – UFG

Janeiro-Junho/2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

Reitor da Universidade Federal de Goiás
Edward Madureira Brasil

Diretor da Regional Catalão/UFG
Roselma Lucchese

Coordenador do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Estudos da Linguagem
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira de Almeida

Chefe do Departamento de Letras da Regional Catalão/UFG
Alexander Meireles da Silva

Editores Responsáveis
Braz José Coelho e Maria Helena de Paula

Organizadores deste Número
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira e Paula Tatianne Carréra Szundy

Comissão Editorial: Alexander Meireles da Silva; Antônio Fernandes Júnior; Braz José Coelho; Luciana Borges; Maria Helena de Paula; Ozíris Borges Filho

Conselho Editorial e Científico: Alexander Meireles da Silva (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Alicia Duhá Lose (CNPq-Faculdade Mosteiro São Bento da Bahia/Universidade Federal da Bahia); Antônio Fernandes Júnior (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Aparecida Negri Isquerdo (CNPq/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Universidade Estadual de Londrina), Braz José Coelho (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Cleudemar Alves Fernandes (Universidade Federal de Uberlândia); José Sílvio de Oliveira (Universidade federal de Goiás/Regional Jataí); Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre); Luciana Borges (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Luzmara Cursino Ferreira (Universidade Federal de São Carlos); Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (CNPq/Universidade de São Paulo); Márcio Luiz Corrêa Vilaça (Universidade de Grande Rio); Maria Cândida Trindade Seabra (Universidade Federal de Minas Gerais); Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora, Portugal), Maria Helena de Paula (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão); Osvaldo Faquir (Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique); Ozíris Borges Filho (Universidade Federal do Triângulo Mineiro), Phablo Roberto Marchis Fachin (Universidade de São Paulo); Regma Maria dos Santos (Universidade Federal de Uberlândia/Universidade Federal de Goiás).

Conselho Consultivo: Antônio Donizete Pires (Universidade Estadual Paulista - Araraquara); Dominique Maingueneau (Université Paris Est Créteil Val de Marne); Leo M. Wetzels (Vrije Universiteit Amsterdam - Holanda); Márcia Elizabeth Bortone (Universidade de Brasília); María Dolores A. Ramírez (Universidade Estadual Paulista - Araraquara); Patrick Charaudeau (Université Paris Nord - Paris XIII); Sílvio de Almeida Toledo Neto (Universidade de São Paulo); Solange Fiuza Cardoso Yokozawa (Universidade Federal de Goiás); Sonia Branca-Rosoff (Université Sorbonne Nouvelle - Paris III).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

LINGUAGEM: ESTUDOS e PESQUISAS

Linguagem – Est. e Pesq., Catalão-GO, v. 22, n. 1. 305 p.
2018

Linguagem – Estudos e Pesquisas é uma publicação semestral do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu,* Mestrado em Estudos da Linguagem, da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Regional Catalão, da Universidade Federal de Goiás.

Endereço para correspondência

Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística – Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, nº 1120, Sala 2, Bloco E – CEP: 75.704-020 – Caixa Postal 56 – Setor Universitário – Fone: (64) 3441-5304. Catalão-Goiás-Brasil.
Linguagem – Estudos e Pesquisas pode ser acessada no sítio: http://www.revistas.ufg.br/index.php/lep/index

Editores responsáveis
Braz José Coelho e Maria Helena de Paula

Organizadores deste número
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira e Paula Tatianne Carréra Szundy

Diagramação
Maria Gabriela Gomes Pires e Maria Helena de Paula

Revisão dos *abstracts*
Fabíola Aparecida Sartin Durtra Parreira e Lucas Eduardo Marques Santos

Revisão dos *resúmenes*
Fabíola Aparecida Sartin Durtra Parreira e Lucas Eduardo Marques Santos

Revisão dos originais
As organizadoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (GPT/BSCAC/UFG)

L755Linguagem – estudos e pesquisas / Revista do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Estudos da Linguagem, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Regional Catalão – UFG. – Vol. 22, n. 1 (jan./jun.. 2018). – Catalão: Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Departamento de Letras, 1997-
v.: il.; 21 cm.

Semestral
Publicado pela Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Regional Catalão – UFG, 1997-2011; pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Estudos da Linguagem, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Regional Catalão – UFG, 2011-
Editores responsáveis: Braz José Coelho e Maria Helena de Paula.
Organizadores: Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira de Almeida e Paula Tatianne Carréra Szundy
Descrição baseada em: Vol. 22, n. 1 (jan./jun. 2018).
ISSN: 1519-6240 (versão impressa. Cessou em 2016)
ISSN: 2358-1042 (versão *on-line*)

1. Letras – Periódicos. I. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Instituto de Letras e Linguística. II. Título.

CDU: 8 (05)

Aceitam-se colaborações e solicita-se permuta

SUMÁRIO

Editorial
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira de Almeida
Paula Tatianne Carréra Szundy.....13-15

Autora convidada

1. Realismo crítico e análise crítica do discurso: modelo analítico explanatório
Solange M. Barros.....17-32

Dossiê temático *Estudos em Linguística Aplicada com foco na formação de professores: conexões e abrangências*

2. Transformações identitárias e aprendizagens de língua adicional no intercâmbio acadêmico
Tania Regina de Souza Romeero
Naiara de Paiva Vieira.....33-52

3. Reflexão sobre diferentes concepções de educação bilíngue
Janaina da Silva Cardoso
Juliana Coutinho
Vania Santana Carvalho de Oliviera.....53-66

4. O ensino de Libras e a Linguística aplicada: uma ponte possível
Wáquila Pereira Neigrames
Lucas Eduardo Marques Santos
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira.....67-82

5. Ciencia nas licenciaturas?
Wagner Rodrigues Silva
Mayron Rodrigues Cordeiro
Bárbara de Freitas Farah
Carlos Wiennery da Rocha Moraes
Dijan Leal de Sousa
Leide Lene Santos Silva
Victor C. B. B. Mendes.....83-108

6. Aspectos da Linguística Aplicada para a formação do pesquisador
Silvio Nunes da Silva Júnior.....109-127

7. Atividade de desenho como instrumento mediador no ensino e aprendizagem de inglês para um aluno "Disléxico"
Juliana Reichert Assunção Tonelli.....129-157

8. Ética relacional, formação e autoria docente na perspectiva da inclusão
Viviane C. Bengezen.....159-170

9. Desestabilizando ideologias linguísticas em uma sala de aula de inglês
Fernanda Caiado da Costa Ferreira
Rosane Rocha Pessoa.....171-198

10. O conto na escola sob a perspectiva da pedagogia de generos: uma experiência didática baseada na linguística sistêmico-funcional
Karine Silva do Nascimento
Maria do Rosário da Silva Barbosa
Amara Cristina Botelho da Silva Botelho.....199-224

11. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro
Gladys Quevedo-Camargo
Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci.....225-245

12. Docência e inclusão: o Braille virtual como ferramenta na formação de professores
Betânia Passos Medrado
Rosycléa Dantas.....247-265

13. Letramentos críticos e o processo de resignificação de uma professora de língua inglesa em relação a sua prática em uma escola pública
Rita de Cássia dos Santos Penteado
Dánie Marcelo de Jesus.....267-286

Artigo de temática livre

14. A determinação semântica de *falso* como gesto de dúvida (modalidade) e de bloqueio (alteridade) no acontecimento enunciativo
Albano Dalla Pria
Taisir Mahmudo Karim.....287-303

CONTENTS

Editors Note
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira de Almeida
Paula Tatianne Carréra Szundy.....13-15

Guest author article

1. Critical realism and critical analysis of speech: explanatory analytical model
Solange M. Barros.....17-32

Thematic dossier: Applied linguistics studies focusing on teacher education: connections and comprehensiveness

2. Identity transformations and additional language learning through academic exchange
Tania Regina de Souza Romeero
Naiara de Paiva Vieira.....33-52

3. Reflection on different conceptions of bilingual education
Janaina da Silva Cardoso
Juliana Coutinho
Vania Santana Carvalho de Oliviera.....53-66

4. The teaching of Libras and applied linguistics: a possible bridge
Wálquila Pereira Neigrames
Lucas Eduardo Marques Santos
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira.....67-82

5. Science in teacher undergraduate degrees?
Wagner Rodrigues Silva
Mayron Rodrigues Cordeiro
Bárbara de Freitas Farah
Carlos Wiennery da Rocha Moraes
Dijan Leal de Sousa
Leide Lene Santos Silva
Victor C. B. B. Mendes.....83-108

6. Aspects linguistics applied for training the researcher
Silvio Nunes da Silva Júnior.....109-127

7. Drawing activity as a mediating instrument in the teaching and learning of English to a "Dyslexic" student
Juliana Reichert Assunção Tonelli.....129-157

8. Relational ethics, teacher education and authorship in an inclusive perspective
Viviane C. Bengezen.....159-170

9. Destabilizing language ideologies in an English language classroom
Fernando Caiado da Costa Ferreira
Rosane Rocha Pessoa.....171-198

10. The tale in the school under the perspective of gender pedagogy: a didactic experience based on systemic-functional language
Karine Silva do Nascimento
Maria do Rosário da Silva Barbosa
Amara Cristina Botelho da Silva Botelho.....199-225

11. The concept of language assessment literacy: origin and relevance for the Brazilian context
Gladys Quevedo-Camargo
Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci.....225-245

12. Teaching and inclusion: the Braille virtual as a tool in teacher education
Betânia Passos Medrado
Rosycléa Dantas.....247-265

13. Critical literacies and the resignification of an english language teacher's classroom practice
Rita de Cássia dos Santos Penteado
Dánie Marcelo de Jesus.....*267-286*

General Thematic Article

14. The semantic determination of falso as a gesture of doubt (modality) and blocking (alterity) in the uttering event
Albano Dalla Pria
Taisir Mahmudo Karim.....287-303

ÍNDICE

Editorial
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira de Almeida
Paula Tatianne Carréra Szundy.....13-15

Texto de autora invitada

1. Realismo crítico y análisis crítica del discurso: modelo analítico explanatorio
Solange M. Barros.....17-32

Dossier temático Estudios en lingüística aplicada con enfoque en la formación de profesores: conexiones y alcance

2. Transformaciones identitivas y aprendizaje de lengua adicional em el intercambio academico
Tania Regina de Souza Romeero
Naiara de Paiva Vieira.....33-52

3. La ensenanza de Libras y la Linguistica aplicada: una puente posible
Janaina da Silva Cardoso
Juliana Coutinho
Vania Santana Carvalho de Oliviera.....53-66

4. O ensino de Libras e a Linguística aplicada: uma ponte possível
Wálquila Pereira Neigrames
Lucas Eduardo Marques Santos
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira.....67-82

5. ¿Ciencia en las licenciaturas?
Wagner Rodrigues Silva
Mayron Rodrigues Cordeiro
Bárbara de Freitas Farah
Carlos Wiennery da Rocha Moraes
Dijan Leal de Sousa
Leide Lene Santos Silva
Victor C. B. B. Mendes.....83-108

6. Aspectos de la linguista aplicada para la formacion del investigador
Silvio Nunes da Silva Júnior.....109-127

7. Actividad de dibujo como instrumento mediador em la enseñanza y aprendizaje de inglés para un alumno "dislexico"
Juliana Reichert Assunção Tonelli.....129-157

8. Etica relacional, formacion y autoria docente em la perspectiva de la inclusion
Viviane C. Bengezen.....159-170

9. Desestabilizando ideologias linguísticas en um sala de clase de lengua inglesa
Fernando Caiado da Costa Ferreira
Rosane Rocha Pessoa.....171-198

10. Em la cuento em la escuela bajo la perspectativa de la pedagogia de gêneros: una experiencia didatica basada en la lingüistica sistemico-funcional
Karine Silva do Nascimento
Maria do Rosário da Silva Barbosa
Amara Cristina Botelho da Silva Botelho.....199-225

11. El concepto de letramiento en evalucion de lenguas: origen y relevância para el contexto brasileño
Gladys Quevedo-Camargo
Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci.....225-245

12. Docencia e inclusion: el Braille virtual como herramienta en la formación de profesores
Betânia Passos Medrado
Rosycléa Dantas.....247-265

13. Letramientos críticos y el proceso de resignificación de una profesora de lengua inglesa en relación a su práctica en una escuela pública
Rita de Cássia dos Santos Penteado
Dánie Marcelo de Jesus.....267-286

Artigo de temas libres

14. La determinación semántica de falso como gesto de duda (modalidad) y de bloqueo (alteridad) en el acontecimiento enunciativo
Albano Dalla Pria
Taisir Mahmudo Karim.....287-303

EDITORIAL

Neste volume, a Revista Linguagem: Estudos e Pesquisas, periódico semestral do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Estudos da Linguagem, da Unidade Acadêmica de Letras e Linguística da Regional Catalão, Universidade Federal de Goiás, contempla um texto de uma autora convidada da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), e treze artigos que fazem parte do dossiê temático "Estudos em linguística aplicada com foco na formação de professores: conexões e abrangências" e um artigos com tema livre, o que totalizam quatorze trabalhos.

O artigo da autora convidada da Universidade Federal de Rondonópolis e Universidade Federal de Mato Grosso, **Realismo crítico e análise crítica do discurso: modelo analítico explanatório**, de Solange Maria de Barros, apresenta um ensaio teórico acerca do realismo crítico e análise crítica do discurso e suas implicações para os estudos do discurso ampliando as possibilidades de pesquisas na área de formação de professores.

Dessa forma, os textos contemplados, neste periódico científico, fortalecem o intercâmbio acadêmico nacional entre investigadores de universidades brasileiras, entre elas a UFT, a PUCSP, a UFRJ, a UPE, a UNEMAT, UERJ, UEL, UNB, UNICAMP, UFG dentre outras, e ampliam reflexões teóricas no âmbito dos estudos da Linguística Aplicada.

Este número compõe-se de trabalhos inovadores e são resultados de pesquisas de Tania Regina de Souza Romero e Naiara de Paiva Vieira da UFLA, Janaína da Silva Cardoso, Juliana Veloso Coutinho, Vânia Santana Carvalho Oliveira da UERJ; Lucas Eduardo Marques Santos, Wáquila Pereira Neigrames, Fabíola Sartin da UFG; Wagner Rodrigues Silva, Mayron Rodrigues Cordeiro, Bárbara de Freitas Farah, Carlos Wiennery da Rocha Moraes, Dijan Leal de Sousa, Leide Lene Santos Silva e Victor C. B. B. Mendes da UFT; Silvio Nunes da Silva JÚNIOR –UFAL; Juliana Tonelli – UEL; Viviane Cabral Bengezen- UFG; Fernanda Caiado da Costa Ferreira e Rosane Rocha Pessoa da UFG; Karine da Silva Nascimento, Maria do Rosário da Silva Albuquerque-Barbosa, Amara Cristina da Silva Botelho Botelho-UPE; Gladys Quevedo-Camargo e Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci da UNB e UNICAMP; Betânia Passos Medrado,

Rosycléa Dantas da UFPB, Helena Maria Ferreira e Patricia Vasconcelos Almeida da UFLA; Albano Dalla Pria e Taisir Mahmudo Karim da UNEMAT.

No dossiê temático, o segundo artigo desta revista, intitulado de **Transformações identitárias e aprendizagem de língua adicional no intercâmbio acadêmico** de Tania Regina de Souza Romero e Naiara de Paiva Vieira da UFLA**,** Mostra uma experiência de alunos ao realizarem intercâmbio no Uruguai destacando as transformações identitárias e aprendizagem de língua adicional. Tal experiência resultou em reflexões sobre as perspectivas na atuação profissional propiciando novos posicionamentos frente à sociedade.

O terceiro artigo, **Reflexão sobre diferentes concepções de educação bilingue**, de Janaina da Silva Cardoso, Juliana Coutinho e Vania Santana Carvalho de Oliveira da UERJ apresenta uma reflexão sobre a educação bilíngue, destacando o conceito de bilinguismo abrangendo uma revisão da literatura sobre o tema, e discutindo os dados de uma pesquisa com um grupo de professores de idiomas.

O quarto artigo, **O ensino de libras e a linguística aplicada: uma ponte possível** de Wáquila Pereira Neigrames, Lucas Eduardo Marques Santos e Fabíola Aparecida Sartin Dutra Almeida analisa neste os procedimentos analíticos desenvolvidos pela Linguística Sistêmico–funcional, proposta inicialmente elaborada por Halliday, e que explora o caráter metafuncional da língua, trabalhando os métodos que permitam ao pesquisador identificar as questões geradas a partir da Avaliatividade presente nas construções dos enunciados expressos por indivíduos que atuam na área de formação de Libras.

No quinto artigo, **Ciência nas Licenciaturas?** de Wagner Rodrigues Silva, Mayron Rodrigues Cordeiro, Bárbara de Freitas Farah, Carlos Wiennery da Rocha Moraes, Dijan Leal de Sousa, Leide Lene Santos Silva e Victor C. B. B. Mendes da UFT, investiga a compreensão sobre ciência e algumas práticas e sua relação com o conhecimento científico apresentado no curso de licenciatura, contribuindo sobremaneira para os estudos do letramento científico na Linguística Aplicada.

O sexto artigo, intitulado de **Aspectos da linguística aplicada para a formação do pesquisador** Silvio Nunes da Silva Júnior da UFAL trata dos pressupostos da Linguística Aplicada (LA) tendo como foco a subjetividade e a ética, destacando as contribuições dessa área para a formação de pesquisadores.

No sétimo artigo, **Atividade de desenho como instrumento mediador no ensino e aprendizagem de inglês para um aluno disléxico** de Juliana Tonelli da UEL tem-se o resultado da análise de uma atividade de desenho, utilizada como um instrumento no processo de ensino e aprendizagem de compreensão e produção escrita em inglês a um aluno "disléxico" em uma escola pública no Estado do Paraná. Neste texto, a autora discute à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) aspectos da formação do professor relacionando à aquisição da linguagem em alunos dislexos.

O oitavo artigo, intitulado **Ética relacional, formação e autoria docente na perspectiva da inclusão** de Viviane Cabral Bengezen da UFG contribui para os estudos de Linguística Aplicada mais especificamente nos estudos da pesquisa narrativa, desenvolvida em uma escola pública com uma aluna do nono ano com baixa visão. A autora destaca as experiências vividas enquanto professora nesse processo, fomentando uma reflexão acerca da formação do professor.

O nono artigo, **Desestabilizando ideologias linguísticas em uma sala de aula de inglês** de Fernanda Caiado da Costa Ferreira e Rosane Rocha Pessoa da UFG amplia os estudos da área de formação de professores apresentando as percepções de alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira fomentando reflexões acerca do papel da língua na construção de realidades desiguais e subalternas.

O décimo artigo, **O conto na escola sob a perspectiva da pedagogia de gêneros: uma experiência didática baseada na linguística sistêmico-funcional** de Karine Silva do Nascimento, Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa, Amara Cristina da Silva Botelho destaca a relevância da prática de escrita e leitura na educação básica, trazendo uma reflexão de um ciclo de ensino baseado na leitura de diferentes gêneros de textos, destacando a leitura de conto literário.

O décimo primeiro artigo, **O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem e relevância para o contexto brasileiro,** de Gladys Quevedo-Camargo da UNB e Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci da UNICAMP, apresenta o conceito de Letramento em Avaliação e tecendo reflexões sobre a relevância desse tipo de letramento para o contexto de ensino de línguas no Brasil.

O décimo segundo artigo **Docência e inclusão: o braille virtual como ferramenta na formação de professores** de Betânia Passos Medrado e Rosycléa Dantas da UFPB toca no tema da inclusão

de alunos com deficiência nas escolas regulares e a necessidade da formação docente na perspectiva da inclusão educacional discutindo a relevância de uma ferramenta tecnológica – o Braille Virtual - como um caminho para a (re/co)construção das práticas pedagógicas em salas de aulas inclusivas.

O décimo terceiro artigo, **Letramentos críticos e o processo de resignificação de uma professora de língua inglesa em relação a sua prática em uma escola pública,** de Rita de Cássia dos Santos Penteado e Dánie Marcelo de Jesus da UFMT traz uma contribuição para os estudos em linguística aplicada uma vez que discute a experiência de uma professora da educação básica em processo de ressignificação da sua prática docente. Trata-se de uma pesquisa de base interpretativista, pautando-se nos estudos dos letramentos críticos com o foco na reflexividade, criticidade e o conceito de brechas.

Na seção de temática livre, o décimo quarto texto, **A determinação semântica de *falso* como gesto de dúvida (modalidade) e de bloqueio (alteridade) no acontecimento enunciativo** de Albano Dalla Pria e Taisir Mahmudo Karim da UNEMAT privilegia a apreensão do termo 'falso' que está presente nos atestados de óbito sob a perspectiva da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, cuja metodologia de pesquisa propõe a articulação de processos generalizáveis (teoria) com a especificidade de conteúdos formalizáveis na prática de construção de significação.

Em suma, esta edição traz estudos na área da Linguística Aplicada e seus desdobramentos, bem como estudos que tratam da linguagem em contextos diversos, propiciando um diálogo entre pesquisadores de várias universidades que se debruçam nos estudos da linguagem traçando caminhos que contribuíam para a formação do professor de línguas.

Profª Dra.Fabíola Sartin
Profª Dra. Paula Szundy
FG – Regional Catalão
Junho de 2018.

REALISMO CRÍTICO E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: MODELO ANALÍTICO EXPLANATÓRIO

CRITICAL REALISM AND CRITICAL ANALYSIS OF SPEECH: EXPLANATORY ANALYTICAL MODEL

REALISMO CRÍTICO Y ANÁLISIS CRÍTICA DEL DISCURSO: MODELO ANALÍTICO EXPLANATORIO

Solange M. BARROS[*]

Resumo: Neste artigo, apresento um ensaio teórico acerca do realismo crítico e análise crítica do discurso. Procuro mostrar as aproximações e implicações entre essas duas abordagens. O trabalho está dividido em quatro seções. Na primeira, teço considerações sobre a filosofia do realismo crítico de Bhaskar. Na segunda, apresento a abordagem da análise crítica do discurso de Fairclough. Na terceira, mostro algumas implicações do realismo crítico para com os estudos do discurso. Argumento, à luz do pensamento de Fairclough, Jessop e Sayer, que o discurso não pode ser reduzido somente ao jogo de sinais sem identificar e explorar as condições extra-semióticas que o tornam possível e garantam a sua efetividade. Na quarta e última seção, teço considerações sobre o modelo analítico com base na 'crítica explanatória' de Bhaskar.

Palavras-chave: Realismo crítico; Análise crítica do discurso; Ontologia social realista.

Abstract: In this article, I present a theoretical essay on critical realism and critical discourse analysis. I try to show the approximations and implications between these two approaches. The work is divided into four sections. In the first, I discuss Bhaskar's philosophy of critical realism. In the second, I present Fairclpugh's approach to critical discourse analysis. In the third section, I show some implications of critical realism for discourse studies. I argue, in the light of Fairclough, Jessop and Sayer's thought, that discourse can not be reduced only to the play of signs without identifying and exploiting the extra-semiotic conditions that make it possible and guarantee its effectiveness. In the fourth and last section, I discuss the analytical model based on Bhaskar's 'explanatory criticism'.

Keywords: Critical realism; Critical discourse analysis; Social realist ontology.

[*] Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Pós-doutorado no Instituto de Educação (IOE), pela Universidade de Londres. Contato: solmarbarros@gmail.com.

Resumen: En este artículo, presento un ensayo teórico acerca del realismo crítico y análisis crítico del discurso. Busco mostrar las aproximaciones e implicaciones entre estos dos enfoques. El trabajo está dividido en quatro secciones. En la primera, hago consideraciones sobre la filosofía del realismo crítico de Bhaskar. En la segunda, presento el enfoque del análisis crítico del discurso de Fairclough. En la tercera, discuto algunas implicaciones del realismo crítico hacia los estudios del discurso. Argumento, a la luz del pensamiento de Fairclough, Jessop e Sayer, que el discurso no puede ser reducido solamente al juego de señales sin identificar y explotar las condiciones extra-semióticas que lo hacen posible y garanticen su efectividad. En la cuarta y última sección, hago consideraciones sobre el modelo analítico con base en la crítica explicativa de Bhaskar.

Palabras clave: Realismo crítico; Análisis crítico del discurso; Ontología social realista.

Introdução

Nos últimos quinze anos, a abordagem da análise crítica do discurso de Fairclough (1989; 1999; 2003) tem se destacado nos cenários nacional e internacional como uma proposta teórico-metodológica de suma importância para os estudos críticos do discurso. É um campo de ensino e pesquisa transdisciplinar amplamente difundido nas ciências sociais e humanidades. Recentemente Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003) incluíram, em seus estudos, a ontologia social realista para explicar acerca da vida (natural e social), compreendida como um sistema aberto, governado por mecanismos que surgem dos eventos e estruturas. Eventos e estruturas são partes da realidade social. A visão crítico-realista da vida social se baseia nos estudos de Bhaskar (1998), Collier (1994), entre outros.

Neste artigo, apresento um ensaio teórico[1] acerca do realismo crítico e análise crítica do discurso. Procuro mostrar algumas

[1] Este trabalho é parte de pesquisas que vêm sendo realizadas desde 2006, na Escola Estadual 'Meninos do Futuro', localizada no Centro Socioeducativo do Pomeri, em Cuiabá/MT. Os pesquisadores têm adotado o modelo analítico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999). Nesse tipo de investigação, o investigador consegue reconhecer um novo objeto de pesquisa, com ênfase em uma outra injustiça social. A escola 'Meninos do Futuro' atende jovens e adolescentes de 12 a 18 anos, privados de liberdade. É mantida pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Oferece o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Sabe-se que o nome 'Meninos do Futuro' foi uma escolha feita pelos

aproximações entre essas duas abordagens. O trabalho está dividido em quatro seções. Na primeira, teço considerações sobre a filosofia do realismo crítico de Bhaskar. Na segunda, apresento a abordagem da análise crítica do discurso de Fairclough. Na terceira, mostro algumas implicações do realismo crítico para com os estudos do discurso. Argumento, à luz do pensamento de Fairclough, Jessop e Sayer (2010), que o discurso não pode ser reduzido somente ao jogo de sinais sem identificar e explorar as condições extra-semióticas que o tornam possível e garantam a sua efetividade. Na quarta e última seção, teço considerações sobre o modelo analítico com base na 'crítica explanatória' de Bhaskar, visando emancipação e transformação social.

Realismo crítico (RC)

O RC tem como expoente o filósofo inglês Roy Bhaskar. É considerado um movimento internacional na filosofia e nas ciências humanas, servindo de base para as ciências naturais e sociais, destacando a ontologia – questão do ser –, em que o *real* é mais denso, ou seja, consiste em um mundo objetivo em que distingue uma superfície de algo ainda mais *profundo.* O RC defende uma ontologia não empirista, em que o mundo não é feito somente de acontecimentos ou fatos. O mundo (material ou social) é governado por mecanismos ou poderes causais, oriundos de eventos e estruturas.

O RC distingue não apenas o mundo e a experiência, mas também o *Real, o Realiz*ado e o *Empírico* (BHASKAR, 1978, p. 13). O domínio do *Real* pode ser entendido como tudo que existe na natureza, sejam eles objetos naturais – estruturas atômicas e estruturas químicas –, sejam sociais – ideias, relações sociais, modos de produção, etc.

próprios adolescentes, em um concurso integrado a uma oficina de pintura e desenho. O nome escolhido se afeiçoa ao futuro buscado pelos jovens, perseguido pelos sonhos, pois esperam, por meio da escola, alcançar uma vida melhor. O termo Pomeri é o nome dado ao primeiro Centro de Integração dos Órgãos e Poderes do Atendimento à Criança e ao Adolescente, principalmente de restrição e privação de liberdade, da capital do Estado de Mato Grosso. A origem do nome Pomeri, conforme algumas etnias indígenas e na sociedade Xavante de Mato Grosso, é um cerimonial onde os jovens passam por um processo de 'reclusão' em torno de dezoito meses onde são preparados para o exercício da cidadania junto às suas respectivas comunidades.

O domínio do *Realizado* consiste de eventos ou atividades que são realizados e, portanto, geram efeitos de poder, podendo ser observáveis ou não. Esse domínio ocorre quando os poderes são ativados. Se tomarmos como exemplo um trabalhador, sua força ou capacidade física de desempenhar determinado tipo de trabalho se concentra no nível do *Real*, ao passo que o exercício desse poder e seus efeitos pertencem ao domínio do *Realizado*. Já o domínio do *Empírico* – acontecimentos/fatos observáveis – é entendido como o domínio da experiência.

Bhaskar entende que toda e qualquer prática científica pressupõe uma visão de mundo antes mesmo da investigação. A esse entendimento, ele formula a seguinte pergunta: "Como deve ser o mundo para que a ciência seja possível?" (BHASKAR, 1978, p. 36). A resposta para essa questão filosófica ele dá o nome de ontologia. O filósofo assegura que a ciência deve servir para revelar algo que sirva para transformar a realidade social. Porém, a realidade possui dimensões profundas, as quais não são diretamente observáveis. É dizer sobre 'algo que está abaixo da superfície', existe alguma coisa mais profunda que não é possível descobrir. É isso que interessa aos cientistas sociais críticos que comungam o pensamento do realismo crítico. O conhecimento precisa fazer sentido para que a realidade possa ser transformada. É preciso penetrar nas raízes dos problemas sociais, com suas estruturas, mecanismos e poderes, visualizando uma '*crítica explanatória*' que possa gerar argumentos críticos à transformação social.

Nesse sentido, é preciso entender que no realismo crítico qualquer tipo de significado vai exigir uma visão interpretativa por parte do pesquisador. Ou seja, o realismo crítico é parcialmente naturalista, pois embora use os mesmos métodos da ciência natural para a explicação causal, diverge no que se refere à visão interpretativa (SAYER, 2000). Da mesma forma, entende ser compatível a adoção ampla de métodos de pesquisa como a etnografia, análise de discurso, etc.

Na visão de Outhwaite (1983, p. 322), o RC vê a ciência "como uma atividade humana que visa descobrir uma mistura de experimentação e razões teóricas, as entidades, estruturas e mecanismos – visíveis ou invisíveis – que existem e operam no mundo".

Nessa mesma esteira, o sociólogo Vanderberghe (2010) vê a ciência como um trabalhador das minas que está sempre cavando mais profundamente, movendo-se de um estrato da realidade para outro – dimensão vertical –, descobrindo, a cada estrato, uma multiplicidade de mecanismos gerativos que explicam a relação entre os eventos – dimensão horizontal. Conforme o autor, ao final de todo o processo de escavação, finalmente a ciência consegue descobrir a base de todos os seres, revelando o mistério do próprio ser.

Enquanto filosofia de cunho *emancipatório,* o realismo crítico tem servido de base para uma reflexão teórica e metodológica de estudiosos do discurso, interessados em questionar a vida social em termos políticos, ideológicos e morais, visando contribuir para a superação das desigualdades sociais. Sustentam que o pesquisador não deve ser neutro; ao contrário, deve ser crítico e transformador (PAPA, 2005; 2008; BARROS, 2009, 2012, 2015).

Análise Crítica do Discurso (ACD)

Na década de 1970, na Grã-Bretanha, um grupo de linguistas (KRESS & HODGE, 1979) iniciou estudos sobre a 'linguística crítica', combinando teorias e métodos da análise textual e da linguística sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994) com teorias sobre ideologia. Nessa mesma época, na França, Michel Pêcheux ([1969]1990) e seus colaboradores também estavam propondo uma abordagem crítica de discurso, tentando combinar uma teoria social do discurso com um método textual. O principal fundamento teórico de Pêcheux foi o pensamento marxista de ideologia da Althusser ([1971] 1992). Todavia, conforme assegura Fairclough (2001, p. 20), essa teoria, proposta pelo grupo de Pêcheux, confere mais ênfase ao papel ideológico dos textos. Pouca atenção é dada à luta e à transformação nas relações de poder instituídas por grupos e organizações dominantes. Ou seja, não há, em hipótese alguma, a preocupação com mudanças sociais.

As reflexões teóricas empreendidadas pelos linguistas da Grã-Bretanha e França contribuíram para a criação da ACD. Em 1989, Fairclough, em seu livro intitulado *Language and Power*, atribui destaque à teoria social do discurso, uma proposta teórico-

metodológica que se convencionou chamar de ACD. Nesse trabalho, Fairclough (1989) procurou explicar e exemplificar os efeitos sociais que operam nos textos, bem como superar as relações sociais de poder, sustentadas pela ideologia. Para esse autor, o discurso é "o uso da linguagem como forma de prática social". Ou seja, a linguagem não pode ser entendida apenas como uma atividade puramente individual. O discurso é uma forma de agir no mundo. É também o que Fairclough (2003) denominou de *semiose.* Nesse sentido, olhar a linguagem significa analisar sua materialidade linguística. Significa também olhar para aquilo que pode estar ou não presente na estrutura formal.

No livro *Analysing discourse,* Fairclough (2003) amplia a discussão, dando relevo maior aos aspectos textuais. O autor lança mão da linguística sistêmico-funcional (LSF) de Halliday (1994), por fornecer subsídios para uma compreensão mais clara da organização dos textos. Conforme Halliday (1994), as escolhas do falante/escritor operam em todos os níveis do discurso: *lexical*, *sintático* e *modal.* É por meio deles que se percebe o nível de expressividade presente em determinada situação comunicativa. O léxico utilizado num texto carrega traços da identidade do falante/escritor, visto que as escolhas feitas por ele podem estar transparentes ou não, precisando, portanto, ser desveladas. A análise linguística permite interpretar os significados presentes nos textos. Ao expandir seu modelo de análise, Fairclough se concentra na relação entre os níveis textual e social. A ênfase na 'análise interdiscursiva' de textos – em termos de hibridade de gêneros, discursos e estilos –, é uma tentativa, por exemplo, de suprir o espaço existente entre texto e contexto, isto é, entre linguagem e contexto social, numa relação dialética entre os dois.

A abordagem da ACD está em consonância com o RC de Bhaskar (1978, 1986, 1998, cf. também BARROS, 2015) por considerar o mundo social como um sistema aberto, em constante transformações. Conforme Fairclough (2003), a ACD está baseada numa ontologia social realista (SAYER, 2000), a qual entende que eventos sociais concretos e estruturas sociais são parte da realidade social.

Em suas palavras,

> A perspectiva social em que me baseio é realista, fundamentada em uma ontologia realista: tanto eventos sociais concretos como

> estruturas abstratas, assim como menos abstratas 'práticas sociais', são partes da realidade. Podemos fazer uma distinção do Real e do Realizado – o que é possível devido à natureza (constrangimentos e possibilidades) de estruturas sociais e práticas, e o que acontece de fato. Ambos precisam ser distinguidos do 'empírico', o que sabemos sobre a realidade (FAIRCLOUGH, 2003, p. 14).

Todas as estruturas sociais (abstratas) e os eventos (concretos) são partes reais do mundo, os quais têm sido analisados separadamente. Estruturas sociais são entidades abstratas como a estrutura econômica, a escola, a própria língua, etc. Uma estrutura social define um conjunto de possibilidades para a realização de eventos. Ao considerar a estrutura social escola, é possível perceber que existem várias redes de relações sociais existentes como a direção, coordenação pedagógica, professores, alunos e comunidade. Essas redes de relações ocorrem por meio de eventos sociais no cotidiano da vida escolar, isto é, "acontecimento imediato, individual ou ocasiões da vida social" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 22). Os eventos sociais são moldados, portanto, pela rede de práticas sociais.

Eventos como o da sala de aula envolvem professores e alunos que participam e interagem entre si. Da mesma forma ocorre com a direção e os professores e coordenação pedagógica. Fairclough (2003) assevera que a relação entre estrutura e evento é bastante complexa. Eventos não são simplesmente efeitos de estruturas sociais abstratas. Para ele, a relação é mediada por 'praticas sociais'. Ou seja, entre a estrutura social e os eventos sociais existem as 'práticas sociais'. Nesse particular, o discurso é "o uso da linguagem como forma de prática social". Ou seja, a linguagem não pode ser entendida apenas como uma atividade puramente individual. O discurso é uma forma de agir no mundo. É também o que Fairclough (2003a) denominou de *semiose*. Para os analistas críticos do discurso, olhar a linguagem significa analisar sua materialidade linguística. Significa também perceber o que pode estar ou não presente na estrutura formal. Para esse autor, envolve quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual.

Ao posicionar-me discursivamente por meio de textos (orais ou escritos), apresento minhas representações acerca do mundo material, social e mental; expresso meus sentimentos, emoções e

identidade. Essas representações são sempre partes das 'práticas sociais'. Conforme Fairclough (2003), o discurso é entendido como 'prática social'. É uma forma de ação no mundo. Não há como pensar no discurso de maneira estática, sem movimento. Os textos (orais ou escritos) podem trazer mudanças em nosso conhecimento (crenças, atitudes, valores, etc.). Podem também produzir 'efeitos causais', gerando guerras, destruição de armas nucleares, perda de emprego etc. Os textos podem ainda contribuir para mudanças na sociedade. Seus efeitos incluem mudanças no mundo material, como por exemplo, mudanças na arquitetura urbana, nas atitudes das pessoas, nas relações sociais e no mundo material.

Nas pesquisas em ACD, ao realizar uma análise linguística, por exemplo, os mecanismos causais podem ser identificados através de processos (verbos), pronomes, metáforas, adjetivos, etc. Sayer (2000, p. 14) cita um exemplo utilizando verbos transitivos: "eles *construíram* uma rede de conexões". Cada mecanismo desvela seu próprio poder causal e tendências que podem "bloquear ou modificar a ação dos objetos a que se referem" (SAYER, 2000, p. 15).

Em conformidade com Bhaskar (1998), Chouliaraki & Fairclough (1999) asseveram que as pesquisas em ACD devem estar voltadas para problemas práticos da vida social, vislumbrando, assim, uma '*crítica explanatória'* (BHASKAR, 1998), construída com base nas descobertas dos problemas sociais, oriundos das práticas sociais, e, a partir delas, buscar soluções para a sua superação.

A *'crítica explanatória'* sustenta um conceito de que os objetos das ciências sociais, diferentemente das ciências naturais, devem abranger crenças, incluindo julgamento de valor e ação. O estudo da sociedade, em determinado momento histórico, acrescerá informações sobre a estrutura da sociedade desse período. Algumas pessoas, por exemplo, acreditam que a sociedade é uma sociedade sem classes, quando na verdade não é. As crenças podem ter efeitos sobre a estrutura, impedindo as pessoas de tentar alterá-las (BHASKAR, 1998). Possibilitam também expandir o realismo crítico para o reino dos valores e da moralidade, ou seja, encontrar uma dimensão intransitiva subjacente ao pensamento moral.

RC e ACD: algumas implicações

Embora a ACD comungue do pensamento filosófico do RC, alguns estudiosos como Fairclough, Jessop e Sayer (2010) têm chamado a atenção sobre a negligência do RC para com os estudos críticos do discurso, notadamente a *semiose*. Conforme Fairclough (2003), a *semiose* é parte crucial da vida social. Embora ela seja um aspecto de qualquer prática social, nenhuma prática social – e muito menos todos os comportamentos – é redutível apenas a semiose. Ou seja, a *semiose* não pode ser reduzida somente ao jogo de sinais como se ela sempre fosse uma questão puramente intra-semiótica, sem referência externa, sem se identificar e explorar as condições extra-semióticas que a tornam possível e garanta sua efetividade (FAIRCLOUGH, JESSOP, SAYER, 2010, p. 206).

Na esteira desses pesquisadores, existem, pelo menos, três questões que precisam ser consideradas. Em primeiro lugar, os realistas críticos não podem negligenciar a *semiose* (discurso) por ser esta uma produção intersubjetiva de significados nas relações sociais, isto é, incluem ações individuais, relações entre as interações e propriedades emergentes das ordens institucionais (ordens do discurso) e do mundo da vida. Conforme esses estudiosos, os realistas críticos defendem a tese de que razões podem operar como causas, e, com isso, elas podem ser responsáveis para produzir mudanças. Ao defenderem essa posição acabem deixando de lado a semiose.

Segundo e igualmente importante para esses autores, é a relevância de se investigar as condições sociais e o contexto social mais amplo da *semiose*. Mas essa ainda é uma questão que precisa ser trabalhada na ACD, uma vez que ela pode fornecer contextualização da produção, comunicação e recepção da semiose, bem como prover um meio de pensar sobre a articulação do semiótico e extra-semiótico, na transformação social. É necessário se utilizar das ferramentas da ACD, através de análises mais complexas dos domínios extra-discursivos, posto que a semiose está sendo estudada de maneira isolada de seu contexto, e isso pode levar a uma análise incompleta da causalidade, correndo o risco de cometer um ou mais tipos de reducionismo.

Terceiro, deve-se considerar também as estruturas semióticas, a dialética e a emergência de textos, bem como o papel da estruturação social. Esses estudiosos argumentam a favor de uma análise semiótica crítica, por tratar-se de uma análise de texto que não só é compatível com o realismo crítico, mas também fornece relevantes *insights* sobre o papel da *semiose* na estruturação social.

Na visão de Fairclough, Jessop e Sayer (2010), os realistas críticos têm negligenciado o estudo da *semiose* ao defenderem que razões podem ser causas. Conforme os autores, a abordagem do realismo crítico pode iluminar a *semiose.* Embora seja perfeitamente possível se comunicar de maneira não intencional, normalmente quando alguém fala e escreve, o faz com o interesse der produzir algum tipo de resposta. Todavia, as respostas sobre como a *semiose* produz efeitos podem ser consideradas sérias pela ausência de uma análise mais acurada.

Os autores defendem que, dado a caráter semiótico de causas, razões não devem ser tratadas como causas de comportamento. Para esses estudiosos, "razões são proposições que precedem ou acompanham comportamento e devem simplesmente ser entendidas" (FAIRCLOUGH, JESSOP, SAYER, 2010, p. 204).

Vale considerar que a abordagem da ACD ainda carece de uma maior investigação acerca do contexto mais amplo envolvendo a semiose, especialmente sobre como articular o semiótico com o extra-semiótico visando transformar as estruturas sociais de poder e dominação. Ao expandir seu modelo de análise, Fairclough (2003) tem concentrado seus estudos na relação entre os níveis textual e social. A ênfase na 'análise interdiscursiva' de textos – em termos de hibridade de gêneros, discursos e estilos –, é uma tentativa, por exemplo, de suprir o espaço existente entre texto e contexto, isto é, entre linguagem e contexto social, numa relação dialética entre os dois.

A seguir, teço considerações sobre o RC, ACD e a 'crítica explanatória' (CE) de Bhaskar (1998).

RC, ACD e CE

Inspirados no Realismo Crítico de Bhaskar (1998), Chouliaraki e Fairclough (1999) desenvolveram um modelo de análise que pudesse identificar problemas sociais materializados em textos orais ou

escritos. Essa abertura de possibilidades transdisciplinares permitiu que a ACD se disseminasse na ciência social crítica, conferindo aos analistas de discurso uma compreensão mais ampla da vida social, relacionando os elementos micro e macrossociais.

O modelo analítico, proposto por esses dois pesquisadores, é baseado na *crítica explanatória* de Bhaskar (1998), e está formulado em cinco estágios. Um sexto estágio (BARROS, 2015) é apresentado aqui. São eles:

(1) Dar ênfase a uma injustiça social;
(2) Identificar os obstáculos para que a injustiça seja resolvida;
(3) Função do problema na prática;
(4) Considerar se a injustiça social é um problema ou não;
(5) Refletir criticamente sobre a análise;
(6) Definir novo problema de pesquisa.

Desenvolvo, a seguir, cada um desses estágios.

Primeiro – *Dar ênfase a uma injustiça social.* Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2010), o analista crítico do discurso precisa identificar um problema que afeta a vida social em algum nível (por exemplo: pobreza, formas de desigualdade, racismo, etc.). Esse primeiro estágio pode ser subdividido em duas etapas: (a) selecionar uma questão que aponte uma injustiça social, podendo ser abordada de maneira transdisciplinar, com enfoque nas relações dialéticas entre momentos semióticos e outros; (b) definir os objetos de pesquisa, cujos temas identifiquem tópicos que possam ser teorizados de forma transdisciplinar.

Segundo – *Identificar os obstáculos para que a injustiça seja resolvida.* Os autores sustentam que o "ponto de entrada" é a análise de textos, abordando as relações dialéticas entre semiose e outros elementos. Neste estágio, três etapas devem ser consideradas: (a) analisar as relações dialéticas entre semiose e outros momentos da prática social; (b) selecionar textos e categorias para sua análise; (c) continuar com a análise de textos, tanto a análise interdiscursiva e linguística quanto a semiótica.

Terceiro – *Função do problema na prática.* Chouliaraki e

Fairclough (1999) e Fairclough (2010) apontam para a necessidade de avaliar '*como'* e '*se'* o aspecto problemático do discurso – que tipo de análise seria mais relevante em um determinado tipo de prática social, por exemplo. Isso significa dizer que o pesquisador deve se concentrar apenas em um aspecto analítico, buscando solucionar o problema. Ao reconhecer, por meio de uma análise crítica, que a injustiça social está gerando uma série de problemas, isso só irá fortalecer as razões para uma mudança radical.

Quarto – *Considerar se a injustiça social é um problema ou não*. Os estudiosos argumentam a necessidade de olhar para os efeitos geradores das práticas. Nesse deve-se pontuar, aqui, as contradições, lacunas, deficiências dos aspectos entendidos como dominantes da injustiça social, isto é, casos de contradições existentes nos diferentes tipos de interação dominante.

Quinto – Refletir *criticamente sobre a análise*. Os autores defendem uma abordagem reflexiva, questionando sua eficácia, sua contribuição para a emancipação social.

Sexto e último – *Definir novo problema de pesquisa.* O pesquisador crítico (BARROS, 2015), preocupado com transformação social, deve enraizar-se em um contexto social, nele permanecendo por um longo período de tempo, considerando os reais problemas que emergem a cada investigação. As pesquisas em ACD, nessa senda, devem ser cíclicas. Ou seja: para cada investigação realizada, o pesquisador já saberá identificar seu novo objeto, com ênfase em uma outra injustiça social, procurando sanar ou minimizar os problemas sociais existentes naquele contexto social.

Um aspecto relevante destacado por Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 61), para a pesquisa analítica, é o trabalho com outros métodos científicos sociais, particularmente a etnografia. No entendimento desses estudiosos, a etnografia requer a presença do pesquisador, por um período de tempo prolongado no contexto da prática social, contribuindo para o conhecimento, além do texto.

A figura abaixo, ilustra os 6 estágios:



Fonte: Adaptado de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2010), com base a crítica explanatória de Bhaskar (1989)

Algumas reflexões

Neste ensaio teórico, asseverei que a ACD está baseada numa ontologia social realista e que deve pautar-se não apenas no desvelamento das relações sociais existentes de poder e dominação que estão presentes nos textos, mas também agir sobre o mundo para transformá-lo. Trata-se de um desafio que tem sido perseguido pela maioria dos pesquisadores que corroboram o mesmo pensamento proposto por Fairclough. Explanei sobre a relação proximal entre o RC e ACD bem como algumas implicações.

Destaquei, conforme Faiclough, Jessop e Sayer (2010), que a *semiose* não pode ser reduzida somente ao jogo de sinais, sem identificar e explorar as condições extra-semióticas. Apresentei, ainda, o modelo analítico de análise desenvolvido por Chouliaraki e Fairclough (1999), com base na 'crítica explanatória' de Bhaskar

(1998), pontuando os cinco estágios da pesquisa em ACD. Neste trabalho, sugeri o sexto estágio. Nele, propus um novo horizonte para a pesquisa emancipatória.

Nesse tipo de pesquisa, o objetivo não é apenas estudar a sociedade, mas principalmente transformar as estruturas sociais de poder. Bhaskar (1978, 1986, 1998; cf. também BARROS, 2009, 2015, PAPA, 2008) tem destacado que a pesquisa emancipatória revela ser promissora para operar mudanças nas práticas sociais de poder e opressão.

Nos últimos anos, na qualidade de pesquisadora, o meu olhar concentrou-se nos bloqueios que precisavam ser sanados no contexto da escola "Meninos do Futuro". Desde 2006, as propostas de investigação tiveram como foco desvelar as injustiças sociais bem como propor algum tipo de mudança. Entendo que o pesquisador crítico, preocupado com mudança social, precisa embrenhar-se em um contexto social, permanecendo por um período prolongado de tempo, considerando os problemas que emergem no cotidiano da escola. Nesse sentido, as pesquisas em ACD devem der cíclicas. A cada estudo realizado, o pesquisador já terá em mente qual será a sua próxima investigação, visualizando sanar ou minimizar as injustiças sociais existentes.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992 [1971].

BARROS, Solange Maria. **Realismo crítico e emancipação humana**: Contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Ed. Pontes, 2015.

BARROS, Solange Maria. Análise crítica do discurso e realismo crítico: reflexões interdisciplinares. **Polifonia,** v. 17, 2009, p. 141-157.

BHASKAR, Roy. Critical realism. Essential readings. In: ARCHER, Margaret; BHASKAR, Roy; COLLIER, Andrew; LAWSON, Tony;

NORRIE, Alan. (Org.). **Centre For Critical Realism**. London: Routledge, 1998.

BHASKAR, Roy. **Scientific Realism and Human Emancipation**. London: Verso, 1986.

BHASKAR, Roy. **A realist theory of science**. Brighton: Harvester e Press, 1979.

CHOULIARAKI, Lille; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: University Press, 1999.

COLLIER, Andrew. **Critical Realism**. London: Verso, 1994.

FAIRCLOUGH, Norman; JESSOP, Bob; SAYER, Andrew. Critical realism and semiosis. In: FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis**: the critical study of language. London: Longman, 2010. p. 202-222.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis**: the critical study of language. London: Longman, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse**. Routledge: Taylor & Francis Group. London and New York, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London: Longman, 1989.

HALLIDAY, Mark. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

KRESS, Gunther; HODGE, Robert. **Language and ideology**. London: Routledge, 1979.

PÊCHEUX, Michael. Análise Automática do Discurso. In: GADET, Frafoise; HAK, Tony. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990 [1969]. Título original: Analyse automatique du discours (Paris, Dunod).

OUTHWAITE, William. Toward a realist perspective. In: MORGAN, Gareth (Org.). **Beyond method**: strategies for social research. London: Sage, 1983.

PAPA, Solange Maria de Barros Ibarra. **Prática pedagógica emancipatópria**: o professor reflexivo em processo de mudança. um exercício em análise crítica do discurso. São Paulo e São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

SAYER, Andrew. **Realism and Social Science**. London: Sage Publications, 2000.

VANDERBERGHE, Frédéric. **Teoria social realista**: um diálogo franco-britânico. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

Recebido em: 10/05/2018
Aceito em: 10/05/2018

TRANSFORMAÇÕES IDENTITÁRIAS E APRENDIZAGENS DE LÍNGUA ADICIONAL NO INTERCÂMBIO ACADÊMICO

IDENTITY TRANSFORMATIONS AND ADDITIONAL LANGUAGE LEARNING THROUGH ACADEMIC EXCHANGE

TRANSFORMACIONES IDENTITIVAS Y APRENDIZAJE DE LENGUA ADICIONAL EN EL INTERCAMBIO ACADEMICO

Tania Regina de Souza ROMERO[*]
Naiara de Paiva VIEIRA[**]

Resumo: Este artigo, vinculado ao projeto de pesquisa Linguagem na Constituição do Educador, desenvolvido na UFLA, discute transformações identitárias e aprendizagem de língua adicional como efeito de uma experiência de intercâmbio no Uruguai. Os dados, provenientes de narrativas em questionário escrito e entrevista oral, são analisados a partir da perspectiva teórica de identidade (Hall, 2005; Bauman, 2005; Silva, 2000; Block, 2007), a relação cultura e linguagem (Tilio; 2007; Kramsch, 1998) e aprendizagem de línguas adicionais (Lightbown e Spada, 1993) e (Lantolf e Thorne, 2006). Destaca-se que essa experiência modificou perspectivas para futura atuação profissional, trazendo novos posicionamentos ante a sociedade, bem como identificando estratégias que facilitam a aprendizagem de língua adicional em contexto natural.

Palavras-chave: Identidade; Cultura; Aprendizagem de língua adicional.

Abstract: This article, linked to the research project Language in the Constitution of the Educator being developed at the Federal University of Lavras, discusses identity transformations and additional language learning as an effect of an exchange experience in Uruguay. The data, narratives in a written questionnaire and an oral interview, are analyzed from the theoretical perspective of identity (Hall, 2005; Bauman, 2005; Silva, 2000; Block, 2007); the relationship between culture and language (Tilio, 2007; Kramsch, 1998) and learning of additional languages (Lightbown and Spada, 1993) e (Lantolf e Thorne, 2006). The data analysis shows how this experience has changed the author's prospects for future professional activities, revealing new views of society, as well as identifying strategies that facilitate the learning of an additional language in a natural context.

Keywords: Identity; Culture; Additional language learning.

[*] Doutora em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem (PUC-SP). Contato: taniaromero@dch.ufla.br.
[**] Mestre em Letras: Estudos da Linguagem (UFOP). Contato: naiarav@yahoo.com.br.

Resumen: Este artículo, vinculado al proyecto de investigación Lenguaje en la Constitución del Educador, desarrollado en la UFLA, discute transformaciones identitarias y aprendizaje de lengua adicional como efecto de una experiencia de intercambio en Uruguay. Los datos, provenientes de narrativas en cuestionario escrito y entrevista oral, son analizados a partir de la perspectiva teórica de identidad (Hall, 2005; Bauman, 2005; Silva, 2000; Block, 2007), la relación cultura y lenguaje (Tilio; 2007; Kramsch, 1998) y aprendizaje de lenguas adicionales (Lightbown y Spada, 1993) y (Lantolf y Thorne, 2006). Se destaca que esta experiencia modificó perspectivas para futura actuación profesional, trayendo nuevos posicionamientos ante la sociedad, así como identificando estrategias que facilitan el aprendizaje de lengua adicional en contexto natural.

Palabras-clave: Identidad; Cultura; Aprendizaje de idiomas adicional.

Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo...
Fernando Pessoa

I feel reborn at each moment
for the eternalnovelty of the world...
Fernando Pessoa

Introdução

Esse trabalho está inserido na linha de pesquisa Linguagem na Constituição do Educador, calcada nos princípios da Linguística Aplicada. Este enquadramento teórico-metodológico é especialmente pertinente, considerando-se que o objetivo deste estudo é narrar meu processo de inserção na cultura uruguaia, o que envolve a aprendizagem do Espanhol, bem como refletir sobre as transformações identitárias ocorridas durante uma experiência de intercâmbio.

Aprender línguas e se comunicar são tão importantes quanto aprender como se dá o processo de aprendizagem. Para qualquer estudante de línguas, quando se aprende como se dá o processo de aprendizagem em um contexto cultural diferente, é possível identificar certas transformações identitárias. Elas ocorrem, geralmente, quando a pessoa passa por experiências de vida e/ou culturais diferentes, como a que vivenciei como parte do meu processo de formação inicial. Por isso, quero refletir como esse processo me impactou e me transformou

como pessoa, como aluna, como pesquisadora, como acadêmica, como profissional.

Fui contemplada, no ano de 2012, com uma bolsa de estudos do Projeto de Mobilidade Mercosul (PMM) para passar um semestre letivo em Montevideo, Uruguai. Antes de lá chegar, meu conhecimento de espanhol era bastante restrito, uma vez que, em preparo para o intercâmbio, apenas tive um curso de duas semanas pouco antes de embarcar. Sendo assim, meu processo de aprendizagem de espanhol diferiu radicalmente do processo de aprendizagem de língua inglesa pelo qual vinha passando em minha graduação, já que, não tendo a língua espanhola em meu curso de Letras, a principal parte de aprendizagem do novo idioma se deu em imersão na cultura alvo. No decorrer de minha experiência, pude perceber que não estava somente aprendendo o espanhol e conhecendo uma nova cultura, mas, ao mesmo tempo, estava me transformando em uma pessoa diferente, com visões distintas daquelas que trazia comigo quando cheguei.

Nesta perspectiva, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre os efeitos desta experiência PMM no Uruguai tanto do ponto de vista identitário, quanto do processo de aprendizagem da língua adicional a partir de narrativas pessoais. Como objetivo específico, a pesquisa busca identificar indícios de transformação identitária, bem como destacar aspectos de meu processo de aprendizagem da língua espanhola. Para alcançar tais objetivos é importante perguntar:

1. Que dificuldades de comunicação enfrentei?
2. Que estratégias de aprendizagem utilizei?
3. Como a experiência de intercâmbio me transformou?

O trabalho está dividido em quatro partes. Na fundamentação teórica trato de questões de cultura, identidade e estratégias de aprendizagem de línguas, levando-se em conta as elaborações sobre identidade de Hall (2005), Bauman (2005), Silva (2000), Block (2007), de cultura e aprendizagem de línguas, conforme destacadas por Tilio (2007), Kramsch (1998) e aprendizagem de línguas adicionais conforme sugerido por Lightbown e Spada (1993) e Lantolf e Thorne (2006). Seguindo uma metodologia qualitativa, enfoco como os dados foram coletados, enfatizando as experiências internacionais que vivi. Explicito também nos procedimentos de análise, critérios para recorte

dos dados e as bases para sua interpretação, assim como para respostas às perguntas de pesquisa. Já nas considerações finais faço uma reflexão sobre a pesquisa realizada e seus possíveis desdobramentos para mim, como profissional, como conhecedora de mundo, como pesquisadora, e, certamente, para os leitores, delineando, ainda, indicações para pesquisas futuras.

Fundamentação Teórica

Discuto inicialmente três concepções de identidade, conforme sugeridas por Hall (2005) e, para um maior esclarecimento da terceira concepção, recorro à definição de pós-modernismo dada por Sevcenko (1995), complementando com a questão da diferença proposta por Silva (2000). Relaciono o conceito de identidade com os conceitos de cultura e aprendizagem de línguas, tendo como referencial teórico as elaborações de Hall (2005), Bauman (2005), Block (2007), Tilio (2007) e Kramsch (1998). Já Lantolf e Thorne (2006) e Lightbown e Spada (1993) auxiliam-me a atentar para alguns aspectos de aprendizagem de uma língua adicional. Para discutir a aprendizagem do espanhol, especificamente, tomo como base o trabalho de Oliveira (2006), denominado "Análise de narrativas de aprendizagem de espanhol sob a perspectiva da teoria do caos". Entendo estas bases como fundamentais para que as perguntas de pesquisa possam ser respondidas.

Segundo Hall (2005), a questão da identidade tem sido amplamente problematizada em várias áreas, pois que estamos passando atualmente por uma "crise de identidade", ou seja, a identidade somente se constitui em problema quando está em crise. As três concepções de identidade sugeridas por ele relacionam-se a três concepções de sujeitos: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Na concepção de sujeito do iluminismo, Hall explica que o núcleo ou o centro essencial do eu é a identidade de uma pessoa. Sendo assim, o sujeito nasce com uma identidade fixa que se desenvolve ao longo de sua existência; no entanto, ele permanece essencialmente o mesmo. Essa é, critica o autor, uma concepção muito individualista do eu e de sua existência, que salienta a permanência de uma mesma e imutável configuração identitária.

Já a concepção do sujeito sociológico é vista como uma concepção interativa da identidade do eu, em que o sujeito ainda continua tendo um núcleo ou uma essência identitária interior que é chamada de "eu real", mas esta é formada e modificada na interação entre o eu e a sociedade.

Por fim, a concepção de identidade mais recentemente elaborada é a concepção de sujeito pós-moderno, em que ele é visto como não tendo uma identidade fixa ou essencial. A identidade torna-se, assim, uma "celebração móvel", formada e transformada continuamente com a manutenção de contato com as diversas culturas que nos rodeiam. Vista dessa maneira, essa concepção de identidade é definida contextual e historicamente e não biologicamente. O sujeito lida com vários traços que pré-existem nele e que, ao mesmo tempo, são incoerentes.

Complementando, para Sevcenko (1995), o sujeito pós-moderno, que se insere em um tempo não linear, não possui uma identidade fixa e essencial, já que sua identidade está em constante mudança. Silva (2000), por sua vez, defende que identidade e diferença é o resultado de atos de criação linguística. Elas têm que ser ativamente produzidas. São criações sociais e culturais, realizadas por meio de atos de linguagem. "Ser isto" significa "não ser aquilo", ou seja, "ser brasileiro" significa "não ser uruguaio", por exemplo. Para que a identidade seja formada e transformada, entendo ser necessário que o sujeito lide com a diferença, uma vez que é ao lidar com a alteridade[1] que o sujeito assume diversas posições, ou seja, identidades.

Voltando o olhar para mobilidade internacional, é lógico lembrar que quando entramos em contato com outra cultura, deparamo-nos com vários tipos de diferenças e isso acarreta várias transformações em nossa identidade. Assim, o conceito pós-moderno de identidade, sugerido por Hall, está intimamente ligado ao conceito de cultura. Para explicar melhor essa relação, trago um conceito de cultura apontada por Kramsch que me parece apropriada para esta investigação:

[1] Perspectiva sócio interacionista.

> [...] cultura pode ser definida como membro em uma comunidade discursiva que partilha um espaço social e história comuns, e "imaginings" comuns. Mesmo quando eles deixaram aquela comunidade, seus membros podem conservar, onde eles estiverem, um sistema comum de padrões de percepção, crença, avaliação e atitudes. Estes padrões são geralmente chamados de sua "cultura". (1998, p. 10)

Há muitas críticas na modernidade de que o contato com outra cultura nos faz minimizar a nossa própria, o que acarreta uma violação de nossa identidade. No entanto, depois de passar por uma experiência de intercâmbio, pude perceber que o contato com outra cultura resultou em uma reflexão sobre a minha e a cultura do outro. Percebo que esse contato me permitiu questionar mais amplamente a minha identidade cultural e pessoal e não desvalorizar uma ou outra.

Coerentemente a essas percepções, o conceito de cultura é entendido como um conceito plural, em que não existe uma cultura "pura", mas sim uma miscigenação de culturas. Pensando nesse conceito plural e no pertencimento do indivíduo, fica claro que a identidade é inventada e não descoberta. Bauman (2005) diz que o indivíduo inventa sua própria identidade ao se relacionar com os participantes não homogêneos de um grupo cultural.

Entendo que essa visão de identidade sugerida por Bauman dialoga com a visão de sujeito pós-moderno de Hall. Segundo Bauman (2005), a ideia de "identidade" nasceu da crise do pertencimento, ou seja, da recriação da identidade à semelhança da ideia do indivíduo. O indivíduo cria e recria sua identidade de acordo com seus objetivos pessoais e sociais quando inserido em um grupo. Para Hall (2005), o mesmo ocorre com a identidade nacional em que o indivíduo se forma e se transforma no interior do sistema de representação cultural. Portanto, é errôneo pensar a cultura nacional como expressão da cultura subjacente de um único povo porque as nações modernas são todas híbridos culturais.

Kramsch (1998), também trazida por Vivan (2011), lembra que língua e cultura estão interligadas e que, ao se separar uma da outra, ocorrerá a perda do significado de ambas. Dessa maneira, na aprendizagem de uma nova língua, ocorrerá o processo de aculturação, que se relaciona à adaptação a uma nova cultura. Convergindo para a discussão teórica, ao pensar em minha aprendizagem de língua

espanhola, pude perceber que, para que eu conseguisse um melhor desempenho, precisei me adaptar à cultura uruguaia.

É ainda pertinente salientar que alguns autores usam o termo relatividade linguística para falar da relação entre linguagem e pensamento mediada pela cultura. Gumperz e Levinson discutem essa teoria dizendo que "...a cultura, através da linguagem, afeta o nosso modo de pensar, principalmente, devido às nossas experiências de vida" (1996 apud TILIO, 2007, p. 108). Pude observar essa influência da cultura em minha aprendizagem da língua espanhola e, consequentemente, em minha forma de pensar. Em contato com a cultura uruguaia, fui observando certos pontos da língua que posteriormente afetaram minha maneira de pensar sobre a língua e sobre a cultura. Já outros autores citados por Tilio (2007), como Hill (1988) e Lucy (1999), mencionam o determinismo linguístico, em que ocorre a relação inversa, ou seja, a linguagem determina o pensamento e afeta a cultura. No entanto, Tilio (2007) explica a relação bidirecional entre língua e cultura, pontuando que não é a língua que determina a cultura, nem a cultura que influencia a língua, mas sim ambas se influenciam todo o tempo.

Block, por sua vez, acrescenta como a imersão na cultura alvo causa impacto na identidade de uma pessoa: "Ao tornar-se totalmente imerso na cultura, costumes e ideais do país de acolhimento, cada participante ganha habilidades, experiências e memórias que durarão uma vida."[2] (BLOCK, 2007, p. 145, tradução nossa). O autor ainda diz que na aprendizagem de línguas no exterior, o indivíduo se engaja em vários tipos de atividades que promovem o desenvolvimento de sua competência comunicativa, o que minha experiência confirmou. Essa explicação me é especialmente real, uma vez que me vejo hoje como uma pessoa com maior facilidade de comunicação em outro idioma.

No tocante à aprendizagem de língua adicional especificamente, Lantolf e Thorne (2006) salientam que um dos requisitos é o desenvolvimento de um alto nível de regulação do processo afetivo-cognitivo por parte do aprendiz. Segundo eles, torna-se crucial ter "o poder de radicalmente reconstruir toda a operação mental de si mesmo e de outros a assim ampliar incomensuravelmente

[2] By becoming fully immersed in the culture, customs, and ideals of the host country each participant gains skills, experiences, and memories that will last a lifetime.

o sistema de atividade de funções mentais" (p. 60). Isto é, além de selecionar e controlar seus processos de aprendizagem, o aprendiz deve saber adaptá-los para lidar com o novo desafio. A propósito, Lighbown e Spada (1993) já advogavam que a aprendizagem de uma língua vai depender muito de como o aprendiz se coloca emocionalmente.

Buscando entender agora como o espanhol é aprendido como língua adicional, me embasei no trabalho de Oliveira (2006). A autora faz a análise de narrativas de aprendizagem de estudantes e professores, coletadas no projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira), que é desenvolvido na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Oliveira pautou-se em 31 narrativas de graduandos de Letras ou professores já formados que participavam do projeto Educonle[3] (Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras), que visa à capacitação lingüístico-metodológica em língua adicional.

Conforme pontua a autora, deve-se ter em conta características próprias do processo de aprendizagem de língua, fortemente marcado por sua dinamicidade, complexidade e imprevisibilidade, além ser influenciado por inúmeros fatores pessoais e do contexto onde a aprendizagem ocorre. Assim, não é possível se ter um acesso direto ao processo cognitivo de um aprendiz. O papel das narrativas é o de ser um meio para ter indícios sobre a aprendizagem.

A pesquisadora escolheu como corte de análise as condições iniciais da aprendizagem de língua espanhola, ou seja, o que levou os estudantes a se motivarem em estudar a língua. Como forma de delimitação, enfoco aqui estratégias utilizadas pelos aprendizes em seus processos de aprendizagem da língua, por ordem decrescente de frequência de menção: (a) praticar o máximo possível, seja com alunos, professores, familiares, etc (54,8%); (b) ouvir música, ver filmes, novelas e programas de TV com original em espanhol, ler (49%); (c) usar internet (38,7%); (d) contato com falante nativo (22%); (e) ouvir a própria voz em gravações didáticas e preparar aulas (16%); (f) usar gramáticas ou dicionários (12,9%); (g) traduzir e memorizar palavras e expressões (6,4% e 3,2%, respectivamente).

[3] Projeto da Faculdade de Letras da UFMG, que envolve professores de várias unidades da Universidade.

Vale, ainda, perceber neste estudo que mais de 50% dos entrevistados dizem ser o professor a razão de seu interesse pelo idioma ou pelos traumas causados durante a aprendizagem. Destes 50%, 67% associaram ao professor acontecimentos positivos e motivadores e 33% a acontecimentos negativos.

Em um contexto em que a língua alvo é aprendida naturalmente, como o que vivi, entendo que aprendemos a língua com os falantes nativos da língua, quando somos obrigados a interagir com foco em significados e condições contextuais, o que nos faz ter uma aprendizagem mais natural e mais rápida da língua, sem haver preocupação específica com as suas regras. Segundo minha experiência, à medida que os propósitos comunicativos são alcançados com maior facilidade, a atenção à forma cresce, impulsionando objetivos de adequação sistêmica.

Metodologia

Essa é uma pesquisa qualitativa que enfoca o meu processo de aprendizagem de línguas em contato com outra cultura. Segundo Minayo (2009), o estudo que realizo é especialmente adequado para o enfoque qualitativo porque se volta para especificidades da vida real que não poderiam nem se pretende que sejam quantificadas.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa alcança os objetivos desse trabalho por serem analisados dados de um questionário e de uma entrevista, buscando indícios de transformações identitárias e aspectos que deixem claro meu processo de aprendizagem da língua espanhola, além de alguns efeitos da experiência de intercâmbio acadêmico. Especificamente, este é um estudo de caso. Para Yin (2001), o estudo de caso pode ser considerada a estratégia preferida para este trabalho porque:

> Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001, p. 19).

Para que o leitor conheça a participante foco desta investigação, me apresento. Tenho 26 anos, sou natural de uma cidade

do sul mineiro, de cerca de 17 mil habitantes, onde morei até ingressar na Universidade, uma cidade de 90 mil habitantes, próxima de minha cidade natal. Sou formada em Letras, com habilitação dupla Português/Inglês e mestre em Estudos da linguagem: tradução e práticas discursivas, pela Universidade Federal de Ouro Preto. Pela primeira vez, fui para o exterior no ano de 2012, pelo Programa de Mobilidade Mercosul (PMM), fazer intercâmbio no Uruguai, onde estive por 5 meses morando com mais 4 brasileiros. Lá morei em Montevideo, capital de quase 2 milhões de habitantes. Conforme já mencionado, antes de minha partida, eu só havia feito um cursinho básico de duas semanas que preparava os estudantes bolsistas do Programa para a chegada aos países do Mercosul. No Uruguai, estudei na UDELAR (Universidad de la Republica Del Uruguay), onde os alunos podem fazer no máximo três ou quatro disciplinas por semestre. Para falar um pouco sobre minha experiência de intercâmbio, identificar e compreender indícios de transformações identitárias, após essa experiência, e enfocar em meu processo de aprendizagem da língua espanhola, respondi a um questionário por e-mail e a uma entrevista pessoalmente, que fazem parte do projeto de pesquisa Linguagem na Constituição do Educador[4]. Foram usados nesse trabalho os recortes da entrevista e de um questionário, com vistas a se compreender minhas possíveis transformações identitárias e meu processo de aprendizagem da língua espanhola.

O questionário (anexo A) foi elaborado pela então coordenadora do projeto, co-autora deste artigo. A entrevista (anexo B) foi conduzida pela mesma coordenadora aos estudantes que participaram do programa PMM na mesma época que eu participei. A entrevista foi gravada em forma de diálogo, com duração de 2h30min e participaram 5 outros estudantes que fizeram intercâmbio no Uruguai, Paraguai e Argentina. A entrevista foi em formato interativo entre a coordenadora e os bolsistas. Os temas giravam em torno de, por exemplo, nossas aprendizagens, nossos destaques da experiência e principais dificuldades, além de também se abordar como lidávamos com a distância e com a saudade, aspectos culturais diferentes, relações

[4] Projeto coordenado pela professora da UFLA, Tania Regina de Souza Romero, e desenvolvido na Universidade Federal de Lavras. O objetivo do projeto é investigar, discutir e refletir sobre significações impressas na linguagem de estudantes em formação inicial e/ou continuada em discursos diversos.

entre as pessoas, dificuldades de integração, diferença entre os jovens, comparação entre universidades, processo de aprendizagem de espanhol, mudança de percepção de sul-americanos ante a experiência e mudanças pessoais percebidas.

Após a transcrição da entrevista e a leitura cuidadosa do questionário respondido, com o intuito de fazer a análise dos dados e responder as perguntas da pesquisa, destaco alguns trechos da entrevista e do questionário para ilustrar minhas respostas. Optei pela categorização por entender que a organização de ideias e assuntos permite uma maior e melhor compreensão do objetivo da pesquisa. Os dados são analisados à luz da (a) teoria de Identidade de Hall (2005), Bauman (2005), Silva (2000), Block (2007), (b) cultura e aprendizagem de línguas, conforme destacadas por Tilio (2007), Vivan (2011), Kramsch (1998), além de Lightbown e Spada (1993) e Lantolf e Thorne (2006).

Discussão dos Dados

Com base na fundamentação teórica que norteou este estudo, faço a análise de recortes do questionário respondido por mim por escrito e da entrevista oral respondida pessoalmente e posteriormente transcrita, relacionados à minha experiência acadêmico-cultural em país estrangeiro, bem como meu processo de aprendizagem de línguas. Os recortes da entrevista e do questionário selecionados têm como objetivo explicitar minhas transformações identitárias e meu processo de aprendizagem da língua espanhola. Para se atingir tal objetivo, procuro responder as perguntas de pesquisa anteriormente destacadas.

Que dificuldades de comunicação enfrentei?

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, apresento recortes do questionário, para que se possa fazer a análise à luz das teorias expostas na fundamentação teórica desse trabalho.

Analisando minhas respostas, pude perceber que minhas dificuldades de comunicação foram devido a três fatores em particular. O primeiro fator foi o estranhamento causado pelo primeiro contato com a língua espanhola. O segundo foi a falta de intimidade com os uruguaios e sua cultura, o que acabava prejudicando a comunicação. Já

o terceiro fator, que é discutido por Lightbown e Spada (1993) e Lantolf e Thorne (2006), foi a combinação de relação afetivo-cognitiva e personalidade. Esses fatores podem ser observados no recorte do questionário a seguir:

> [...] Quando cheguei ao Uruguai, percebi que o espanhol nativo era bastante diferente do pouco contato que tive com o idioma no Brasil e não entendia quase nada do que as pessoas falavam, comecei então a criar um bloqueio para a aprendizagem do idioma. Além desse estranhamento de início, o que agravou, em um primeiro momento, meu aprendizado, foi a falta de intimidade com os uruguaios, que me deixava às vezes sem saber como me expressar. Como sou uma pessoa tímida, enfrentava muitas dificuldades de comunicação. Muitas vezes, quando não entendia algo, não perguntava e isso me impossibilitava a aprendizagem, outras vezes queria dizer algo, mas não dizia por receio de não me entenderem. Como todo falante não nativo de um idioma, percebi que tenho também bastante dificuldade de expressar minhas emoções em espanhol e, como meu vocabulário era muito reduzido, nem sempre os outros entendiam o que eu queria expressar. [...]

Percebi no decorrer da experiência que minhas dificuldades de comunicação foram diminuindo quando consegui uma maior adaptação à cultura uruguaia. No recorte do questionário a seguir, relato essa experiência:

> [...] Adaptei-me também a tomar mate com os amigos. Percebo essas experiências de comer junto e tomar mate muito significante para mim, porque ao compartilharmos o mate e comermos todos juntos, fui conseguindo um melhor desenvolvimento com a língua.

Os dados, portanto, convergem para a discussão de Vivan (2011) e Kramsch (1998), para quem o processo de "aculturação", ou seja, se adaptar a uma nova cultura é necessário para que o indivíduo aprenda outra língua. Posteriormente, fui percebendo que a maneira de pensar dos uruguaios e como eles se comunicavam em espanhol, entre si e com os outros, era diferente devido aos traços culturais do país. Eles não falavam tão abertamente sobre alguns assuntos, por exemplo, e tinham costumes diferenciados. Um costume que observei na residência onde morei que me chamou muito a atenção, é que nada é

compartilhado entre os estudantes, desde objetos de higiene até utensílios de cozinha. Penso que essas diferenças tem grande influência da cultura uruguaia, por serem os uruguaios, na minha percepção, pessoas mais reservadas.

No meu processo de aprendizagem da língua espanhola, fui entendendo que precisaria adaptar meu pensamento e minha comunicação ao idioma, tendo em vista aspectos culturais do Uruguai. Essa adaptação vai ao encontro da argumentação de Tilio (2007), segundo a qual a cultura influencia nossa maneira de pensar através da linguagem, devido, principalmente, às nossas experiências de vida.

Sendo assim, no processo de aprendizagem da língua espanhola, pude perceber que o processo de aprendizagem de uma língua está intimamente ligado ao conceito de identidade. Enquanto me adaptava à cultura e aprendia o porquê de alguns usos da língua, entendia também aspectos culturais do país que, inconscientemente, influenciavam em minha identidade. No entanto, nem sempre essa adaptação foi fácil, me surgiam vários sentimentos, segundo advogam Lighbown e Spada (1993). No recorte do questionário a seguir, explicito essas questões:

> [...] Em minha experiência, além das dificuldades que passei, precisei conviver com vários sentimentos como angústia, saudade, medo e frustração. Mas apesar disso, acredito que experiências como essa contribuem muito para o nosso crescimento. Ao conhecermos outro mundo, que muitas vezes é bem diferente do nosso, nossa identidade é transformada. Penso que seria muito enriquecedor se todos os alunos de licenciatura pudessem passar por uma experiência de intercâmbio.

Em meu processo de aprendizagem, pude perceber como essa questão emocional me influenciou. Assim que cheguei ao Uruguai, estava totalmente estressada e desmotivada devido ao susto que levei ao ter contato com o espanhol nativo, idioma que achei bem diferente do que pensava, e por chegar sozinha a um aeroporto, sem saber muito bem como eu deveria agir, e sem contar com o apoio Institucional esperado. Por isso, entendo, criei certo bloqueio com a língua, que somente foi superado quando já estava mais inserida e adaptada à cultura uruguaia.

Além disso, o contato frequente e intenso com brasileiros, o que para mim era confortador, retardava meu uso do espanhol e inserção à cultura alvo. Entendo, com minha experiência, que a adaptação à cultura é muito relevante, reafirmando o que pontuam Vivan (2011) e Kramsch (1998), para que o processo de aprendizagem se desenvolva. No trecho do questionário a seguir isso é observado,

> Com o passar do tempo consegui me adaptar mais à cultura uruguaia e aos uruguaios, consegui prestar mais atenção ao que eles falavam e entender bem melhor. Comecei também a entender como alguns usos da língua têm estreita relação com a cultura uruguaia, o que me gerava um novo olhar sobre a língua. E enquanto eu ia aprendendo mais palavras, meu processo de leitura ia se desenvolvendo. [...]

Que estratégias de aprendizagem utilizei?

Refletindo sobre as estratégias de aprendizagem que utilizei, pude perceber que, depois do primeiro mês, procurava conversar mais em espanhol com falantes nativos e não nativos do idioma e prestava bastante atenção ao que eles diziam. Geralmente eu perguntava e pedia para me explicarem quando apareciam os aspectos gramaticais mais difíceis para mim, mas nem sempre as pessoas se sentiam a vontade de me corrigir. No trecho da entrevista a seguir, relato isso:

> **Como é que foi esse processo de aprender espanhol? Se você tivesse que sugerir pra uma pessoa, o que você sugeriria?**
> Também perguntar, não ter vergonha de perguntar a algum amigo como fala isso, como fala aquilo.
> **Então você sugeriria não ter vergonha?**
> É. Às vezes a gente falava, pronunciava errado, eles ficavam sem graça de corrigir.

Outra estratégia de aprendizagem era escrever e-mails para professores e funcionários da faculdade; isso me ajudava a desenvolver a escrita e corrigir erros gramaticais. Também lia todos os textos das disciplinas para adquirir vocabulário e procurava assistir a filmes e ouvir músicas como forma de saber como estava meu processo de aprendizagem de espanhol, prestava atenção também em como os professores falavam nas aulas. Essas estratégias, como previamente

discutido, coadunam com as postulações de Lighbown e Spada (1993) e Lantolf e Thorne (206), uma vez que fui me adaptando às necessidades, lançando mão dos recursos que tinha à disposição e faziam parte de minhas necessidades acadêmicas e cotidianas.

Pude ainda observar que as estratégias de aprendizagem que utilizei foram as mais citadas na pesquisa de Oliveira (2006). Entendo que, em um contexto de intercâmbio, a prática será naturalmente a estratégia de aprendizagem mais utilizada, uma vez que se pode interagir frequentemente com falantes nativos. Com a interação no ambiente natural, aprende-se o idioma de maneira natural, o que faz da aprendizagem muito mais interessante, descontraída, contextualizada, ou seja, com maior propósito comunicativo. Como dizem Lighbown e Spada (1993), a aquisição de um idioma, diferentemente da aprendizagem, faz a comunicação fluente e natural.

Como a experiência de intercâmbio me transformou?

Passando agora para a última pergunta de pesquisa, identifico indícios de auto-transformações identitárias que percebi durante e depois do intercâmbio.

Primeiramente, no questionário, avalio minha experiência no exterior do ponto de vista pessoal:

> [...] Aprendi muito com as pessoas e sobre o mundo. Ao longo da experiência, aprendi a conviver com pessoas diferentes, de cultura diferente, aprendi a viver em uma cidade bem maior que onde vivo e me acostumei a um país diferente, toda essa experiência me transformou como pessoa. Percebi que me tornei uma pessoa mais ativa, atenta, solidária, paciente e compreensiva. [...]

No recorte da entrevista a seguir, também comento algumas percepções que identifiquei em minha identidade pessoal:

> **O que vocês acham que ganharam? Como experiência, tanto profissionalmente, quanto como pessoa. O que é a Naiara hoje que não era antes?**
> Então, eu cheguei até a perguntar pras minhas amigas no que eu mudei, porque a gente mesmo muitas vezes não percebe a mudança e minhas amigas disseram que eu tô mais centrada, mais séria, acho

> que é porque você acaba tendo que se virar em tudo que você acaba tendo que ficar mais centrada, mais preocupada né e também hoje em dia eu tenho bem mais paciência pra lidar com os outros porque eu tive que ter paciência lá com coisas que eu não conhecia, não tinha costume.

A imersão em outra cultura e o entendimento de aspectos culturais me permitiram adquirir experiências que me possibilitaram um grande crescimento pessoal. À medida que eu ia convivendo com aspectos culturais diferentes, como costumes dos uruguaios, cidade em que morei, etc, auto-transformações identitárias iam ocorrendo. Entendo, portanto, que a interação com a cultura uruguaia é a causadora de transformações identitárias. No trecho da entrevista a seguir relato sobre a politização do povo uruguaio, aspecto que me parece muito importante:

> **Como que vocês viam as instituições em que vocês estavam comparativamente com a UFLA? O que vocês viram de bom lá que seria bom que tivesse aqui, o que vocês sabem de bom que tem aqui que seria bom que tivesse lá?**
> Lá no Uruguai como eu disse, os professores estimulam muito os alunos a serem mais politizados, então eu acho isso um ponto positivo.
> **Como é que eles estimulam? Eles falam?**
> Falam, nas aulas mesmo eles falam que os estudantes têm que participar mais das passeatas, dos protestos. As aulas não são apenas do conteúdo das matérias, os alunos e os professores discutem também sobre o governo do Uruguai, algumas vezes eu não entendia. Mas eu percebia que eles tavam falando disso. Então, eles conversam muito sobre essas questões, aqui não temos esse costume. [...]

Pude perceber que lidei com vários tipos de diferenças enquanto fazia o intercâmbio, até diferenças com relação às disciplinas que cursei. Ao fazer essas disciplinas, a visão profissional que tinha até ali mudou. No recorte do questionário a seguir, discorro sobre meu crescimento acadêmico-profissional:

> [...] Do ponto de vista acadêmico-profissional, percebo a experiência como muito enriquecedora, apesar de não ter conseguido fazer as matérias da grade de letras que eu queria por motivo de regras da

> universidade. Gostei muito dos professores e das disciplinas que fiz na faculdade [da área de psicologia] que, inclusive, me influenciaram em minha escolha profissional. Pude fazer também comparações entre a universidade daqui e a de lá, percebendo diferenças e semelhanças entre ambas.

Block (2007) sustenta que a total imersão na cultura, costumes e ideais do país, faz a pessoa ganhar habilidades, experiências e memórias que a acompanharão por toda a vida. Destaco algumas dessas questões no trecho do questionário a seguir:

> [...] Pretendo também continuar com o hábito de ler livros em espanhol para não perder a prática. Outro hábito que adquiri e gostei, foi tomar mate com os amigos, isso é bom porque ao compartilharmos o mate tiramos um tempo para nos reunir.

Já nesse trecho da entrevista, lembro das amizades que fiz no intercâmbio e que estão presentes na minha memória:

> **O que foi mais legal de ter ido?**
> As amizades. Acho que tira da nossa cabeça isso de preconceito, a gente percebe que mesmo com as diferenças a gente pode ser amigo, conviver e se dar bem e isso é muito bom**.**

Sendo assim, percebo que a identidade passa a ser, segundo Bauman (2005), inventada e não descoberta, ou seja, o sujeito inventa sua própria identidade de acordo com seus objetivos e luta por ela, mesmo sabendo que a identidade é eternamente inconclusa. Entendo assim, a visão pós-moderna de identidade discutida por Hall e a mais recente estudada, em que o sujeito é visto como não tendo uma identidade fixa, permanente ou essencial, como a visão de identidade que mais caracteriza o ser humano. Todo ser humano é um enigma, possui várias identidades algumas vezes contraditórias e não-resolvidas, portanto sua identidade é eternamente fragmentada. A identidade muda dependendo do contexto cultural em que o sujeito se encontra, em contextos culturais diferentes, ele assume identidades diferentes. A identidade é então uma constante invenção.

Considerações Finais

Nesta reflexão, fica claro que a experiência me fez identificar estratégias que facilitam a aprendizagem de língua adicional em contexto natural. Além disso, algumas estratégias que aprendi, em contexto natural, eu utilizo em meu aprendizado de Língua Inglesa, como, por exemplo, a leitura e a escrita em Língua Inglesa como forma de melhorar minha aprendizagem do idioma. A imersão em outra cultura também nos acarreta transformações identitárias, conforme argumenta Hall (2005). Entendo que se por algum momento sentimos ou pensamos que temos uma identidade unificada desde quando nascemos até quando morremos, é porque temos medo da mudança e criamos uma conformadora "narrativa do eu". A identidade que é plenamente unificada, completa, segura e coerente é, segundo o autor, com quem me alinho, uma fantasia.

A experiência de intercâmbio me transformou como pessoa e modificou minhas perspectivas para futura atuação profissional, trazendo novos posicionamentos ante a sociedade. Além disso, com o estudo, percebi como trabalhar melhor com o "outro", com meus alunos no ensino de línguas e como algumas estratégias de aprendizagem de uma língua adicional podem me ajudar em outras aprendizagens. No entanto, entendo que toda essa transformação também não é unificada e, com certeza, ainda será fragmentada. Uma possível sugestão para pesquisa futura, que me parece pertinente, seria a investigação de facilidades e dificuldades em se aprender um idioma por aquisição e/ou por aprendizagem, uma vez que o tema merece certa atenção. Outra sugestão seria entrevistar um maior número de pessoas que passaram por uma experiência de intercâmbio para se ter um quadro mais amplo e rico de experiências.

Referências

BAUMAN, Zygmund. (1925). **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BLOCK, David. Identity in study abroad contexts. In: DAVID BLOCK. **Second Language Identities**. London: Continuum, 2007. p. 145-186.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LANTOLF, James; THORNE, Steven. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIGHBOWN, Patsy; SPADA, Nina. **How Languages are Learned**. New York: Oxford University Press, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA. Ana Paula Alves. Análise de narrativas de aprendizagem de espanhol sob a perspectiva da teoria do caos. In: XV SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFMG, 15., 2006, Belo Horizonte. **Anais**... Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 1-16. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/alves.pdf>. Acesso em: 18 maio 2014.

SEVCENKO, Nicolau. O enigma pós-moderno. In: Roberto Cardoso de Oliveira, Nicolau Sevcenko, Jair Ferreira dos Santos, Nelson Brissac Peixoto, Maria Celeste Olalquiaga. *Pós-modernidade*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995. p. 44-55.

SILVA, Tomaz Tadeu. A promoção social da identidade e da diferença. In: TOMAZ, Tadeu da Silva (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

TILIO, Rogério Casanovas. C. A evolução da teoria da relatividade lingüística e a interface língua-cultura no ensino de línguas

estrangeiras. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. VI, n. XXIII, p. 105-124, out./dez. 2007.
VIVAN, Élide. S. Língua e cultura: entre a submissão e contestação. **Revista Sapere**, v. 3, n. 1, s./p., jan./jun. 2011.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 200 p.

Recebido em: 07/05/2018
Aceito em: 05/06/2018

REFLEXÃO SOBRE DIFERENTES CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

REFLECTION ON DIFFERENT CONCEPTIONS OF BILINGUAL EDUCATION

REFLEXIÓN SOBRE DIFERENTES CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN BILINGUE

Janaina da Silva CARDOSO[*]
Juliana COUTINHO[**]
Vania Santana Carvalho de OLIVEIRA[***]

Resumo: Até pouco tempo, o ensino bilíngue era destinado aos poucos que podiam pagar por escolas de elite. Porém, nos últimos anos, surgem os projetos públicos bilíngues, e cresce o número de escolas particulares que se intitulam bilíngues. No entanto, o conceito do que seria educação bilingue não parece estar totalmente claro, principalmente para aqueles que são mais envolvidos no processo: educadores, alunos e seus responsáveis. Sendo assim, o objetivo deste estudo é refletir sobre o conceito de bilinguismo, levando em consideração uma revisão da literatura sobre o tema, e analisando os resultados de uma pesquisa com um grupo de professores de idiomas, que apresentam suas concepções sobre o que seria "educação bilíngue, e suas opiniões em relação a viabilidade da aplicação de tal modelo na rede pública e privada. Pelo resultado, é possível perceber que o conceito ainda se apresenta difuso, mesmo para os educadores que atuam em projetos bilingues.

Palavras-chave: Educação bilíngue; Bilinguismo; Ensino-aprendizagem de idiomas; Escolas bilíngues.

Abstract: Until recently, bilingual education was aimed at the few who could afford to pay for elite schools. However, in recent years, bilingual public projects have emerged, and the number of private schools calling themselves bilinguals has grown. Yet, the concept of what would be bilingual education does not seem to be totally clear, especially for those who are more involved in the process: educators, students and their parents. Therefore, the purpose of this study is to reflect on the concept of

[*] Doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense; Mestre em Língua Inglesa pela UFF; Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: janascardoso1@gmail.com.

[**] Mestre em Linguística, pela UERJ, e Professora do Projeto Bilingue do Instituto GayLussac. Contato: julianavcoutinho.uerj@gmail.com.

[***] Mestre em Linguística, pela UERJ; Professora da Escola Estadual Bilingue Carlos Drummond de Andrade. Contato: vsc_06@hotmail.com.

bilingualism, considering a review of literature on the subject, and analyzing the results of a research with a group of language teachers, presenting their conceptions about what would be "bilingual education", and their opinions regarding the feasibility of applying such a model to public and private schools. Based on the result, it is possible to perceive that the concept still diffuses, even for educators working on bilingual projects.

Keywords: Bilingual education; Bilingualism; Language teaching and learning; Bilingual schools.

Resumen: Hasta poco tiempo, la enseñanza bilingüe estaba destinada a los pocos que podían pagar por escuelas de élite. Sin embargo, en los últimos años, surgen los proyectos públicos bilingües, y crece el número de escuelas particulares que se titulan bilingües. Con todo, el concepto de lo que sería educación bilingüe no parece estar totalmente claro, principalmente para aquellos que más participan en el proceso: educadores, alumnos y sus responsables. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es reflexionar sobre el concepto de bilingüismo, teniendo en cuenta una revisión de la literatura sobre el tema, y analizando los resultados de una investigación con profesores de idiomas, que presentan sus concepciones sobre lo que sería " educación bilingüe", y sus opiniones con relación a la viabilidad de la aplicación de tal modelo en la red pública y privada. Por el resultado, es posible percibir que el concepto todavía se presenta difuso, incluso para los educadores que actúan en proyectos bilingües.

Palabras clave: Educación bilingüe; bilingüismo; Enseñanza-aprendizaje de idiomas; Escuelas bilingües.

Educar não é apenas um ato de conhecimento, é também um ato polític (CELANI, 2001, p. 26).

Introdução

Crianças estudando línguas estrangeiras não é novidade, inclusive há muitos estudos sobre a *teoria da idade crítica* (CHAIKA 2008), que afirma que quanto mais cedo se começar a estudar uma segunda língua, mais chances de sucesso no aprendizado. A novidade está no perfil dos alunos que passam a frequentar escolas bilíngues. No passado, apenas um pequeno grupo de alunos, geralmente os mais ricos frequentavam escolas, mas atualmente cresce o número de escolas bilingues (ou ditas bilíngues), tanto na rede privada como na rede pública.

A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, com o programa *Dupla Escola*, lançou a primeira escola bilíngue (português-inglês) pública em janeiro 2014. Atualmente, o programa engloba

escolas que trabalham com as línguas espanhola, francesa e mandarim. O município do Rio de Janeiro lançou o projeto *Rio Criança Global*[1] em 2009, que intensificou o ensino de inglês em todas as escolas municipais e criou cerca de cinco escolas bilíngues piloto, sendo que uma trabalha com espanhol e as demais com inglês[2].

Embora a demanda por ensino de idiomas para crianças cresça cada vez mais, faltam pesquisas sobre o assunto. Nem todos os estudiosos concordam com a teoria da idade crítica (CHAIKA 2008). Como afirma Rajagopalan (2010), o debate sobre a idade ideal para iniciar os estudos de um segundo idioma é no mínimo ambíguo. Geralmente, as crianças estão sendo estimuladas pelos pais, pessoas que acreditam que estão dando aos seus filhos as melhores chances de sucesso futuro no mercado de trabalho. No entanto, crianças são crianças e, para elas, o futuro é algo bem distante. Segundo Rajagopalan (2010, p. 10), deveríamos nos colocar no lugar destas crianças, "e, na medida do possível, pensar a questão com os recursos disponíveis em seu universo." Antes de mais nada há de se perguntar se é justificável este trabalho e se é realmente motivador para a criança. Johnstone (2009) (citado em ROCHA; TONELLI; SILVA 2010, p.16) também acredita que nem sempre "quanto mais cedo melhor. Para ele, o planejamento e, principalmente, a alocação de recursos são fundamentais, para o sucesso".

É necessário estabelecer critérios para que uma escola seja considerada bilíngue, e estudar mais profundamente o processo de aprendizagem de línguas na fase infantil. Faltam pesquisas que auxiliem na formação de professores para esta realidade, capazes de elaborar currículos e desenvolver metodologias focadas neste público. Para que a universidade possa formar estes educadores, precisa antes conhecer esta nova realidade. Precisa desenvolver mais pesquisas sobre educação bilíngue e precisamos levar esta reflexão para os cursos de graduação e de formação continuada. Como bem menciona Silva (2010, p. 313):

[1] Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/educacao/educacao-360/a-experiencia-das-escolas-bilingues-na-rede-publica-do-rio-13847095.html>. Acesso em: 30 maio 2018.

[2] O número de escolas desses projetos tem aumentando continuamente e outras línguas estão sendo oferecidas, como o alemão.

> [...] atuar na educação bilíngue infantil não é tarefa fácil, uma vez que se trata de uma área relativamente nova, que não encontra respaldo nos cursos de formação de professores oferecidos pelas universidades do país.

Nossa ideia com essa pesquisa de natureza qualitativa é conhecer melhor o contexto da educação bilíngue, e como este tipo de educação é vista por professores de idiomas. Para tanto, começamos com uma revisão de literatura, buscando delimitar os conceitos de *bilinguismo* e de *escola bilíngue*. Em seguida, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada com professores de idiomas, sobre suas concepções e opiniões sobre "educação bilíngue".

Tipologia de bilinguismo e o mito do monolinguismo

A literatura que discorre sobre as definições de bilinguismo apresenta muitas variações. Utilizando a diferenciação apresentada por Krashen (1988) entre "aquisição" e "aprendizagem", muitos consideram indivíduos bilíngues apenas aqueles que vivem ou já viveram em algum tipo de imersão, e desempenam fluentemente mais de uma língua.

Em um estudo que reúne alguns postulados sobre o tema, Megale (2005) aponta que definições de bilinguismo seriam amplas e difíceis de conceituar, e ainda, as classificações utilizadas até hoje partem de concepções unidimensionais - definem o indivíduo bilíngue apenas em termos de competência linguística. Já as concepções multidimensionais não apenas são embasadas nas teorias de comportamento linguístico, mas também levam em consideração noções oriundas da psicologia, sociolinguística, sociologia e linguística. (HARMERS; BLANC 2000; MEGALE 2005). O bilinguismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração variados níveis de análises: individual, interpessoal, intergrupal e social.

Na tabela abaixo, Megale (2005, p. 6) sintetiza as diferentes categorias de bilinguismo segundo Harmers e Blanc (2000, 26), demonstrando o quanto essa classificação é complexa quando se analisa o fato partindo de diferentes contextos e critérios:

Tabela 1 – Dimensões de bilinguismo de Harmers

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	Bilinguismo balanceado	L1=L2[3]
	Bilinguismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2
Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto	1 representação para 2 traduções
	Bilinguismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	Bilinguismo Infantil:	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Simultâneo	L1e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilinguismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilinguismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	Bilinguismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
Status das línguas	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identidade cultural

Fonte: (MEGALE, 2005, p. 6)

No Brasil, por exemplo, a forte imposição da língua portuguesa acendeu o mito que somos um povo monolíngue. No entanto, sabemos que no território brasileiro encontram-se centenas de línguas que já se extinguiram e que são extintas dia após dia, desde a colonização portuguesa. Existem as línguas indígenas, línguas de migrantes que percorrem em pequenas comunidades, e até dialetos trazidos de outros países que só existem aqui. Contudo, ainda se insiste em dizer que nos comunicamos na mesma língua do Oiapoque ao

[3] L1 = Língua materna e L2 = Língua adicional ou segunda língua

Chuí. Embora tenhamos apenas uma língua oficial, o povo brasileiro pode sim ser considerado multilíngue (CARDOSO, 2017).

Tipos de instituições de ensino de línguas adicionais (busca por uma definição de Escola Bilingue)

Trazendo esta discussão para o âmbito educacional, o bilinguismo é uma questão ainda mais complexa e relativa. Muito se discute sobre as denominações cabíveis às instituições que oferecem ensino de línguas adicionais (LA). Este, sendo praticado em diversas partes do mundo, varia sua estrutura de acordo com os aspectos culturais locais, objetivos e o perfil dos alunos. Tão logo, as definições e abordagens também sofrem bastantes variações.

Temos vivenciado uma tentativa de diferenciação entre aulas de inglês, escolas de idiomas, escola bilíngues e ainda escolas internacionais. Como não há especificações legais, alguns programas que oferecem aulas de LA[4], com um ou dois tempos de aula semanais, se intitulam bilíngues, na tentativa de fazer *marketing* quanto à qualidade deste ensino. Ora, definir ensino bilíngue é algo tão complexo quanto definir o bilinguismo, como já foi exposto anteriormente no estudo de Megale (2005). No entanto, tentaremos esclarecer algumas diferenças entre tais nomenclaturas, tomando como base Marcelino e Cortez (2011).

- **A aula de inglês na escola regular e na escola de idiomas –** Nestes ambientes, o foco da aula é o ensino da língua alvo. As abordagens podem ser variadas, das mais focadas na competência comunicativa às mais centradas nas estruturas linguísticas e aquisição de vocabulário. Podem contemplar as quatro habilidades ou focar apenas em uma específica, com é o caso da abordagem instrumental (ou LINFE[5]). Geralmente, há a adoção de materiais específicos e de avaliações padronizadas, que focam nas competências linguísticas e/ou comunicativas. Normalmente, o tempo de aulas varia entre 100 minutos a 4 horas semanais. Em geral, os professores não têm uma visão

[4] LA = Língua adicional, segunda língua.
[5] LINFE – Línguas para fins específicos.

geral do aluno, uma vez que a instituição estabelece uma relação de prestador de serviço e clientes.

- **O ensino bilíngue –** A língua alvo passa a ser ferramenta para o ensino de outras disciplinas. A língua alvo pode ser utilizada 100% do tempo ou apenas para algumas disciplinas, não havendo legislação para pautar esta dinâmica. A educação bilíngue tem como um dos seus estandartes a promoção do respeito às diferenças de outras culturas. Há uma interação maior com a família do que em escolas de idiomas e o ensino é voltado para a formação da ética e conteúdos na formação do aluno.

- **A escola internacional –** Sua justificativa inicial é oferecer ensino para crianças estrangeiras. Estas têm opção de seguirem currículo, calendário e utilizam a língua de um país específico, ou seguir critérios mistos do país onde se encontram. Devido a grande preocupação das famílias que seus filhos sejam fluentes em uma LA, brasileiros têm aderido a estas instituições em números cada vez maiores. No entanto, assim como a escola bilíngue, este tipo de ensino é um privilégio para uma pequena parcela da sociedade. (Escolas Internacionais no Brasil[6]).

Metodologia de pesquisa

Este estudo de abordagem qualitativa, é composta de duas partes. A primeira é uma pesquisa bibliográfica, buscando delinear o conceito de bilinguismo e de educação/escola bilingue. Enquanto a segunda parte, busca conhecer diferentes percepções de professores em relação ao conceito de educação bilingue. Para tal, foi realizada uma entrevista informal composta de perguntas abertas que foram encaminhadas por uma rede social. A pesquisa adota um processo ação-reflexão-ação Bortoni-Ricardo (2008, p. 48). O interesse pela pesquisa surge da prática de sala de aula. No caso, dois pesquisadores que são atuam em escolas bilingues e o terceiro orienta professores-pesquisadores interessados no tema. E espera-se que o resultado da

[6] Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-intsch.html>. Acesso em: 11 out. 2017.

pesquisa possa influenciar as ações destes professores pesquisadores e de outros professores. Para a análise das respostas, utilizaremos o modelo de Bortoni-Ricardo (2008) de síntese pelas asserções.

O instrumento

O principal instrumento do estudo foi um questionário com quatro perguntas, enviado a nove pessoas pelo *Whatsapp*, que receberam a opção de responder pelo próprio *Whatsapp* ou por e-mail. Ficou acordado que os nomes dos entrevistados não seriam revelados. Foi pedido que não elaborassem muito as respostas, para manter como uma entrevista mais informal:

> - Em sua opinião o que é educação bilíngue?
> - Você acha que trabalha com educação bilíngue? Por que (não)?
> - É possível trabalhar com educação bilíngue em escolas públicas? Por que (não)? Consegue lembrar de alguns exemplos.
> - É possível trabalhar com educação bilíngue em escolas particulares? Por que (não)? Consegue lembrar de alguns exemplos.

Das nove professoras entrevistas, cinco responderam por *Whatsapp,* duas por e-mail e duas não responderam. Como todas as participantes são do sexo feminino, daqui em diante, usaremos o feminino para nos referir a elas.

As participantes

Todas as participantes da pesquisa são professoras de inglês, que trabalham em diferentes instituições: quatro trabalham em escolas consideradas bilíngues (sendo duas públicas e duas particulares). Sendo que um desses casos disse que embora a escola se intitule bilíngue, não é de fato. Quanto às demais, uma trabalha em curso de idiomas, e as outras em escolas de ensino médio. Todas que trabalham com escolas consideradas bilíngues trabalham com educação infantil ou ensino fundamental (com alunos com menos de 11 anos).

Com este estudo buscamos responder às seguintes perguntas:

- Quais as concepções de diferentes professores de línguas em relação à educação bilíngue?

- Qual a opinião destes professores em relação a se desenvolver educação bilíngue nas redes públicas e privadas? Conhecem o trabalho que já vem sendo desenvolvidos com educação bilíngue?
- Quais os principais desafios em se trabalhar com educação bilíngue?

Resultados

Como mencionado anteriormente, para a coleta de dados, usaremos o modelo de BORTONI-RICARDO (2008), para organização de dados por asserções. Ou seja, gruparemos ideias idênticas, que nos ajudarão a responder as questões da pesquisa, em asserções, para facilitar a análise de dados.

Asserção 1: Há diferentes concepções quanto ao que seja educação bilíngue

As respostas abaixo têm em comum o fato de mencionarem que a educação bilíngue como uma maneira de desenvolver duas línguas ao mesmo tempo, com foco na aquisição da linguagem.

> P1: A educação bilíngue na minha opinião representa a integração de dois códigos de forma simultânea visando uma plena aquisição da linguagem para um indivíduo.
> P2: Em minha opinião, mais do que dominar dois idiomas seria transformar uma maneira de pensar.
> P5: É uma educação que faz com que o aluno domine duas línguas fluentemente ao final do ciclo escolar.

P2 menciona a aquisição dos dois idiomas, mas vai além, afirmando que há uma transformação na maneira de pensar, como se ao entrar em contato com uma outra língua, se passe a entender o mundo de forma diferente. Reparem também o uso do "dominar" por P2 e P5.

Reparem que no exemplo abaixo, o ensino foca nas outras disciplinas e as duas línguas passam a ter uma função instrumental, isto é, são usadas apenas como meios e não como o fim do processo de aprendizagem.

> P4: É o ensino de vários assuntos em duas línguas, uma materna e outra estrangeira.

Nas duas próximas falas, percebemos que como na anterior o foco é no aprendizado de outros conteúdos, mas diferentemente da anterior, só mencionam a língua alvo.

> P3: Educação bilíngue é o ensino de todas as matérias por meio de uma língua estrangeira ou adicional.
> P6: Pra mim é qdo toda educação formal ofertada ao estudante pelo estabelecimento de ensino acontece em outra língua que não a materna

Não fica claro nestas definições como (e se) a língua materna será trabalhada. Parece que ela é menos importante ou talvez já seja tomada como sabida.

Asserção 2: Há a possibilidade de educação bilíngue na escola pública e privada desde que haja recursos e treinamento dos educadores

A maioria das entrevistadas achou que é possível trabalhar educação bilíngue em escolas públicas, mas todas afirmam que só será possível se cumprir certos requisitos.

Foram mencionados como desafios ou dificuldades a serem enfrentados os seguintes pontos: falta de recursos, despreparo dos educadores e material inadequado. Alguns mencionam os projetos do governo como modelo a ser seguido por outras escolas interessadas em se tornar bilíngue.

> P1: Trabalhar com educação bilíngue na escola pública é possível a partir do momento que todos os profissionais busquem se qualificar para isso e até mesmo queiram estar inseridos nessa modalidade de ensino.
> P3: A princípio, sim. Já há escolas públicas bilíngues no Rio de Janeiro.... Em 2013/ 2014, dei aulas de inglês para um grupo de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Eles estavam se preparando para o projeto bilíngue da escola.
> P4: Só é possível em uma escola com um projeto bilíngue como as escolas bilíngues que o governo tem inaugurado.

> P5: Sim, se houver investimento e capacitação de professores sim. Sei que existe a do Complexo do Alemão e uma outra na Tijuca se não me engano.
> P7: Acredito que educação bilíngue é possível em qualquer ambiente, desde que os professores tenham ferramentas e condições de desenvolverem um bom planejamento (ex.: computador e internet em sala, livros na língua alvo, número reduzido de alunos, dentre outros fatores.). Educadores motivados e que dominam a língua podem sim desenvolver esta aprendizagem.

Apenas duas professoras acharam muito difícil ou impossível desenvolver educação bilíngue na rede pública. A primeira delas citas algumas das dificuldades como falta de recursos, falta de interesse em desenvolver trabalhos indisciplinares, e profissionais despreparados. A outra simplesmente afirmou que não acha possível.

Em relação às escolas privadas, quatro professoras acharam que é possível trabalhar com educação bilíngue, mas de novo apontam algumas dificuldades ou desafios. Além disso, em geral, mencionam as mais tradicionais, totalmente voltadas para a elite: como as escolas internacionais.

> P1: Um pouco de vivência que tive em educação bilíngue no particular, esbarra no mesmo problema que temos na pública ...falta material humano com todas as qualificações necessárias para fazer parte desse processo.
> P6: Possível é. No entanto é bastante difícil, pois a mão de obra qualificada para desenvolver o trabalho dessa maneira é bem escassa. ...Não conheço escolas particulares que consigam desenvolver esse tipo de trabalho. Com exceção das vinculadas a consulados e embaixadas.

Outro ponto interessante é que muitas professoras mencionaram que grande parte das escolas se intitulam bilíngues apenas por uma questão de marketing, mas na realidade, o que fazem é apenas acrescentar mais algumas horas no idioma escolhido. Veja os exemplos abaixo:

> P2: Já trabalhei em um projeto que se dizia bilíngue, como muitos no Brasil, mas na verdade era aula de inglês como a regular de cursos,

> porém havia dias com aula de matemática e ciências, não tornando ninguém bilingue, apenas ensinando novos vocábulos.
> P2: O ensino dito "bilíngue "era apenas um curso de inglês de uma hora diária inserido após o almoço para os alunos que aguardavam o turno integral"".
> P4: As escolas particulares têm a intenção de conquistar alunos através da venda de seu produto, com isso, chamam/criam vários modelos de aula de inglês de bilíngue.
> P6: O que mais vemos são propagandas enganosas de escolas que oferecem uma educação bilíngue como sendo sinônimo de uma grade curricular que privilegia em número de tempos de aula a língua estrangeira...

Reparem que em todos os casos são escolas que apenas acrescentam algumas horas a mais de estudos de uma segunda língua. Todas estão mais preocupadas com a estratégia de marketing do que com o desenvolvimento língua alvo.

Análise de dados

Por se tratar de um grupo pequeno de sujeitos, não podemos fazer grandes generalizações, temos que reconhecer os limites do estudo, mas esperamos que a pesquisa possa servir de estímulo e base para outros estudos, assim como nos ajudou a entender melhor as concepções de educação bilingue por parte deste grupo de professores.

As entrevistadas têm ideias diversas sobre o que seria educação bilíngue. Não há consenso entre as entrevistadas se a educação bilíngue seria o desenvolvimento de duas línguas ou apenas estudar as disciplinas da escola em uma segunda língua, no segundo caso o desenvolvimento linguístico seria apenas de uma língua. Como se a língua materna já fosse sabida, ou que não fosse enfocada.

No geral, as participantes acreditam que pode haver educação bilíngue tanto em escolas públicas como particulares, desde que se tenha antes de mais nada uma compreensão plena do que seja esse tipo de educação, e a partir daí desenvolva um planejamento baseado neste conceito. É necessário, ainda, que a escola disponibilize os recursos necessários e que os professores estejam treinados e motivados para fazer este tipo de trabalho.

Infelizmente, ainda há muitas escolas que se dizem bilíngues, mas não o são. Apenas houve um aumento no número de horas de estudo da segunda língua.

Considerações Finais

As três autoras pertencem a um grupo de estudos que procura divulgar pesquisas e relatos de experiências não só entre colegas que atuam com neste contexto, mas também com outros professores de idiomas, por meio de discussões em congressos e publicações. Após a defesa das dissertações de duas das pesquisadoras, o grupo de pesquisa já lançou um curso de extensão totalmente voltado para o ensino de idiomas para crianças (*Teaching English to Young Learners*), para graduandos e professores já formados e está ajudando a organizar o I SELEIA – Seminário de Línguas Estrangeiras na Infância e Adolescência. Pensa-se também em desenvolver material que facilite o preparo de atividades para o ensino de línguas para crianças.

No entanto, a principal ação que surge a partir deste estudo é a tentativa de incluir as questões debatidas durante a pesquisa para cursos de graduação e pós-graduação. Não se trata de ensino de idiomas como curso adicional, mas em educação bilíngue. Modelos prontos devem ser evitados, pois é necessário levar em consideração as realidades locais e conhecer melhor as crianças.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CARDOSO, Janaina Silva. Associações de professores e atuais políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais: estratégias e desafios. In GULLO, Annita; RODRIGUES, Luiz Carlos. **Políticas linguísticas e ensino de LE no Brasil** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. Disponível em: <sele-ufrj.wixsite.com/sele-ufrj>. Acesso em: 30 maio 2018.

CHAIKA, Elaine. **Language**: the social mirror. Boston: Heinle Cengage, 2008.

KRASHEN, Steven. **Second language acquisition and second language learning**. Hertfordshire: Prentice Hall, 1988.

HAMERS, Josiane; BLANC, Michel. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MARCELINO, Marcelo; CORTEZ, Ana Paula. **Entrevista Diferenças entre escola bilingue e escola de idiomas** (08/09/11). 2011. Disponível em: <http://www.ensinobilingue.com.br/>. Acesso em: 30 maio 2018.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, Mato Grosso do Sul. v. 3, n. 5, s./p. ago. 2005. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 30 maio 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido (Org.). **Língua Estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes Coleção NPLA, 2010.

SILVA, Valéria Rosa da. Os desafios do professor de educação bilíngue infantil: necessidade de uma formação continuada. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido (Org.). **Língua Estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes Coleção NPLA, 2010.

UNESCO. **Políticas para a primeira infância.** Brasília: Unesco, 2005.

Recebido em: 30/05/2018
Aceito em: 10/06/2018

O ENSINO DE LIBRAS E A LINGUÍSTICA APLICADA: UMA PONTE POSSÍVEL

THE TEACHING OF LIBRAS AND APPLIED LINGUISTICS: A POSSIBLE BRIDGE

LA ENSEÑANZA DE LIBRAS Y LA LINGÜÍSTICA APLICADA: UNA PUENTE POSIBLE

Wáquila Pereira NEIGRAMES[*]
Lucas Eduardo Marques SANTOS[**]
Fabíola Aparecida Sartin Dutra ALMEIDA[***]

Resumen: A linguística Aplicada - LA está presente em todo processo de ensino e aprendizagem. Inserida no meio acadêmico, possui como principal característica a interdisciplinaridade que soma às outras disciplinas uma investigação para melhor compreender e pesquisar os problemas linguísticos a que estamos expostos. Assim, de

[*] Possui graduação em Letras Libras, pela Universidade Federal de Goiás (2012). Especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Sul-Americana (2016); mestranda no programa de pós-graduação *stricto senso* em Estudos da Linguagem na UFG - Regional Catalão. Atua como professora do Ensino Técnico e Superior, no Instituto Federal no campus Itumbiara. Contato:. waquilapn@gmail.com.

[**] Possui graduação em Letras – Libras, pela Universidade Federal de Goiás (2013). Possui Especialização *lato-sensu* em Educação Inclusiva com Ênfase me Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2015). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Lingüística Aplicada. Atualmente é tradutor intérprete em linguagem de sinais da Universidade Federal de Goiás e aluno do Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* - Mestrado em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Goiás Regional Catalão. Participa como docente no projeto de extensão Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás Regional Catalão e do Grupo de Estudos GEPLAEL. Contato: lems.lucas@gmail.com.

[***] Possui graduação em Letras - Português - Inglês pela ISEPI/FEI -Fundação Educacional de Ituiutaba (1988), Mestrado em Letras - Linguística e Língua Portuguesa, pela UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002) e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Letras, da UFG - Universidade Federal de Goias e professora permanente do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, também da UFG - Regional Catalão, Coordenadora do GT: Formação de Educadores em Linguística Aplicada da ANPOLL. Contato: fabiolasartin@gmail.com.

acordo com o contexto social, o processo histórico, político, econômico, cultural e de identidade a LA também pode assumir um caráter transdisciplinar. Abordaremos, portanto, neste trabalho, a aplicação da LA ao ensino de Língua Brasileira de Sinais - Libras por meio de uma breve discussão acerca da identidade e da cultura como norteadoras no processo ensino-aprendizagem de Línguas de Sinais - LS. A LA no Brasil vem cada vez mais ganhando espaço e suas ramificações sugerem explorar novos caminhos, ou seja, há uma série de métodos que aparecem através da necessidade de elaboração de métodos de análise, neste trabalho serão explorados os procedimentos analíticos desenvolvidos pela Linguística Sistêmico–funcional, proposta inicialmente elaborada por Halliday, e que explora o caráter metafuncional da língua. Não obstante, trabalharemos empenhados em estabelecer inicialmente métodos que permitam ao pesquisador identificar as questões geradas a partir da Avaliatividade presente nas construções dos enunciados expressos por indivíduos que atuam na área de formação de Libras.

Palabras-claves: Linguística Aplicada; Libras; Ensino-Aprendizagem.

Abstract: Applied Linguistics - AL is present in every teaching and learning process. Inserted in the academic environment, it has as main characteristic the interdisciplinarity that adds up to the other disciplines an investigation to better understand and to research the linguistic problems to which we are exposed. Thus, according to the social context, the historical, political, economic, cultural and identity process the AL can also assume a transdisciplinary character. Therefore we will address in this work the application of AL to the teaching of Brazilian Sign Language - Libras through a brief discussion about identity and culture as guides in the teaching and learning process of Sign Language - SL. AL in Brazil is increasing and its ramifications suggest exploring new ways, that is, there are a number of methods that appear through the need to elaborate methods of analysis, in this work will be explored the analytical procedures developed by Systemic- functional linguistics, a propose initially elaborated by Halliday, and that explores the metafunctional character of the language. Nonetheless, we will work committed to initially establish methods that allow the researcher to identify the issues generated from the Assessment present in the constructions of statements expressed by individuals who work in the area of formation in Libras.

Keywords: Applied Linguistics; Libras; Teaching-Learning.

Resumo: La lingüística aplicada - LA está presente en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Inserida en el medio académico, tiene como principal característica la interdisciplinaridad que suma a las otras disciplinas una investigación para comprender mejor y buscar los problemas lingüísticos a los que estamos expuestos. Así, de acuerdo con el contexto social, el proceso histórico, político, económico, cultural y de identidad a LA también puede asumir un carácter transdisciplinario. En este trabajo, abordamos la aplicación de la LA a la enseñanza de la Lengua Brasileña de Señales - Libras por medio de una breve discusión acerca de la identidad y la cultura como orientadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje de Lenguas de Señales - LS. La A en Brasil viene cada vez más ganando espacio y sus ramificaciones sugieren explorar nuevos caminos,

o sea, hay una serie de métodos que aparecen a través de la necesidad de elaboración de métodos de análisis, en este trabajo se explorarán los procedimientos analíticos desarrollados por la Lingüística Sistémico- funcional, propuesta inicialmente elaborada por Halliday, y que explora el carácter metafuncional de la lengua. No obstante, trabajaremos empeñados en establecer inicialmente métodos que permitan al investigador identificar las cuestiones generadas a partir de la Evaluación de la presente en las construcciones de los enunciados expresados por individuos que actúan en el área de formación de Libras.

Palabras claves: Linguística Aplicada; Libras; La enseñanza y el aprendizaje.

O que é a Linguística Aplicada - LA?

O ser humano, por natureza relacional comunitária, é comunicativo. O sujeito nasce com capacidade mental para desenvolver uma língua qualquer e no processo de interação social se constitui ao mesmo tempo em que constrói sua língua, sua identidade, o que, por sua vez, acaba por gerar uma cultura.

Nesse contexto, compreendemos que ninguém nasce falando, porém uma língua toma característica constitutiva, como ressalta Coseriu (1959), que indica que há, na verdade, uma trilogia no que se refere à língua como uma realidade psíquica e que pode ser acervo linguístico, instituição social e sistema funcional. Também caracteriza os estudos da linguagem entre sistema, norma e fala, como enunciado a seguir:

> [...] A distinção entre sistema e norma é importante porque resolve as dificuldades da dicotomia langue-parole e contribui para esclarecer o funcionamento da linguagem, a actividade linguística, como criação e repetição (recriação), movimento obrigado e movimento livre no quadro das possibilidades oferecidas pelo sistema (COSERIU, 1959-60, p. 29).

Não se pode deixar, para tal, de considerar que a cultura e a língua apresentam em certas instâncias uma espécie de vínculo, pois uma influência a outra numa relação dicotômica e é a partir desse conceito que o sujeito aprende os usos da comunicação tendo em conta a cultura e os costumes do seu povo, o que ocasionará a formação de uma identidade, nesse sentido, afirmamos que, existe uma língua falada/sinalizada adquirida naturalmente por meio do contato da

criança com seus pares e que as escolas assumem a responsabilidade de ensinar, especialmente as regras e as normas estabelecidas, ou seja, a gramática, que através da escrita passa a ter um caráter unificador de uma determinada comunidade. A gramática da norma padrão, neste caso, constitui-se como um conjunto de regras artificiais de uma língua que é ensinada por professores de línguas em instituições de ensino comum. A norma padrão ensinada não pode ser classificada como língua materna de ninguém, como esclarece Andrade, Santa e Ribeiro (2012), pois não reflete a gramática real da língua falada, nesse sentido, entendemos o caráter funcionalista dos estudos de linguagem. Quadros (2004) conceitua aquisição de linguagem como o contato e a interação que se associam ao ambiente familiar, e no meio escolar ocorre a aprendizagem.

> As línguas de Sinais são consideradas línguas naturais e, consequentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, [...] Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma estrutura interior (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 30).

Portanto, há que se reconhecer algumas especificações que marcam o significado do termo aprendizagem da língua, pois esta é organizada, planejada, tem objetivos bem precisos, metodologia e é avaliada. Essas características a diferenciam da aquisição natural da linguagem.

Sob essa perspectiva, a Linguística Aplicada nasce a partir da provocação dos problemas do mundo real advindos do uso da linguagem, preocupando-se com questões associadas ao ensino e à aprendizagem de línguas em seus vários campos de pesquisa. Isso significa dizer que a LA se debruça sobre o ensino e a aprendizagem de línguas (materna/segunda/estrangeira), interessa-se pelos problemas de distúrbio da comunicação, participa na formação de professores, nas práticas pedagógicas, assim como na elaboração de programas e materiais de ensino (CELANI, 2000).

Ainda hoje há uma grande discussão paradigmática sobre a área de atuação da LA que se delineia em seu caráter autônomo e investigativo, o que gera uma discussão em relação à divisão de áreas entre a Linguística e a Linguística Aplicada. A investigação linguística

dessas duas disciplinas envolve a análise do uso da linguagem na vida real e na prática social, que excede o limite da linguística, impulsionando pesquisas voltadas para a Linguística Aplicada.

A Linguística Aplicada não é uma ciência engessada que obriga ou articula metodologias corretas a serem adotadas no ensino de línguas, ou seja, não existe um modelo certo ou errado. Para os linguistas aplicados cada situação de aprendizagem é específica e envolve um tipo de aluno específico, o que indica uma variação na atuação considerando as diferentes situações e contextos reais.

A diversidade cultural e linguística que se encontra no processo de ensino torna-se, ainda, um desafio para os professores de línguas. Assim, a LA constitui-se como uma área investigativa inter/multi/pluridisciplinar, visando alcançar uma relação de equilíbrio e de produção de novos saberes por meio da colaboração das disciplinas e proporcionando laços sólidos.

De forma a dialogar com outros campos do conhecimento, Celani (1998) apresenta a articulação da LA em conformidade com as outras disciplinas, de modo a traçar uma interdisciplinaridade característica à Linguística Aplicada. Não só uma relação entre teoria e prática, mas, deve-se compreender as necessidades reais da sociedade, traçando uma base ideológica para produzir e aplicar conhecimento. É importante a colocação da autora, uma vez que para a LA nenhuma disciplina é independente das outras. Todas as ciências contribuem de forma direta ou indireta para a formação do indivíduo.

> A Linguística Aplicada é um campo de pesquisa e prática interdisciplinar lidando com problemas práticos da linguagem e comunicação, os quais podem ser identificados, analisados ou solucionados aplicando-se teorias, métodos e resultados de trabalhos disponibilizados pela Linguística, ou desenvolvendo-se novos arcabouços teóricos e metodológicos em Linguística para trabalhar com esses problemas. A Linguística Aplicada difere da Linguística em geral no que diz respeito à sua orientação em direção a problemas práticos, do cotidiano, relacionados à linguagem e à comunicação (AILA, 2013, s./p.).

Desta forma, em nossa concepção o professor consciente de sua formação precisa conhecer a LA para melhor lidar com o processo de ensino e aprendizagem que ocorre no espaço escolar. Segundo

Celani (2000, p. 19), a "LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem." A partir da necessidade de aprender uma língua, seja materna, segunda ou estrangeira, surgem os estudos em LA no anseio de promover discussões, fomentar o aparecimento de novas abordagens teóricas que supram as lacunas existentes na investigação metodológica de ensino, a fim de compreender o uso da linguagem no contexto da prática social.

Acreditou-se por muito tempo que a LA era uma tentativa de aplicação linguística, associando a teoria à prática numa perspectiva que não corresponde à verdade. Cavalcante (1986) afirma ainda que a LA está voltada às questões dos métodos e técnicas de ensino de língua.

De acordo com Menezes, Silva e Gomes (2009, p.2), a LA possui três vertentes, sendo: "ensino e aprendizagem, aplicação de linguística e investigação aplicada sobre estudos de linguagem como prática social". A primeira vertente inclui trabalhos sobre estratégias na aprendizagem da língua, assim como apontam caminhos que ajudam a facilitar o ensino e a aprendizagem.

A segunda vertente investiga os posicionamentos e atitudes que devem ser tomados diante do processo. É uma vertente que apoia a criação de materiais didáticos que ajudam a realizar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais motivadora. A terceira vertente se relaciona com a aplicação prática da linguagem a ser ensinada. Celani (2000) reforça a ideia de que a LA jamais deve se distanciar da língua usada na sociedade, porque se assim for o ensino será mecânico e não permitirá que o aluno seja autônomo em seu discurso. Desta forma pode-se afirmar que:

> A LA só pode firmar-se como área de pesquisa de direito próprio, respeitável no meio acadêmico, se os linguistas aplicados se dispuserem a fazer LA sem o injustificável complexo de inferioridade, ao invés de fazerem aplicação da Linguística. Parece que essa fase subserviente está ultrapassada e isso é reconhecido pelos linguistas aplicados (CELANI, 1992, p. 21).

Acreditou-se por muito tempo que a LA era apenas mais uma disciplina vinculada ao domínio do saber, porém, desde seu surgimento teórico e histórico houve a necessidade de buscar esclarecimentos em

outros campos disciplinares, sob essa perspectiva, Celani (1998) apresenta o conceito de transdisciplinaridade, em que várias disciplinas colaboram e se integram de forma uníssona entre determinados campos de investigação, explorando com maior vigor os objetos de estudo. A autora faz uma divisão das relações das pesquisas transdisciplinares em quatro grandes grupos:

> 1. Interação em contextos institucionais e informais: estudos sobre contextos específicos tais como, negócios, academia, texto literário, sala de aula (bilíngüe, bidialetal e monolíngüe), médico/paciente, análise crítica do discurso. 2. Interação em aprendizagem: projetos em letramento, aprendizagem de segunda língua, interações transculturais e interculturais em contextos pedagógicos, o foco sendo sociocultural, discursivo e psicológico. 3. Aquisição e desenvolvimento da linguagem (materna, estrangeira, [orais e de sinais]: inclui situações tanto de primeira quanto de segunda língua, inclui projetos sobre aquisição e desenvolvimento da escrita, de leitura, de habilidade oral, de letramento e alfabetização. 4. Ensino de língua: inclui, particularmente, projetos sobre tradução, do ponto de vista da teoria, da prática e do ensino (CELANI, 1998, p. 136)

Diante desse argumento podemos observar que a Associação Internacional de Linguística Aplicada - AILA, em suas últimas reuniões, ampliou os tópicos de pesquisa, que antes se apoiavam no foco principal que seria ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Celani (1992, p.17) apresenta a gama de tópicos em que a LA torna-se cada vez mais ampla: "ensino/aprendizagem de língua materna, multilinguismo, testes, planejamento linguístico, sociolinguística, psicolinguística, lexicografia, tradução linguística contrastiva, linguística computacional, estilística, letramento, dentre outros."

Os estudos relacionados à educação de surdos no Brasil e à Língua Brasileira de Sinais tem sido pesquisados, em sua maioria, sob o ponto de vista da LA, embora esta ainda seja uma língua recente a ser pesquisada nas universidades. Não obstante, tem contribuído para delinear aspectos voltados para a formação do professor de Libras, além de possibilitar a construção de uma nova abordagem de ensino-aprendizagem para esse público tão específico.

> [...] o bilingüismo dos surdos pode também envolver o uso de outras línguas de sinais, outras línguas orais, e outras formas comunicativas

> que não o português (GESSER, 2006). Todavia, se compararmos à situação de grupos lingüísticos de línguas orais, a situação do grupo minoritário surdo revela-se mais complexa e emoldurada por aspectos específicos (GESSER, COSTA, VIVIANE, 2009, p. 40).

Essa nova visão de pesquisa/ensino/aprendizagem associada aos estudos que se vinculam à área da surdez envolvem muito mais que uma simples relação entre as diversas áreas do conhecimento, outrossim, revelam a necessidade de explorar questões voltadas para a especificidade dessa minoria linguística, isso requer uma interação entre as disciplinas para traçar um novo eixo, trajetória e prática de saberes, como veremos a seguir.

A LA e o ensino de Libras

Inicialmente a LA aplicava-se à pesquisa sobre ensino de línguas, Kaplan (1985) afirma que era em virtude da forte preponderância do behaviorismo comportamental e também do estruturalismo linguístico. O foco principal da LA é o ensino e o aprendizado da língua, mas não excluindo o planejamento de práticas e nem de adentrar outras áreas do conhecimento.

> Dar prioridade aos trabalhos que desenvolvem conexões específicas entre os estudos lingüísticos teóricos, a pesquisa educacional, e o planejamento e a implementação de programas práticos. Dentro dessa perspectiva, o periódico aceita contribuições em áreas de interesse tais como o ensino e a aprendizagem de primeira e de segunda língua, bilingüismo e educação bilíngüe, análise de discurso, tradução, testes, ensino de língua, metodologia, planejamento lingüístico, estudo das interlínguas, estilística, e lexicografia (KAPLAN, 1985, p. 3-4).

Discursando sobre as abordagens de ensino, Gesser (2012) mostra que na história da didática houve vários métodos de ensino. Para Brown (apud GESSER, 2012, p.18), a metodologia seria "o estudo das práticas pedagógicas de uma forma mais abrangente", assim, o ensino de Libras precisa de uma preparação didático-pedagógica para que o docente consiga realizar o trabalho de forma consistente. As práticas pedagógicas são várias. Primeiro é necessário

compreender que cada aluno possui estilo de aprendizagem próprio. É necessário que no ensino de línguas haja uma diversificação de atividades para que se inclua todos os estilos de aprendizagem.

A LA deve, de certo modo, trabalhar com o ensino reflexivo (GESSER, 2012) em que a prática se reflita na aplicação propriamente dita. Um ensino reflexivo prioriza a abordagem comunicativa em que a aprendizagem de uma língua acontece por meio de situações reais da comunicação. A abordagem comunicativa prioriza o uso de materiais autênticos, e trabalha com diálogos reais e espontâneos e não criados/inventados.

A preocupação da LA no que se refere a Libras é pensar na formação dos profissionais quanto à prática do ensino da língua. Cavalcanti (1999, p. 181) incentiva uma nova visão cultural de que o professor se questione olhando para si próprio, explicando e revendo eventualmente suas práticas. Acrescenta ainda que, ao olhar as próprias práticas, o professor pode detectar contradições na fala e na prática, e elas são inspiradoras.

Considerando que não é uma produção de teorias, Celani (1992, p. 18) consolida que "a LA seria um mediador entre descrições teóricas e atividades práticas diversas", deixando claro que ela é constituída de atividade, não somente de estudos teóricos, necessitando de resultados dos estudos realizados para o ensino de línguas. É bem nítido que apesar da linguagem estar no centro dos estudos da LA esta ainda não é totalmente dominada pela linguística.

Essa relação teoria-prática nas pesquisas em LA também pode ser alvo de trabalhos que corroboram com o ensino/aprendizagem da Libras como língua materna para surdos e como língua estrangeira para ouvintes, fomentando pesquisas e análises nessa área, ainda mediante as dúvidas e a ausência de uma definição sobre a Linguística Aplicada.

Buscando atender a problemas sociais na tentativa de intervir para solucioná-los, Moita Lopes (2006, p.90) prefere contrapor a tarefa de renarrar/redescrever a vida social, projeto que tem uma ligação direta com a necessidade de compreendê-la. Nessa linha de raciocínio, o ensino/aprendizagem da Libras é um meio de compreender a diversidade cultural da comunidade surda e poder se atentar ao problema da comunicação e do ensino da língua de sinais.

A identidade, cultura e socialização na LA

Como um fator de fortalecimento da disciplina e dos estudos em Linguística, deve-se tratar com uma grande relevância a importância da identidade social e da cultura para aprendizado de uma língua nos moldes da gramática, levando em consideração os costumes do meio em que se está(rá) inserido. A exposição ao pluriculturalismo pode trazer novas reflexões e pesquisas que vão ao encontro da LA.

A LA "como articuladora de múltiplos domínios do saber se preocupa com a linguagem" (CELANI, 2000, p.17) valorizando a identidade e a cultura linguística. Diante disso, é clara a concepção de que a língua e a cultura (CAMARA JR, 1955) estão intimamente ligadas. Ao ensinarmos uma língua, como a Libras, por exemplo, ensinamos uma cultura, a cultura surda. Isso significa que quem não conhece a cultura surda terá sérias dificuldades em lidar com o ensino e aprendizagem desta língua.

Dessa forma, torna-se importante discutirmos as questões de identidade e cultura sob a perspectiva de ensino da LA porque contribuem bastante para a qualidade do trabalho docente. Primeiro, apresentaremos uma breve definição acerca da identidade para depois trazermos a discussão de conceito de cultura para posteriormente explicar como os dois interferem no ensino de uma língua seja ela materna, segunda ou estrangeira.

Todo indivíduo possui características peculiares que o diferenciam dos outros. O Dicionário Houaiss (2009, p.1043) define identidade como sendo o "conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-lo". Essas características devem estar relacionadas aos modos de ser e de estar numa sociedade. Dessa forma, a identidade linguística seria o conjunto de traços linguísticos que distinguem o sujeito dos outros nas relações de comunicação por meio da fala, da escrita e dos sinais. Todo sujeito tem uma característica peculiar própria que se pode manifestar no sinal, no timbre da voz, no traço da escrita (caligrafia) ou ainda na forma como enxerga a língua por meio da sua cultura.

A identidade do sujeito fica gravada na memória do mesmo de maneira a desempenhar um papel preponderante em sua aprendizagem.

O linguista aplicado Rajagopalan (2003), em sua obra "Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética", levanta a questão que mostra como a LA deve sempre considerar a identidade do sujeito, compreendendo e permitindo que a aprendizagem se desenvolva sem ferir a realidade do sujeito. Toda a interação no processo de ensino e aprendizagem implica na decodificação dos signos. A decodificação do sentido e os valores semânticos só podem ser compreendidos dentro do contexto social e isso tudo passa pela manifestação da identidade do sujeito.

A LA ao apresentar respeito pela identidade dos sujeitos terá que assumir um compromisso com a comunidade. Esses signos só fazem sentido dentro de um contexto social. Sendo assim, "o primeiro compromisso de um pedagogo crítico é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena, porém fiel, amostra" (RAJAGOPALAN, 2003, p.105). É a partir dessa perspectiva que se pode olhar cada membro pertencente a uma turma como detentor de uma identidade que em soma resulta na identidade de uma comunidade linguística.

Existe uma identidade individual e uma identidade coletiva. Nenhuma destas identidades é decretada por lei, o que significa que quem formata as identidades é a sociedade através das suas práticas cotidianas. É importante sublinhar que a "uma identidade coletiva só pode ser a que está relacionada àquilo que é partilhado, logo, à produção de um sentido coletivo" (CHARAUDEAU, 2015, p.17).

Sendo assim, a LA precisa preparar um conjunto de metodologias que ajudem o professor no processo de ensino de forma que possa atender às realidades da turma. Numa língua tão complexa, como é o caso da Libras, "a(s) mão(s) do enunciador representa(m) o objeto, enquanto o espaço em que o movimento se realiza (o espaço de enunciação) é a área em torno do corpo do enunciador" (FERREIRA-BRITO; LANGEVIN apud QUADROS; KARNOPP, 2004, P.54). Essas especificações da Libras ilustram como cada língua possui uma identidade própria.

Olhando especificamente para a comunidade surda, podemos dizer que cada surdo representa uma identidade que deve ser respeitada. Tanto o professor quanto os alunos dentro da escola ou no espaço escolar precisam ser unânimes em compreender os limites identitários do outro. A identidade surda deve ser compreendida de forma dicotômica, pois o sujeito surdo se insere em sua comunidade

tanto individual, quanto coletivamente. Ouvintes, mesmo os que aprenderam a se comunicar com a Libras, precisam desenvolver habilidades psico-culturais para compreenderem como o surdo pode lidar com a sua identidade em meio a uma sociedade majoritariamente ouvintista.

Nesse contexto, linguisticamente Perlin (1998, p. 64-65) aponta cinco tipos de identidades surdas que se encontram operantes nas comunidades: a) identidade surda - que admite a surdez e experiencia um mundo todo visual; b) identidade híbrida - surdos que já experienciaram o universo ouvinte, mas perderam a audição, tendo contato com duas línguas e posteriormente se assumido surdo; c) identidade surda de transição - surdos filhos de ouvintes, que ao longo de seu desenvolvimento assumem identidade surda, mas com traços de seu contato ouvinte; d) identidade surda incompleta - surdos que experienciam a surdez, mas em contrapartida ao olhar do ouvinte que pode vir a ter graus de inferioridade na absorção da identidade surda; e por fim; e) identidade surda flutuante - surdos que querem ser "ouvintizados" desprezando a cultura surda e acreditando que a oralização é melhor que aprender a língua de sinais.

A forma como o sujeito interpreta o mundo resulta da forma como se construiu a identidade. Algumas línguas indígenas para designarem a lua e o sol usam um único nome. Por quê? Porque "os falantes dessas línguas identificam esses dois objetos celestes como pertencentes a uma mesma categoria de coisas" (CUNHA; COSTA; MARTELLOTA, 2009, p. 18). Dessa forma, o linguista aplicado deve, em primeiro lugar, compreender como a identidade do sujeito se manifesta para melhor interpretar, como isso se dá no processo de ensino aprendizagem. Segundo Ilari (2013, p. 31):

> [...] inserção numa língua de cultura ocorre sempre num contexto histórico muito especial, não só porque cada pessoa tem sua história, mas também porque a língua, sem deixar de ser ela mesma, muda com o tempo, as circunstâncias, os gêneros e os tipos de mídia em que é usada, e tudo isso é instável.

A Libras é uma língua nacional, materna e se diferencia do gestuno. Entende-se por gestuno "uma língua artificial, criada com o objetivo de possibilitar a comunicação entre as pessoas surdas de diferentes países" (PEREIRA et al., 2011, p.4). As línguas artificiais

não possuem identidades porque não apresentam as seguintes características: flexibilidade e adaptabilidade, arbitrariedade, dupla articulação, produtividade e heterogeneidade (SAUSSURE, 2006).

Outro aspecto inerente à LA é o entendimento de que jamais se pode dissociar a língua da cultura. Muitos significados (que são meramente linguísticos) estão intimamente ligados à cultura. Câmara Jr. (1955) define a cultura como o conjunto de tudo o que o homem criou (no mundo físico e biológico) na base das suas faculdades humanas. Sendo assim, Câmara Jr. advoga que a língua é resultado da cultura. Enquanto no português designamos a mesinha que fica na "sala de estar" como "mesinha do centro" os franceses chamam de "mesa baixa" (*table basse*) e os ingleses chamam de "mesa de café", em inglês *coffee table*. Estes exemplos ilustram como para um mesmo objeto a atribuição do nome se liga à forma como os falantes enxergam o mundo e a cultura. Enquanto no português do Brasil a primeira refeição do dia chama-se "café da manhã" (mesmo que não haja café, talvez um chá ou apenas leite) no português de Portugal se chama "pequeno-almoço". Esse exemplo mostra como dentro de uma mesma língua encontramos variedades que expressam a cultura da comunidade linguística.

Olhando para a Libras, a LA deve compreender o valor da iconicidade. A Libras é representada por sinais que transmitem de maneira clara sua mensagem, pois "[...] muitos sinais parecem estabelecer uma relação direta, quase transparente, com o conceito a que referem [...]" (PEREIRA et al., 2011, p.18). Os autores defendem ainda que essa característica se difere das línguas orais que possuem uma relação arbitrária, convencionada e não motivada pela semelhança entre o objeto e a palavra usada. Assim sendo,

> Existe uma representação unitária da língua, amplamente compartilhada em diferentes culturas, que afirma que os indivíduos se identificam com uma coletividade única, graças ao espelho de uma língua comum que cada um estenderia ao outro e na qual todos se reconheceriam (CHARAUDEAU, 2015, p. 25).

A afirmação de Charaudeau nos leva a compreender que existem culturas coletivas (características do ser humano no seu todo), mas existem outras que caracterizam um determinado povo específico. Ao elaborar materiais didáticos, por exemplo, é preciso olhar as

especificidades dos destinatários. É o linguista aplicado que deve analisar se os conteúdos são apropriados para um determinado grupo sociocultural ou não. Mendes (2010) nos adverte que a nossa sociedade está imersa em ambientes sociais, culturais, históricos e políticos específicos. Daí ser necessário: a) repensar a aquisição da linguagem considerando seus diferentes contextos de ocorrência, raça, gênero e outras relações de poder e desigualdade; b) considerar o indivíduo como múltiplo, multifacetado, multidiscursivo e construir uma LA como um projeto crítico. (MENDES, 2010).

O docente de Libras deve desenvolver o processo de ensino-aprendizagem olhando para a competência linguístico-comunicativa (GESSER, 2012). O docente ouvinte e o docente surdo vivem em ambientes e culturas diferentes. As línguas de sinais são de aquisição/aprendizagem visual e a sua produção é espacial e motora (chamamos de modalidade visuo-espacial). Sendo assim, diferem-se das línguas orais que usam como instrumento principal o som. A escrita, sendo artificial, utiliza mecanismos convencionados e ordenados por lei (Acordo Ortográfico; gramática). Por exemplo, "uma vez que os aprendizes ouvintes conhecem as letras do alfabeto da língua portuguesa, seria de esperar que fosse o aspecto mais fácil da Libras para eles dominarem" (PEREIRA et.al., 2011, p.101). O que significa que usa novos padrões característicos da língua.

As tecnologias têm se aproveitado da LA para desenvolver alguns projetos que apoiam e melhoram a vida da comunidade surda: as campainhas luminosas, o despertador luminoso, o telefone para surdos, o telefone celular com aplicativo para surdos, a tradução simultânea em textos da *internet*, assim como a legenda oculta que permite o acesso à informação por meio do texto escrito transmitido na televisão. O sucesso dessas tecnologias de informação e comunicação depende grandemente da contribuição da LA em suas diferentes esferas de atuação.

Referências

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. Língua e Cultura. **Letras**, v. 4, p. 51-59, 1995.

CAVALCANTI, Marilda. A propósito da linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7, p. 5-12, 1986.

CAVALCANTI, Marilda. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 180.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada:** estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridadena Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Org.) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é LA? In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto; CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Linguística aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, Glaucia Poença; LIMBERTI, Rita Pacheco (Org.). **Discurso e desigualdade social**. Tradução de Clebson Luiz de Brito e Wander Emediato de Souza. São Paulo: Contexto, 2015. p. 13-29.

CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos António; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo et al. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-29.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ILARI, Rodolfo. Reflexões sobre língua e identidade. In: BORBA, Lilian do Rocio; LEITE, Cândida Mara Britto (Org.). **Diálogos entre língua, cultura e sociedade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 17-50.

KAPLAN, Richard Baldauf. Applied Linguistics, the state of the art: is there one*?* **English Teaching Forum**, p. 1-6, apr. 1985.

MENDES, Edleise. Porque ensinar língua como cultura. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 53-75.

MENEZES, Vera Lucia; SILVA, Marina Morena dos Santos; GOMES, Iran Felipe Alvarenga. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 24.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha et al. **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOOP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Recebido em: 07/05/2018
Aceito em: 08/06/2018

CIÊNCIA NAS LICENCIATURAS?

SCIENCE IN TEACHER UNDERGRADUATE DEGREES?

¿CIENCIA EN LAS LICENCIATURAS?

Wagner Rodrigues SILVA[*]
Mayron Rodrigues CORDEIRO[**]
Bárbara de Freitas FARAH[***]
Carlos Wiennery da Rocha MORAES[****]
Dijan Leal de SOUSA[*****]
Leide Lene Santos SILVA[******]
Victor C. B. B. MENDES[*******]

Resumo: Investigamos como professores em formação inicial compreendem ciência e algumas práticas dela decorrentes, e se eles relacionam o conhecimento científico explicitado ao próprio curso de licenciatura a que estão vinculados. Os resultados foram obtidos a partir da análise qualitativa de dados gerados em entrevistas com professores em formação inicial em diferentes licenciaturas. Assumimos a abordagem indisciplinar da Linguística Aplicada, considerando como principais referenciais teóricos estudos do letramento científico situados em diferentes disciplinas ou campos do conhecimento. Os conhecimentos de ciência, compartilhados pelos colaboradores da pesquisa, estão atrelados mais diretamente às ciências naturais; as ciências humanas são reduzidas a um pequeno número de disciplinas e os estudos da linguagem são ignorados. Esta pesquisa contribui para recontextualizar os estudos do letramento científico na Linguística Aplicada.

[*] Doutor em Linguística Aplicada; Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Bolsista Produtividade do CNPq. Contato: wagnerodriguesilva@gmail.com.

[**] Mestrando em Letras, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); professor na Maple Bear Palmas, Centro de Ensino Integrado das Américas (CEIA). Contato: mayronrcs@gmail.com.

[***] Doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), e Bolsista de Doutorado CAPES. Contato: barbarafarahmatos@gmail.com.

[****] Doutorando em Letras - Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Contato: carlosrocha@uft.edu.br.

[*****] Doutoranda em Letras - Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), e docente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Contato: dijan.leal@ufma.br.

[******] Mestranda em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), e docente no Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Contato: leide.silva@ifto.edu.br.

[*******] Mestrando em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Contato: victor.chiang1@gmail.com.

Palavras-chave: Letramento científico; Formação de professores; Linguística Aplicada.

Abstract: We investigate how pre-service teachers understand science and some practices due to it and if they relate their scientific knowledge to the teacher undergraduate degree itself in which they are enrolled. The results were produced from the qualitative analyze of generated data through interviews with pre-service teachers of different teacher undergraduate degrees. We assume the antidisciplinary approach of Applied Linguistics, considering as main theoretical framework some scientific literacy studies located in different disciplines or fields of knowledge. The knowledge of science shared by research collaborators is linked more directly to the natural sciences; human sciences are reduced to a few numbers of disciplines and language studies are disregarded. This research contributes to recontextualize the scientific literacy studies in Applied Linguistics.

Keywords: Scientific literacy; Teacher education; Applied Linguistics.

Abstract: Hemos investigado cómo profesores en formación inicial comprenden a la ciencia y algunas prácticas de ella decurrentes, y si relacionan el conocimiento científico expuesto a sus propios cursos de licenciatura. Los resultados han sido producidos desde el análisis cualitativo de datos generados en entrevistas con profesores en formación inicial de distintas licenciaturas. Hemos asumido el abordaje indisciplinar de la Lingüística Aplicada, considerando como principal referencia teórica los estudios de literacidad científica ubicados en distintas disciplinas o campos de conocimiento. Los conocimientos de ciencia, compartidos por los colaboradores de la pesquisa, están relacionados más directamente a las ciencias naturales; las ciencias humanas han sido reducidas a un pequeño número de disciplinas y los estudios del lenguaje han sido ignorados. Esta investigación contribuye para recontextualizar los estudios de literacidad científica en el área de la Lingüística Aplicada.

Keywords: Literacidad científica; Formación de profesores; Lingüística Aplicada.

"É uma coisa que a gente não fala no cotidiano nosso, né? Assim tão fortemente! Quando perguntado, a gente fica um pouco sem... sem saber o que dizer... Mas vamos lá!"
(Acadêmico A, Licenciatura em Educação Física, IF1)

Introdução

Nas últimas décadas, as discussões acadêmicas em torno do papel da educação formal têm demonstrado que a escola pode desempenhar um papel fundamental na *alfabetização* e no *letramento*

dos estudantes, assim como no *letramento científico* (cf. FIDELIS, 2018; MARTINS, 2018; REIS, 2016; RIBEIRO, 2018; SILVA, 2007; SILVA, 2012; SOARES, 2016). Apesar do número significativo de estudos e discussões sobre tais temas, conforme mostraremos neste texto, há consideráveis desafios quando nos referimos aos professores em formação inicial e suas percepções sobre o fazer científico. Neste artigo, investigamos como futuros professores, matriculados em diferentes licenciaturas brasileiras, compreendem ciência e algumas práticas dela decorrentes. Investigamos ainda se esses colaboradores da pesquisa relacionam o conhecimento científico explicitado ao próprio curso de licenciatura a que estão vinculados.

Este artigo está organizado em quatro principais seções, além desta introdução e das referências. Na primeira, expomos uma revisão da literatura especializada a respeito dos estudos do letramento científico, considerando produções acadêmicas produzidas em diferentes disciplinas ou campos do conhecimento (cf. CHASSOT, 2014; DEMO, 2006; HOLBROOK; RANNIKMAE, 2007; 2009). Na segunda, apresentamos as escolhas metodológicas realizadas para o desenvolvimento desta investigação, situada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (cf. PENNYCOOK, 2018; 2001). Na terceira, compartilhamos a análise de excertos representativos das respostas produzidas pelos colaboradores da pesquisa para os questionamentos por nós realizados no formato de uma curta entrevista estruturada, no contexto acadêmico de quatro instituições públicas de ensino superior. Por fim, na quarta seção, apresentamos algumas considerações finais destacando desafios para a educação científica na formação inicial de professores nas licenciaturas.

Como compreendemos o letramento científico?

Primeiramente, destacamos que não compreendemos *alfabetização* e *letramento* como palavras sinônimas responsáveis pela denominação do mesmo fenômeno ou ainda como termos passíveis de usos indistintos, mesmo nomeando processos complementares e interdependentes. Os avanços nos estudos científicos no campo da Educação e, especialmente, da Linguística Aplicada, exigem-nos posicionamentos precisos em meio à diversidade conceitual disponível

(cf. MARINHO; CARVALHO, 2010; SILVA, 2012; SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018).

Compreendemos alfabetização como o conhecimento ou o processo de ensino do funcionamento do sistema alfabético e ortográfico da língua portuguesa. Ampliamos ainda para o conhecimento metalinguístico da própria gramática da língua. Em outras palavras, a alfabetização envolve o discernimento das formas ou estruturas responsáveis pelo funcionamento linguístico. Enquanto a alfabetização se caracteriza pela *faceta linguística*, o letramento pode ser compreendido pelas *interativa* e *sociocultural*, todas interdependentes e aqui separadas para fins de maior esclarecimento (SOARES, 2016).

A *faceta interativa* diz respeito à interatividade que se reflete através da compreensão de aspectos textuais e discursivos responsáveis especialmente pela comunicação mediada pela escrita. Compreender e produzir textos escritos são habilidades relacionadas à comunicação e ao dialogismo, tendo o texto como mediador das inúmeras atividades interativas moldadas na cultura. Por isso, entendemos que o letramento está alinhado à interatividade. A *faceta sociocultural* refere-se aos usos ou convenções sociais e culturais da escrita. Corroborando e ampliando essa compreensão de letramento, referimo-nos a Barton e Hamilton (2012), por compreenderem que o letramento tem relações diretas com as práticas e os eventos sociais em que a tecnologia da escrita desempenha alguma funcionalidade. Conforme os autores, "letramento é primeiramente algo que as pessoas fazem; é uma atividade localizada no espaço entre pensamento e texto" (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 3).

O letramento corresponde a práticas sociais mediadas pela escrita, situadas no espaço, tempo e cultura. Não se limita à apropriação de um conjunto de competências e habilidades utilizadas na produção e decodificação de textos escritos (BARTON; HAMILTON, 2012). Por último, é importante ressaltar que o letramento não é entendido como um produto, como algo acabado, mas sim como algo profundo, complexo e processual, envolvendo diversas questões, sendo algumas delas as práticas de letramento dentro e fora da escola, além da importância e do impacto da língua escrita na vida cotidiana (STREET, 2014).

A partir dos esclarecimentos conceptuais postos, seguimos para a compreensão do letramento científico. Ao longo dos anos, esse último não obteve unanimidade de definição compartilhada, em estudos desenvolvidos no campo de Ensino de Ciências (cf. CHASSOT, 2014; SASSERON; CARVALHO, 2011; SANTOS, 2007), onde se originou o referido enfoque das práticas de ensino atreladas à educação científica, que também se propagou na Ciência da Educação (DEMO, 2010a; 2010b; 2006). Muitas são as definições, mas, para delinearmos a problemática apresentada neste trabalho, no contexto da educação científica, é necessário abordar os conceitos referentes à ciência e sua relevância para a educação. De acordo com Holbrook e Rannikmae (2008, p. 281-282), no âmbito do Ensino de Ciências, as noções de ciência que fundamentam o trabalho escolar podem ser organizadas em três perspectivas conforme sintetizamos adiante:

1. a familiarização das grandes ideias e formas de pensamento disseminadas no meio científico, como as teorias criadas pelos grandes nomes da ciência;
2. o desenvolvimento de habilidades de processamento e familiarização com os métodos científicos, nas quais as perspectivas de aprendizagem se baseiam em investigação e experimentação;
3. e uma perspectiva sobre ciência relacionada à tomada de decisão e interação da prática científica com as diversas áreas da vida em sociedade, com menor enfoque nas teorias e métodos.

Na perspectiva indisciplinar da Linguística Aplicada, caracterizada pela multiplicidade de vozes envolvidas no percurso crítico e democrático da pesquisa realizada (cf. PENNYCOOK, 2018; 2001; SILVA; OLIVEIRA, 2018), concebemos a *alfabetização* e o *letramento científicos* como práticas distintas, ainda que complementares. As duas primeiras perspectivas da natureza da ciência sintetizadas acima identificam parcialmente nossa compreensão de *alfabetização científica*, ao passo que a terceira caracteriza parcialmente nossa compreensão de *letramento científico* (cf. SILVA, 2016; SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018).

Ao analisarmos os diferentes enfoques que alguns autores nos trazem, podemos perceber que a concepção de ciência não se limita a algo técnico, cheio de termos específicos, há também uma linha de pensamento que considera que a ciência esteja associada a questões sociais. É também sobre a relação entre ciência e sociedade que Demo (2006), mesmo assumindo a denominação *alfabetização científica*, aponta o conceito de ciência como construção situada na história e na sociedade, sendo impossível dissociar o trabalho do cientista do seu contexto histórico-social. O autor fala sobre o papel ideológico da ciência puramente teórica que, ao se distanciar da prática e deixar de propor soluções para a realidade, reveste-se de um disfarce de neutralidade e deixa de ser significativa para os estudantes. Observamos mais adiante que o ensino da concepção de ciência aparentemente 'neutra' e sem aplicação se reflete na fala de alguns entrevistados colaboradores da pesquisa apresentada neste artigo. Esses últimos compreendem ciência como solucionadora de problemas, porém distantes da própria realidade, e também como uma prática de reprodução de conhecimentos.

Sobre a relação entre ciência e sociedade e, ainda, entre ciências puras e aplicadas, Rajagopalan (2004) afirma que as ciências (no caso, as sociais) terão outros êxitos quando aprenderem a dialogar com as pessoas comuns, abandonando a prática de tecer monólogos sobre ciência em detrimento de uma proposta de interação com a sociedade. O autor faz a comparação do cientista que tece monólogos com um professor que não dialoga com seus alunos, e critica severamente a postura dita apolítica de cientistas, a exemplo de muitos linguistas, que ignoram o contexto social, as relações de poder e diversos outros fatores aos quais a ciência está diretamente ligada.

Corroborando a compreensão de que a dita 'neutralidade' científica é nociva, Demo (2006) alega que isto é um refúgio para aqueles que não desejam enfrentar as questões ideológicas e que acaba por ser a pior maneira de controle, visto que é um controle mascarado de neutralidade. Apesar de não haver consenso absoluto sobre as definições de ciência e os objetivos de seu enfoque no contexto escolar, entendemos, a partir dos autores citados, que "a educação através da ciência" (contraposta à "ciência através da educação"), no dito de Holbrook e Rannikmae (2007), não se caracteriza pela transmissão de metodologias, técnicas e conhecimentos estabelecidos,

desligados ou desarticulados da realidade, pois a própria ciência se constrói na história e na sociedade.

Diante do exposto, é possível compreender que tanto a ciência quanto o letramento cientifico estão ligados à atuação do homem na sociedade, e que o desenvolvimento de habilidades que possibilitem tal atuação se sobrepõe à ideia de que o letramento científico se resuma à familiarização ou mesmo domínio de procedimentos técnicos, nomenclaturas ou teorias criadas por especialistas. O desenvolvimento do homem para atuação na sociedade é o foco do letramento cientifico, pois, por meio dele, "sonhamos que, com o nosso fazer educação, os estudantes possam tornar-se agentes de transformações – para melhor – do mundo em que vivemos" (CHASSOT, 2014, p. 63).

Em virtude das questões anteriores, entendemos, portanto, que, no domínio escolar, incluindo o ensino superior, o letramento científico se caracteriza como um processo através do qual se busca fornecer ao estudante o conhecimento cientifico. 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. Como se verá a seguir, a partir de dados gerados em entrevistas, mesmo dentro do domínio universitário, é possível notar que ainda há lacunas ou fragilidades no processo de letramento cientifico em cursos superiores, mais precisamente em licenciaturas responsáveis pela formação inicial de professores. Esses cursos deveriam, em tese, formar e preparar profissionais produtores de conhecimento, não se limitando à função de reprodutores de saberes elaborados previamente. Os professores também precisam ser alfabetizados e letrados cientificamente.

Quais foram os procedimentos metodológicos delineados?

Esta pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa de investigação, uma vez que identificamos algumas noções de ciência compartilhadas por professores em formação inicial, o que nos possibilita compreender o processo de letramento científico experienciado pelos referidos colaboradores especialmente na

licenciatura em que estão inseridos. Sobre a abordagem investigativa selecionada, Flick (2004, p. 22) afirma que "os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermediaria". Ainda, segundo o autor, "as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa".

Este trabalho se trata de uma investigação situada no âmbito dos estudos do letramento científico, na perspectiva indisciplinar da Linguística Aplicada. Conforme perceptível na seção anterior, utilizamos predominantemente referenciais teóricos originários do campo do Ensino de Ciências (CHASSOT, 2014; HOLBROOK; RANNIKMAE, 2008; 2007; SASSERON; CARVALHO, 2011; SANTOS, 2007), Educação (DEMO, 2010a; 2010b; 2006; SOARES, 2016) e Linguística Aplicada (BARTON; HAMILTON, 2012; RAJAGOPALAN, 2004; SILVA, 2016; SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018)[1]. Investigamos alguns enunciados produzidos a partir de uma curta entrevista estruturada, focalizando algumas noções mais ou menos legitimadas de ciência, considerando possíveis desdobramentos para a formação inicial de professores nas licenciaturas.

Para a produção desta investigação, utilizamos as modalidades de pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica nos forneceu subsídios teóricos acerca da temática abordada, o que nos possibilitou analisar os dados a partir dos referenciais. Em relação à pesquisa de campo, recorremos à entrevista estruturada como instrumento de geração de dados, com um roteiro formado por três perguntas previamente elaboradas (Quadro 1). De acordo com May (2004, p. 145), "as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas".

Segundo Thompson (1992, p. 271), para obtermos dados em uma entrevista é necessário "fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais possível em segundo plano, apenas fazendo alguns gestos de apoio". Ainda segundo o autor, o entrevistador, além de

[1] O enquadramento das referências citadas em disciplinas ou campos do conhecimento se justifica para fim de organização das informações neste texto. De fato, as referências citadas estariam adequadamente situadas em fronteiras (in)disciplinares.

manter-se o máximo possível em segundo plano, não deve se deixar perturbar com as pausas, pois, "ficar em silêncio pode ser um modo precioso de permitir um informante pensar um pouco mais e de obter um comentário adicional" (THOMPSON, 1992, p. 271). Essa prerrogativa do silêncio foi muito importante para a análise, como se verá a seguir, uma vez que, em algumas das entrevistas, ocorreram um longo silêncio e recorrentes pausas, antes e durante fala dos colaboradores. Na análise, percebemos o quanto o silêncio também pode significar, uma vez que o ato de manter-se calado diante de questionamentos lançados produz sentidos.

Para entendermos as compreensões de ciência compartilhadas pelos acadêmicos, estabelecemos perguntas abertas, a fim de que os entrevistados refletissem sobre ciência e, ao mesmo tempo, expressassem as noções por eles compartilhadas, correlacionando-as às próprias áreas de formação nas licenciaturas. Neste sentido, as perguntas realizadas aos professores em formação giraram em torno dos três questionamentos reproduzidos adiante:

Quadro 1- Perguntas da entrevista

1. Certamente você já ouviu falar sobre pesquisa científica. O que você compreende por fazer ciência?
2. Mencione algumas situações na sociedade, em que os conhecimentos produzidos pelas ciências, em geral, podem contribuir para solucionar ou aliviar problemas sociais?
3. Saberia dizer, dentro da sua área de estudo, algum exemplo do fazer ciência?

Fonte: os próprios autores

Conforme respostas das perguntas da entrevista, reunimos os colaboradores em dois grupos principais: os que responderam aos questionamentos vinculando as noções de ciência compartilhadas com a própria área de formação na licenciatura, de forma espontânea, sem que houvesse necessidade de explicitação da terceira pergunta; e os que precisaram de motivação para tematizar as práticas de ciência das próprias áreas de formação. Em outras palavras, foi realizada a terceira pergunta reproduzida no Quadro 1 para que alguns colaboradores tematizassem práticas científicas na própria área de formação. Nesse sentido, as falas transcritas dos colaboradores foram subcategorizadas em: menção espontânea da prática científica na própria área do

conhecimento; e menção motivada da prática científica na própria área do conhecimento.

Foram entrevistados 23 (vinte e três) acadêmicos do segundo ao nono período de 11 (onze) cursos de licenciatura, em instituições públicas, nas grandes áreas das humanidades, das ciências naturais e das exatas. As instituições estão localizadas em dois estados das Regiões Norte e Nordeste, sendo três universidades e um instituto, envolvendo licenciaturas ofertadas em diferentes câmpus nas instituições de ensino superior, conforme sintetizamos no Quadro 2. Para evitar algum tipo de exposição ou constrangimento indesejado, não identificamos os alunos das licenciaturas pelo nome próprio, nem as instituições por eles representadas. Eles são identificados por letras do alfabeto e referidos coletivamente como colaboradores da pesquisa, mesmo tendo nos autorizado a utilizar os dados gerados e identificá-los[2].

Quadro 2 - Colaboradores da pesquisa

IES	CAMPUS	CURSOS	ESTUDANTES
UNI1	Campus 01	Física	02
		Biologia	02
		Geografia	02
		Química	01
	Campus 02	Educação Física	02
	Campus 03	Filosofia	02
		Artes	02
	Campus 04	Letras	02
IF1	Campus 01	Educação Física	02
		Matemática	02
UNI2	Campus 01	Pedagogia	02
UNI3	Campus 01	História	02
	TOTAL		23

Fonte: os próprios autores

[2] A partir das entrevistas realizadas foi produzido um documentário intitulado "Letras com Ciências" disponibilizado no canal UFT Oficial, no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Vb2DhVUZVco> Acesso em 29 de maio de 2018.

A escolha dos entrevistados foi aleatória. Colaboraram com a pesquisa os primeiros acadêmicos que se disponibilizaram quando chegamos às instituições e informamos nosso interesse em realizar as entrevistas de imediato. Procuramos entrevistar dois acadêmicos de cada licenciatura, porém escaparam a nossa decisão a Licenciatura em Química, com apenas um aluno, e a Licenciatura em Educação Física, com quatro alunos vinculados a instituições diferentes. Quanto à escolha dos excertos exemplificados neste artigo, selecionamos os casos mais representativos das ocorrências emergentes nos dados analisados, em função do nosso objetivo de pesquisa.

Gravamos as entrevistas em vídeo e, posteriormente, transcrevemo-las com o propósito de investigar se os professores em formação inicial, vinculados a diferentes licenciaturas, conseguiam visualizar práticas científicas características do próprio curso em que estavam inseridos.

Sobre as transcrições, utilizamos o sistema de escrita da Língua Portuguesa, além das seguintes convenções para registrar elementos paratextuais: ((informação)) registro de informação relevante dentro de parênteses duplo, a exemplo de grande silêncio; (transcrição) excerto de difícil compreensão; (...) pausa longa; [...] excerto omitido; ::: alongamento do fonema. Evitamos o registro de desvios bastante marcados da norma linguística, na fala espontânea dos entrevistados, pois a variação do português não é nosso objeto de investigação. A espontaneidade das entrevistas pode ser evidenciada, por exemplo, pelo recorrente uso do marcador conversacional *né*, na maioria das entrevistas. O referido marcador é utilizado pelos professores em formação inicial para testar ou buscar a concordância dos pesquisadores no tocante ao próprio posicionamento argumentativo construído.

O que dizem os professores em formação sobre ciência na licenciatura?

A despeito da diversidade de áreas responsáveis pela prática científica, há quem conceba como produto da ciência apenas o conhecimento originário das denominadas 'ciências puras', evidenciando resquícios da abordagem moderna de ciência conforme denominam alguns estudiosos (cf. SANTOS, 2010; DEMO 2010a;

SILVA; PINHO, 2011). Em razão desse fato, compondo os estudos inaugurais do letramento científico na perspectiva da Linguística Aplicada, investigamos como alguns professores em formação inicial compreendem e comunicam a prática científica produzida nas próprias áreas de conhecimento em que estão sendo formados nas licenciaturas.

No Exemplo 1, reproduzimos parte da entrevista com um colaborador da Licenciatura em Educação Física, de quem tomamos emprestada a epigrafe utiliza neste artigo. Quando comparada às demais entrevistas, o silêncio se sobressai no excerto focalizado. Trata-se de um momento significativo da entrevista, pois o silêncio do entrevistado falou bastante, mesmo antes do início da explicitação do texto verbal. Está ligado a uma memória, atesta o movimento do discurso: "quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio fala por elas" (ORLANDI, 2002, p. 14). Nesse sentido, podemos compreender que o silêncio materializado na resposta do professor em formação inicial sinaliza a necessidade de consciência da cultura científica no âmbito acadêmico.

Exemplo 1 - Entrevistado A, Licenciatura em Educação Física, 5º período (IF1)

P1: Certamente você já ouviu falar sobre pesquisa científica. O que você compreende por fazer ciência?

Logo em seguida:

P2: Mencione algumas situações na sociedade, em que os conhecimentos produzidos pelas ciências, em geral, podem contribuir para solucionar ou aliviar problemas sociais.

R: ((longo silêncio)) *É uma coisa que a gente não fala no cotidiano nosso, né? Assim tão fortemente! Quando perguntado, a gente fica um pouco sem... sem saber o que dizer... Mas vamos lá* ((longo silêncio))
Com relação à ciência isso vem da própria evolução do homem que buscou encontrar soluções pra diversas situações como, por exemplo, (...) *ciências médicas... até a ciência do esporte que tá muito presente no nosso dia a dia é um exemplo de ciência que...* ((balbucio)) *até citei já, é ciências médicas, né? Que são estudos são... tá sempre em evolução, essa questão médica, porque sempre aparece alguma patologia nova... Então os cientistas da área médica tão sempre procurando soluções pra contribuir*

com a população, né? Pra resolver essas demandas sociais...

Fonte: os próprios autores

O silêncio do acadêmico é coerente com o início da fala, ao ponderar sobre a insuficiência de interlocuções sobre ciência e ao acrescentar que se trata de um assunto não comentado com profundidade, o que dificulta a elaboração de uma resposta sobre a questão apresentada na entrevista. A resposta demonstra o quanto perguntas envolvendo a temática focalizada podem surpreender as pessoas e, neste caso, futuros professores, evidenciando a fragilidade do assunto no ambiente acadêmico, que deveria familiarizar os futuros profissionais com práticas características do domínio da pesquisa científica.

Para o entrevistado do Exemplo 1, a ciência evidencia a evolução do homem, que vivenciou situações e precisava de soluções para as demandas cotidianas. O colaborador mencionou, espontaneamente, a *Ciência do Esporte* como algo presente em sua própria rotina, mas ao usar o operador argumentativo *até*, o entrevistado distancia a própria área de formação do que ele considera ciência. A escolha gramatical nos mostra que, para o acadêmico, a Educação Física está em um lugar de menor destaque no campo científico. Além disso, mesmo citando a *Ciência do Esporte*, o aluno não conseguiu dar exemplos na área de formação. Tal situação nos remete às reflexões de Freire (2017) sobre o ensino oferecido na prática da não reflexão, em que a *docilidade* é assumida para preencher a cabeça dos estudantes como se preenche um recipiente vazio e assim repetir conteúdos. Quando esses estudantes têm a necessidade de manifestar-se sobre algo ou sobre determinado assunto, não encontram palavras, pois, previamente, parecem pouco desafiados a questionar, pensar cientificamente e elaborar os próprios argumentos.

Na sequência, o acadêmico permaneceu exemplificando a evolução, agora das Ciências Médicas e justificou que essa evolução ocorreu devido à dinâmica das doenças na sociedade e à necessidade de ajudar a população a combater esses males. O aluno associou o conhecimento científico à área da medicina e, em nenhum momento, mencionou algum exemplo na área de humanas. Podemos utilizar nesse caso o conceito de dialogismo de Bakhtin (2016), ao afirmar que o enunciado é construído dentro de um contexto social, a partir de

diálogos entre os sujeitos participantes do contexto. Os diálogos são respostas a outros interlocutores e, posteriormente, serão palavras usadas por esses sujeitos sobre o assunto. Para expor conhecimento, o homem precisa ouvir os discursos sobre o tema. Quando o estudante aponta apenas a área médica como fazer científico demonstra quais discursos lhe são familiares sobre a ciência.

Os discursos assumidos sobre ciência e as reflexões passíveis de realização são respostas a experiências vivenciadas especialmente no domínio acadêmico. Dentro da perspectiva da educação científica, "as ciências exatas e naturais fariam bem em se aproximar das sociais e humanas, e vice-versa, como forma de aprendizagem recíproca" (DEMO, 2010, p. 14). Dessa maneira podemos "formar melhor o aluno, unindo capacidade de produzir conhecimento com cidadania que sabe pensar" (DEMO, 2010, p. 7).

No Exemplo 2, o entrevistado B iniciou a definição de ciência ecoando vozes oriundas dos estudos da própria Licenciatura em Física. Ele utilizou, espontaneamente, por meio de algumas formas verbais (*vem estudar*, *chamamos*, *temos*), algumas escolhas lexicais características do domínio da licenciatura a que estava vinculado (*micro*, *Física Quântica*, *macro*, *Física Clássica*, *Astronomia*). Na primeira resposta, constatamos que o professor em formação percebeu a própria área de formação como científica e explicitou essa compreensão ao responder instantaneamente o questionamento que lhe fora apresentado (*Isso dentro da nossa área que é a Física*).

Exemplo 2: Entrevistado B, Licenciatura em Física, 8º período (UNI1)

P1: Certamente você já ouviu falar sobre pesquisa científica. O que você compreende por fazer ciência?

R: *A ciência, ela... ela veio pra desenvolver todos os estudos da natureza, né? Então, a ciência, ela vem estudar lá desde o micro, aonde nós temos a Física Quântica, ao macro, que nós chamamos de Física Clássica, e aos estudos dos planetas que é a Astronomia. Isso dentro da nossa área que é a Física. Aí tem outras partes também que não precisamos detalhar* ((risos)).

A entrevistadora intervém:

P: Mas você poderia falar (essas outras), esses outros tipos de fazer ciência que não seja dentro da sua área?

R: *De fazer ciência? Temos as ciências humanas, aonde estudamos o comportamento das pessoas, que no caso é a Sociologia, né? A Filosofia, que tenta compreender como é::... a sociedade pensa e a História, né? Que vem, que também consideramos como uma ciência humana.*

Após responder a segunda pergunta, na qual se pediu exemplos práticos da aplicação da ciência – e o estudante os deu citando os estudos das ondas de rádio e o avanço na comunicação – a entrevistadora intervém novamente:

P: Em relação às ciências humanas, você saberia mencionar alguma situação em que esse conhecimento possa contribuir para a resolução problemas sociais?

R: [...] *Ah! Dentro das ciências humanas, nós temos os estudos políticos, né? As políticas dos contextos históricos, que aproxima-se junto com as políticas. A História, ela pode beneficiar a sociedade para, talvez, não cometermos erros que foram gerados no passado, igual à Segunda Guerra Mundial, que a ideologia de um cara era uma raça pura, né? E as pessoas que não estudam história estão trazendo essa coisa de 1939 pra atualidade, né? Se hoje nós temos um cara aí que tem o discurso de ódio, e tá lá na frente nas redes sociais, e essas pessoas, provavelmente, não conhecem o contexto histórico. Então a história, ela vem pra mostrar que esse sistema bruto, ignorante, é:: prejudica a sociedade.*

Fonte: os próprios autores

Ao se referir às ciências humanas, após a intervenção da entrevistadora, B mencionou a *Filosofia*, *Sociologia* e *História* como legítimos exemplos de *locus* para o exercício da prática científica[3]. Assim como nas respostas apresentadas pelos demais colaboradores das demais licenciaturas, incluindo a de Letras, os estudos da linguagem foram ignorados nas respostas apresentadas aos questionamentos realizados. Semelhante desenvoltura utilizada para falar de algumas contribuições científicas da Física para a sociedade, também pode ser observada na resposta apresentada por B para o

[3] A entrevistada utilizou a expressão *ciências humanas* no senso comum, contrapondo esta grande área do conhecimento às denominadas *ciências naturais*. Às vezes, a denominação *ciências sociais* também é utilizada para se contrapor às naturais. Na interação instaurada, esse conhecimento fora compartilhado durante a entrevista. No Exemplo 3 deste artigo, essa compreensão mútua fica bastante evidente.

questionamento a respeito das contribuições da grande área das humanidades.

Ao ser questionado sobre as contribuições das ciências humanas, B articulou acontecimentos contemporâneos na política brasileira e o campo investigativo das *Ciências Políticas* e da *História*. O acadêmico demonstrou uma consciência crítica da relevância do conhecimento científico produzido no âmbito da *História*. Tal consciência é ignorada por inúmeros brasileiros apoiadores ou defensores de propostas impopulares sustentadas até mesmo por *discursos de ódio* favoráveis ao retorno da ditadura militar no Brasil. B sinalizou a *História* como uma área de conhecimento que pode conscientizar a sociedade a não cometer erros semelhantes aos do passado, tal como foi a *Segunda Guerra Mundial*. O futuro professor de Física se posicionou explicitamente contra o que nomeia de *sistema bruto, ignorante*, que *prejudica a sociedade*, ancorado nas atividades dos simpatizantes da política nazista de Adolf Hitler, a qual exterminou milhões de pessoas durante a guerra no continente europeu.

Do ponto de vista do letramento científico, a fala de B é bastante significativa, pois mesmo o aluno sendo da área de exatas, legitimou a prática científica das ciências humanas. Chama-nos a atenção o fato do futuro professor expor com clareza noções de ciência atreladas não só à própria área de formação. Essa leitura crítica de diferentes áreas científicas está alinhada a nossa compreensão de letramento científico, que é definido por Sasseron e Carvalho (2011, p. 61), no âmbito do Ensino de Ciências, "como o conjunto de práticas às quais uma pessoa lança mão para interagir com seu mundo e os conhecimentos dele"[4].

No Exemplo 3, ao ser questionado sobre o que compreende por fazer ciência, C não explicitou disciplinas pontuais, mas fez referência a *diversas áreas*, que, nos termos do próprio entrevistado, contribuem para o *desenvolvimento da sociedade*. Trata-se de um posicionamento

[4] Sasseron e Carvalho (2011, p. 61), inspiradas na concepção freiriana de alfabetização, optam pelo uso do termo *alfabetização científica*. Assim, nas palavras das autoras, são designadas "as idéias que temos em mente e que objetivamos ao planejar um ensino que permita aos alunos interagir com uma nova cultura, com uma nova forma de ver o mundo e seus acontecimentos, podendo modificá-los e a si próprio através da prática consciente propiciada por sua interação cerceada de saberes de noções e conhecimentos científicos, bem como das habilidades associadas ao fazer científico".

diferenciado dos demais entrevistados, os quais apontaram para alguma disciplina ou campo do conhecimento. O acadêmico demonstrou entusiasmo com a prática científica, pois fez referência ao *prazer de pesquisar*. Ainda na resposta para o primeiro questionamento, as duas negações marcadas (*nem*, *nunca*) sinalizam diálogos com discursos responsáveis pela construção de representação de ciência como responsável por saberes inquestionáveis e, inclusive, por produtos acabados. Em outras palavras, C se contrapôs a aspectos característicos do paradigma dominante de pesquisa científica.

Exemplo 3: Entrevistado C, Licenciatura em Biologia, 8º período (UNI1)

P1: Certamente você já ouviu falar sobre pesquisa científica. O que você compreende por fazer ciência?

R: *Bom, fazer ciência é, na verdade, é quando você tem o prazer de pesquisar sobre diversas áreas (diversas áreas) que contribuam pro desenvolvimento da sociedade. É:: e isso reforça ainda mais, é: a vontade (de) de ser pesquisador, de meio que descobrir novas coisas, novos olhares porque a ciência, ela se perpetua muito por conceitos e esses conceitos nem sempre eles são exatos. Então é esse viés da pesquisa, ela ajuda muito mais no desenvolvimento da ciência que talvez quebre conceitos que são errôneos, talvez criem novos conceitos, é:: que ajudem mesmo na desenvoltura da ciência porque ela nunca é uma coisa acabada, ela sempre (ela) é algo que ela pode ser contínua, isso a maioria das vezes. Eu acredito que ciência seja isso, fazer ciência, é baseado em pesquisas.*

A entrevistadora intervém ao questionar:

P: Você falou em áreas, que áreas você considera que sejam ciência, que façam ciência?

R: As áreas de ciências que eu considero é voltado pra Física, pra Química e pra Biologia. Porque, na verdade, é como se elas estivessem num triângulo, que uma necessita da outra pra ela ser, né, realizada, como, por exemplo, a::, eu não consigo explicar sobre... é:: que ela precisa capturar, é:: o gás carbônico e assim liberar oxigênio, há todo um processo químico, então eu preciso saber sobre isso. Eu não consigo explicar sobre a criação dos astros, a criação do universo, sem os processos físicos que aconteceram. Então, e aí também entra a questão da biologia porque aí começa a questão da criação dos planetas e tudo mais. E:: e é isso, acho que essas áreas, elas se interligam e são necessárias, né, pra que elas sejam compreendidas. É o que ocorre a interdisciplinaridade.

P: E a Geografia, Letras, História, você acredita que essas áreas, elas façam ciência ou não?

Sim, (é... na ver...) apesar de eu não ser das áreas das humanas, mas eu acredito que elas façam ciências, mas de um outro viés, né? De um viés mais social, acredito eu... Mas, acredito que sim, que elas são uma área de ciências, mas ciências sociais.

P2*:* Mencione algumas situações na sociedade, em que os conhecimentos produzidos pelas ciências, em geral, podem contribuir para solucionar ou aliviar problemas sociais.

R: *É:: as ciências tanto das áreas da História, da Geografia, e da Física, e da Química e da Biologia também? Tá... É, então... Da... das áreas... As contribuições que as ciências voltadas pras áreas das ciências naturais: Física, Química e Biologia são a confor... o conforto, né? que o desenvolvimento dessas áreas traz pra... pra os benefícios que ela traz pra... pra sociedade, a gente pode dizer como o avanço da tecnologia. O avanço da tecnologia, ele auxilia bastante no conforto e isso graças à ciência. A ciência e a tecnologia elas se interligam, então, por exemplo, micro-ondas que é uma máquina fantástica que criaram, né? É:: máquina de lavar, é:: às vezes, tecidos que são, que se desenvolve, que eles não deterioram com... com facilidade, entre vários outros, ar-condicionado, que hoje é considerado um "deus", né?* ((risos)) *No interior, no clima do Tocantins. Então, realmente isso é... é de grande importância, né? A... a... o quê que a ciência tem contribuído bastante pra... pro... pra sociedade. Já na questão das ciências humanas, que é voltada, eu digo que é História, é Geografia, entre outras, Filosofia, e tudo mais, é a... ao desenvolvimento da questão crítica, do posicionamento crítico, do posicionamento ético, moral, né? E que realmente a gente precisa porque nós, na sociedade brasileira, a gente convive na sociedade bastante é::, bastante regado de preconceitos e de discriminações. Então estas áreas, ela contribui bastante pra... pro desenvolvimento do pensamento crítico da... da sociedade, fazendo com que elas reflitam mais sobre a pluralidade que existe no nosso país. Sendo assim, levando uma harmonia mais abrangente pra nós, assim, socialmente falando.*

Fonte: os próprios autores

Ao ser questionado sobre quais áreas considerava como ciência, C mencionou o trabalho articulado entre as disciplinas de *Física*, *Química* e *Biologia*. Mesmo cursando a Licenciatura em

Biologia, o colaborador não marca gradação na relevância entre as disciplinas que formam um *triângulo*, conforme termo utilizado pelo professor em formação. A resposta apresentada por C também se diferencia das demais respostas compartilhadas por outros colaboradores por ele demonstrar autonomia para assumir uma postura não disciplinar diante do assunto.

O colaborador C caracterizou as ciências humanas por um viés diferenciado em relação às naturais. As primeiras são identificadas pelo enfoque social (*um outro viés, né? De um viés mais social*), o que, de alguma forma, precisa ser considerado por pesquisadores de qualquer área do conhecimento. Em outras palavras, enquanto as ciências da natureza foram representadas por exemplos palpáveis que envolvem produtos ou coisas do mundo físico (*máquinas fantásticas*, *maquinas de lavar*, *micro-ondas*, *ar-condicionado*, *tecido*), para contribuir com o conforto da sociedade, as ciências humanas, a exemplo da *Geografia*, *História* e *Filosofia*, citadas por C, produzem conhecimentos responsáveis pela *harmonia* na sociedade, pois contribuem para o *desenvolvimento da questão crítica, do posicionamento crítico, do posicionamento ético, moral*. O posicionamento expresso por C lembra-nos a funcionalidade da educação científica descrita por Chassot (2014) ao afirmar que a alfabetização científica possibilita que homens e mulheres possam melhor entender a ciência utilizada para descrever o mundo: vivenciando e construindo um mundo melhor com a ciência.

Finalmente, no Exemplo 4, ilustramos o tipo de resposta encontrada na Licenciatura em Letras, curso que nos interessa mais de perto, pois recontextualizamos a abordagem do letramento científico nos estudos da linguagem, mais especificamente na Linguística Aplicada, campo indisciplinar de pesquisa científica pouco conhecido pelo cidadão comum, o que evidenciamos, inclusive, a partir dos dados gerados nesta pesquisa.

Exemplo 4: Entrevistado D, Licenciatura em Letras, 7º período (UNI1)

P1: Certamente você já ouviu falar sobre pesquisa científica. O que você compreende por fazer ciência?

R: *O que é fazer ciência eu não sei exatamente. Mas o que é a ciência, eu acho que é o estudo da natureza. O estudo dos fenômenos que acontecem* (...).

P2: Mencione algumas situações na sociedade, em que os conhecimentos produzidos pelas ciências, em geral, podem contribuir para solucionar ou aliviar problemas sociais.

R: *Hum* (...). *Sociais, dia a dia* (...). *Pode ser:::* (...) *analisar fenômenos como, por exemplo* (...). *Algumas análises ou* (...). *É, como é que fala?* (...) *Prever alguns acontecimentos como, por exemplo, as enchentes que acontecem no Rio de Janeiro, em Belo Horizonte, nessas cidades. Essas coisas.*

P3: Saberia dizer, dentro da sua área, algum exemplo do fazer ciência?

R: *Ciência* (...). *Não, não consigo responder essa pergunta.*

Fonte: os próprios autores

O colaborador D demonstrou bastante insegurança para responder a pergunta realizada, o que ficou evidente na fisionomia observada a partir do vídeo, nas frequentes pausas e nas modalizações explicitadas (*não sei exatamente*, *acho*). A noção de ciência explicitada está restrita às ciências da natureza (*Mas o que é a ciência, eu acho que é o estudo da natureza. O estudo dos fenômenos que acontecem*). A relevância do conhecimento científico é mencionada fora da área de estudo do professor em formação inicial. A dificuldade para perceber o fazer científico na própria área de estudo pode revelar alguma fragilidade na política científica no campo de estudos da linguagem, o que parece se refletir na licenciatura.

Por estar no último período do curso, seria importante que o acadêmico demonstrasse segurança para comentar e exemplificar algumas pesquisas científicas atreladas à Licenciatura em Letras. O questionamento direto a respeito de possíveis contribuições na área de formação não foi suficiente para a explicitação de pesquisas desenvolvidas nos estudos da linguagem e, consequentemente, de contribuições sociais desses estudos, a exemplo de encaminhamentos mais propagados para o ensino de língua e literatura, originários de estudos aplicados (*Não, não consigo responder essa pergunta*).

Finalmente, que contribuições destacar?

Após analisarmos mais diretamente os quatro excertos reproduzidos das entrevistas, percebemos algumas semelhanças e

diferenças nas percepções dos professores em formação inicial no tocante ao fazer científico nas próprias licenciaturas cursadas. Os entrevistados A (Educação Física) e D (Letras) recorreram às ciências da natureza para explicitarem algumas noções de ciência compartilhadas por eles. Além disso, ambos também citaram exemplos de outras áreas, sendo que o primeiro se referiu à medicina e o segundo à meteorologia. Em contrapartida, os acadêmicos B (Física) e C (Biologia) compartilharam noções de ciência relacionando-as espontaneamente às suas áreas de formação. Estes dois entrevistados citaram exemplos claros das respostas práticas dadas pela Física e pela Biologia para demandas existentes na sociedade, além de descreverem e exemplificarem, quando questionados, algumas noções de ciência na grande área das humanidades.

À luz do letramento científico, ressaltamos que a dificuldade dos acadêmicos de Educação Física e Letras em perceber os próprios cursos a que estão vinculados como *locus* de produção científica, aponta para alguma fragilidade no processo da educação científica dos futuros professores. Esse percurso é, muitas vezes, marcado pela reprodução de ideias e o mínimo ou quase nenhum espaço para a pesquisa e a produção de conhecimento. Demo (2006, p. 18) diz que "a educação aparece decaída na condição de instrução, informação, reprodução, quando deveria aparecer como ambiência de instrumentação criativa, em contexto emancipatório". Um dos instrumentos essenciais da criação é a pesquisa, sem ela não há como produzir saberes, fazer ciência e nem proporcionar a libertação das pessoas do discurso/ação reprodutivo(a).

Outro ponto importante a ponderar sobre os dados gerados é que nem os futuros professores de língua nem os demais entrevistados apontaram para o campo dos estudos da linguagem como *locus* de investigação científica. Ainda que esta pesquisa demande o aprofundamento do objeto investigado, a análise dos dados mostra uma demanda política para democratizar ou popularizar a práticas científicas nos estudos da linguagem, incluindo aí a Linguística Aplicada.

Conforme focalizado previamente, Rajagopalan (2004) entende que uma das razões pelas quais a ciência praticada pelos linguistas é quase ignorada pela sociedade é o distanciamento desses especialistas em relação à sociedade. Segundo o autor, o pesquisador

se isola dentro das teorias e pesquisas e acaba afastando-se da sociedade. O envolvimento do pesquisador com a ciência seria tão grande que se desenvolve aversão ao mundo real. Rajagopalan (2004, p. 167) diz que é muito séria a questão da relevância social das pesquisas:

> Num país em desenvolvimento como o nosso, onde os recursos são notoriamente escassos, essa situação é especialmente preocupante e pede ampla e urgente discussão. O grau de relevância social das investigações realizadas nos centros de pesquisa e *campi* universitários tem reflexos sobre a responsabilidade dos pesquisadores para com o público, que, afinal de contas, sustenta todo o aparato do qual eles, os pesquisadores, se valem para realizar suas pesquisas.

Portanto, as dificuldades encontradas pelos professores em formação inicial para definir o fazer científico parecem refletir fragilidades na educação científica desencadeada nas licenciaturas. A formação científica dos futuros profissionais não pode ser pautada apenas na transmissão de conhecimentos, métodos e teorias prontas. Se o objetivo é preparar profissionais autônomos e críticos, a educação científica precisa ser trabalhada na licenciatura, evitando, inclusive, a formação de futuros professores que comporão o corpo docente de muitas escolas resistentes às inovações demandadas no local de trabalho. As licenciaturas não podem ser vistas como cursos responsáveis pela transmissão de conteúdos a serem repassados aos alunos da escola básica. Em síntese, as licenciaturas precisam preparar profissionais para desbravar novas trilhas em função da necessidade de construção de saberes ou conteúdos diferenciados em resposta a demandas corriqueiramente instauradas no local de trabalho.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 2012.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 6. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. **Educação e alfabetização científica**. Campinas, SP: Papirus, 2010a.

DEMO, Pedro. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010b.

FIDELIS, Andreia C. **Proposta de ressignificação de práticas escolares de linguagem pela abordagem do letramento científico no ciclo de alfabetização**. Araguaína, 2018, 234f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed, Porto Alegre: Bookman. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

HOLDBROOK, Jack; RANNIKMAE, Miia. Holbrook, J. Nature of science education for enhancing scientific literacy. **International Journal of Science Education**. v. 29, n. 11, p. 1347-1362, 2007.

HOLBROOK, Jack; RANNIKMAE, Miia. The meaning of scientific literacy. **International Journal of Environmental and Science Education**, v. 4, n. 3, p. 275-288, 2009.

MARTINS, Jaquelen M. **Letramento científico a partir de textos propagandísticos em aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental**. Araguaína, 2018, 251f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Tradução de Carlos A. S. Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2014.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 5. ed. Campinas. Editora da Unicamp, 2002.

PENNYCOOK, Alastair. **Posthumanist Applied Linguistics**. London: Routledge, 2018.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. London: Routledge, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Resposta aos meus debatedores. In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.). **A linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004, p. 166-231.

REIS, Aylizara P. **Letramento científico como prática inovadora numa escola pública araguainense**. 2016. 236f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

RIBEIRO, Marcia H. C. **Contribuições do letramento científico para o trabalho pedagógico cooperativo entre as disciplinas de Português e Geografia**. Araguaína, 2018. 261f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Wildson Luiz P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre: UFRGS, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SILVA, Ezequiel T. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Wagner Rodrigues. Letramento científico na formação inicial do professor. **Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora: UFJF, v. 6, p. 8-23, 2016. Número especial.

SILVA, Wagner Rodrigues. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: SILVA, Wagner Rodrigues (Org.). **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. Campinas: Pontes, 2012. p. 27-49.

SILVA, Wagner Rodrigues; GUIMARÃES, Elton V.; MEDEIROS, Ivanildo A. Construção de objetos de conhecimento para aulas de língua portuguesa na abordagem do letramento científico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte: UFMG, v. 18, n. 1, p. 159-191, 2018.

SILVA, Wagner Rodrigues; OLIVEIRA, Eliane de Jesus. Estágio curricular da licenciatura como um contexto de pesquisa sobre formação inicial do professor. **Soletras**. Rio de Janeiro: UERJ, n. 35, p. 379-404, 2018.

SILVA, Wagner Rodrigues; PINHO, Maria J. Construção de práticas de ensino e pesquisa interdisciplinares na pós-graduação em Letras. In: RAMOS, Dernival; ANDRADE, Karylleila; PINHO, Maria J. (Orgs.). **Ensino de língua e literatura**: reflexões e perspectivas interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 57-78.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

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

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Recebido em: 10/05/2018
Aceito em: 18/06/2018

ASPECTOS DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR

ASPECTS OF LINGUISTICS APPLIED FOR TRAINING THE RESEARCHER

ASPECTOS DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA PARA LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR

Silvio Nunes da SILVA JÚNIOR[*]

Resumo: Nos estudos da linguagem, o campo transdisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2009) representa um contexto de reflexões contínuas sobre os usos da linguagem nas práticas sociais. Nele, variadas questões são cautelosamente tratadas, no que tange a teoria, a metodologia e a análise no desenvolvimento de pesquisas que transcendem os limites das salas de aula de educação básica e superior. O propósito desse estudo é refletir a Linguística Aplicada (LA) como campo de ressignificação, com olhares para as contribuições do percurso que a linha vem trilhando para a formação de novos pesquisadores, isso com base em pontos específicos, a saber: a subjetividade e a ética. O argumento central é de que a LA não determina questões estáticas para serem seguidas, mas sim, propicia o desenvolvimento de inquietações diversas para problematizar o que está posto.

Palavras-chave: Usos da Linguagem; Práticas Sociais; Transdisciplinaridade.

Abstract: In language studies, the transdisciplinary field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006, 2009) represents a context of continuous reflections on the uses of language in social practices. In it, a variety of issues are cautiously addressed in theory, methodology, and analysis in the development of research that transcends the boundaries of basic and higher education classrooms. The purpose of this study is to reflect Applied Linguistics (AL) as a field of re-signification, with a view to the contributions of the course that the line has been tracing towards the formation of new researchers, based on specific points, namely: subjectivity and ethic. The central argument is that LA does not determine static issues to be followed, but rather, it fosters the development of various concerns to problematize what is in place.

Keywords: Uses of Language; Social Practices; Transdisciplinarity.

Resumen: En los estudios del lenguaje, el campo transdisciplinario de la Lingüística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2009) representa un contexto de reflexiones

[*] Mestrando em Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Contato: junnyornunes@hotmail.com.

continuas sobre los usos del lenguaje en las prácticas sociales. En él, varías cuestiones son cautelosamente tratadas, en lo que se refiere a la teoría, la metodología y el análisis en el desarrollo de investigaciones que trascienden los límites de las aulas de educación básica y superior. El propósito de este estudio es reflejar la Linguística Aplicada (LA) como campo de resignificación, con miradas para las contribuciones del recorrido que la línea viene a la formación de nuevos investigadores, eso con base en puntos específicos, a saber: la subjetividad y la ética. El argumento central es que la LA no determina cuestiones estáticas para ser seguidas, sino que propicia el desarrollo de inquietudes diversas para problematizar lo que está puesto.

Palabras clave: Usos del Lenguaje; Prácticas Sociales; Transdisciplinario.

Considerações Iniciais

Diversos estudos vêm se dedicando a discorrer sobre os variados enfoques dados à Linguística Aplicada (LA), apontando, para tanto, novas terminologias e adjetivações para a nomenclatura da área. Assim, temos LA mestiça, contemporânea (MOITA LOPES, 2006), transgressiva (PENYCOOK, 2006) e outras. Não chega a ser questionável a importância de tais abordagens para o campo da LA no Brasil e no mundo, considerando que a área em si possibilita o desenvolvimento de muitos estudos e enxerga a pertinência científica de cada um. Esse, de acordo com a ótica da qual se insere o presente estudo, é considerado o ponto mais "transdisciplinar" da LA. Numa leitura global, todas essas LA's defendem a mesma caracterização e, por incrível que possa parecer - numa sociedade capitalista, categórica e, também, individualista -, uma toma base na outra para se sustentar teórico e metodologicamente.

Variadas perspectivas de estudo podem explicar e exemplificar a finalidade da LA de ultrapassar as fronteiras conceituais em busca de conhecimento. Em Bourdeu (1996), podemos dizer que a LA trabalha na tentativa de transceder "quadros institucionais" no intuito de dar voz aos sujeitos sociais. Em De Certeau (1996), a LA pode ser campo para o desenvolvimento de táticas para os sujeitos de subverterem das redes de vigilância. Já em Morin (1996), depreendemos que a LA toma como base a complexidade para estabelecer os mais diversos diálogos nas pesquisas nela inseridas. Até chegar ao lugar social que ocupa na atualidade, a LA foi território de variados avanços - o que se conhece por viradas - que representam as barreiras que foram vencidas em

busca da transdisciplinaridade tão mencionada nos estudos contemporâneos, a qual hoje vem atraindo diversos pesquisadores preocupados em estabelecer olhares para as práticas sociais de linguagem em diferentes contextos de uso.

Nesse sentido, este estudo teórico busca refletir a LA como campo de ressignificação conceitual e social. Para tanto, é realizado um apanhado histórico acerca das viradas históricas da área, na tentativa de explicar como se deram (e se vêm dando) os processos de ressignificação. Em seguida, atribuímos olhares para a formação do pesquisador, discutindo sobre questões específicas que precisam ser cuidadosamente tratadas na LA atual, assim como: a subjetividade e a ética em pesquisa.

Percurso diacrônico da linguística aplicada

A LA hoje é contestada por diversos campos teóricos e metodológicos de pesquisa em Linguística. Em alguns programas de pós-graduação e até mesmo no campo mais raso da graduação, os debates sobre a importância das pesquisas em LA e a permanência dela na ampla área da Linguística são constantes, o que acaba a afastando cada vez mais de abordagens linguísticas, até mesmo das que se inserem no sociointeracionismo discursivo, o qual representa um espaço mais amplo de discussões sobre língua e linguagem numa perspectiva social.

No entanto, entendemos que ao observar a LA numa diacronia, ficam evidentes alguns avanços processuais até chegar ao *status* que ela mantém nos dias atuais. Esse percurso pode influenciar no estabelecimento de encaminhamentos para questionamentos, como o que problematiza a permanência da LA nos estudos linguísticos. As reflexões trazidas nesse tópico de discussão objetivam trazer alguns subsídios para essas questões importantes, mostrando as ressignificações mais abrangentes que o campo passou com o avanço dos tempos.

Primeiros passos

Em aulas de LA em cursos de graduação e pós-graduação em Letras, nos primeiros momentos da disciplina, em que se inserem

alunos pertencentes às mais variadas correntes teóricas[1], é quase sempre feito, pelo professor, o seguinte questionamento: Para você, o que é Linguística Aplicada?

Discursos como "É a aplicação das teorias linguísticas no ensino de línguas" são constantes, levando os docentes da disciplina a, além de refletirem o ensino, a aprendizagem e outras questões a partir de textos de variadas áreas de conhecimento, dedicarem boa parte das aulas para esclarecer o que é LA, suas finalidades e atuações na pesquisa em Letras e Linguística.

Discursos como o que foi apresentado não são proferidos por acaso. Existem diversas vozes sociais (BAKHTIN, 2003) imbricadas nele, fazendo-o representar o primeiro momento da LA nos estudos linguísticos. Na década de 1940, pesquisadores da Linguística tiveram o interesse de desenvolver, durante a Segunda Guerra Mundial (MOITA LOPES, 2009), materiais de ensino que possibilitassem o uso das teorias linguísticas já desenvolvidas até aquele momento como base teórico-metodológica, principalmente as que davam continuidade ao pensamento de Saussure (2006 [1916]) - imbricado no formalismo russo -, para o ensino de línguas. Foi nesse momento que surgiu a primeira Linguística Aplicada.

Esse período marcou a expansão do ensino de gramática nas escolas de educação básica da época. A concepção de língua como sistema abstrato de signos trouxe para os pesquisadores e professores uma noção de língua como estrutura. Assim, o ensino precisava seguir essa estrutura pré-determinada, como ilustra Geraldi (1996, p. 2):

> [...] a teoria gramatical tradicional que embasa os estudos escolares não tem critérios muito precisos – ora os critérios são morfológicos, ora semânticos, ora sintáticos. Além disso, toda classificação responde a algum objetivo teórico (em língua, não há classes naturais, e aqueles que construímos respondem a alguma necessidade do estudo teórico que as produziu), e este objetivo nunca é explicitado no ensino da gramática (a classificação parece ter um valor em si).

[1] Essa questão pode não ser tão frequente em Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, como é o caso da UNICAMP, a UNB e outras.

Inicialmente, os critérios do ensino de gramática, mesmo embasados em teorias estáticas – como o estruturalismo é até hoje –, não abarcava as variadas classes gramaticais e as tantas regras que temos contato atualmente. Nesse sentido, a LA da época considerava apenas a questão puramente linguística, impossibilitando diálogos com qualquer perspectiva teórica existente que pudesse aproveitar algum aspecto sociocultural. Dessa maneira, a finalidade de trazer subsídios linguísticos para o ensino de línguas foi estabelecida com sucesso, visto que existem práticas de ensino que atualmente ainda seguem os padrões da gramática tradicional, mesmo que inconscientemente, o que se afasta completamente do que se conhece por LA na contemporaneidade.

Esse modo de fazer LA durou aproximadamente duas décadas, visto que nos anos de 1960 a LA já dava indícios de uma primeira virada histórica.

A primeira virada

Segundo Moita Lopes (2009),

> O campo da LA começa enfocando a área de ensino/aprendizagem de línguas, na qual ainda hoje tem grande repercussão. Essa área se inicia, então, como resultado dos avanços da Linguística como ciência no século XX, constituindo-se como o estudo científico do ensino de línguas estrangeiras, notadamente com Charles Fries e Robert Lado nos Estados Unidos, e seu foco de interesse também passa, já nos anos 60 do mesmo século, a abarcar questões relativas à tradução (Tucker, s/d). Não é de estranhar, portanto, que a Linguística, um dos grandes campos das Ciências Humanas, do início do século xx, no auge do Estruturalismo, cujos princípios e técnicas de análise influenciaram outros campos de investigação como a Antropologia, a Semiótica, a Literatura etc. (De George e De George, 1972, pp. 18-20) fosse também interessar àqueles que se debruçavam sobre a questão do ensino de línguas e da tradução. Parecia natural que uma área que focalizava o fenômeno da linguagem, com influência tão profunda no modo como o Estruturalismo se espraiou em

> muitas disciplinas, tivesse algo a dizer àqueles que se interessavam pelo ensino de línguas.

A primeira virada histórica da LA em todo o território mundial marcou o início das possibilidades de diálogo com outras perspectivas teóricas e, também, metodológicas. O primeiro estudo que deu indícios do afastamento de uma aplicação de teorias linguísticas para uma LA foi o de Widdowson (1970 *apud* MOITA LOPES, 2009). O autor assinala que a própria nomenclatura "Linguística Aplicada" já determina uma proclamação de dependência. Assinala, ainda, que é preciso ter cuidado com a influência exclusiva da linguística, visto que está se tratando de ensino de línguas, e que, com isso, a LA seria mais bem vista se fosse apresentada como um ramo teórico da pedagogia para o ensino de línguas.

O interesse na questão da tradução consagrou a LA como campo de estudo interdisciplinar, porém limitado pelo estudo exclusivo de línguas estrangeiras, na maior parte o inglês, mesmo em países que têm o português como língua materna e oficial.

As primeiras articulações teóricas da LA foram, como pontua Moita Lopes (2009), com áreas como: a literatura, a antropologia e a semiótica. O interesse que deu origem a tal possibilidade foi o de contextualizar textos das mais variadas línguas, e essa carga sociocultural só poderia ser efetivamente encontrada em suportes dados pelos citados campos, considerando que a tradução não está totalmente vinculada a questões linguístico-estruturais. Dessa maneira, na tradução é inviável que se considere a língua como um sistema abstrato, justamente pela característica contextual dos textos de qualquer que seja a língua.

Na década de 1980, a LA começou a dedicar a maior parte dos seus estudos para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Ou seja, saiu-se de um campo relativamente raso, quando considerado o primeiro enfoque das pesquisas da área, para um plano maior que comportava a tradução com fins pedagógicos. Entretanto, seguindo uma perspectiva na qual ainda predominava o colonialismo, uma vez que o foco principal era que os falantes da língua portuguesa, por exemplo, falassem e escrevessem o inglês tal como os americanos e britânicos.

As pesquisas em LA para o ensino de línguas estrangeiras após a primeira virada, por mais variadas que fossem, ainda seguiam vieses teóricos e metodológicos semelhantes. Além disso, na interdisciplinaridade, as pesquisas vinham focalizando apenas em questões escolares. Na década de 1990, discussões como as de Moita Lopes (1996, 1998), Pennycook (1998) etc. davam a entender que a LA precisava se situar num plano mais amplo, pois a interdisciplinaridade não estava dando conta das possibilidades que vinham sendo encontradas pelos pesquisadores atuantes nela, e foi com base nisso que houve a segunda virada histórica da LA.

A segunda virada

Diante do cenário científico da LA no Brasil e suas constantes ressignificações, entendemos que, mesmo após a segunda virada, a LA percorreu alguns caminhos até chegar à caracterização vigente de área transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2009). Na década de 1990, mais especificamente em 1996, Moita Lopes lança a obra "Oficina de Linguística Aplicada", na qual o autor apresenta os novos ventos que constituíam a LA naquela época. Entretanto, muitas das questões levantadas na referida produção foram questionadas até mesmo pelo próprio autor em textos, como, por exemplo, "Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa", na organização "Por uma linguística aplicada indisciplinar" (MOITA LOPES, 2006).

Moita Lopes (1996) caracterizava a LA como uma ciência social que tinha como objetivo a solução de problemas de linguagem em contextos sociais. Diante da rica expansão tomada pelas pesquisas em LA desde este momento cronológico, houve uma revisão desse discurso-base postulado pelo autor. Em Moita Lopes (2006), observamos uma postura mais cautelosa do autor em caracterizar a área como um campo de reflexão e desenvolvimento de inteligibilidades a partir de contextos de uso da linguagem, havendo neles problemas ou não. A questão que norteia todo esse pensamento é de que é necessária uma postura critica de quem faz pesquisa em LA para com a linguagem, cabendo a esse sujeito problematizar o que está posto e/ou pré-estabelecido. Assim, a LA se tornou um campo de problematização, isso porque a teoria problematiza a prática e a prática

problematiza a teoria. Em outros termos, ela se estabeleceu como um campo de múltiplos centros (RAMPTON, 2006), focalizando em práticas sociais reais.

Isso não quer dizer que a LA dos anos de 1990 não tenha contribuído para a dinamização que a área tem hoje. Os estudos brevemente citados foram imprescindíveis para que os mesmos teóricos viessem a ter subsídios mais concretos para nos explicar as mais complexas questões que norteiam a LA do século XXI. Pennycook (1998), por exemplo, trouxe críticas significativas para o debate sobre o insistente colonialismo que existiu no ensino da língua inglesa, vendo a importância em se de destacar e denunciar os interesses ideológicos que se escondiam na necessidade da aquisição da língua como meio hegemônico de comunicação interacional no período pós-guerra.

A LA, desde então, procura caminhar contra essas redes de vigilância (DE CERTEAU, 1996) que adensam nas camadas sociais marginalizadas ditando o maior número possível de regras a serem seguidas pelos sujeitos, principalmente em contextos de ensino e aprendizagem, de línguas. Dessa maneira, a LA busca alertar para a relevância da subversão de modo em que considera os aspectos socioculturais dos sujeitos da linguagem. Com isso, "não há campos autônomos do conhecimento desligados da cultura, da sócio-história e do conjunto de crenças, ações, normas e práticas propiciadoras de certos regimes de percepção, de cognição e de vontade" (FABRÍCIO, 2006, p. 56).

Essa procura por explicações nos mais variados campos de conhecimento que possuem entre si vínculos conceituais emprega a LA nas ciências sociais, visto que, até então, é nessa grande área que se dialogam questões recorrentes em diversos centros de estudo da linguagem ou não. Por essa razão, a LA:

> [...] não pode, portanto, ficar à parte das discussões em tais campos. Isso me parece ainda mais pertinente quando muitas das questões mais interessantes sobre a linguagem são levantadas por pesquisadores fora do campo de estudos específicos da linguagem. Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia,

> geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social, etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Sob essa ótica, a LA vai além de uma subárea dos estudos da linguagem, de forma em que ela transcende os limites linguísticos, adensando em discussões teóricas e metodológicas até então desconhecidas. Este fato, seguindo a ordem cronológica da segunda virada, não é novo, como pode ser constatado nas leituras já pontuadas. Nesse sentido, não poderíamos alertar para uma terceira virada histórica da LA devido às extensas contribuições que a segunda virada trouxe, as quais servem, atualmente, como pontos para desdobramentos conceituais desenvolvidos pelos próprios autores e por novos pesquisadores. Na guisa de resumir os avanços do conceito de LA, Rojo (2006, p. 258), considerando as viradas e ressignificações, sinaliza que:

> Já não se busca mais "aplicar" uma toeira a um dado contexto para testá-la. Também não se trata mais de explicar e descrever conceitos ou processos presentes em determinados contextos, sobretudo escolares, à luz de determinadas teorias emprestadas (...). A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente -, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico.

Podemos destacar, diante dessas reflexões, que a partir da segunda virada a LA se estabeleceu melhor como campo de ressignificação, pois não se está lidando com alterações bruscas como nas épocas que antecederam os anos de 1990, mas sim, com variadas maneiras de dialogar com perspectivas já postas e expandir cada vez mais o campo. Ainda nessa linha de pensamento, é importante que se observe o quão desafiador é assumir o papel de linguista aplicado na atualidade, destacando as ênfases que precisam ser dadas e as cuidadosas precauções que o pesquisador precisa ter ao realizar uma pesquisa inserida no referido campo.

Nesse contexto, nos deteremos, no tópico a seguir, a desdobrar alguns pontos que permeiam a atuação do linguista aplicado em seu "fazer pesquisa", estes sendo: a subjetividade e a ética.

A atuação do linguista aplicado na pesquisa

Os cursos de graduação e pós-graduação em Letras, Linguística e temas afins, mesmo se relacionando em maior escala com as ciências humanas, permite o desenvolvimento de estudos puramente quantitativos, principalmente no que concerne às pesquisas sociolinguísticas, gerativas, dentre outras. Diante disso, diversas questões precisam ser esclarecidas no desenvolvimento de pesquisas em LA, principalmente nos cursos de graduação, em que os pesquisadores estão no processo de amadurecimento de ideias gerais a linha de pesquisa que seguirão no transcorrer do trajeto acadêmico. Uma das primeiras questões a serem esclarecidas no processo de formação do linguista aplicado é a de que a "LA no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado" (MOITA LOPES, 2012 *apud* MOITA LOPES, 2013, p. 17).

Outra questão que precisa ser previamente elucidada é a de que os objetos de estudo da LA não partem de problemas propriamente ditos (como assinalava Moita Lopes (1996)), mas de inquietações cuidadosamente pensadas, identificadas e tratadas. Nesse sentido, "não se trata de qualquer problema – definido teoricamente -, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganho a práticas sociais de seus participantes" (ROJO, 2006, p. 258). Assim, as pesquisas em LA precisam apresentar encaminhamentos para o desenvolvimento de práticas que possam implicar de alguma forma no contexto pesquisado. Sobre esse contexto, a partir dos processos de ressignificação que se vem dando após a segunda virada histórica da LA, ele não se limita às salas de aula de língua materna ou estrangeira e adensa em qualquer contexto no qual a linguagem seja o aspecto social que possui maior centralidade.

Pensando sob essa perspectiva, já se tem um significativo encaminhamento do aluno para o viés reflexivo em que a LA e a pesquisa qualitativa - que são fundamentalmente interpretativistas -

que se situam; mesmo que não se focalize, *a priori*, nas vertentes específicas de pesquisa[2]. A partir disto, é normal que alguns questionamentos surjam no processo. Um deles, que supostamente mais se destaca, é: Se não vai se valer de dados quantitativos (que podem, unicamente, na concepção de alguns, comprovar a existência de resultados concretos), qual a relevância das pesquisas em LA, que são puramente qualitativas? Para discutir sobre a questão, partiremos de dois pontos específicos que destacarão tanto a relevância do trabalho em LA, como o papel do pesquisador que nela se insere.

A subjetividade

Nenhuma pesquisa em LA pode seguir uma objetividade na exposição de resultados. A análise dos dados estimula a habilidade subjetiva do pesquisador, o que já precisa está imbricado na sua construção identitária. A finalidade dessa subjetividade está relacionada à necessidade do discurso em ser sujeito a compreensões responsivas ativas (BAKHTIN, 2003) dos interlocutores que terão contato com a pesquisa. Segundo Bakhtin (2003):

> [...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

A subjetividade do sujeito é responsável pelas suas constantes construções identitárias. Isso só é possível na enunciação, visto que a linguagem é uma prática que media os mais variados contextos sociais. Com base em Bakhtin (2003), percebemos que a subjetividade advém de vozes alheias existentes no processo de interação. Nesse sentido, a interação se torna o veículo mais preciso no desenvolvimento de

[2] Em LA, diversos estudos representam a relevância do desenvolvimento de estudos de caso, pesquisas colaborativas, pesquisa-ação, etnografias, etc.

aspectos subjetivos, que carregam consigo uma infinidade de ideologias.

> Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia. Pode-se dizer que um corpo físico equivale a si próprio: ele não coincide inteiramente com a sua realidade única e natural. Nesse caso, não temos como falar de ideologia (VOLOCHINOV, 2017, p. 92).

O jogo dialógico estabelecido na e pela linguagem é responsável pelo desenvolvimento de aspectos subjetivos dos sujeitos, o que implica constantemente nas suas identidades, deixando-as em um contínuo processo de fragmentação. Félix Guattari e Rolnik consideram que a "subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo[3]" (1996, p. 31). Dessa maneira, a capacidade subjetiva[4] de cada sujeito não se situa numa perspectiva estática ou, como afirma o autor, centrada; esse contexto se entrelaça principalmente com a noção de identidade apresentada por Hall (2003), nos estudos culturais da pós-modernidade, entendendo que todos os sujeitos têm identidades fragmentadas (descentralizadas/deslocadas). Em outras palavras, essa identidade, ou subjetividade, pode ser alterada e/ou transformada por meio de experiências de convívio social, como em sala de aula e em contexto de formação docente.

Estudos como os de Molina (2014) apontam os avanços da pós-modernidade como os principais responsáveis pelo desenvolvimento da subjetividade dos sujeitos, uma vez que é visível nas práticas sociais a busca incessante por conhecimento nos variados setores. Dessa forma, a subjetividade do sujeito é a responsável pelo seu engrandecimento cognitivo, interacional e comunicativo, atrelado a ideia de identidade social que, nos estudos de Pollak (1992), está estritamente voltada à memória. Assim, a subjetividade se estabelece como as marcas identitárias, principalmente no tocante à construção individual e/ou coletiva de conhecimento.

[3] O termo indivíduo está no interior de uma citação direta, porém continuamos optando pelo termo "sujeito".

[4] Nessa subjetividade se inserem diversas questões identitárias, como as crenças, os valores, etc.

Na Europa, mais especificamente na França, foram desenvolvidos alguns estudos sobre a memória e, por consequência, a identidade social, tendo como principal representante Fernand Braudel. A preocupação era, portanto, a de analisar e descrever como se era ocasionada a construção das identidades em longa duração com base na memória nacional fragmentada perante aos avanços emergentes. Como assinala Bhabha (1998), a cultura de um grupo social leva em consideração a situação local, na construção de identidades fixadas que, com base na vivência, desenvolve processos de criação de categorias como "entre-lugares, entre-tempos, hibridismos, estranhamento, identidade intervalar, vidas duplas, entre outras" (SCHÃFFER, 1999). Bhabha (1998) complementa que é através desse processo que se cria a diversidade cultural, considerando as crenças, as condições sociais, econômicas e políticas de cada localidade.

Desse modo, quando um sujeito criado em uma só cultura se submete a conviver em outra (s), ele passa por um processo chamado de "deslocamento cultural". Ainda remetendo aos avanços do período pós-colonial, vale ressaltar que passamos por um momento em que as atividades estão cada vez mais rápidas e, diante disso, a maioria dos sujeitos pertencentes a uma localidade já conhecem as culturas de outros locais, o que, num processo mais lento, descentraliza uma parte da identidade fixada num dado momento.

Considerando esse apanhado, em LA é de suma necessidade que o pesquisador estimule, com base na pesquisa a qual está realizando, os seus aspectos subjetivos para uma real apreciação de dados. Pesquisas diversas no campo vêm apontando para o desligamento de muitas análises de dados ao quesito interpretação, justamente porque a objetividade predomina, deixando de lado as características processuais que, sem dúvidas, precisam ser exploradas e expostas na pesquisa em LA. A subjetividade, nesse contexto, representa a não neutralidade do pesquisador na atuação acadêmica em um campo de ressignificação preocupado em discorrer sobre questões sociais que envolvem a linguagem numa perspectiva de uso.

Da maneira em que se trabalha com dados reais, coletados em situações de uso da linguagem, fica evidente que é preciso explicar a maior parte dos detalhes que nortearam os momentos de coleta dos instrumentos de análise. De fato, a pesquisa em LA carece desse comprometimento, principalmente pelo caráter ético (foco do próximo

tópico de discussão) que precisa assumir na comunidade científica. Nessa perspectiva, ser subjetivo na pesquisa é ser um pesquisador real e comprometido tanto com o próprio objeto de pesquisa como com a importância e validade da LA na pesquisa em Letras.

A ética

O conhecimento de que no desenvolvimento de qualquer que seja a pesquisa acadêmica é necessário assumir uma postura ética chega a ser repetitivo, porém pode parecer contraditório quando pesquisadores de outras linhas de pesquisa em linguística têm contato com textos que visam apresentar as finalidades de estudar e pesquisar na perspectiva da LA, isso pelo seguimento de um caráter transdisciplinar e por deixar clara a não neutralidade do pesquisador. Nesse sentido, para entender qual (ou estimular reflexões sobre) a dimensão ética da pesquisa em LA, partimos do questionamento de: o que é ética? E como a ética se manifesta na pesquisa em LA?

Cenci (2002, p. 90), entende que a ética "nasce amparada no ideal grego da justa medida, do equilíbrio das ações". Na pesquisa científica, tanto em LA como em outras linhas de estudo, é relevante que se tenha cautela em se tratar os dados gerados no intuito de investigar determinado objeto de pesquisa. Em trabalhos de dissertações e teses, principalmente, há uma enorme cobrança em relação à harmonização das seções dos trabalhos. É preciso, dessa maneira, ter uma dosagem correta de cada um dos pontos constituintes do estudo. Numa ilustração, no tocante aos procedimentos metodológicos e as análises dos dados, entendemos que para uma análise densa sobre os dados coletados, os procedimentos metodológicos precisam apresentar uma base teórico metodológica suficiente para comportar uma análise expansiva. Isso é ética. É se comprometer com a qualidade da pesquisa realizada e garantir uma harmonização que implica certamente no conhecimento do pesquisador.

Na pesquisa em LA é preciso lidar com os sujeitos da linguagem em situações reais, para que exista um processo de coleta de dados, visto que os dados podem ser previstos pelo pesquisador, entretanto, no contexto de pesquisa, outros materiais podem ser transformados em dados. Assim, desde o início da segunda virada da

LA (MOITA LOPES, 1996), existia a preocupação ética de não influenciar as práticas de linguagem dos sujeitos de pesquisa.

> [...] [c]ertamente, o pesquisador deve ter cuidado para que sua pesquisa não seja usada para tirar a voz e caçar o poder de quem está em situação de desigualdade. Fazer pesquisa, i.e., produzir conhecimento, é uma forma de construção de significado prestigiada na sociedade e, portanto, impregnada das relações de poder inerentes à prática discursiva. Assim, os resultados de nosso trabalho podem ser usados para desempregar, condenar, criar incompetência, etc. (MOITA LOPES, 1996, p. 9).

Pesquisas imbricadas nas práticas sociais, visando trazer inteligibilidades para elas, precisam apresentar as situações reais de coleta e, acima disso, expor os reais resultados obtidos, sejam eles positivos ou negativos. Ao fantasiar os resultados sobre determinado objeto de estudo, além de não está sendo ético, o pesquisador pratica o desrespeito aos sujeitos inseridos nas práticas investigadas. Na etimologia do termo, ética é uma "parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, refletindo esp. a respeito da essência das normas, valores, prescrições e exortações presentes em qualquer realidade social" (HOUAISS; VILLAR, 2001).

Em qualquer que seja a realidade social que esteja sendo investigada, é necessário ter o consentimento de todos os sujeitos, tomando cuidado para não incluir na pesquisa dados gerados por sujeitos que estejam no contexto, mas não tenham aceitado participar da pesquisa. Essa não autorização, mesmo que implique significativamente no desenvolvimento da pesquisa, precisa ser explicada no estudo. Em estudos, como, por exemplo, o de Melo (2002), grande parte dos alunos inseridos na sala de aula de uma escola bilíngue não puderam contribuir com gravações de áudio devido a não autorização dos pais. Sendo fiel a LA, a pesquisadora aproveitou essa negação e a apontou como um dado explicativo sobre o porquê de determinada parte do trabalho está breve ou pouco explorada.

Na formação inicial de pesquisadores em LA, deixar claras questões como a possibilidade e a necessidade de ser subjetivo e ético ao mesmo tempo é essencial. Formar linguistas aplicados, hoje, é uma tarefa complexa e desafiadora, pois, ao tempo em que entram em um

campo transdisciplinar de ressignificações contínuas, precisam conhecer as ideias centrais deste campo para saber representá-lo e defendê-lo nos diálogos sociais (BAKHTIN, 2003). Assim, estudar o (e ser) sujeito é viver numa constante incompletude no presente. Essa incompletude é revelada nas formulações teóricas que se refazem na imagem e na identidade do sujeito como uma atitude ética que se concretiza a cada diferente constituição de significados que o sujeito vive como pesquisador (SOUTO MAIOR, 2013).

Considerações finais

As considerações trazidas nesse estudo, mesmo que de base exclusivamente teórica, surgiram no intuito de desbravar algumas das ressignificações de um campo transdisciplinar de pesquisa. Reflexões conceituais são pertinentes, até porque é a partir de discussões mais breves que os novos pesquisadores buscam subsídios para as suas primeiras pesquisas, com os mais variados enfoques, diálogos teóricos e pressupostos metodológicos. No entanto, discorrer sobre a LA leva a reflexão, quer queira quer não, para uma perspectiva social e apta a novas interpretações.

Observar as viradas da LA é viajar por um universo de algumas lutas de poder que permearam e permeiam uma área desenvolvida, *a priori*, para aplicar teorias, que chegou, na atualidade, a um *status* autônomo que atribui autonomia, também, ao pesquisador, isso de maneira consciente. Passou-se de um campo estático de criação de propostas para outro que permite compreender a linguagem sob variadas óticas. A postura subjetiva e ética do pesquisador representa o seu compromisso em desenvolver atitudes responsáveis e disseminar o interesse para novas pesquisas sobre a linguagem nas práticas sociais.

Dessa maneira, o pesquisador em LA precisa ser um sujeito que problematiza e que não se contenta somente com o que já está posto. Ele é aplicado porque crer na existência de um algo a mais, partindo da linguagem para aumentar ou sanar provisoriamente as suas inquietações, “como foi e vem sendo o meu caso!”.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Àvila. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

CENCI, Angelo Vitório. **O que é ética?** Elementos em torno de uma ética geral. 3. ed. Passo Fundo: A.V. Cenci, 2002.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 15-66.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Tradução Tomas Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MELO, Heloisa Augusta Brito de. **O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês**: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma "escola bilíngüe". Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda Couto. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

MOLINA, Márcia Cristina Gomes. A construção de identidade do sujeito mediantes as transformações da globalização. **Revista Cientifica do ITPAC**, v. 7, n. 2, p. 6-1, abr. 2014.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAND, Dora. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 189-220.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the Discourses of Colonialism**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RAMPTON, Bem. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüistica aplicada indisciplinar**. São Paulo SP: Parábola Editorial, 2006. 109-128.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: entre a privação sofrida e a leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-275.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SCHAFFER, Margareth. Entre-lugares da cultura: diversidade ou diferença? **Educação e Realidade**, UFRGS, v. 24, n. 1, 1999.

SOUTO MAIOR, Rita. Pensamento bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável. **Polifonia (UFMT)**, v. 20, p. 31-53, 2013.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 13/05/2018
Aceito em: 14/06/2018

ATIVIDADE DE DESENHO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA UM ALUNO "DISLÉXICO"

DRAWING ACTIVITY AS A MEDIATING INSTRUMENT IN THE TEACHING AND LEARNING OF ENGLISH TO A "DYSLEXIC" STUDENT

ACTIVIDAD DE DIBUJO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE INGLÉS PARA UN ALUMNO "DISLEXICO"

Juliana Reichert Assunção TONELLI[*]

Resumo: Este artigo apresenta o resultado da análise de uma atividade de desenho, utilizada como um instrumento no processo de ensino e aprendizagem de compreensão e produção escrita em inglês a um aluno "disléxico" em uma escola pública no Estado do Paraná. A pesquisa que deu origem a este trabalho foi desenvolvida em duas fases. Na primeira, foram observadas 19 aulas de inglês no contexto acima indicado. Na segunda fase (geração de dados), 12 aulas foram ministradas por mim, professora-pesquisadora, e uma sequência didática (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) foi aplicada em torno do gênero textual "carta de apresentação pessoal", em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), assim como proposto por Bronckart (2003, 2004, 2006) e Schneuwly e Dolz (2004). Os dados foram analisados com base nos conceitos do ISD, especialmente nos conceitos de instrumento (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; RABARDEL, 1995); mediação (VYGOTSKY, 2001); e capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Os resultados apontam o papel fundamental da atividade de desenho como um dos instrumentos mediadores e revelam que as dificuldades do aluno se deram em função da falta de desenvolvimento da sua capacidade linguístico-discursiva em língua inglesa. Contudo ele lançou mão de estratégias e revelou ter capacidades de ação e discursiva parcialmente desenvolvidas, descontruindo, assim, seu lado de dislexia em grau severo.

Palavras-Chave: Dislexia; Gêneros textuais; Desenho.

Abstract: This article presents the result of the analysis of a drawing activity used as a tool in the teaching and learning process of written understanding and production in English to a student diagnosed as "dyslexic" in a public school in the state of Paraná.

[*] Doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina. Docente no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato: teacherjuliana@uol.com.br.

The research that led to this work was developed in two phases. In the first one, nineteen English classes were observed in the context described. In the second phase (data generation), twelve lessons were taught by me, teacher-researcher, and a didactic sequence (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) was applied using the "letter of self-introduction" genre, in line with the theoretical and methodological assumptions of the Socio-Discursive Interactionism (SDI), as proposed by Bronckart (2003, 2004, 2006) and Schneuwly and Dolz (2004). Data were analyzed based on the SDI concepts, particularly in the instrument concepts (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; RABARDEL, 1995); mediation, (VYGOTSKY, 2001) and language skills (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). The results show the key role of the drawing activity as one of the mediating instruments and reveal that the student's difficulties occurred due to the lack of development of his linguistic-discursive capacity in English. However, when he made use of strategies and revealed having action and discursive skills partially developed, he deconstructed his severe degree of dyslexia.

Keywords: Dyslexia; Textual genre; Drawing.

Resumen: Este artículo presenta el resultado del análisis de una actividad de dibujo, utilizada como un instrumento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de comprensión y producción escrita en inglés a un alumno "dislexico" en una escuela pública en el Estado de Paraná. La investigación que dio origen a este trabajo se desarrolló en dos fases. En la primera se observaron 19 clases de inglés en el contexto arriba indicado. En la segunda fase (generación de datos), 12 clases fueron impartidas por mí, profesora-investigadora, y una secuencia didáctica (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993) fue aplicada acerca del género textual "carta de presentación personal", en consonancia con los presupuestos teórico-metodológicos del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), así como lo propuesto por Bronckart (2003, 2004, 2006) y Schneuwly y Dolz (2004). Los datos fueron analizados con base en los conceptos del ISD, especialmente en los conceptos de instrumento (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993, RABARDEL, 1995); mediación (VYGOTSKY, 2001); y capacidades de lenguaje (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993). Los resultados apuntan el papel fundamental de la actividad de dibujo como uno de los instrumentos mediadores y revelan que las dificultades del alumno se dieron en función de la falta de desarrollo de su capacidad linguístico-discursiva en la lengua inglesa. Sin embargo, él se echo mano de estrategias y reveló tener capacidades de acción y discursiva parcialmente desarrolladas, desconstruyendo, de este modo, su lado de dislexia en grado severo.

Palabras clave: Dislexia; Género textual; Dibujo.

Introdução

A dislexia[1] vem sendo definida pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD) "como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração" (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2007, p. 1), deixando claro que entende a linguagem como um código, ao caracterizar a dislexia como um distúrbio especificamente de ordem biológica, relacionada à codificação de palavras[2].

Pesquisadores como Massi (2004a, 2007)[3], Moysés e Collares (1992), Moysés (2010), por exemplo, defendem que, longe de ser uma patologia centralizada no aprendiz, ao agir *na* e *sobre* a linguagem, o aluno está, na realidade, criando hipóteses as quais, muitas vezes, estão em desacordo com convenções socialmente estabelecidas. O termo *dislexia* surgiu para fazer referência a uma patologia hipoteticamente resultante de lesão cortical, passando a ser também utilizado para diagnosticar indivíduos que não haviam sofrido tal trauma. Como explica Massi (2007, p. 28):

> […] originalmente o interesse em estudar e explicar questões relativas ao processo de apropriação da linguagem escrita e suas dificuldades vincula-se à área médica, que tomou como pressupostos pesquisas localizacionistas pautadas em casos patológicos de adultos

[1] Este artigo é um recorte de minha tese de doutorado em Estudos da Linguagem realizado na Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, e coorientação da Profa. Dra. Glaís Sales Cordeiro (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Genebra). Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante os dois últimos anos de realização desta pesquisa.

[2] It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (PORCH; PORCH, 2018, tradução minha).

[3] Embora os trabalhos de Massi (2004a, 2004b, 2007) não neguem a existência da dislexia relacionada a quadros afásicos (dislexia adquirida), buscam esclarecer que não há fundamentos linguísticos suficientes capazes de justificar diagnósticos de dislexia em crianças que estão em pleno processo de aquisição da escrita.

> que, em função de lesões neurológicas, perderam ou tiveram alterada a capacidade de ler e escrever.

De acordo com Bronckart (2003, 2006), a linguagem só se manifesta por meio de textos com traços de condutas humanas organizadas socialmente. Desse modo, concordando com autores como Massi (2004a, 2007), Berberian (2003), Berberian, Angelis e Massi (2006), Santana et al. (2007) e Moysés (2010), a concepção de linguagem como código isolado e decodificação de estruturas linguísticas descontextualizadas revela-se inadequada, posicionamento comumente assumido por outros estudiosos da dislexia, os quais tomam a linguagem puramente como código decodificador, ao proporem determinadas tarefas para identificar tal distúrbio em crianças em pleno processo de aprendizagem de uma língua (SHAYWITZ, 2006; SNOWLING; STACKHOUSE, 2004; BRUNSWICK, 2009; CAPELLINI; NAVAS, 2009; para citar alguns).

Corroborando as pesquisadoras acima citadas, apesar da falta de bases que comprovem a existência da "dislexia" enquanto uma patologia centrada exclusivamente no aprendiz, acreditamos que crianças diagnosticadas como tais, se inseridas em um contexto formal de ensino da língua inglesa (LI), podem aprender também essa língua a partir de procedimentos metodológicos que as auxiliem a superar possíveis dificuldades de aprendizagem que as rotularam como "disléxicas".

Levando em conta a importância que a LI assume na contemporaneidade (GRADDOL, 2000, 2006), o objetivo desta pesquisa é discutir o papel de uma atividade de desenho elaborada com vistas a mediar o papel de ensino e aprendizagem de LI a um aluno de uma escola pública no Estado do Paraná, diagnosticado como "disléxico".

Este artigo encontra-se organizado em quatro partes. Nas duas primeiras, trago o aporte teórico que sustenta a pesquisa. Na terceira parte, descrevo a atividade elaborada, apresento a análise da atividade de desenho realizada pelo aluno sujeito de pesquisa e, na sequência, discuto os dados advindos tanto da própria atividade quanto de excertos da transcrição da aula em que ela foi realizada. Na quarta e última parte, apresento algumas considerações que o trabalho me permitiu traçar.

O desenho como instrumento de mediação no ensino e aprendizagem de inglês para um aluno com dificuldades na linguagem escrita

Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais podem constituir-se em um instrumento significativo para a atividade de linguagem. Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente teórico-metodológica à qual me afilio, na produção de um texto, o agente se relaciona com outros em um contexto socialmente regulado. De acordo com Bronckart (2003, p. 71),

> A noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário.

Por isso, nesta pesquisa, o trabalho com o gênero textual "carta de apresentação pessoal", explorado por meio do dispositivo sequência didática (SD), foi considerado um possibilitador de desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) no aluno diagnosticado como "disléxico".

O conceito de mediação, um dos conceitos centrais nos estudos de Vygotsky (2001, 2003), foi concebido como uma das formas por meio das quais um indivíduo tanto age sobre fatores sociais, culturais e históricos como também sofre a ação deles, tornando tal processo essencialmente dialético. Nas palavras de Cristovão e Fogaça (2008, p. 18), "implica o processo de intervenção de um elemento intermediário na relação do sujeito com o objeto" e que acontece em dado momento sócio-histórico.

Schneuwly (2008, p. 15), ao tratar da mediação, assume a concepção vygotskyana na qual o desenvolvimento deve ser compreendido como "um processo de adaptação do indivíduo à realidade, para sobreviver, para obter satisfação, para fazer funcionar os esquemas, etc." e postula, ainda, que, dentre as funções psíquicas superiores – conceito desenvolvido por Vygotsky –, estão vontade, atenção, memória, formação de conceito, pensamento verbal e ***linguagem escrita*** (grifo acrescentado).

Também de acordo com Schneuwly (2004b, p. 140), é necessário pensar a aprendizagem como uma relação transformada constantemente,

que é estabelecida com a língua e a linguagem em geral, na apropriação dos "instrumentos semióticos historicamente forjados, socialmente definidos, que permitem justamente o desenvolvimento".

Ainda de acordo com esse mesmo pesquisador, "toda capacidade humana é construída pela apropriação de *instrumentos semióticos*" (SCHNEUWLY, 2004b, p. 141, grifos do original), e o sujeito age em seu contexto com o apoio de instrumentos – ferramentas psicológicas ou semióticas – e vai transformando os processos psíquicos ao integrar novos instrumentos. Dito de outra forma, conforme o sujeito se apropria das ferramentas disponíveis para o seu desenvolvimento, ele as transforma em instrumentos que, quanto mais são apropriadas pelo indivíduo, mais vão sendo (res)significadas. Trata-se, portanto, de um movimento contínuo em que só ocorre aprendizagem conforme os instrumentos vão sendo apropriados e transformados, para, efetivamente, servir de apoio ao desenvolvimento social, psicológico, emocional, cultural e cognitivo (aprendizagem).

Como colocado por Schneuwly (2004b), o instrumento transformado evidentemente se comporta/atua face à natureza e a outros homens, com os quais ele colabora. As atividades, mediadas por instrumentos, são, portanto, formadas socialmente – têm uma origem social. A atividade, segundo o mesmo autor, deixa de ser compreendida como algo que se desenvolve entre dois polos: homem/sujeito e natureza/meio e passa a ser entendida como tripolar – sujeito, instrumento e meio –, podendo este último ser compreendido como os próprios processos psíquicos.

No entender de Schneuwly (2008), o instrumento tem lugar privilegiado na transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las e completá-las são outras maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização. Um instrumento mede uma atividade, dando-lhe certa forma. Mas esse mesmo instrumento representa, também, essa atividade, materializando-a. Schneuwly (2004a, p. 23) esclarece que,

> Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis.

Esses "objetos específicos socialmente elaborados" são os instrumentos que se encontram entre o indivíduo e o objeto ou a situação na qual ele age e que, de acordo com Schneuwly (2004b), determinarão, guiarão e direcionarão o sujeito. Com relação ao conceito de instrumento, Rabardel (1995, p. 64) o define como

> [...] uma entidade mista que compreende, de uma parte, o artefato material ou simbólico e, de outra parte, os esquemas de utilização, as representações que fazem parte das competências do usuário e são necessárias para a utilização do artefato.

Como concebido pelo pesquisador, o instrumento não é dado pronto e acabado, mas deve ser elaborado pelo sujeito que se apropria dos artefatos materiais ou simbólicos (gênero textual, livro didático, por exemplo), criando esquemas de utilização, transformando-os em instrumentos. A esse respeito, Dolz e Schneuwly (2004) reforçam que o instrumento não pode ser desvinculado do contexto cultural e, para exemplificar, descrevem o uso do garfo. Ora, este objeto, associado à prática social do ato de comer, está diretamente relacionado a dada cultura, e a criança somente aprende a utilizar o garfo em interação com outros. Isto é, quando ela atribui a esse artefato material uma função (socialmente determinada), há apropriação e internalização de uma experiência. Os autores supracitados fazem a seguinte relação: a atividade humana 'comer' produz uma refeição, e as atividades 'falar' ou 'escrever' produzem um texto.

Schneuwly (2004b), seguindo as proposições de Rabardel (1995), esclarece que, para que um instrumento seja considerado mediador e transformador da atividade, ele precisa ser apropriado pelo sujeito. O cerne dessa questão, desenvolvida inicialmente por Rabardel, é o de que a apropriação do instrumento pelo sujeito pode ser compreendida como "um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes" (SCHNEUWLY, 2004b, p. 24).

Um dos instrumentos utilizados por alunos em fase de apropriação de conceitos, em especial a linguagem escrita, é o ato de desenhar, posto que o desenho é considerado, por Vygotsky (2003), um instrumento cultural e mediador na construção do pensamento e de

conceitos. Corrêa e Stauffer (2008), partindo de bases vygotskyanas, acreditam que a forma como uma pessoa brinca, escreve, joga, desenha, etc. reflete sua forma de sentir e pensar e como está se organizando psicológica e emocionalmente mediante a sua realidade nas interações com o outro, assim como com o objeto do seu contexto. Os autores afirmam que a ação não somente de uma criança, mas de qualquer ser humano "reflete o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional" (CORRÊA; STAUFFER, 2008, p. 128).

Corrêa e Stauffer (2008) buscam avaliar o agir humano do ponto de vista cognitivo, social e afetivo, por meio do brincar, da escrita, do desenho, além das diversas expressões apresentadas pelas pessoas. Nas palavras dos autores, "O fundamental é observar que esta pessoa está representando a sua realidade vivida e como utiliza seus conhecimentos. Não há um modelo estático, ou, podemos dizer, 'certo', um padrão a ser seguido rigidamente" (CORRÊA; STAUFFER, 2008, p. 129).

Especificamente acerca do desenho[4], Corrêa e Stauffer (2008, p. 138) discutem o papel dessa atividade a partir da concepção sócio-histórica e postulam que o ato de desenhar é uma ação "individualmente produzida e coletivamente significada". Na perspectiva de teóricos vygotskyanos que enfatizam a interação social orientada pela linguagem, um de seus pressupostos fundamentais centra-se no fato de a criança – como ser que interage e convive com diferentes grupos sociais (família, amigos, escola, entre outros) – não somente ser influenciada por esse meio, mas também por influenciá-lo, em um movimento permanentemente dialógico (VYGOTSKY, 2001).

Importa registrar que, em minha concepção, ao utilizarem a palavra *reflete*, os autores assumem o posicionamento de que o desenho seria como um espelho que "reflete" o pensamento da criança, tal como ele se encontra naquele momento. No meu entender, o desenho produzido por um aluno não pode ser tomado como um reflexo pontual do seu pensamento, uma vez que concebo o ato de desenhar como uma possibilidade, um meio pelo qual o aluno pode se expressar e (re)conceitualizar suas concepções, que vão sendo processual e gradativamente construídas. Por acreditar que, ainda que o aluno sujeito

[4] Nesta pesquisa, o desenho não é visto a partir de uma abordagem essencialmente psicológica, mas como uma possibilidade de auxílio ao aluno com dificuldade de aprendizagem para expressar sua compreensão do texto escrito.

de pesquisa pudesse apresentar sinais de incompreensão da LI, com base no aporte teórico assumido por mim, indícios da "dislexia" como uma patologia pareciam não se revelar naquele contexto.

Outra característica do desenho, igualmente destacada por Vygotsky (2003), é relativa ao domínio do ato motor no qual o desenho é concebido como o registro do gesto, constituindo a passagem do gesto à imagem, característica referente à percepção da possibilidade de se representar graficamente o desenho como precursor da escrita. De igual forma, a percepção do objeto, no desenho, corresponde à atribuição de sentido dada pela criança, constituindo-se realidade conceituada e não material. Inicialmente, o objeto representado é reconhecido após a realização do desenho, quando a criança expressa verbalmente o resultado da ação gráfica, identificada ao objeto pela sua similaridade, que, de acordo com Vygotsky (1999), é o momento fundamental de sua evolução, constituindo-se na antecipação do ato gráfico, manifestada pela verbalização, indicando a intenção prévia e o planejamento da ação.

Vygotsky (1999, p. 127) postula ainda a existência de "certo grau de abstração" na atitude da criança que desenha, ao liberar conteúdos da sua memória, reconhece o papel da fala nesse processo e afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica constituída pelo desenho e que "[…] os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos" (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

Em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, o autor propõe "[…] que o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado […]" (VYGOTSKY, 1998, p. 131), motivo para que "[…] brincar e desenhar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita" (VYGOTSKY, 1998, p. 134). Do ponto de vista social, o desenho destaca-se por sua importância no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que ela desenha o que interessa a ela, representando o que sabe de um objeto.

Isso posto, o desenho passa a ser a representação da realidade da criança, que, na concepção de Corrêa e Stauffer (2008), é o conhecimento conceitual que ela tem do real, ou seja, de suas próprias representações sociais. De forma geral, é possível afirmar que, a partir

de sua memória e imaginação daquilo que já conhece e percebe de sua realidade social e cultural, a criança, mediada pela linguagem, transfere para o desenho suas concepções, conhecimento de mundo, emoções, sentidos e significados culturalmente produzidos (VYGOTSKY, 2001; CORRÊA; STAUFFER, 2008).

Do ponto de vista social, o desenho destaca-se por sua importância no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que ela desenha o que lhe interessa, representando o que sabe de um objeto. Acerca da representação no desenho, Pillar (1996) discute, entre outras coisas, os estudos que, a partir de uma visão construtivista da aquisição de conhecimentos, procuram analisar como a criança representa o seu mundo no desenho.

Nesta pesquisa, sirvo-me das ideias dos autores citados para analisar o desenho do aluno diagnosticado como "disléxico", uma vez que, conforme Pillar (1996, p. 43), o desenho é uma representação da visão de mundo do sujeito que "realiza um esforço de projeção, de correspondência de uma ação gráfica a um objeto, e um trabalho de reflexão, de transformação, de recriação, de interpretação desse objeto em uma linguagem de duas dimensões".

Conforme postulado em Brooks (2009), o ato de desenhar faz com que as crianças desenvolvam conceitos científicos a partir dos conceitos espontâneos, atingindo, assim, funções mentais superiores. A autora ancora-se nos pressupostos teórico-metodológicos vygotskyanos, que consideram o desenho um instrumento cultural e mediador na construção do pensamento e de conceitos e, portanto, pode ser tomado como a representação do pensamento. Para ela, o desenho pode ser considerado um instrumento metacognitivo, o que significa dizer que, a partir do momento em que o desenho é apropriado pela criança – assim como pelo adulto –, ele deixa de ser uma ferramenta e passa a ser um instrumento, usado de forma independente em um nível intrapessoal, proporcionando o desenvolvimento de novas categorias e conceitos.

Com base nos estudos supramencionados, uma atividade de desenho foi elaborada e incorporada à SD que visava, entre outros objetivos, explorar a linguagem escrita em LI no aluno "disléxico", sujeito de pesquisa.

A estrutura de base de uma sequência didática e sua aplicabilidade ao contexto explorado

Alinhando meu pensamento ao de Massi (2004a, 2007), defendo a necessidade de se considerar a historicidade da linguagem, do sujeito e de suas ações linguísticas em situações de uso efetivo da linguagem escrita, assim como o contexto social em que esta é veiculada quando se pressupõe estar diante de um aluno com dificuldades de aprendizagem. Isso posto, aproprio-me da proposta do uso do dispositivo SD para o ensino da LI, considerando o que tem sido tomado como distúrbio de aprendizagem da linguagem escrita, ou mais especificamente, a "dislexia".

Conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), uma SD é "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Segundo os autores, uma SD objetiva auxiliar o aluno a conhecer determinado gênero textual, possibilitando-lhe escrever ou falar de forma mais adequada em determinada situação de comunicação. A proposta central do trabalho com uma SD é a de explorar gêneros que os alunos não dominam ou que necessitam fazê-lo com mais propriedade. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que uma SD seja construída em quatro etapas, quais sejam: 1) a apresentação da situação; 2) a produção inicial (ou primeira produção); 3) os módulos; e 4) a produção final.

De forma geral, a apresentação da situação consiste na exposição do projeto comunicativo e na introdução de uma reflexão sobre as características da situação. Essa etapa é fundamental, já que define uma atividade comunicativa que deve ser realizada e oferece encaminhamentos para os textos que serão produzidos. É nesse momento que é colocado para a turma um projeto de classe que envolverá uma prática significativa de uso da língua, cristalizada nos textos. Além disso, há descrição detalhada das tarefas que os alunos deverão realizar.

A partir de então, os alunos elaboram um primeiro texto (oral ou escrito) de acordo com o gênero a ser trabalhado, que é a produção inicial. É nessa fase que o professor pode diagnosticar as capacidades que os alunos já dominam e aquelas que ainda devem ser adequadas. Já os módulos se constituem de atividades variadas que poderão

instrumentalizar os alunos para o trabalho com o gênero escolhido, sistematizando e aprofundando os problemas apresentados na produção inicial.

Outra característica primordial nessa proposta de ensino é o fato de que, nos módulos, o professor pode adaptar as atividades às necessidades da sua turma, a certos grupos de alunos ou às necessidades específicas de um aluno. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110), a modularidade no trabalho com gêneros textuais proporciona "diferenciação pedagógica". Ou seja, leva-se em conta a heterogeneidade dos aprendizes, o que, sem dúvida, é um desafio no contexto educacional e, em especial, no ensino de LI a alunos "disléxicos".

Por isso a atividade de desenho foi inserida em um dos módulos os quais se constituem de atividades variadas com vistas a instrumentalizar os alunos – mais especificamente o aluno diagnosticado como "disléxico" – para o trabalho com o gênero escolhido, sistematizando e aprofundando os problemas apresentados na produção inicial.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110-111) defendem que

> As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. Deste ponto de vista, as seqüências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos […].

Em seguida, na etapa da produção final, o aluno coloca em prática os conhecimentos explorados ao longo da SD, servindo também para avaliar os aspectos trabalhados. Portanto, a proposta de organização do ensino por meio de gêneros textuais, didaticamente organizados em torno de uma SD (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), na visão de Beato-Canato (2009, p. 73),

> [...] alinha-se ao sociointeracionismo discursivo ao tomar a língua como um conjunto de práticas sociais, que se materializam em textos produzidos a partir da escolha de gêneros apropriados a determinada situação.

Por todas essas razões, acredito que o trabalho com gêneros textuais, organizado em torno de uma SD, possa contribuir em muito para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita com alunos que estão em processo de construção desse conhecimento ou apresentam qualquer tipo de "limitação" na aprendizagem. Nessa perspectiva, a SD elaborada contemplou todas as etapas propostas em atividades e sistemáticas de trabalho que pudessem auxiliar o ensino e a aprendizagem de inglês também para o aluno com laudo de dislexia.

No próximo item apresento a atividade de desenho, discorro sobre os pressupostos teórico-metodológicos que ancoram o ensino de línguas por meio de gêneros textuais e sua relevância para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno sujeito de pesquisa.

A atividade de desenho realizada na sequência didática

As atividades arroladas na SD foram didaticamente elaboradas, buscando desenvolver as capacidades de linguagem de S[5]. As primeiras noções de capacidades de linguagem para compreensão e produção escrita (e oral) foram, inicialmente, concebidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e, posteriormente, expandidas em Dolz e Schneuwly (1998). Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) definem capacidades de linguagem como "aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada"[6]. Embora os autores proponham que elas sejam divididas em três, importa salientar que as capacidades de linguagem estão diretamente imbricadas e uma não pode ser tomada como desassociada da outra. Estas são constituídas por: 1) capacidades de ação, 2) capacidade discursiva e 3) capacidade linguístico-discursiva. A atividade de desenho foi elaborada, pensando em oportunizar a S uma forma lúdica de representar o quanto ele havia compreendido, em termos de conteúdo, a primeira carta utilizada na SD como texto de referência e, também, para explorar a capacidade de ação do aluno.

[5] O sujeito de pesquisa é identificado ao longo do trabalho por meio da letra **S,** para garantir seu anonimato.

[6] "aptitudes requises pour la réalisation d'un texte dans une situation d'interaction déterminée [...]" (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30, tradução minha).

De acordo com Dolz e Schneuwly (1998), a capacidade de ação compreende as situações de uso da linguagem em dado momento de interação e em determinado contexto compartilhado pelo falante, permitindo que ele adapte a sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto em que a interação ocorre. Os autores pontuam, ainda, que a capacidade de ação está diretamente relacionada: 1) às representações que o emissor de um texto possui em relação ao contexto físico em que a ação acontece, incluindo o momento e o lugar de produção, assim como suas representações acerca da presença ou não de receptores; 2) às representações das situações de comunicação no tocante ao lugar social no qual se realizam a interação, o objetivo da interação e a posição social dos participantes; e 3) ao conhecimento de mundo do aprendiz, que pode ser mobilizado ao produzir um texto.

Os autores consideram a capacidade de ação a mais complexa, pois é a primeira capacidade que o indivíduo desenvolve. Quando ele consegue realizar interações verbais, passa, então, a utilizar a linguagem em contextos de comunicação compartilhados e estruturados em função das representações psicológicas referentes ao meio social em que as interações ocorrem e dos conhecimentos de mundo por ela armazenados, os quais serão cruciais para a produção de um texto.

Na SD, foram retomados alguns aspectos do gênero que estava sendo explorado, a fim de proporcionar ao sujeito de pesquisa a oportunidade de expressar em que medida ele reconhecia as principais características de uma carta de apresentação pessoal de forma sistematizada, seguindo os pressupostos teórico-metodológicos do ISD acerca da elaboração de uma SD. As atividades contemplavam o levantamento de informações relativas às características principais de uma carta de apresentação pessoal e o objetivo de tal interação, entre outros aspectos. Dessa maneira, objetivou-se explorar a compreensão do texto e o domínio da situação de comunicação que envolve o gênero tematizado. Importante reconhecer que os exercícios não contemplaram uma leitura crítica, interferindo significativamente na proposta de intervenção, uma vez que o domínio da leitura situada no âmbito da decodificação não cobre o espaço necessário para o desenvolvimento da capacidade de ação.

Em relação aos supostos erros, Dolz, Gagnon e Toulou (2008) colocam que a atividade de escrita, por si só, já se coloca como uma atividade complexa que implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz. As dificuldades que, porventura, surgem no processo da aprendizagem da escrita são caracterizadas pelos autores supracitados como obstáculos e tensões que fazem parte da dinâmica da aprendizagem. Portanto, ao superar dificuldades, o aluno constrói aos poucos o sistema da escrita, apropriando-se das práticas que dão suporte para a construção dos textos escritos. Nessa perspectiva, o "erro" assume um valor didático, permitindo ao professor "identificar as capacidades mobilizadas e os obstáculos encontrados" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 35).

Corroboro o pensamento de Gusso (2003) quanto ao fato de que profissionais da área da educação tomam, muitas vezes, como "incapacidade" ou "erro" o que, na realidade, são (re)elaborações de hipóteses no percurso da criança na aprendizagem da escrita e, assim, desconsideram o sujeito por trás desse caminhar.

Dolz, Gagnon e Toulou (2008) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010) denominam de dificuldades enunciativas aquelas que se referem à maneira como o sujeito se coloca no texto, a forma como considera e implica o outro no texto e se consegue produzir enunciados correspondentes ao cânone discursivo de referência. Por se tratar de uma carta de apresentação pessoal, o próprio gênero requer uma medida de implicação, posto que, para se fazer conhecido (principal objetivo do gênero), o enunciador necessita se colocar no texto, gerindo-o de forma a estabelecer uma relação dialógica com seus prováveis interlocutores.

Corroborando os autores supramencionados, acredito que as dificuldades enunciativas podem indicar até que ponto um sujeito diagnosticado como "disléxico" não consegue se engajar em atividades que demandem interação por meio da linguagem. Assim, proponho uma subcategorização das dificuldades enunciativas: a dificuldade de engajamento.

Retomando um dos pressupostos centrais do ISD e do ensino de línguas baseado em gêneros, em que o gênero é um (mega)instrumento – entendido como objeto socialmente elaborado – que mediará a ação de linguagem em contextos específicos

(SCHNEUWLY, 2004a), pode-se identificar no aluno sujeito da pesquisa resquícios de um ensino tradicional no qual o aluno é "treinado" para executar atividades que não demandam nenhum tipo de entrada ou posicionamento frente ao uso efetivo da linguagem. Por conta do novo quadro que se instaura diante de S (uma nova abordagem de ensino-aprendizagem), a primeira dificuldade identificada no segundo conjunto de dados, as aulas implementadas, não está diretamente ligada nem à leitura e escrita, nem ao gênero, mas ao que a mudança de paradigma exige dele: engajamento.

Seguindo uma visão sociointeracionista de linguagem, a dificuldade de engajamento relaciona-se às limitações vivenciadas por alunos que apresentam algum tipo de dificuldade com a linguagem escrita e indica, por meio de algumas atitudes, quando eles demonstram não se enxergar como sujeitos ativos na atividade. Ou seja, a dificuldade de colocar-se como alguém que compreende o texto escrito para além da codificação e decodificação.

Em função de a natureza da atividade proposta representar, em forma de desenho, o maior número de informações possível contidas no gênero textual carta de apresentação pessoal, isso poderia servir como facilitador de desenvolvimento das capacidades de linguagem, bem como uma maneira de posssibilitar o engajamento de S em uma atividade que partiu, essencialmente, de um texto escrito. O intuito principal foi, portanto, o de lançar mão de uma atividade de compreensão de texto cujo registro permitisse revelar que tipo de "dificuldade" o aluno "disléxico" vivenciava e até que ponto essa atividade lúdica[7] permitiria que ele, efetivamente, revelasse suas capacidades em termos de domínio da unidade texto.

No item subsequente, trago a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, a análise e a discussão dos dados.

Metodologia e análise de dados

Este trabalho configura-se em um estudo de caso, de abordagem qualitativa e de paradigma interpretativista. Yin (2005) define um estudo de caso como uma investigação empírica, um método que abrange: planejamento, técnicas de coleta de dados e a análise

[7] Conforme discutido em Tonelli (2012).

deles. Para Yin (1984), o estudo de caso assume o paradigma interpretativo quando desenvolve categorias conceituais a fim de examinar suposições prévias[8].

A pesquisa foi realizada em uma turma da 6ª série, atual 7º ano, em uma escola da rede pública de ensino em uma cidade do Paraná, onde um aluno, diagnosticado pela ABD como disléxico em grau severo, estudava regularmente. Os dados foram gerados em duas fases: a primeira, a fase de observação[9], no segundo semestre de 2009 e parte do primeiro bimestre de 2010.

A segunda fase, a fase de implementação, totalizou 12 aulas (registradas por meio de videofilmagem), as quais foram ministradas por mim, professora-pesquisadora, quando uma SD foi aplicada em torno do gênero textual "carta de apresentação pessoal".

A atividade, voltada para explorar a capacidade de ação de todos os alunos da turma, mas mais especificamente a de S, foi realizada da seguinte forma: a partir da leitura de uma carta de apresentação (texto de referência)[10], os alunos deveriam criar um desenho, fornecendo o maior número de informações possível acerca do conteúdo da carta. A atividade foi cronometrada e os alunos tinham 10 minutos para reler a carta – disponibilizada em um cartaz grande afixado no quadro negro – e concluir a atividade. O fato de sua execução ter sido cronometrada justificou-se pela necessidade de se estabelecer um tempo limite, pois, em se tratando de uma atividade lúdica, havia a possibilidade de ela tomar a aula toda. Além disso, tendo um tempo pré-estabelecido, os alunos precisaram reler a carta, retomar os conteúdos para, então, representá-los em forma de desenho. Com isso, os alunos, incluindo S, lançaram mão de estratégias criativas para executar a atividade e atingir o objetivo proposto em um ambiente desafiador.

Ao idealizar a atividade em questão, optei por disponibilizar duas figuras geométricas – retângulo e oval – que pudessem, de alguma forma, servir de apoio para o desenho do sujeito de pesquisa e

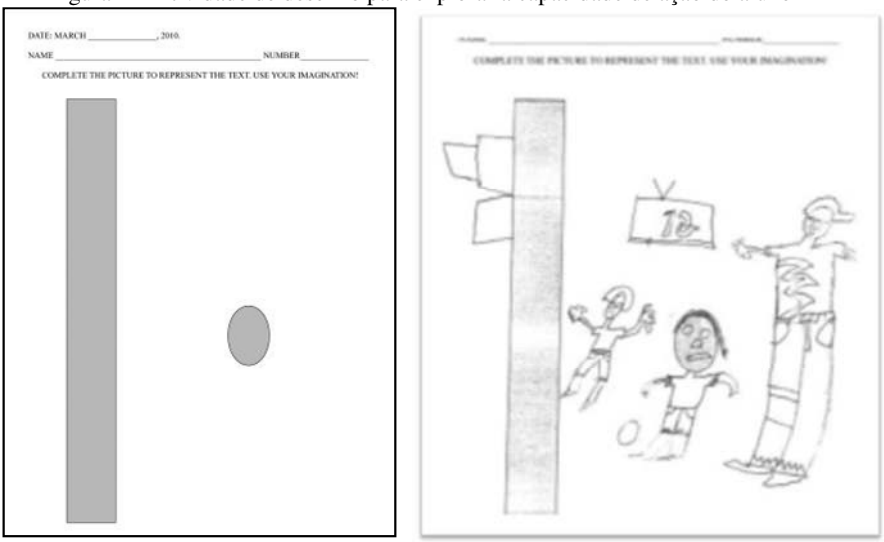
[8] O conceito de Yin se aplica a esta pesquisa, uma vez que o conceito de dislexia tradicionalmente aceito foi questionado a partir do acompanhamento de um aluno diagnosticado disléxico.

[9] Nesta fase, não houve intervenção direta de minha parte, apenas observei e registrei as aulas por meio de diários e videofilmagem.

[10] Apêndice A.

identificar qual seria a sua leitura das referidas formas, como também se ele as utilizaria. Além disso, o fato de, necessariamente, ter que partir daquelas figuras para desenvolver a atividade poderia exigir do aluno mais criatividade. Ou seja, as formas geométricas constituir-se-iam, por um lado, em auxílio, mas, por outro, em um desafio: utilizá-las de forma coerente com o conteúdo da carta.

Figura 1 – Atividade de desenho para explorar a capacidade de ação do aluno



Fonte: Tonelli (2012, p. 273)

Durante a realização dessa atividade, S se mostrou motivado e envolveu-se na proposta sem resistência[11]. É possível identificar, pelo desenho, que S revelou ter compreendido o tema da carta: um garoto, Rodrigo, 12 anos, que gosta de futebol e de assistir à TV. Importante salientar que, embora na carta esteja explícita a informação de que

[11] Dependendo da proposta da atividade, o aluno S optava por não se arriscar, colocando-se ora em uma posição de isolamento, ora em uma posição de recusa em se colocar como sujeito ativo, como quando a professora-pesquisadora solicitava sua opinião acerca dos assuntos tematizados, por exemplo. Tal distanciamento, em outros momentos, pareceu refletir a relação distorcida de S com a LI, com a linguagem, além da imagem negativa que ele tinha de si.

Rodrigo não mora com o pai, no desenho S coloca em destaque uma figura masculina, que interage com o garoto. Quando questionado pela professora-pesquisadora[12] sobre quem seria aquela pessoa, S afirmou ser o pai de Rodrigo (linha 3, excerto 1).

EXCERTO 1:
1. Pp: Quem é este?
2. *Apontando para a figura masculina no desenho.*
3. S: É o pai dele, oras!
4. Pp: Mas na carta o Rodrigo fala que mora com o pai? Olha bem...
5. S: O pai dele tá PASSANDO pra ele ...
6. Pp: Passando o quê?
7. S: A bola ... os dois estão jogando bola.
8. Pp: Entendi, ok.

Observa-se, a partir do excerto 1 que, ao explicar para a Pp quem representa aquela figura masculina (linhas 3, 5 e 7), S interage por meio do desenho, indicando seu engajamento enunciativo, mostrando que, além de ter compreendido o conteúdo da carta, para ele, o ato de jogar futebol está relacionando à figura masculina. Nessa interação com Pp, o aluno S revela claramente ser capaz de interagir com o texto, atribuindo-lhe sentidos. Nessa situação podemos constatar que S possui a capacidade de ação desenvolvida, uma vez que o aluno mobiliza seu conhecimento de mundo (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), incorporando-o e representando-o por meio da atividade de desenho.

Contudo, esta posição - de alguém que age na e sobre a linguagem durante o processo de aprendizagem da LI - só pôde ser identificada quando um novo instrumento (RABARDEL, 1995) se interpôs à atividade de ensino e aprendizagem, mediando-a.

Retomando a forma como essa atividade foi por mim, Pp, idealizada, no que concerne às figuras geométricas inseridas na atividade, o aluno se apoiou nelas, utilizando-as em seu desenho. A figura oval serviu como base para o desenho da cabeça de Rodrigo, e o retângulo parece ter sido usado pelo aluno como apoio para desenhar uma rua, uma calçada, uma favela ou um metrô, pois, de acordo com

[12] Identificada nos excertos pela sigla Pp.

as próprias palavras de S (excerto 2), estes são elementos tipicamente encontrados na cidade de São Paulo.

Para ilustrar a participação do aluno na atividade de desenho, apresento, na sequência, um excerto da aula, em que é possível identificar, por meio das suas falas, o conhecimento de mundo do aluno, que o auxiliou na realização da atividade.

EXCERTO 2

1. Pp: Vocês não vão escrever … vocês vão desenhar!
2. S: Que bom!
3. Pp: Olha, vocês têm aqui o que ? Um **circle …**
4. S: Uma cabeça!
5. Pp: PODE ser o que, S.?
6. S: Uma cabeça!
7. Pp: Isto … a cabeça do Rodrigo? Não sei … vocês vão usar a imaginação de vocês …
8. S: Pode ser a bola <@@@>
9. Pp: Vocês tem aqui um … retângulo …
10. S: O TEXTO!
11. Pp: Não sei … olha lá … não … eu não quero escrita! Só quero desenho …
12. *Os alunos vão opinando sobre o que pode ser representado por meio das figuras geométricas.*
13. S: Pode ser o texto … @@@
14. A : [ ]
15. Pp: Pode ser o quê?
    [...]
16. S: Pode ser a favela …
17. Pp : Pode ser a calçada? Porque ele mora onde?
18. S: São Paulo
19. Pp: São Paulo tem calçada?
20. Ss: TEM!
21. Pp: O que mais tem em São Paulo?
22. S: Favela!
23. Pp: Favela. O que mais?
24. S: O Morro!
25. Pp: O que mais?
26. A : Prédios.

27. S: Metrô <@@@>
28. Pp: Ok? Então vamos lá?
29. S: Metrô …
30. Pp: Vamos lá … **seven minutes … one …**
31. S: **Two, three …**
32. Pp: **One, two, three, go!**
33. *Os alunos começam a representar as informações contidas na carta por meio do desenho. O aluno S começa por desenhar o emissor da carta, Rodrigo. O aluno está entusiasmado e engajado na atividade.*

Logo no início do excerto 2, S expressa seu contentamento ao saber que não precisaria escrever, mas desenhar (linha 2).

Na sequência, a Pp chama a atenção dos alunos (Ss) para a primeira forma geométrica (linha 3), ao que, imediatamente, o aluno relaciona à figura de uma cabeça (linha 4) e, na linha 8, comenta que a mesma figura pode representar a bola. Quanto à figura retangular, o sujeito de pesquisa a relaciona, dentro do conteúdo da carta, ao texto (linhas 10 e 13), à favela (linhas 16 e 22), ao morro (linha 24) e ao metrô (linhas 27 e 29).

Mediante o exposto, pode-se afirmar que, para realizar a atividade de desenho constituinte da SD, o aluno sujeito de pesquisa mobilizou conhecimentos e recuperou informações específicas acerca do conteúdo da primeira carta de apresentação pessoal, explorada como texto de referência. Com isso, podemos afirmar que, conforme defendido pelos teóricos que sustentam este trabalho, o aluno S, mediado pela linguagem, transferiu para o desenho suas concepções, conhecimento de mundo, emoções, sentidos e significados culturalmente produzidos (VYGOTSKY, 2001; CORRÊA; STAUFFER, 2008).

Além disso, S demonstrou ser um aluno criativo, que se serviu de uma atividade com uma proposta mais lúdica para demonstrar sua leitura de mundo. Em outras palavras, a atividade proposta possibilitou o engajamento discursivo do aluno, revelando, sobretudo, que S tem a capacidade de ação desenvolvida.

Considerações finais

Quando se fala em alunos "disléxicos", comumente se atribui a eles a falta de interesse, de motivação e, mais especificamente, da capacidade de realizarem tarefas relacionadas à compreensão e produção da linguagem escrita. Com relação à LI, a suposta dificuldade de alunos diagnosticados como "disléxicos" em aprender essa língua é um discurso que circula nas escolas e nos consultórios psicológicos, posto que a LI muitas vezes não recebe a mesma atenção que outras disciplinas consideradas essenciais, como a matemática e a língua portuguesa, por exemplo.

Essa prioridade pode ser compreendida pelo fato de tais conteúdos curriculares se constituírem em conhecimentos básicos que nortearão outras disciplinas curriculares, legitimando, de certa forma, a preocupação ou a atenção especial a elas dispensadas. Contudo, em um mundo cada vez mais globalizado em que o acesso às informações, via de regra, se dá por meio da LI, não se pode mais desconsiderar o lugar de destaque dessa língua. Assim, ignorar o ensino e a aprendizagem de inglês a alunos com alguma limitação com letras e palavras, além de ser uma tentativa de homogeneização de indivíduos que são diferentes por natureza, pode privá-los de pelo menos tentar, à sua maneira, apropriarem-se do conhecimento de uma língua estrangeira.

Neste artigo, apresentei uma atividade de desenho, especialmente desenvolvida e realizada como um dos instrumentos mediares no ensino de inglês, a um aluno de uma escola pública no Estado do Paraná, diagnosticado pela ABD como "disléxico" em grau severo. Apoiada no construto teórico-metodológico do ISD que concebe que toda e qualquer atividade que envolva a linguagem deve considerar os objetivos maiores dos processos comunicativos, como destinatário, emissor, objetivo da interação, não a limitando a palavras soltas fora de contextos reais da comunicação, refuto a concepção de "dislexia" como assumida por pesquisadores que claramente assumem a linguagem como codificação e decodificação de palavras soltas e isoladas.

Tomando como premissa básica que cada indivíduo atribui maior ou menor significado àquilo que julga prazeroso, interessante, importante ou necessário para sua vida, a tarefa de ensino e aprendizagem de LI requer do professor descobrir caminhos que o

levem a despertar nos alunos o desejo e o interesse pela língua e, nos casos de alunos que carregam o fardo de um laudo médico, essa tarefa pode ser mais árdua. Isso porque, dependendo do professor, o diagnóstico de dislexia pode ser uma desculpa para não ensinar e, dependendo do aluno, uma desculpa para não aprender. Assim, os esforços empreendidos na relação ensino e aprendizagem podem ser proporcionais ao desejo do sucesso de ambas as partes: do professor e do aluno.

Para poder investir no ensino da LI a um aluno "disléxico" ou a um aluno que apresente algum tipo de dificuldade com a linguagem escrita, é preciso, além de obviamente acreditar na importância e na possibilidade de ensinar e de aprender, identificar no aluno como ele aprende, o que ele sabe e como ele age, quando inserido em uma aula de LI.

Sem perder de vista o objeto de estudo desta pesquisa, faz-se necessário considerar que o processo de apropriação de artefatos por meio de esquemas de utilização não é uma atividade simples e, portanto, pode levar o sujeito a incorrer em "erros". Nessa perspectiva, o "erro" deixa de ser um sinal de "incapacidade" e passa a ser um indício dos processos de apropriação, reformulação e transformação de saberes e conceitos que são novos para o aprendiz.

Importa, na esteira de minha exposição, considerar que o diferente não é sinônimo de errado. Que é preciso motivar, fazer sentido. Foi preciso desarmar S e mostrar a ele que ler e escrever em qualquer língua faz parte de um processo. Que a língua é para ser manipulada, hipotetizada, rasurada. As relações entre dificuldades com a linguagem escrita e o ensino e aprendizagem da LI estão, muitas vezes, na forma como a língua é ensinada, nas concepções de língua e de linguagem, na projeção do aluno perfeito, que não erra, que não briga, que não cansa e que, mesmo não vendo sentido algum em frequentar a aula de inglês, nela permanece sem achar ruim, sem consultar nada nem ninguém.

Assim, concluo, a partir do desenho produzido por S, que as relações entre dificuldades com a linguagem escrita e o ensino-aprendizagem da LI, neste estudo de caso, com este sujeito de pesquisa, estão nos olhos de quem vê.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Saiba o que é a ABD**. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/>. Acesso em: 2 mar. 2007.

BERBERIAN, Ana Paula. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbios de leitura e escrita. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Gisele Athayde; GUARINELLO, A. C. (Orgs.). **Linguagem escrita**: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus, 2003. p. 11-38.

BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Mori Cristiane; MASSI, Gisele Aparecida. (Org.). **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. Commentaires conclusifs: pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 113-123, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. In: MACHADO, Anna Raquel; MEIRELLES, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 93-120.

BROOKS, Margaret. What Vygotsky can teach us about young children drawing. **International Art in Early Childhood Research Journal**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-13, 2009.

BRUNSWICK, Nicola. **Dyslexia**: a beginner's guide. Oxford: Oneworld Publications, 2009.

CAPELLINI, Simone Aparecida; NAVAS, Ana Luiza. Questões e desafios na área da aprendizagem de leitura e escrita. In: ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI, Simone Aparecida (Orgs.). **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita**: letras desafiando a aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 13-24.

CORRÊA, Vera Lucia dos Santos; STAUFFER, Anakeila Barros. Educação inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na Escola Pública. In: SANTOS, Monica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 123-142.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; FOGAÇA, Francisco Carlos Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 13-33.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; TOULOU, S. **Production écrite et difficultés d'apprentissage**. Genève: Carnets des Sciences de L'éducation, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, August; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 92, p. 23-37, 1993.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l école. Paris: EFS, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

GRADDOL, David. **The future of english***?* London: British Council, 2000.

GRADDOL, David. **English next**. Plymouth: British Council, 2006.

GUSSO, Angela Mari. Clareando os horizontes: o percurso do aprendiz na escrita. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, Gisele Athayde; GUARINELLO, Ana Cristina. **Linguagem escrita**: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus, 2003. p. 161-185.

MASSI, Gisele Athayde. **A outra face da dislexia**. 2004. 244 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004a.

MASSI, Gisele Athayde. Dislexia ou processo de aquisição da escrita? **Distúrbios da Comunicação***,* São Paulo, v. 16, n. 3, p. 355-369, 2004b.

MASSI, Gisele Athayde. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus, 2007.

MOYSÉS, Maria Aparecida. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Cadernos Temáticos CRP SP, Dislexia**: subsídios para políticas públicas. São Paulo, 2010. p. 11-23.

MOYSÉS, Maria Aparecida; Cecília Azevedo Lima. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 28, p. 23-30, 1992.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PORCH, Ben; PORCH, Meg. **Dyslexia**: An Educational Concern. Disponível em: <http://www.interdys.org/uploads/Dyslexia_An_Educational_Concern.doc>. Acesso em: 2 mar. 2018.

RABARDEL, Pierre. Qu'est-ce qu'un instrument? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. **Les Dossiers de L'Ingénierie Éducative**, Paris, n. 19, p. 61-65, 1995.

SANTANA, Ana Paula et al. (Org.). **Abordagens grupais em fonoaudiologia**: contextos e aplicações. São Paulo: Plexus, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004a. p. 21-39.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p. 129-147.

SCHNEUWLY, Bernard. **Vygotski, l'école et l'écriture**. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de L'éducation, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p. 71-91.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SNOWLING, Margareth; STACKHOUSE, Joy. (Orgs.). **Dislexia, fala e linguagem**: um manual profissional. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção Tonelli. **A "dislexia" e o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 2012. 574p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Mário Carretero. São Paulo: Artmed, 2003.

YIN, Robert. **Case study research**: design and methods. London: Sage, 1984.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Apêndice A – Texto de referência

Hi!
I'm Rodrigo. I'm twelve years old and I'm a student. I live in São Paulo. I have two brothers. I don't live with my father. I live with my mother and with my brothers.
My favorite color is blue and my favorite subject at school is History. I like playing soccer and watching TV.
I have brown eyes and brown hair. I'm not very tall.
Bye!

Recebido em: 01/06/2018
Aceito em: 22/06/2018

ÉTICA RELACIONAL, FORMAÇÃO E AUTORIA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

RELATIONAL ETHICS, TEACHER EDUCATION AND AUTHORSHIP IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

ÉTICA RELACIONAL, FORMACIÓN Y AUTORÍA DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN

Viviane C. BENGEZEN[*]

Resumo: Neste trabalho, apresento resultados de uma pesquisa narrativa desenvolvida na paisagem de uma escola pública, quando eu era professora de apoio de Catarina, uma aluna do nono ano com baixa visão. Meu objetivo é compor histórias de formação e autoria docente (BENGEZEN, 2017), com foco na ética relacional (CLANDININ; CAINE; LESSARD, 2018) entre professores de línguas e alunos com baixa visão. Percorrendo o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015), realizei uma composição de sentidos das experiências com base em Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005). Na transição dos textos de campo aos textos intermediários e aos textos de pesquisa, o trabalho relacional entre Catarina e eu permeou todo o processo, possibilitando honrar as experiências vividas, compondo sentidos em conjunto, considerando as perspectivas do outro e revendo meu modo de estar no mundo.

Palavras-chave: Ética relacional; Formação de professores de línguas; Inclusão.

Abstract: In this paper, I present the results from a narrative inquiry developed in the landscape of a public school, when I was a support teacher for Catarina, a grade nine student with low vision. I aim at composing teacher education and authorship stories (BENGEZEN, 2017), focusing on relational ethics (CLANDININ; CAINE; LESSARD, 2018) among language teachers and students with low vision. By following the theoretical-methodological path of narrative inquiry (CLANDININ, CONNELLY, 2000, 2015), I created meaning-making from the experiences we lived, based on Ely, Vinz, Downing and Anzul (2005). In the transition from field texts to intermediate research texts and research texts, the relational work between Catarina and myself permeated the whole process, making it possible to honor the lived experiences, composing meanings together, considering the perspectives of the other and reviewing my way of being in the world.

[*] Professora doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Contato: vbengezen@gmail.com.

Keywords: Relational ethics; Language teacher education; Inclusion.

Resumen: En este artículo, presento resultados de una investigación narrativa desarrollada en el paisaje de una escuela pública, cuando yo era profesora de apoyo de Catarina, una alumna del noveno año con baja visión. El objetivo de este trabajo es redactar historias de formación y autoría docente (BENGEZEN, 2017), con foco en la ética relacional (CLANDININ, CAINE, LESSARD, 2018) entre profesores de lenguas y alumnos con baja visión. Recorriendo el camino teorico metodologico de la investigación narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2000, 2015), realizé una composición de sentidos de las experiencias basadas en Ely, Vinz, Downing y Anzul (2005). En la transición de los textos de campo a los textos intermedios ya los textos de investigación, el trabajo relacional entre Catarina y yo permeó todo el proceso, posibilitando honrar las experiencias vividas, componiendo sentidos en conjunto, considerando las perspectivas del otro y revisando mi modo de estar en el mismo mundo.

Palabras clave: Ética relacional; Formación de profesores de idiomas; La inclusión.

Introdução

Meu objetivo, com este artigo, é compor histórias de formação e autoria docente (BENGEZEN, 2017), com foco na ética relacional (CLANDININ; CAINE; LESSARD, 2018) entre professores de línguas e alunos com baixa visão. Tenho percorrido o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015) desde 2008. Durante esses dez anos, vivendo histórias de ensinar e aprender inglês na escola pública e na universidade, desempacotando, investigando e refletindo sobre as histórias que nos constituem na paisagem educacional brasileira, percebo que a história sagrada da educação ainda predomina. Em geral, ainda encontramos muitos docentes e discentes que vivem e contam histórias de exclusão, opressão, repetição e reprodução, com testes padronizados e cópias sem sentido.

Entretanto, muitos docentes e pesquisadores têm vivido e contado histórias de trabalho colaborativo que buscam honrar múltiplas perspectivas juntamente com outros docentes e discentes, considerando a diversidade nas paisagens educacionais e a inclusão de alunos com necessidades educacionais individuais (OLIVEIRA, 2016), como por exemplo os estudos desenvolvidos por Retorta e Cristovão (2017), Medrado e Celani (2017) e Almeida (2008). Entre 2010 e 2015, como professora efetiva de língua inglesa em uma escola municipal de Minas

Gerais, busquei viver e narrar histórias de autoria junto com meus alunos.

Entre essas histórias, uma em especial me fez prestar atenção ao processo de ensinar e aprender inglês para alunos com baixa visão – a história da Catarina. Vivemos, narramos e investigamos essa narrativa (MURPHY; BENGEZEN, 2015), com foco na co-composição de currículo. Hoje, com um olhar de formadora de professores de língua inglesa, realizo um movimento retrospectivo para investigar os textos de campo que eu e Catarina compusemos na época em que eu era sua professora de apoio, com foco na formação de professores e na ética relacional.

A fim de atingir meu objetivo, organizo este texto em quatro partes principais: a introdução, os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa, a construção do meu relacionamento com Catarina e as questões de formação de professores de línguas e a ética relacional que discuto a partir da e na experiência vivida.

O caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa

Como pesquisadora narrativa, entendo a narrativa tanto como método, quanto como fenômeno (CONNELLY; CLANDININ, 1990). Essa concepção de narrativa é particularmente importante para se compreender todo o processo de investigação que adoto, inclusive as diferenças entre a pesquisa narrativa e a pesquisa com narrativas, e entre a análise narrativa e a análise de narrativas. Concordo com Pinnegar (2006), quando defende que, ao utilizarmos a narrativa ou como método ou como fenômeno, limitamos o poder das histórias. Por outro lado, ao considerarmos a narrativa método e fenômeno, nosso interesse é nas experiências que as pessoas vivem e narram, e entendemos e investigamos essa experiência, narrativamente.

A pesquisa narrativa está situada em uma ontologia da experiência deweyana, e por isso o mais importante na pesquisa é a relação entre a pessoa e o ambiente a sua volta. Nosso compromisso é, acima de tudo, ontológico, porque nos preocupamos com as vidas dos participantes envolvidos nas pesquisas: quem somos e quem estamos nos tornando, como narramos as histórias que vivemos, e como podemos compor novos sentidos dessas histórias, de modo relacional.

Quando investigamos as narrativas à medida que as vivemos, contamos, desempacotamos, recontamos e revivemos, vamos além dos termos da narrativa, tais como personagens, cenário, enredo, narrador etc. e passamos a considerar os conceitos da pesquisa narrativa (CLANDININ, 2013), tais como espaço tridimensional, conhecimento prático pessoal, paisagens do conhecimento profissional, experiência, histórias que nos constituem e identidade, histórias secretas, sagradas e de fachada, histórias concorrentes e histórias conflitantes, autoridade narrativa, histórias de autoria, assinatura e voz.

Compreender a experiência narrativamente significa que considero a experiência sempre em relação ao espaço tridimensional da pesquisa narrativa, com suas dimensões espaciais, temporais e sociais, sempre em um lugar físico. Portanto, ao construir um texto sob essa perspectiva, faço os movimentos retrospectivo e prospectivo, introspectivo e extrospectivo (CLANDININ; CONNELLY, 2015), situando a experiência em um lugar.

Considerando esses conceitos, compus textos de campo, a partir dos materiais das aulas, textos produzidos por Catarina, conversas com Catarina, com sua mãe e notas de campo. Depois de compor os textos de campo, escrevi textos de pesquisa intermediários e o texto de pesquisa (que é a forma como os resultados de pesquisa são divulgados e compartilhados, como o presente artigo). Iniciando esta investigação narrativa, cujo contexto foi uma escola pública de Minas Gerais, conto a história do meu primeiro encontro com Catarina, uma aluna de dezesseis anos com baixa visão, que estava no nono ano. Eu, pesquisadora narrativa e doutoranda também sob estudo, era professora efetiva de língua inglesa na escola e sua professora de apoio.

O primeiro encontro – Catarina e eu

De 2010 a 2014, fui professora de uma escola pública em Minas Gerais. Eu era professora efetiva de língua inglesa, do turno da tarde. Em uma tarde de maio de 2013, a diretora da escola disse que nossa aluna Catarina, que estava no nono ano do turno da manhã, precisava de um apoio para realizar um teste de matemática – a OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), porque ela tinha baixa visão. Respondi que poderia ajudar, mas fui para casa com muitas dúvidas: se Catarina tinha baixa visão, não

bastaria que a prova fosse impressa com letras maiores para que ela pudesse ler as questões? Não haveria uma lupa que pudesse ajudá-la? Qual seria meu papel durante o teste?

No dia do nosso primeiro encontro, sentamos só nós duas em uma sala separada e o teste da OBMEP foi entregue, impresso em letras e folhas de papel maiores. Catarina permaneceu olhando para a folha por um momento, sem fazer nada, até que eu sugeri que ela preenchesse os campos com seu nome e a data, apontando onde ela deveria escrever. Em seguida, perguntei o que ela esperava que eu fizesse, ao que ela respondeu que era para eu ler as questões em voz alta. Era um teste bem difícil para nós duas, pois nem eu nem ela sabíamos como resolver as questões. Catarina passaria mais de três horas fazendo aquela prova, então eu decidi aproveitar a oportunidade para, em vez de ler as questões para ela, criar um espaço para que ela lesse sozinha.

Perguntei a Catarina por que ela não conseguia ler, já que as letras já estavam aumentadas. Ela me disse que, para ela enxergar, as letras deveriam ser ainda maiores, e isso seria possível utilizando uma lupa eletrônica, a Iris 22, que a escola tinha comprado para ela e ficava na sala da direção. Fui em busca da Iris 22 e, depois de alguns minutos, retornei à sala onde estava Catarina e ela começou a ler as questões da prova. Ela lia sem parar, sem se cansar, mesmo quando eu perguntava se ela queria fazer uma pausa para beber água. A cada trecho que ela lia, eu perguntava o que ela tinha entendido, e assim eu a ajudava a se concentrar. Avançávamos e voltávamos muitas vezes, para que as questões fizessem sentido. A partir do que ela me dizia, aprendi que a Catarina não sabia o que o símbolo da porcentagem (%) significava, e que ela não conseguia ler números muito grandes, com mais de duas casas, como 1.000.000 ou 10.000.

(Notas de campo, maio de 2013)

O texto de campo construído apresenta como foi meu primeiro contato com Catarina, e me faz refletir sobre alguns dilemas ético-relacionais que eu estava vivendo na escola. Em relação à Iris 22, que é uma ferramenta assistiva que estava na escola, por que ficava guardada a chave e não estava sendo utilizada por Catarina? A história do meu primeiro encontro com Catarina chocou-se com a história de fachada que ela estava acostumada a viver na paisagem da escola. Esse choque,

entre a história de fachada que sempre havia alguém para ler em voz alta tudo que chegava para Catarina, e a história secreta que vivemos naquela sala do teste de matemática, quando ela leu com o auxílio de uma ferramenta assistiva, aconteceu porque eu e Catarina começamos a estabelecer um relacionamento ético (CLANDININ; CAINE; LESSARD, 2018).

Alguns dias depois do teste da OBMEP, a diretora me procurou dizendo que Catarina pediu a ela que eu fosse sua professora de apoio. Na época, eu estava iniciando meu doutoramento e, por conta das inquietações depois do primeiro encontro com Catarina, aceitei o desafio, e comecei a investigar narrativamente as experiências vividas com Catarina, sob a supervisão do pesquisador narrativo M. Shaun Murphy, da Universidade de Saskatchewan, Canadá. Antes de iniciar meu trabalho como professora de apoio, conversei com a coordenadora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Naquele dia, fiquei sabendo que era a primeira vez que haveria uma professora de apoio para um aluno com baixa visão, pois a mãe de Catarina tinha conseguido o direito de ter uma professora para a filha, por uma ordem do Ministério Público. Fiquei imaginando as experiências pelas quais a mãe de Catarina teria passado, até lutar por esse direito na justiça. O diálogo seguinte representa uma conversa que tive com a mãe da Catarina, em relação às experiências de sua filha com as escolas que frequentou:

Eu: quando Catarina começou a estudar nessa escola?

Mãe: ela tinha 9 anos. Com essa idade, ela ainda não sabia ler. Eu sentia que havia algo de errado, então fiz uma visita surpresa à escola onde ela estudava antes de vir pra cá. Ninguém me viu entrar e eu fiquei espiando por uns quarenta minutos. Catarina dormiu durante todo aquele tempo, debruçada na carteira! Fiquei tão nervosa, que eu disse aos professores, gritando, que seria a última vez que Catarina iria para a escola pra dormir! Então eu a puxei pelo braço e a levei pra casa. Comecei a passar duas horas com ela, todos os dias, dizendo "Vai, Catarina, vai! Você consegue! Junte as letras! Leia!" – a mãe de Catarina estava com os olhos cheios d'àgua – e assim eu ensinei Catarina a ler. Teve uma vez, em outra escola, que me chamaram dizendo que Catarina estava chorando sem parar, desesperadamente. Ela estava no quinto ano e eu achei aquilo muito estranho, porque

minha filha é muito calma. Fui ver o que estava acontecendo, e Catarina me disse que a professora dela tinha arrancado as folhas do caderno dela e jogado em cima dela. Eu senti que tinha uma fera saindo de dentro de mim... peguei a Catarina e nunca voltei naquela escola. Então chegamos a esta escola. Eu já lutei muito pelos direitos da minha filha, Viviane...

(Texto de campo, conversa entre a mãe de Catarina e eu, 09 de novembro de 2013).

Essa conversa com a mãe da Catarina aconteceu no final do ano, depois que eu tinha sido sua professora de apoio durante o período letivo de maio a novembro. A mãe confiava em mim, por isso desabafou emocionada. Aquela confiança só foi conquistada depois das experiências que vivenciamos juntas, Catarina e eu. Voltando ao início das aulas com Catarina, no dia que conversei com a coordenadora do AEE, ninguém sabia, ao certo, o que esperar de uma professora de apoio de uma aluna com baixa visão. Entretanto, eu tinha um olhar de pesquisadora narrativa, que estava disposta a aprender na prática, considerando o aspecto ético-relacional, buscando viajar para o mundo de Catarina (LUGONES, 1987).

Construindo um relacionamento com Catarina

Catarina e eu vivemos algumas histórias secretas, à medida que ela ia me indicando quais atividades faziam sentido e quais atividades deixavam-na triste ou nervosa. Eu sabia que ela gostava das redes sociais e comecei a pensar sobre atividades com textos que circulavam naquele ambiente virtual. Aprendi que, para ler a tela do computador, Catarina utilizava uma lupa virtual, ou o leitor de tela. Estudamos alguns vídeos de pessoas falando sobre si e sua comunidade em língua inglesa, e ao final do ano Catarina produziu um vídeo falando sobre ela mesma, em inglês, a partir de suas fotografias. Ela se sentiu confiante e orgulhosa com sua produção, publicando o vídeo na internet.

O trabalho com gêneros no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa foi o que embasou essa atividade que propus a Catarina. Eu estava interessada em como ela lia e produzia textos, então os vídeos de pessoas falando sobre si, em inglês, serviram de material para analisarmos o contexto de produção dos gêneros, como a

Catarina se posicionava diante daqueles vídeos, a comunidade discursiva envolvida, a organização textual dos gêneros, seus movimentos retóricos e passos, bem como as estruturas gramaticais e o vocabulário utilizado nos textos, tanto verbais, quanto não verbais, orais e escritos (SWALES, 1990, 2015; CRISTÓVÃO, 2015; MOTTA-ROTH, 1995; 1998).

Viajando para o mundo do outro ao fechar os olhos

Partindo das experiências que vivi com Catarina, busco discutir a ética relacional da pesquisa narrativa na Linguística Aplicada. Em oposição às histórias sagradas e de fachada vividas até meu primeiro encontro com Catarina, comecei a pensar mais profundamente sobre as necessidades educacionais especiais (OLIVEIRA, 2016) de todos os alunos, cada um em sua especificidade, com suas necessidades não explícitas ou não percebidas por mim.

Trabalhar com Catarina foi uma oportunidade de viver uma experiência e construir conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem para alunos com baixa visão. Comecei, então, a buscar viajar para o mundo da Catarina. Sentávamos lado a lado na sala de aula e assistíamos as aulas junto com os outros alunos do nono ano da sala de Catarina, cada horário de 50 minutos com um professor diferente. Catarina sentava em um canto da sala, porque ela era alta e não podia ficar no centro da sala, impedindo os outros alunos de enxergar o quadro. Em uma das aulas, uma professora estava escrevendo exemplos de um ponto gramatical de língua portuguesa no quadro. Voltei-me para Catarina para saber se ela estava acompanhando a aula, e vi que ela estava dormindo. Decidi fechar meus olhos e fiquei ali, sentada ao lado da Catarina, buscando me colocar no lugar dela. Depois dessa experiência, criei uma *word image*:

> Sete da manhã.
> Nós estamos no horário de verão,
> adiante uma hora do seu relógio.
> É um dia de sol no Brasil.
> Está quente demais na Escola Aquarela.
> Eu caí no corredor

e alguns meninos me ajudaram a levantar.
Pensei que ninguém ia ligar e me ajudar,
mas eles me ajudaram.
Estou tentando ouvir a professora de Português,
enquanto ela explica gramática.
Meus colegas são engraçados e falam demais.
O ventilador é barulhento.
Eu durmo.
(Texto de pesquisa intermediário, *word image* baseada em uma nota de campo, 28 de outubro de 2013).

Ao analisar essa *word image*, eu me pergunto sobre o papel que tentei desempenhar naquela paisagem da sala de aula. Olhando introspectivamente, entendo que aquela experiência não fazia sentido para mim, pois com os olhos fechados, eu não conseguia ler o que a professora tinha escrito no quadro. Com os colegas conversando e rindo, e com o barulho do ventilador, eu também não conseguia ouvir e acompanhar a fala da professora. Ao me colocar no lugar da Catarina, e olhando extrospectivamente, imaginei a mim mesma como professora, dando aula, com os alunos à minha frente, e senti a necessidade de transformar minha prática, considerando as necessidades educacionais individuais de cada aluno, formando a grande diversidade de uma sala de aula. Olhando retrospectivamente, lamentei não ter discutido sobre essas questões quando eu era aluna do curso de Letras, e ao olhar prospectivamente, faço uma reflexão sobre minha responsabilidade, como formadora de professores de línguas, de criar oportunidades para que os professores pré-serviço pensem sobre ensino de línguas, diversidade e inclusão. Ainda a partir de um olhar prospectivo e extrospectivo, entendo que preciso discutir sobre avaliação, transformação da escola para inclusão e uso de tecnologias na formação de professores de línguas.

A ética relacional e a formação de professores de línguas

Ao viver e narrar a experiência de ficar lado a lado com Catarina fechando os olhos, destaco algumas questões relacionadas à formação de professores de línguas: avaliação, tecnologias e inclusão.

Em relação à avaliação, aprendi que, na sala de aula do Ensino Fundamental, os testes padronizados dificultam um acompanhamento individualizado e conduzem a uma exclusão. Sem considerar a ética relacional, é quase impossível que os alunos sejam protagonistas e autores no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao uso das tecnologias, aprendi que somente a Iris 22 ou o laptop, sem o relacionamento com Catarina, de nada valem. A Iris 22 ficava trancada, sem ser usada na sala da direção. O laptop só era útil porque tinha um leitor de tela instalado e Catarina estava aprendendo como utilizá-lo.

Em relação à inclusão e o respeito à diversidade, eu e Catarina vivemos uma história de escrita em progresso, seguindo a perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2015), Mello (2004), Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), Beato-Canato e Cristóvão (2012) e Bazerman (2007, 2008), entre outros. Cada texto produzido por ela ia e vinha, em um processo contínuo, quando eu lia seus textos e os entregava para que Catarina continuasse a escrita. Eu fazia perguntas, provocações, sugestões, apontava onde tinha necessidade de revisão e as partes que eu não tinha entendido. Catarina engajou-se nesse processo, vivendo as experiências de retrabalhar seu texto, moldar e refazer, para que ficasse cada vez melhor e, finalmente, ser publicado na internet.

As histórias que vivenciei com Catarina ajudam-me a entender que a ética relacional está no coração da pesquisa narrativa, e que graças à ética relacional, eu fui impulsionada a me mover e agir na paisagem, desde meu primeiro encontro com Catarina, graças a um senso de viver com responsabilidade e relacionamentos ao longo do tempo, que formam quem somos e quem estamos nos tornando.

Não foi um mar de rosas e nem tudo foi tranquilo. Em diversos momentos, Catarina chorava, pois era desconfortável encarar os desafios e não dormir, não copiar ou não ter alguém dando as respostas prontas o tempo todo. Vivemos histórias de desconforto e de vulnerabilidade. Entretanto, ao escrever este artigo, destaco o poder transformador dessas histórias, imaginando possibilidades futuras.

A meu ver, investigar e compartilhar as histórias vividas com Catarina pode contribuir tanto para a área da Linguística Aplicada, quanto para qualquer um que esteja interessado em histórias de formação de professores de línguas e as necessidades educacionais especiais de todos os alunos.

Referências

ALMEIDA, Judith Mara de Souza. **A leitura do mundo por meio dos sentidos: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual**. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras e Linguística - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

BENGEZEN, Viviane Cabral. **As histórias de autoria que vivemos nas aulas de Inglês do sexto ano na escola pública**. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

BENGEZEN, Viviane Cabral; MURPHY, Michael Shaun. Considering Authority and Authorship in Technological Contexts in a Brazilian School. **LEARNing Landscapes**, Autumn, v. 11, n. 1, p. 37-49, 2017.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative Inquiry**: Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey Bass, 2000.

CLANDININ, Jean; CAINE, Vera; LESSARD, Sean. **The Relational Ethics of Narrative Inquiry**. Routledge, 2018.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; RETORTA, Miriam. Visually-impaired Brazilian language students learning English with Smartphones: overcoming limitations. **Languages**, v. 12, p. 2-27, 2017.

LUGONES, Maria. Playfullness, "World"-travelling, and Loving perception. **Hypatia**, v. 2, n. 2, p. 3-19, 1987.

MEDRADO, Betania; CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. São Paulo: Pontes, 2017.

MELLO, Dilma Maria. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do

professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MURPHY, Michael Shaun; BENGEZEN, Viviane Cabral. Learning to Co-compose Curriculum with Youth. **Journal of Family Diversity in Education**, Lafayette, IN. v. 1, p. 17-32, 2015.

OLIVEIRA, Nilza Maria. **Histórias de atendimento a alunos com necessidades educacionais individuais**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PINNEGAR, Stephanie. Afterword: Re-narrating and indwelling. In: CLANDININ, Jean et al. **Composing Diverse Identities**: Narrative Inquiries into the Interwoven Lives of Children and Teachers. Routledge, 2006.

Recebido em: 01/06/2018
Aceito em: 10/06/2018

DESESTABILIZANDO IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EM UMA SALA DE AULA DE INGLÊS[1]

DESTABILIZING LANGUAGE IDEOLOGIES IN AN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

DESESTABILIZANDO IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EN UN SALA DE CLASE DE LENGUA INGLESA

Fernanda Caiado da Costa FERREIRA[*]
Rosane Rocha PESSOA[**]

Resumo: Neste artigo, problematizamos as percepções de cinco alunas e dois alunos acerca das discussões sobre língua, ocorridas em uma sala de aula de Prática Oral 2 de Inglês, de um curso de licenciatura em Letras: Inglês, no segundo semestre de 2016. As discussões foram realizadas em inglês por meio de textos ensaísticos e literários sobre o tema. O material empírico aqui apresentado, gerado por meio de entrevista, evidencia que as discussões foram relevantes no processo de desinvenção de ideologias linguísticas, tendo as/os licenciandas/os sublinhado a ampliação de seu conceito de língua ao relacionarem-na a contexto, poder e sociedade. Dessa forma, as discussões tiveram desdobramentos em sua formação como professoras/es ao promover reflexões acerca do papel da língua na construção de realidades desiguais e subalternas. As reflexões aqui feitas se fundamentam em teorizações críticas e decoloniais, que evidenciam que todo conhecimento é imbricado em relações de poder que precisam ser compreendidas.

Palavras-Chave: Ensino de língua inglesa; Formação docente; Ideologias linguísticas; Língua.

Abstract: In this article, we problematize the perceptions of five female and two male students about discussions on language that took place in an English Oral Practice 2 classroom of an undergraduate English teacher education course (*Letras: Inglês)* in the second half of 2016. The discussions were held in English by means of essays and literary texts about the topic. The empirical material presented here, generated by

[1] Agradecemos à CAPES pela bolsa concedida à primeira autora, que possibilitou a realização da pesquisa de mestrado de que este estudo é um recorte, e à Profa. Dra. Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado por fazer a revisão do resumo em espanhol.

[*] Mestre em Letras e Linguística, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Goiânia. Contato: fernandaccferreira@gmail.com.

[**] Professora associada de Língua Inglesa na Faculdade de Letras da UFG, Regional Goiânia, e doutora em Linguística Aplicada pela UFMG. Contato: pessoarosane@gmail.com.

means of interview, evidences that the discussions were relevant in the process of language ideologies disinvention, and the students emphasized the expansion of their concept of language by relating it to context, power and society. Thus, the discussions echoed in their education as teachers by promoting reflections on the role of language in the construction of unequal and subaltern realities. The reflections made here are based on critical and decolonial theorizations, which show that all knowledge is imbricated in relations of power that need to be understood.

Keywords: English language teaching; Teacher education; Language ideologies; Language.

Resumen: En este artículo, problematizamos las percepciones de cinco alumnas y dos alumnos acerca de las discusiones sobre lengua, ocurridas en una sala de clase de Práctica Oral 2 de Inglés, de un curso de profesorado en Letras: Inglés, en el segundo semestre de 2016. Las discusiones se realizaron en inglés por medio de textos ensayísticos y literarios sobre el tema. El material empírico aquí presentado, generado por medio de entrevista, evidencia que las discusiones fueron relevantes en el proceso de desinvención de ideologías lingüísticas, teniendo las/os graduandas/os subrayado la ampliación de su concepto de lengua al relacionarla a contexto, poder y sociedad. De esa forma, las discusiones tuvieron desdoblamientos en su formación como profesoras/es al promover reflexiones acerca del papel de la lengua en la construcción de realidades desiguales y subalternas. Las reflexiones aquí hechas se fundamentan en teorizaciones críticas y decoloniales, que evidencian que todo conocimiento es imbricado en relaciones de poder que necesitan ser comprendidas.

Palabras clave: Enseñanza de inglés; Formación docente; Ideologías linguísticas; Lengua.

Introdução

A língua, tal como ensinada em diversos contextos educacionais, ou seja, como objeto autônomo e com vida própria, é desconectada das relações de poder que a permeiam, e seu ensino funciona como promotor da manutenção das diferenças entre povos e indivíduos. Com efeito, tradicionalmente, professoras/es de línguas estrangeiras tendem a ignorar aspectos ideológicos e políticos de suas práticas discursivas e educacionais (KUMARAVADIVELU, 2012; PENNYCOOK, 2001; PESSOA, 2013). Acreditamos poder afirmar que, na educação linguística, tem prevalecido o foco na forma desde a criação dos métodos de ensino de língua, e, dessa forma, as relações hierárquicas estabelecidas pela língua têm sido naturalizadas e tidas como verdades inquestionáveis.

Compreendemos, tal como evidenciado por estudos afiliados à perspectiva crítica, que o ensino de línguas deve problematizar práticas sociais hegemônicas e produzir um conhecimento linguístico que compreenda o caráter social da linguagem. Diante disso, faz-se necessário, de acordo com autoras/es como Freire (2004), Pennycook (1989; 2001), Pessoa (2013; 2016), Menezes de Souza (2011) entre outras/os, considerar os interesses a que servem os conhecimentos que produzimos por meio de uma contínua autorreflexão. Consideramos que, como professoras/es de línguas, devemos ponderar sobre nossas ações, já que elas podem funcionar como reprodutoras ou contestadoras de discursos hegemônicos.

Da mesma maneira, o próprio conceito de língua deve ser problematizado, já que autoras/es contemporâneas/os, pautadas/os pelo pensamento decolonial, têm confrontado, com argumentos contundentes, a associação entre língua e território (IRVINE; GAL, 2000; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; MIGNOLO, 2003, 2005) e, por conseguinte, defendido que as línguas, antes de serem realidades descobertas, são realidades inventadas, e as metalinguagens utilizadas nessas invenções são parte central do funcionamento da linguagem em uso. Dessa maneira, o próprio entendimento de língua deve ser debatido para que, assim, seu estudo seja compreendido como lugar de reconstrução de saberes.

É esse entendimento de língua como lugar de reconstrução que orienta a configuração desta pesquisa, já que coaduna com o nosso próprio processo de formação docente, permeado de ressignificações quanto ao conceito de língua e realidade. Tal compreensão nos leva a perceber que todo conhecimento é político e que nossas escolhas no que se refere às práticas e aos currículos implementados em sala de aula refletem ideologias que irão reverberar na construção de saberes das/os discentes. Assim, o cerne da problemática motivadora desta pesquisa foi refletir a respeito das percepções de cinco alunas e dois alunos acerca das discussões sobre língua ocorridas em uma sala de aula de Prática Oral 2 de Inglês, de um curso de licenciatura em Letras: Inglês, no segundo semestre de 2016.

Para tanto, realizamos um pesquisa interpretativista, pois, na esteira de Moreira e Calleffe (2006, p. 63), consideramos que "[...] o conhecimento é possível apenas por meio dos processos interpretativos que o pesquisador apreende do seu encontro com outros sujeitos".

Nesse tipo de pesquisa, a linguagem é vista como um sistema simbólico sobre o qual há divergências de entendimento quanto ao seu significado, dada a existência de diversos paradigmas quanto à sua compreensão. Pensando nesses processos interpretativos, entendemos importante ressaltar que as problematizações aqui debatidas partem do preceito de que a construção social da língua é vinculada aos projetos colonialistas e nacionalistas estruturados a partir de uma lógica de controle e exploração de indivíduos (IRVINE; GAL, 2000; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; MIGNOLO, 2003, 2005).

A geração do material empírico em sala de aula ocorreu no período de outubro à dezembro de 2016, enquanto as entrevistas, que serviram de aporte para a problematização aqui apresentada, ocorreram entre abril e maio de 2017, ou seja, são respostas a essa entrevista que serão utilizadas para problematizar a seguinte pergunta: Quais são as percepções das/os alunas/os acerca das discussões sobre língua em uma turma de Prática Oral 2 de Inglês de um curso de licenciatura em Letras: Inglês?

Na próxima seção, contextualizamos este estudo, descrevendo as aulas e os textos que foram considerados pelas/os alunas/os em suas respostas à entrevista. Posteriormente, apresentamos algumas teorizações e as reflexões das/os alunos acerca das discussões de língua em sala de aula numa mesma seção, com intuito de deixar mais fluidas as relações entre as teorizações e o material empírico. Como conclusão, trazemos algumas considerações finais, retomando o questionamento proposto na pergunta que pauta este estudo.

Contextualização

Para este estudo, realizamos um recorte do material empírico gerado para a pesquisa de mestrado da primeira autora deste texto (FERREIRA, 2018), selecionando algumas respostas das entrevistas, que foram realizadas individualmente com as/os alunas/os entre abril e maio de 2017. A turma era composta de cinco alunas e dois alunos, e todas/os aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento. Os nomes fictícios aqui utilizados foram escolhidos por elas/es. Nosso foco, com as entrevistas, era ouvir a opinião das/dos alunas/os sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora, segunda autora deste estudo, as quais foram objeto de observação

durante o período de outubro a dezembro de 2016 para posterior problematização na dissertação. A pesquisa em sala de aula, sobre a qual as/os discentes discorreram em sua resposta, consistiu na problematização do tema *língua*. A escolha do tema foi decidida juntamente com as/os alunas/os no dia 20 de outubro de 2016, quando aconteceu o fechamento do primeiro bimestre e o debate sobre as expectativas para o segundo bimestre, tendo a professora solicitado que elas/es sugerissem temas que as/os interessassem.

O eixo orientador da disciplina de Prática Oral 2 de Inglês é o desenvolvimento de habilidades orais. A prática proposta para desenvolver essas habilidades consistiu na problematização de textos ensaísticos e literários que deviam ser lidos em casa. Na maioria dos casos, após a leitura, a professora solicitou às/aos alunas/os que transcrevessem fonologicamente[2], definissem as palavras desconhecidas e elaborassem perguntas sobre o texto. Cada discente deveria elaborar dez perguntas e, em sala, deveria direcioná-las às/aos colegas.

Nas aulas do dia 25 e 27 de outubro, período em que a primeira autora iniciou a observação em sala de aula, o eixo temático foi trabalhado por meio do texto *He's getting to learn the language*, de Macias (1991) escritor e editor do jornal *San Francisco Bay Guadian*, cujo trabalho consiste na publicação de artigos da cultura pop japonesa (informação retirada do site Wikipédia, disponível on-line, no dia 10 de agosto de 2017). No texto, a experiência de crescer nos Estados Unidos, no estado da Califórnia, é narrada por Macias, filho de pais mexicanos. Ele lembra que, a despeito de suas origens, nunca aprendeu a língua espanhola, ainda que sua mãe fosse professora de espanhol, e afirma que cresceu distante dessa língua e da cultura mexicana. Ele narra a forte influência que as séries (*sitcoms)* tiveram em sua formação e o estranhamento que sentia no contato com seus parentes

[2] A contradição entre esse trabalho de transcrição, que reforça a concepção de inglês como língua única e pertencente a um determinado povo e país, e as concepções de língua trabalhadas em sala por meio dos textos e das reflexões propostas pela professora é discutida na dissertação. Em uma das aulas gravadas para a pesquisa, a professora explicou que, ao mesmo tempo em que busca desconstruir ideologias dominantes que pregam a uniformidade da "norma padrão", trabalha com aspectos linguísticos, haja vista a exigência dessa norma em testes de proficiência a que as/os alunas/os se submetem para serem admitidas/os como docentes em instituições educacionais.

mexicanos. No final do texto, no entanto, o autor reconhece que passou a compreender a língua espanhola como parte de sua educação. Nas duas aulas, além da transcrição fonológica e da definição de palavras desconhecidas, foram debatidas as ideias principais do texto, o que permitiu a emergência de diversos discursos relacionados à produção de identidades subalternas e fragmentadas.

No dia 22 de novembro, as aulas foram retomadas depois de serem paralisadas em decorrência do movimento denominado *Ocupação*, e, por entender que o hiato havia sido longo, a docente retomou o texto *He's getting to learn the language.* Assim, o texto foi novamente debatido, e, no final da aula, a docente preparou as/os discentes para a leitura a ser trabalhada na aula seguinte: *The struggle to be an all-American girl*. A autora do texto, Wong (1980), é uma premiada dramaturga americana, escritora, ensaísta social e professora adjunta da Universidade do Sul da Califórnia (USC) na Escola de Teatro (informação retirada do site Wikipédia, disponível on-line, no dia 10 de agosto de 2017). No texto, ela descreve a difícil experiência de crescer num ambiente bicultural da região de Chinatown, em Los Angeles. Wong relata que, quando crianças, tanto ela quanto seu irmão eram obrigados por sua mãe a frequentar uma escola chinesa; no entanto, eles rejeitavam e estranhavam vários aspectos dessa cultura. Afirma também que via a língua chinesa como uma forma de constrangimento da qual tentava se desassociar. Sendo assim, tanto para ela quanto para seu irmão – descrito como ainda mais "fanático" pela língua inglesa –, falar inglês fluente era a principal prioridade. Não obstante, no final do texto, ela lamenta seu distanciamento da cultura de seus antepassados.

Em seguida, foi trabalhado o texto *No speak English*, escrito por Cisneros (1984) e extraído do livro *The house on Mango Street,* composto de pequenas crônicas ambientadas no bairro em que a escritora residiu quando era jovem. *No speak English* conta, de forma poética, a história de Mamacita, uma imigrante mexicana que vai com seu bebê para os Estados Unidos, após seu marido economizar dinheiro por dois anos para comprar as passagens. Depois de se instalar nesse país, ela nunca sai de casa e se recusa a ter qualquer contato com a cultura estadunidense, apesar dos apelos de seu marido para que aprenda a língua inglesa. Mamacita, então, passa seus dias ouvindo rádios mexicanas, na esperança de voltar para sua terra natal. No

desfecho, seu bebê começa a falar inglês e a protagonista começa a chorar, numa alusão à perda da última conexão que acreditava ter com sua cultura mexicana; conexão esta representada pela aprendizagem da língua inglesa por seu filho.

Nessa aula, os aspectos principais do texto foram debatidos e refletidos, além de serem realizados exercícios de fonética e léxico. Nos últimos 15 minutos da aula, o texto de hooks (1994), *Language: teaching new worlds/new words*, foi introduzido pela docente por intermédio de perguntas utilizando o título, os principais tópicos e alguns trechos do texto, às quais as/os alunas/os deveriam responder com inferências sobre o que viria a ser o conteúdo do texto. Mais conhecida como bell hooks, Gloria Jean Watkins é uma autora feminista e ativista. Sua escrita incide sobre a interconectividade de raça, capitalismo e sexo (informação retirada do site Wikipédia, disponível on-line, no dia 10 de agosto de 2017). No texto, a autora questiona a apologia ao inglês padrão e às opressões decorrentes desse enaltecimento, em detrimento de outras línguas existentes nos Estados Unidos.

Diante disso, hooks (1994) propõe uma ressignificação dos usos linguísticos como forma de emancipação das pessoas oprimidas ao ressaltar o lugar da linguagem nas relações de poder. Para ela, o inglês padrão representa a língua da conquista e da dominação e, nos Estados Unidos, "[...] é a máscara que esconde a perda de tantas línguas, todos aqueles sons da diversidade, comunidades nativas que nunca ouviremos" (HOOKS, 1994, p. 168). A autora pontua a dificuldade de comunicação entre as/os africanas/os que, ao serem levadas/os para os Estados Unidos como escravas/os, viram-se obrigadas/os a aprender o inglês, língua que, apesar de representar o colonizador, tornou-se um possível espaço de ligação e resistência entre os povos africanos. Diante disso, os povos colonizados reinventaram a língua para "[...] além das fronteiras da conquista e da dominação" (HOOKS, 1994, p. 170), e o inglês falado na boca das pessoas negras se tornou uma língua diferente, uma contralíngua. Entretanto, ela assevera que, nos círculos acadêmicos, pouco tem sido feito no sentido de legitimar a utilização do vernáculo negro. Ainda hoje, de acordo com a autora, em discussões sobre diversidade e multiculturalismo, a questão da língua é ignorada. Por isso, destaca-se, no seu ponto de vista, a necessidade de "[...] mudar as maneiras

convencionais de pensar sobre as línguas, criando espaços onde vozes diferentes possam falar em outras palavras além do inglês ou em fala vernácula, imperfeita" (HOOKS, 1994, p. 173).

No dia 20 de dezembro, esse texto foi debatido, e os exercícios referentes à transcrição e à definição de palavras desconhecidas foram trabalhados. Durante as interações, as/os discentes tiveram a oportunidade de trocar experiências e discutir várias situações em que a linguagem é utilizada como forma de poder e opressão.

Na dissertação, foram então problematizadas as ideologias linguísticas manifestas nas discussões sobre os textos, e, como sugestão de participantes do Grupo de Estudos Transição[3], foi também realizada uma entrevista semiestruturada com as cinco alunas e os dois alunos, objetivando aprofundar alguns aspectos que julgamos relevantes e focalizar questões pedagógicas e formativas. As perguntas iniciais da entrevista foram assim formuladas:

1. O que você entende por língua?
2. Você se lembra dos sentidos de língua que foram debatidos durante as discussões em sala de aula?
3. Por que discutir concepções de língua em um curso de formação de professoras/es de inglês?
4. Você acha que discussões como as que foram feitas em sala de aula influenciam ou podem influenciar a prática pedagógica das/os alunas/os do curso? Como?
5. Como eram trabalhados os textos em sala de aula? E na prova, o que foi avaliado? O que você achou das práticas pedagógicas e avaliativas da disciplina? Explique.

As entrevistas foram agendadas por e-mail, conforme a disponibilidade das/os alunas/os, e ocorreram nas dependências da Faculdade de Letras. Essas cinco questões foram utilizadas como um guia, tendo em vista que os comentários das/os alunas/os foram considerados para o desenrolar do diálogo estabelecido. A escolha por esse tipo de entrevista foi feita, pois, segundo Lankshear e Knobel

[3] O Grupo de Estudos Transição, coordenado por Rosane Rocha Pessoa, autora deste artigo, e pela Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre, é vinculado ao Grupo de Pesquisa "Formação de professoras/es de línguas", cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq.

(2004), ela encoraja a elaboração de temas importantes passíveis de surgimento durante a interlocução.

Desestabilizando ideologias linguísticas em sala de aula

Na tentativa de refletir sobre as percepções das/os alunas/os acerca das discussões sobre língua ocorridas em sala de aula, entendemos ser necessário, primeiramente, traçar um percurso da constituição da língua inglesa, tal como entendida no imaginário moderno, tendo em vista que a disciplina teve como foco a prática oral dessa língua. Para tanto, nos servem de aporte as discussões empreendidas por Milroy (2001) no que concerne à língua inglesa, para confrontar as ideias de *unidade*, *historicidade* e *continuidade* da língua, que são características atribuídas às línguas no estado moderno.

Milroy (2001) ressalta que, no período histórico da língua inglesa conhecido como Middle English (1100-1500), os dialetos escritos eram bastante divergentes uns dos outros e apresentavam variações internas quanto à morfologia e à fonologia. Como exemplo, cita a palavra *through* que apresentava 500 grafias diferentes. Conforme aponta, a partir do século XVI, a língua inglesa passa por um processo de padronização bastante dependente da escrita, mas que carecia de desenvolvimento com relação à fonética. A tendência *natural* da língua em se divergir social e regionalmente não havia sido controlada pela padronização institucionalizada.

Essa necessidade de padronização da língua é um importante fator na constituição de uma nação e da nacionalidade, considerando que, de acordo com Signorini (2002), torna visível a unidade de um território e atende, dessa maneira, às necessidades da colonialidade. Daí a ocorrência desse fenômeno durante o período em que acontecia a expansão europeia. Segundo a autora, a problemática da língua nacional está bastante conectada à da língua padrão, já que esses dois construtos ideológicos e norteadores do estado moderno partilham essas três características: unidade, autonomia e estabilidade. Milroy (2001) esclarece que, dada a complexidade da língua, seu processo de padronização não consegue ser plenamente alcançado, e a norma está sempre em processo de manutenção. Daí a necessidade da historicização das línguas como forma de legitimá-las. Essa legitimação ocorre em decorrência de entendimentos que levam a crer

não haver sérios problemas na continuidade da transmissão da língua, respaldados pela historicização. Dessa forma, a padronização passa a ser vista como progressiva. Com relação à língua inglesa, Milroy (2001) argumenta que a língua desenvolveu níveis cada vez maiores de padronização e difusão do conhecimento com a utilização de gramáticas e dicionários, acarretando grande aceitação da ideologia da língua padrão. Nesse sentido, assevera que linguistas históricos tiveram importante papel na constituição da língua padrão, devido sua importância para a formação dos estados-nação, ao ser compreendida como parte da identidade desses estados.

Além disso, Milroy (2001) lembra que o dialeto *Received Standard*, considerado legítimo durante o período vitoriano na Inglaterra, era baseado apenas no dialeto rural e ignorava o dialeto urbano falado por grande parte da população. Para os dialetologistas vitorianos, os dialetos rurais permitiam reconstruir estágios iniciais do inglês e, por consequência, sua história, fator preponderante para sua legitimação. Por outro lado, os falares urbanos não eram considerados dialetos. Eram caracterizados como tentativas vulgares e ignorantes de imitar o inglês padrão e, dessa forma, ameaçavam a integridade da língua. Outro importante fator para sua desconsideração era o fato de que esses dialetos, sob esse ponto de vista, não tinham histórias próprias.

O autor também ressalta que as ideias e atitudes sobre línguas legítimas, apesar de serem consideradas *common sense*, eram consubstanciadas em descobertas científicas de linguistas históricos. Considerando tais argumentos, Milroy (2001) afirma que as histórias sobre o inglês foram concebidas como parte da estrutura interna da língua, representativas da decodificação da estrutura da norma padrão e de sua função como língua de um estado-nação. Suas argumentações demonstram que a historização da língua ocorreu de maneira arbitrária e permeada por relações de poder, tendo se distanciado muito de uma descrição linguística. Dessa forma, foi assegurada à língua uma história contínua e ininterrupta, uma ancestralidade respeitável e legitimada, bem como um longo pedigree. São atribuídos 1500 anos de história ao inglês, apesar de os escritos em *Old English* serem inacessíveis às/aos leitoras/es modernas/os e dificilmente serem distinguidos de dialetos germânicos. A necessidade de atribuir continuidade à história da língua inglesa fez com que as discrepâncias

encontradas entre o *Old English* e o *Present English* fossem ignoradas, com o objetivo de que a juventude inglesa e americana se tornasse ciente de sua ancestralidade saxônica.

Ademais, essa preciosa herança deveria ser mantida, e, de acordo com Milroy (2001), importantes autores do século XIX também defenderam a necessidade de proteger a língua da corrupção e decadência, alegando a possibilidade de distinguir mudanças linguísticas de deturpações. Nessa mesma linha de pensamento, Pennycook (2007) ressalta que a língua inglesa tem sua invenção fortemente associada a sua construção histórica, e que, antes de argumentar que as pessoas que acreditam em sua invenção são equivocadas, devemos compreender as realidades produzidas como consequência dessa invenção. Pennycook (2007) esclarece que o inglês padrão, antes de produzir uma língua, considerando o fato de que os falantes de uma língua utilizam sempre formas híbridas de linguagem, produziu metalinguagens.

Ao debater sobre o que chama de *o mito da língua internacional*, Pennycook (2007) denuncia a falta de veracidade das argumentações de que o inglês se espalhou de forma natural, neutra e benéfica. Segundo o autor, entendemos que o inglês é uma língua internacional, mas desconsideramos que se trata de uma língua envolvida em processos perniciosos de globalização; compreendemos que seu aprendizado é uma forma de desenvolvimento social para aqueles que a aprendem, mas desconsideramos sua relação com posições sociais específicas.

Da mesma maneira, a perspectiva que norteia a ideia de *World Englishes* também é confrontada por Pennycook (2007). Para ele, essa perspectiva pressupõe que o inglês se tornou um conjunto de línguas regionais e, assim, apenas pluraliza a noção de inglês enquanto o posiciona no núcleo dessa entidade, desestabilizando qualquer outra possibilidade que desafie a ideia do inglês como língua global. De acordo com o autor, a ideia de *World Englishes* desafia a concepção monolítica do inglês que emana das instituições anglófonas centrais da hegemonia global, mas não questiona a infundada neutralidade do inglês em contextos coloniais e a inadequação do círculo concêntrico para capturar a complexidade dos *Englishes*. Dessa forma, essa perspectiva acaba reproduzindo o paradigma linguístico que cai na armadilha da crença da língua nacional ao desconsiderar o processo de

comunidades imaginadas, além de não compreender que as línguas fazem parte do processo dialético de imaginação. Sendo assim, a ideia de *World Englishes* negligencia diferenças entre regiões, e às línguas são atribuídas características baseadas em políticas históricas pós-coloniais.

Segundo Jordão (2016a), a conexão que o inglês tem com discursos de globalização, internacionalização, eficácia, competitividade e neoliberalismo traz como consequência para a educação o entendimento de que práticas baseadas no pensamento crítico, ao desestabilizar tais conexões, se opõem a um sistema que funciona para promover o desenvolvimento. Quando a língua é concebida como um sistema gramatical autônomo, correspondente a perspectivas bem delimitadas e domínios de estados-nações, não há surpresa em associar línguas específicas a culturas específicas. Além disso, quando se ignora que tais perspectivas foram construídas por linguistas baseadas em abstrações e generalizações, não é difícil cair na armadilha da colonização. Para a autora, essa concepção não permite que se vejam as línguas como espaços abertos para a construção de significados e, simultaneamente, espaços conectados e libertadores de determinadas ideologias.

Essas ideologias terão consequência na construção de currículos educacionais, como é o caso do ensino da língua inglesa, em que alguns conhecimentos são selecionados em detrimento de outros. Essa seleção, portanto, será baseada em concepções de ensino que, aqui, chamamos de tradicionais/modernas e críticas/decoloniais. A relação de antagonismo e semelhança que estabelecemos entre os termos se dá consubstanciada no entendimento de que, enquanto teorias orientadas por ideologias tradicionais e modernas são apresentadas como neutras, científicas e desinteressadas, as teorias críticas e o pensamento decolonial são vistos como implicados em relações de poder (SILVA, 2010[4]). As teorias tradicionais e modernas, conforme explica o autor, são teorias de aceitação, ajuste e adaptação e contribuem para a formatação da escola como um espaço de reprodução do modelo capitalista. Segundo o autor, as matérias escolares, nessa perspectiva, reproduzem a ideia de que os arranjos

[4] Essa obra foi publicada pela primeira vez em1999 e está na sua terceira edição.

sociais existentes são bons e desejáveis, e os currículos são baseados em critérios de eficiência e racionalidade burocrática.

Silva (2010) argumenta que um currículo consubstanciado em teorias críticas, por outro lado, foca na necessidade de pensar em como são produzidas as diferenças e, consequentemente, as relações de poder imbricadas nessa produção. Já as teorias pós-críticas questionam as pretensões totalizantes das grandes narrativas e as pretensões emancipatórias de pedagogias críticas, além de ampliarem o entendimento de dominação para além de classe social, considerando, assim, questões de gênero, etnia, raça e sexualidade (SILVA, 2010). No entanto, na concepção do autor, ainda que as teorias pós tenham questionado alguns dos princípios da teoria crítica, tais questionamentos não devem representar superações. As teorias devem se combinar no intuito de compreender os processos decorrentes das relações de poder responsáveis pela constituição do que somos. Quanto à deconialidade, Mignolo (2014, 71) esclarece que antes de um método, é uma "maneira de pensar e estar no mundo", e pensar decolonialmente significa "[...] desatrelar-se dos pressupostos da epistemologia moderna baseadas na diferença entre o sujeito cognoscente e o objeto a conhecer". Sendo assim, apesar de considerarmos as divergências entre as diversas teorias e perspectivas debatidas e, em especial, entre a teoria crítica e a decolonial, já que a teoria crítica surge e se desenvolve desde a modernidade e não afeta as causas e as consequências da colonialidade, acreditamos que as reflexões que se originam dessa perspectiva são válidas para problematizar a língua e seu ensino de forma mais ampla.

Considerando tais teorizações, ao analisar a ementa da disciplina de Prática Oral de Inglês 2 da sala de aula observada, podemos ver uma preocupação com a estrutura: "Aprimoramento da capacidade de expressão oral, compreendendo as competências gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. Estudo da fonologia da língua inglesa." (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017, p. 26-41). A ementa nos permite afirmar que o desenvolvimento da expressão oral das/os discentes pressupõe a aprendizagem de estrutura, gramática e fonologia, ou seja, ainda que, ainda que haja uma preocupação com o aspecto social da linguagem, aspectos sistêmicos são percebidos como necessários para o desenvolvimento linguístico das/os docentes em formação.

No entanto, a prática da professora, que há treze anos desenvolve estudos no campo da Linguística Aplicada Crítica, parece coadunar com um posicionamento pós-crítico ao problematizar o tema *língua* valendo-se de textos escritos por corpos subalternos, tais como Macias (1991), Wong (1980), Cisneros (1984 e bell hooks (1994), representantes de grupos minorizados estadunidenses. É importante ressaltar que as relações de subalternização linguística não são estabelecidas sem que geopolíticas de poder influenciem nessa caraterização subalterna, em que o corpo, ou seja, a raça, será um fator determinante na construção de identidades, considerando que, de acordo com Mignolo (2017, p. 10), vivemos sob a égide de uma "formação racial global". Já com relação à escolha do tema *língua*, ao debater sobre um processo crítico de formação de professores, Silvestre (2017) argumenta sobre a necessidade de promover problematizações que ampliem o conceito de língua. Compreendendo o papel do currículo e das práticas na transformação ou reprodução do *status quo*, concordo com a autora quando afirma que a língua não é só um "[...] meio para ensinar o conteúdo de qualquer disciplina, para os/as professores/as de línguas, ela é, ao mesmo tempo, meio e conteúdo" (SILVESTRE, 2017, p. 124). No mesmo sentido, Moita Lopes (2012, p. 12 apud SILVESTRE, 2017, p. 125) argumenta sobre a necessidade de compreensão, por parte de professoras/es em formação, da língua como prática social e como "lugar de fazer e desfazer a vida na interação cotidiana".

Pennycook (2001) argumenta que a língua é não só um meio de problematização, como deve ter seu conceito problematizado, entendimento que vem a ser corroborado por Jordão (2016b, p. 49), para quem a língua "[...] é espaço de construção de sentidos e assim informa nossas identidades, nossas relações, nossos saberes e as formas como construímos os outros e seus saberes". Sendo assim, as dimensões sociais do letramento só podem ser compreendidas em suas relações de poder e funcionamento ao considerar contextos de práticas específicas. Para a autora, é preciso considerar a sala de aula como um espaço no qual diferentes possibilidades de construção de sentido são debatidas, para que possamos perceber não só a identificação de certas pessoas com determinados *loci*, mas também a maneira em que esses *loci* constroem realidades sociais, políticas e educacionais. Conforme Jordão (2016b), no letramento crítico, as/os leitoras/es são tanto

posicionadas/os pelos textos como as/os autoras/es de seus textos. As verdades são contingentes, além de serem situadas e determinadas em contextos de práticas com tempo e lugar específico. Desse modo, viver sob a égide do letramento crítico "[...] significa então perceber que somos, simultaneamente, algozes e vítimas da sociedade, ou melhor, que não somos vilões nem heróis, uma vez que essas categorias são essencializações construídas, que não expressam quem somos, mas sim onde estamos posicionados" (JORDÃO, 2016b, p. 50).

Ao serem questionados durante as entrevistas sobre o porquê de discutir língua em um curso de formação de professoras/es de língua, Júlia, Batman e Maria reportaram o reconhecimento das variedades e a modificação de sua prática no sentido de respeitar as diferenças.

Júlia afirmou ter entendido que a linguagem pode ter efeitos nefastos sobre as pessoas e que ela, como professora, reprimia suas/eus alunas/os quando não usavam a norma padrão:

> [1]
> Eu: Por que discutir língua em um curso de formação de professoras/es de inglês?
> Júlia: Para mim, foi um divisor de águas, porque eu fui entender como eu fui humilhada pela língua depois que li os textos, depois do curso mesmo. Porque, assim, as vezes nós, professores, reprimimos o aluno, 'Ah, não é assim que fala'. E não é bem por aí, língua não é só forma estrutural correta, tem variedades.
> (Entrevista, 27/04/2017).

Sua fala parece ir ao encontro do argumento de Jordão (2016b), ao se reconhecer tanto como vítima quanto como algoz. Ao compreender que, só após a leitura dos textos e dos debates em sala de aula, ela se reconheceu humilhada pela linguagem, Júlia passa a ver esse construto de uma outra perspectiva, o que nos remete à ideia de que a prática problematizadora se dá no exercício da suspeita, definido por Silvestre (2017, p. 102) como "[...] o estranhamento e a desconfiança de noções, conceitos e verdades naturalizadas". Da mesma maneira, Júlia expande a sua concepção de ensino de línguas:

> [2]
> Eu: Você acha que discussões, como as que foram feitas em sala de aula, podem influenciar ou influenciam sua prática pedagógica?
> Júlia: Muito, eu não conhecia nada sobre ensino crítico. Eu passei a tentar adaptar minhas aulas para dar mais sentido, envolver mais com a realidade, por exemplo, eu fui introduzir o conteúdo do 'Can', daí eu fiz um slide explicando como usar o 'can' em 'permission'. Eu escrevi várias frases sobre, por exemplo, 'Can a woman abort in Brazil?', esse tipo de coisa, e era para eles ordenarem as palavras. Depois de ordenadas, eu fiz eles discutirem sobre o tema. Aí envolvia posse de arma, droga, fumar em local fechado, esse tipo de coisa.
> (Entrevista, 27/04/2017).

Júlia tentou dar mais sentido aos conteúdos ensinados em sala de aula ao relacioná-los à realidade. O desenvolvimento da criticidade da aluna-professora e sua conexão com as discussões são evidenciadas ao tentar ensinar conteúdos linguísticos associados a temas críticos. De acordo com Maldonado-Torres (2005, p. 159 apud SILVESTRE, 2017, p. 141), o conceito de agência na perspectiva decolonial pressupõe "[...] capacitar o suboutro a tomar uma posição no qual ele ou ela pode se reconhecer e fazer as coisas por si mesmo ou si mesma – ou seja, agir". No mesmo sentido, Menezes de Souza (2011) pontua que as novas formas de aprendizagem valorizam a capacidade de as/os alunas/os buscarem novos conhecimentos e de se autoatualizarem, passando de indivíduos passivos a agentes fazedoras/es. Júlia demonstra essa agência e sua prática evidencia sua subjetificação como professora, já que, segundo Monte Mór (2014, p. 237), a subjetificação se caracteriza como

> [...] a função voltada ao desenvolvimento de independência e ação, considerando-se que se descola da inserção e inclusão dos aprendizes às normas sociais existentes, porém em movimento de expansão, possibilitando ou estimulando o aprendiz a se sentir livre das ordens vigentes, quando assim for necessário.

Batman, que também já atuava como professor, fez uma reflexão semelhante a de Júlia no excerto 1, que evidencia uma atitude menos rígida em relação à norma padrão:

> [3]
> Eu: Por que discutir língua em um curso de formação de professoras/es de inglês?
> Batman: Isso é fundamental, primeiro porque a gente chega aqui com um conceito de língua que é muito superficial, então acho que faz parte a gente desenvolver. Uma coisa que acontece comigo como professor, às vezes os alunos perguntam: 'Eu posso falar da forma y e não x?' É uma oportunidade de dizer para eles: 'Olha, existe uma variedade linguística.' Vou dar um exemplo muito clichê, mas na Inglaterra eles falam assim, nos Estados Unidos eles falam assado.
> Eu: Então você acha que te ajuda?
> Batman: Com certeza. Eu tinha uma concepção muito diferente quando eu entrei, sem dúvida. É uma coisa tão inconsciente, e você começa a trazer a discussão para o consciente e pensa, na hora de desenvolver uma prática, o que eu vou cobrar do aluno, por exemplo, não cobrar dele um acento [uma pronúncia] perfeito. Antigamente eu achava essas coisas superimportantes e hoje eu acho que elas são menos importantes.

O aluno, ao falar da influência das discussões em sua prática, revela que foram responsáveis por uma mudança quanto ao seu modo de compreender o conceito de língua, passando a se atentar para seus aspectos sociais e para as necessidades de cada estudante:

> [4]
> Eu: Você acha que discussões como as que foram feitas na aula da professora influenciam ou podem influenciar sua prática de alguma maneira? E como?
> Batman: Influenciar, por bem ou por mal, influenciam, a não ser que eu seja totalmente alheio ao que está acontecendo no set. Falando de mim, eu acho que influencia com certeza. Pessoalmente nesse sentido que estou te falando, às vezes eu cobrava uma determinada habilidade do aluno que não era exatamente o que ele precisava naquele momento. Ou uma coisa que é realmente importante, talvez ela tenha uma certa importância, mas não tem que ser extremamente valorizado. Então eu acho que me ajuda nisso, saber valorizar os aspectos da língua que são mais sociais do que fisiológicos etc. (Entrevista, 07/04/2017).

Nesse sentido, as discussões em sala de aula parecem ter desestabilizado verdades que as/os discentes tinham sobre a língua e

seu ensino. Suas formulações sobre língua demonstram a desconstrução e reconstrução de conhecimentos, consideradas por Monte Mór (2014) como parte de uma proposta de letramento crítico. Segundo a autora, desconstruir o conhecimento dominante significa ir além do reconhecimento dos vieses de padrões hegemônicos, para que o conhecimento local seja reconstruído de acordo com suas necessidades. Ademais, a necessidade do envolvimento dos sujeitos, que o letramento crítico pressupõe, parece ter acontecido no contexto da pesquisa, pois, na entrevista, quando solicitado que as/os alunas/os falassem sobre a importância das discussões sobre língua na formação docente e da influência dessas discussões em sua prática, percebemos que as discussões provocaram desestabilizações em suas ideologias linguísticas, além de terem estimulado mudanças em relação às suas identidades profissionais. Urzêda-Freitas (2016) assevera que essa perspectiva de ensino requer um constante exercício de autocrítica e abertura para mudança, com o intuito de promover a rearticulação de discursos geradores de sofrimento e exclusão social, como é o caso dos discursos de preconceito linguístico.

A aluna-professora Maria também refletiu a respeito do reconhecimento da diversidade linguística e também reportou uma mudança de comportamento em sua prática como professora. Como Jordão (2016a), ela parece se direcionar a uma posição mais aberta em relação às línguas e libertadora de determinadas ideologias:

> [5]
> Eu: Por que discutir língua em um curso de formação de professoras/es de inglês?
> Maria: Por que é o nosso objeto de trabalho, a gente trabalha com a língua, então é muito importante conhecer e respeitar as diversas formas de línguas que existem, até mesmo para ter um trabalho mais eficiente.
> Eu: Você acha que as discussões como as que foram feitas em sala de aula influenciam ou podem influenciar a sua prática pedagógica?
> Maria: Com certeza, a cada semestre que passa eu aprendo uma nova concepção de língua e de linguagem e isso influencia muito no modo que eu lido com os meus alunos, porque eu já dou aula...
> Eu: Como você foi influenciada?
> Maria: Eu consigo compreender bem o que eles têm a me passar e consigo esclarecer as dúvidas deles de uma forma mais eficiente, porque, quando a gente é cru nessa concepção de língua, às vezes a

> gente tem aquela concepção fechada de ir ali pra gramática, então eu tenho que forçar o aluno a compreender isso. E a partir do momento que a gente abre a mente para essas novas formas de linguagem, você consegue respeitar a diversidade linguística do outro e pode trabalhar de uma forma menos pesada e menos impositiva com o aluno.
> (Entrevista, 10/05/2017).

Os desdobramentos das discussões feitas na Prática Oral 2 de Inglês – e certamente de outras discussões realizadas em outras disciplinas do curso – também parecem apontar para a construção de identidades docentes e para o entrelaçamento entre relações de poder e linguagem, como podemos ver nas respostas de Superman e Joana:

> [6]
> Eu: Por que discutir concepções de língua em um curso de formação de professoras/es de inglês?
> Superman: Porque a gente aprende formas de como ensinar a língua, como ela faz parte da vida dos alunos, seja por cultura, seja como instrumento de poder, seja como forma deles se expressarem, apresentarem suas ideias. Então, é importante aprender todas essas concepções para tornar mais claro, mais fácil, melhorar a relação 'professor-aluno' pra ensinar o que você tem que ensinar.
> (Entrevista, 07/04/2017).

> [7]
> Eu: Por que discutir concepções de língua em um curso de formação de professoras/es de inglês?
> Joana: Por que a gente vai trabalhar muito com a língua, trabalhar especialmente com a língua em sala de aula. E assim, a língua não é uma coisa técnica que você pode passar um monte de fórmula, a pessoa vai internalizar aquilo e vai usar automaticamente aquilo. Ela precisa entender o contexto que envolve o sistema de uma língua para ela poder aprender, compreender melhor o uso daquela língua. Eu acho que por isso é importante.
> Eu: O que você passou a compreender sobre língua?
> Joana: Ela é usada como meio de comunicação, meio das pessoas interagirem entre si, e, como nas minhas perguntas lá, ela pode ser tanto uma forma de opressão, de um idioma sobre o outro, em que um é considerado melhor, você tem que aprender "aquele", economicamente e culturalmente mais viável, quanto uma forma de

> libertação, de se encontrar mesmo, criar sua própria identidade com o uso da língua.
> (Entrevista, 27/04/2017).

Joana volta a ressaltar essa compreensão de língua desvinculada de aspectos puramente estruturais quando é perguntada sobre as práticas da professora:

> [8]
> Eu: O que você achou das práticas avaliativas e pedagógicas?
> Joana: Eu gostei muito porque eu acho que ela [a professora] conseguiu dar uma visão mais ampla para gente, como é que funciona a língua. A língua não é só esse conjunto de regras, que você tem que decorar e falar direito, é muito mais que isso. Então ela conseguiu dar uma visão muito mais ampla para gente do que é o aprendizado de língua.
> (Entrevista, 27/04/2017).

As falas de Superman e Joana apontam para a relação entre língua e sociedade ao confrontar a compreensão da língua como entidade autônoma e sistêmica. Pessoa (2016) observa que problematizações sobre língua devem fazer parte da agenda de formação de professoras/es, no intuito de fazer as/os alunas/os questionarem o que é natural e normal. Nas respostas à entrevista, fica evidente o questionamento do mito da língua como sistema autônomo e descritível. Como exemplo, vimos que Joana, ao asseverar que a língua pode ser um meio de opressão, destaca as relações de poder que se estabelecem entre as línguas e, consequentemente, entre as identidades. Deste modo, as discussões sobre dilemas linguísticos de imigrantes e negros nos Estados Unidos promovidas em sala de aula parecem fazer coro com os entendimentos expostos pela aluna, ao exaltar que a língua pode ser utilizada tanto como forma de opressão como de libertação.

Da mesma maneira, ao trazer novas significações conectadas às discussões em sala de aula, Joana parece ressaltar o poder das interações na construção de significados (PESSOA, 2016). Nesse sentido, a formação docente e a educação linguística requerem:

> [...] a compreensão de nossas ideais, interações, uso da língua, textos, práticas educativas etc., como subjetivas e forjadas nas relações

> sociais que sistematicamente privilegiam algumas pessoas em detrimento de outras, produzindo e reproduzindo relações desiguais de poder na sociedade. (PESSOA, 2016, p. 22).

Mariana e Bruna também ressaltam uma mudança em suas ideologias linguísticas, ainda que não façam relação entre as aulas e suas práticas pedagógicas:

> [9]
> Eu: Você acha que as discussões de língua como dominação, identidade, cultura, [ou seja, que] todas essas discussões que estão tendo aqui na faculdade influenciam na sua prática?
> Bruna: Bom, por enquanto, eu não sei por que eu não tive a experiência de fazer discussões em sala como a gente fez com a professora, porque eu peguei uma turma de iniciantes, então eles estão pegando mais vocabulário e saber estruturar a frase. Eu não tive a oportunidade de ter discussão mesmo, de fazer o critical teaching, que é uma discussão sobre esse tipo de coisa.
> Eu: Mas você tem vontade?
> Bruna: Tenho! A forma que eu gostaria de dar aula é bem Prática Oral, bem de fazer discussão, bem de falar mesmo, bem de speaking.
> Eu: Por quê? Você acha que foi bom pra você?
> Eu: Foi bom e eu acho que é bom, eu acho que, quando eu entrei aqui, eu já tinha muita língua, mas meu inglês melhorou demais por isso, e a gente muda muito a maneira de pensar também, quando a gente discute esse tipo de coisa. Você pensava uma coisa e muda de ideia, mesmo tendo a mesma ideia na sua cabeça, você começa a pensar em outras e começa a ver pontos de vista que você não tinha pensado. Foi bom pra mim na minha forma de pensar, na prática mesmo da língua, e eu queria dar aula assim. Eu não tive oportunidade, eu peguei turma de iniciante, então eu não tenho experiência ainda pra te falar sobre isso.
> Eu: O que você achou dessas práticas e dessa prova?
> Bruna: Achei que melhorou muito, igual eu falei, tanto o meu inglês, quanto a minha forma de pensar, a gente pensa em muitas coisas, em coisas que você não pensava antes. Como que uma variação surge? É a primeira coisa que eu penso hoje, como que uma variação surge? Só por que é adolescente, por que tem a linguagem dos adolescentes, então só porque é adolescente tem que ser diferente? É uma forma de resistência, igual o *Black English*? Eu penso assim, 'da onde que surgiu, por quê'?
> (Entrevista, 07/04/2017).

> [10]
> Eu: E o que você achou dessas práticas e dessa avaliação da disciplina?
> Mariana: Olha, eu sei que do início do ano passado para o fim do ano eu cresci exponencialmente em inglês, não tem comparação a facilidade da língua que tenho agora ao que eu tinha antes. Eu acho que todo mundo na sala de aula acompanhou esse meu desempenho e grande parte eu posso ser grata pela professora, porque ela trabalhava essas temáticas e eram temáticas mais complexas, e que a gente tinha que se desdobrar para estar participando. Por que querendo ou não a gente está em um ambiente de muita problematização, a Faculdade de Letras, a Humanas em geral tem esse caráter de problematizar, de pensar em questões sociais, é a função da gente. Então me forçou a estar dentro de um contexto em que teria que usar a língua para falar sobre questões em que a gente debate o tempo todo, então eu acho que isso ampliou muito a minha capacidade de falar inglês.
> (Entrevista, 07/04/2017).

A opinião de Bruna corrobora a de Mariana, ao ressaltar o desenvolvimento linguístico ocasionado em decorrência das discussões em sala de aula. Entretanto, consideramos que a forma como foram elaboradas as seguintes perguntas pode ter induzido a resposta de Bruna: "Mas você tem vontade?" e "Por quê? Você acha que foi bom pra você?". Não obstante, a argumentação que ela desenvolve na resposta como um todo evidencia um desenvolvimento de estratégias de negociação, que é evidenciado por Canagarajah (2007) como uma maneira de desenvolver competência em novos repertórios linguísticos. Conforme explica o autor, precisamos nos afastar da obsessão por correção e convenções e privilegiar estratégias de comunicação que preparem aprendizes para o engajamento em comunidades de prática com o intuito de se comunicar colaborativamente, o que foi demonstrado nos depoimentos das alunas. Além do aspecto linguístico, Bruna sublinha que passou a atentar-se para o surgimento de novas formas linguísticas, enquanto Mariana enaltece a complexidade dos temas e a necessidade de se desdobrar para participar do debate. As falas das alunas nos fazem entrever que o dissenso, considerado por Menezes de Souza (2011) como uma metáfora para a leitura, norteou os processos de aprendizagem. O autor argumenta que ensinar no mundo complexo e rizomático como o atual pressupõe o entendimento

de uma diversidade de interpretações. Além disso, o letramento crítico deve preparar as/os alunas/os e nos preparar para lidar com o complexo e o dissenso no mundo descentralizado e globalizado em que vivemos, que, em contrapartida, produz códigos e normas universais.

Percebemos que as discussões e as atividades de sala de aula propiciaram um conhecimento conectado com uma formação mais coerente com as necessidades do mundo globalizado ou atual, cuja diversidade, ou superdiversidade (VERTOVEC, 2007), exige um profissional que não seja formatado. Nesse sentido, os debates se mostraram frutíferos no processo de desinvenção da língua e tiveram consequências diretas na formação das/os professoras/es participantes desta pesquisa, ao trazerem reflexões sobre o papel da língua na construção de realidades desiguais e subalternas. Da mesma forma, estimularam mudanças em relação as suas identidades profissionais. Sendo assim, entendemos que as práticas desta sala de aula fomentaram espaços de resistência a relações de subordinação naturalizadas, e, por conseguinte, aconteceram processos de desaprendizagem, já que discursos hegemônicos foram questionados e reconstruídos.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos problematizar as percepções de cinco alunas e dois alunos acerca das discussões sobre língua ocorridas em uma sala de aula de Prática Oral 2 de Inglês de um curso de licenciatura em Letras: Inglês. Ao discorrerem sobre as discussões, foi possível perceber que os debates foram relevantes no processo de desinvenção da língua. As/os alunos/as, algumas/ns das/os quais já atuando como professoras/es, ressaltaram a ampliação de seu conceito de língua ao relacionarem-na a contexto, poder e sociedade e ao refletir acerca do papel da língua na construção de realidades desiguais e subalternas. Da mesma forma, houve desestabilizações quanto à sua identidade profissional ao manifestarem a compreensão da língua em seus aspectos sociais e refletirem sobre o ensino de língua com base nessa compreensão. Sendo assim, ao questionar e reconstruir discursos naturalizados, as/os discentes demonstraram uma conscientização que fez com que se engajassem "[...] na realidade social como atores que

recriam e constroem seus próprios sentidos e identidades" (FERRAZ, 2015, p. 81).

Por outro lado, foi possível perceber limitações em suas considerações, compreendendo que ainda que a conscientização das variedades de língua reportada pelas/os discentes representem um avanço no sentido de propiciar um maior respeito à diversidade linguística, é ainda uma perspectiva que compartimenta e homogeneíza ao desconsiderar a hibridez de todas as línguas, como ressalta Pennycook (2007). No entanto, sabemos que, apesar de não serem recentes os estudos sobre ideologias linguísticas, os quais "oferecem um novo espectro sobre a variação linguística e seu significado nos contextos reais de sociedades reais" (BLOOMAERT, 2014), envolvem construtos muito estabilizados na área da educação linguística e difíceis de serem desconstruídos, ainda que sua estabilidade seja facilmente colocada em xeque. Por exemplo, o nome da disciplina é Prática Oral 2 de *Inglês,* e a ementa traz que se deve ensinar "competência gramatical" e "fonologia da língua inglesa", os quais pressupõem unidade e padronização. Soma-se a isso a dificuldade de pensar o ensino de algo que é híbrido, fluido e instável.

Tudo considerado, acreditamos que o enfoque no tema *língua* ou, mais especificamente, *ideologias linguísticas*, parece ter promovido processos de desaprendizagem, ainda que com limitações, ao oferecer novas interpretações a saberes hegemônicos. Apesar de ter um conteúdo programático a seguir, a professora propôs um novo cenário para o aprendizado de línguas. Assim, percebemos que este estudo demonstra a necessidade de confronto do projeto moderno, por meio de discussões que esclareçam a invenção colonial da língua e do conhecimento, considerando que a forma de saber colonizadora permite poucos espaços para discutir o papel da língua nas relações de poder.

Referências

BLOOMAERT, Jan. I.deologias linguísticas e poder. Tradução de Ive Brunele. In: SILVA, Daniel, N.; FERREIRA, Dina F. F.; ALENCAR, Claudiana N. (Org.). **Nova pragmática:** modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014. p. 67-77.

CANAGARAJAH, Suresh. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (Org.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 233-239.

CISNEROS, Sandra. No speak English. **The house on Mango Street**. New York: Vintage books, 1984. p. 69-73.

FERRAZ, Daniel. **Educação crítica em língua inglesa**: neoliberalismo, globalização e novos letramentos. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FERREIRA, Fernanda C. da C. **Problematizando sentidos de língua em uma sala de aula de língua inglesa**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 184p.

HOOKS, Bell. Language: teaching new worlds/new words. In: HOOKS, Bell. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994. p. 164-175.

HOOKS, Bell. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: **Wikimedia Foundation**, 2017. Disponível em: <pt.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks >. Acesso em: 30 maio 2018.

IRVINE, Judith T.; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, Paul (Org.). **Regimes of language***:* ideologies, polities, and identities. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 35-84.

JORDÃO, Clarissa. Decolonizing identities: English for internalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016a.

JORDÃO, Clarissa. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? In: JESUS, Dánie M.; CARBONIERI, Divanize (Org.). **Práticas de**

multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016b. p. 41-53.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Language teaching education for a global society**: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. New York: Francis and Taylor, 2012.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto a implementação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

MACIAS, Patrick. **He's getting to learn the language**. São Franscisco: San Francisco Examiner, 1991.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Org.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MENEZES DE SOUZA, Lynn M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina C. (Org.). **Formação "desformatada"**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-299.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 340-375.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, setembro de 2005.

MIGNOLO, Walter. **O controle dos corpos e dos saberes:** Entrevista com Walter Mignolo concedida a Javier Lorca. 8 jul. 2014. Tradução de André Langer. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/533148-o-

controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 30 maio 2018.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-17, jun. 2017.

MILROY, James. Language ideologies and the consequences of standartization. **Journal of sociolinguistics**, v. 5, n. 4, p. 530-555, 2001.

MONTE MÓR, Walkyria. Convergência e divergência no ensino de línguas: expandindo visões sobre a diferença. **Polifonia**, Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 234-253, 2014.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. The concept of method, interest knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quartely**, v. 23, n. 4, p. 561-589, dez. 1989.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics:** a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. The myth of English as an international language. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Org.). **Disinventing and reconstituting Languages.** Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.

PESSOA, Rosane R. Conversa com Rosane Rocha Pessoa. In: SILVA, Kleber A. da; ARAGÃO, Rodrigo C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 299-306.

PESSOA, Rosane R. Tensões políticas e teóricas na formação de professoras/es de língua inglesa. In: PESSOA, Rosane R; OLIVEIRA, Eliane C. **Tensões e desestabilizações na formação de professores de inglês**. Goiânia, GO: Editora UFG, 2016. p. 19-42.

SIGNORINI, Inês. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 93-125.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVESTRE, Viviane P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Ementa e bibliografia das disciplinas para o curso de Letras**. Disciplina: Prática Oral de Inglês 2. Disponível em: <https://www.letras.ufg.br/up/25/o/ementa_letras.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. Letramento crítico de professores de inglês da rede pública: uma experiência de desestabilizações. In: PESSOA, Rosane R.; OLIVEIRA, Eliane C. **Tensões e desestabilizações na formação de professores de inglês**. Goiânia, GO: Editora UFG, 2016. p. 19-42.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. **Ethnic and racial studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, nov. 2007.

WONG, Elizabeth. **The struggle to be an all American girl**. Los Angeles: Los Angeles Times, 1980.

WONG, Elizabeth. (playwright). In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: **Wikimedia Foundation**, 2017. Disponível em: <en.wikipedia.org/wiki/Elizabeth_Wong_(playwright)>. Acesso em: 30 maio 2018.

Recebido em: 30/05/2018
Aceito em: 30/06/2018

O CONTO NA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

THE TALE IN THE SCHOOL UNDER THE PERSPECTIVE OF GENDER PEDAGOGY: A DIDACTIC EXPERIENCE BASED ON SYSTEMIC-FUNCTIONAL LANGUAGE

EL CUENTO EN LA ESCUELA BAJO LA PERSPECTATIVA DE LA PEDAGOGÍA DE GÉNEROS: UNA EXPERIENCIA DIDÁTICA BASADA EN LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL

Karine Silva do NASCIMENTO[*]
Maria do Rosário da SILVA BARBOSA[**]
Amara Cristina Botelho da Silva BOTELHO [**]

Resumo: No Brasil, o hábito de ler ainda é uma realidade precária no Ensino Fundamental, evidenciada em avaliações realizadas, nos últimos anos, pela a educação brasileira. Com objetivo de despertar uma prática significativa de leitura e de escrita no Ensino Fundamental, este estudo traz uma reflexão de um ciclo de ensino baseado na leitura de diferentes gêneros de textos, destacando a leitura de conto literário. E descreve, sobretudo, uma experiência de ciclo de ensino-aprendizagem, seguindo os princípios teóricos e práticos da pedagogia de gêneros (ROSE; MARTIN, 2012), fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday (1994). Para tanto, propôs-se a leitura de diversos contos ao longo do desenvolvimento do ciclo, com foco na leitura do conto "Luciana" de Graciliano Ramos, que tematiza a desobediência. Os resultados demonstram que um ciclo de ensino é capaz de promover a formação do leitor e do escritor critico, além disso a organização do texto pode contribuir para produção de narrativas na escola, seja conto ou outros gêneros narrativos.

Palavras-chave: Linguística sistêmico-funcional; Ciclo de ensino-aprendizagem; Conto; Formação do leitor e do escritor.

Abstract: In Brazil, the habit of reading is still a precarious reality in primary education, evidenced in evaluations carried out in recent years by Brazilian education.

[*] Graduada em Letras e Professora do Ensino Fundamental (SEDUC). Contato: karine_kknascimento@gmail.com.
[**] Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco. Contato: mariadorosariobarbosa@yahoo.com.br.
[**] Doutora em Literatura e Cultura. Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco Contato: acristinabotelho@gmail.com.

With the aim of awakening a meaningful practice of reading and writing in Elementary School, this study brings a reflection of a teaching cycle based on reading different genres of texts, highlighting the reading of the literary tale. It describes, above all, a teaching-learning cycle experience, following the theoretical and practical principles of gender pedagogy (ROSE AND MARTIN, 2012), based on Systemic-Functional Linguistics, proposed by Halliday (1994). In order to do so, it was proposed to read several stories throughout the development of the cycle, focusing on the reading of the short story "Luciana" by Graciliano Ramos, who thematizes disobedience. The results demonstrate that a cycle of teaching is capable of promoting the formation of the reader and the critical writer, in addition the organization of the text can contribute to the production of narratives in school, be it story or other narrative genres.

Keywords: Systemic-functional linguistics; Teaching-learning cycle; Tale; Reader and writer formation.

Resumen: En Brasil, el hábito de leer sigue siendo una realidad precaria en la Enseñanza Fundamental, evidenciada en evaluaciones realizadas, en los últimos años, por la educación brasileña. Con el objetivo de despertar una práctica significativa de lectura y escritura en la Enseñanza Fundamental, este estudio trae una reflexión de un ciclo de enseñanza basado en la lectura de diferentes géneros de textos, destacando la lectura de cuento literario. Y describe, sobre todo, una experiencia de ciclo de enseñanza-aprendizaje, siguiendo los principios teóricos y prácticos de la pedagogía de géneros (ROSE E MARTIN, 2012), fundamentada en la Lingüística Sistémico-Funcional, propuesta por Halliday (1994). Para ello, se propuso la lectura de diversos cuentos a lo largo del desarrollo del ciclo, con foco en la lectura del cuento "Luciana" de Graciliano Ramos, que tematiza la desobediencia. Los resultados demuestran que un ciclo de enseñanza es capaz de promover la formación del lector y del escritor crítico, además de la organización del texto puede contribuir a la producción de narrativas en la escuela, sea cuento o otros géneros narrativos.

Palabras clave: Lingüística sistémico-funcional; Ciclo de enseñanza-aprendizaje; Cuento; Formación del lector y del escritor.

Introdução

Ampliar a leitura de textos literários é, no Ensino Fundamental (EF), um desafio para todo professor de Língua Portuguesa, bem como a produção escrita de contos. Diante dessa dificuldade, o letramento literário é convidado à sala de aula com o objetivo de formar leitores e escritores críticos, capazes de compreender parte do mundo da literatura que os cercam.

Além disso, numa sociedade em que as mídias sociais fazem parte do cotidiano de todos, inclusive dos alunos, a expectativa do

professor de promover a leitura por prazer, muitas vezes, torna-se frustrada. Diante da falta de interesse dos alunos pelos textos literários, o docente, geralmente, não encontra uma abordagem que encoraje os alunos à leitura. Em outros casos, o professor, perante o desestímulo dos alunos para o hábito de ler, acaba não os incentiva ao mundo de obras literárias; parece buscar, apenas, preencher o horário da leitura em sala de aula com outras atividades. Por consequência desse fato, o aluno pode chegar a anos mais elevados do EF, sem nunca ter realizado uma leitura por prazer, por exemplo.

Todas essas inquietações levam-nos a discutir sobre a leitura de texto literário, especificamente, contos do modernismo brasileiro, destacando uma teoria de linguagem com foco na pedagogia de gêneros. Esse fato lembra-nos Antunes (2003), quando explica que o trabalho com a leitura na escola, muitas vezes, deixa a desejar nas escola. O que acontece, segundo ela é

> (...) uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente; (...) uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino e avaliação ou em oportunidade para futuras "cobranças"; (...) uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto (ANTUNES, 2003, p. 27).

Com o intuito de compreender como o aluno do 9º ano do EF dialoga coma a leitura de contos e a produção de textos narrativos na escola, realizamos um ciclo de ensino-aprendizagem, seguindo princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia de Gêneros (ROSE; MARTIN, 2012) com objetivo de contribuir para a formação do aluno, enquanto leitor crítico e literário, à luz da linguística sistêmico-funcional. Esse fato se justifica pela linguagem de contos modernos ser considerada alvo de investigação pelo seu caráter histórico-cultural e social e por refletir aspectos da época e da sociedade em que foi escrito.

Outro fato que justifica esse objetivo é ausência da leitura de conto literário moderno pelos alunos do EF, pois a escola, na maioria das vezes, não compreende que seu papel na construção de leitores se dá desde as séries iniciais do EF, além de tudo isso "nossa leitura fora

da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler" (COSSON, 2012. p. 26).

Neste estudo, refletimos, também, sobre a abordagem-metodológica baseada na Pedagogia de Gêneros proposta por (ROSE & MARTIN, 2012), que leva em consideração o conhecimento prévio do aluno sobre a temática, o contexto e a organização e a construção do gênero, de modo que o conhecimento precisa ser aprendido e ensinado de maneira dinâmica, significativa, prática e eficiente. Em suma, esta pesquisa evidencia caminhos para desenvolver a leitura de conto com os alunos por meio do ciclo de ensino-aprendizagem e contribui para a formação do leitor e do escritor crítico no Ensino Fundamental.

Sobre a Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística sistêmico-funcional, doravante LSF, é uma teoria que procura desvendar como, onde, porquê e para que o homem usa a língua de acordo com o contexto em que está inserido, como também, explica que as escolhas linguísticas feitas pelo escritor justificam-se pelo mundo linguístico que ele construiu com base no meio em que vive.

De acordo com a perspectiva da LSF, a linguagem é considerada um instrumento de comunicação, como também, um recurso que faz e troca significados, utilizados no meio social, de modo que o indivíduo seja capaz de desempenhar papéis sociais (FUZER; CABRAL, 2014, p. 22). Essa linguagem, baseada na gramática, se materializa nos textos. Quando se produz um texto, seja ele oral ou escrito, fazem-se simultaneamente escolhas com o objetivo de ser compreendido, isto é, de trocar significados.

O texto, o contexto e a construção do gênero

A relação entre texto e contexto se dá, segundo Eggins (2004, p. 87), quando o escritor mostra como o contexto adentra o texto, ou seja, quando o contexto, de situação e cultura, se materializa nos textos. Nessa perspectiva, o estudo do contexto envolve a observação de como a língua é estruturada para o uso. Para tanto, é necessário analisar as interações autênticas e completas, de forma a observar como as pessoas usam a língua.

Para Eggins (2004), o contexto de cultura é o compêndio de todos os sistemas dos contextos de situação, e o gênero descreve a influência das dimensões do contexto de cultura sobre a língua. O contexto de cultura engloba o meio sociocultural amplo, incluindo as ideologias, convenções sociais e instituições; destacando-se por seu propósito social. E o contexto de situação engloba situações específicas do contexto sociocultural amplo.

Uma grande preocupação dos linguistas sistêmicos (MARTIN, 1992) tem sido estudar a constituição dos gêneros. Tal preocupação existe porque questões concernentes às relações sociais e aos padrões linguísticos nelas gerados não estão completamente resolvidas. O gênero é encarado como um elemento mutável; sofre modificações advindas das interações nas quais ocorreu. Por conseguinte, cada ação social gerará gêneros que a tornam particular, em função das variáveis de registro. Assim, ao analisar o gênero, podemos compará-lo a uma "ferramenta" cultural, utilizada em dado contexto, como forma de alcançar objetivos específicos.

Sobre a Narrativa

Antes de o homem descobrir a escrita, já se contava histórias. O ato de narrar é característico do ser humano. Em todos os lugares e em todas as épocas por motivos diferentes, o homem vem criando histórias, contadas e recontadas de maneiras diversas, a depender do contexto social, corroborando com as palavras de Stalloni (1997), quando esclarece que

> [...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nem jamais houve em parte alguma, um povo sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente essas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente e até mesmo oposta: a narrativa zomba da boa e da má literatura: internacional, transhistórica, transcultural, a narrativa está aí, por toda parte (STALLONI *apud* BECKER, C., 1997, p. 88).

Nessa perspectiva, os estudos de Labov; Waletzky (1967) e Labov (1972) são pioneiros na caracterização e conceituação de

narrativas. Labov (1972) define, inicialmente, a narrativa de experiências pessoais como uma recapitulação de experiências passadas através de enunciados, refletindo a sequência de eventos ocorridos. É preciso, também, que se remeta a uma experiência única e não a um hábito comum do passado.

Segundo o autor, uma narrativa é composta dos seguintes componentes estruturais: resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. O Resumo é de caráter facultativo, é uma introdução do texto que, em geral, resume o que vai ser tratado. A Orientação dá informações sobre o tempo, espaço, pessoas, lugares, situações necessárias segundo o autor do texto, para a compreensão do texto. Na Complicação, o autor dá informações sobre o conteúdo da narrativa e descreve os fatos ocorridos. A Avaliação caracteriza-se por fazer uma interrupção na narrativa propriamente dita e revela a atitude do narrador frente à narrativa. A Resolução é a solução para o conflito da narrativa. Por último, a Coda é a parte que demarca o fim da narrativa e que traz o narrador e o ouvinte de volta à conversa e ao momento presente da interação. Na maioria das vezes, a Coda contém julgamentos morais do narrador. Assim como o Resumo, a Coda também é facultativa.

Sobre o Conto

Comparado ao romance e à novela devido à estrutura semelhante, o conto enquanto gênero textual distingue-se desses por ter um tamanho consideravelmente reduzido (STALLONI, 1997). Entre os aspectos que lhe definem, os que mais se destacam é a presença de poucas personagens, do tempo e do espaço. No conto, tudo conta. Todas as palavras, expressões, cada vírgula ou ponto, cada verbo selecionado para ali estar, têm um motivo para ter sido escolhido; nada é por acaso. Por ser curto, é perceptível que a preocupação do autor é concentrar suas ideias em um único assunto, promovendo assim, a unidade do conto; o mesmo não perde tempo com rodeios, pelo contrário, vai direto ao ponto e não fica enrolando o leitor.

Nos contos de Graciliano Ramos, essas características são perceptíveis, por exemplo, a criação de um único problema, isto é, o conflito como início característico do conto. É peculiar, também, nesses contos, o chamamento da atenção do leitor. Na verdade, o

cotidiano e o contexto histórico em que o texto foi escrito é um dos aspectos peculiares dos contos modernistas.

Destacamos, neste estudo, a obra Insônia de Graciliano publicado em 1937, composto por treze contos, em que é perceptível as relações de Graciliano com o contexto social da época e as críticas ao sistema político vigente. Para discussão, escolhemos o conto Luciana que traz a temática da infância. Esse conto aborda a esperteza e a desobediência. Tendo como protagonista uma garotinha que deu nome ao título do conto.

Considerado um modernista da segunda geração, Graciliano tratou de questões humanas, problemas sociais, acontecimentos cotidianos e políticos em suas obras com uma linguagem bastante doce e peculiar. Preocupou-se em descrever tanto aqueles que eram marginalizados na sociedade quanto aqueles que não costumavam aparecer tanto, como o tema da infância por exemplo; e trouxe à tona a relativização do tempo, ora por lembranças de momentos passados por parte de alguns personagens, ora pela saudade daquilo que não foi vivido.

Sobre o Pedagogia de Gêneros e o Ciclo de Ensino e Aprendizagem

A Pedagogia de Gêneros, proposta pela Escola de Sydney (MARTIN, ROSE, 2008; ROSE, MARTIN, 2012) toma como base os gêneros que circulam no ambiente escolar como forma de inserção social dos alunos nas práticas escolares e sociais. Foi planejada com o objetivo de familiarizar os gêneros na escola, conforme a necessidade dos aprendizes, destacando o propósito social, a estrutura e as escolhas linguísticas. Trata-se de uma teoria que compreende como a linguagem é utilizada, na sociedade, e se preocupa em estudar os usos da língua e em entender como, por que e para que o homem usa a língua.

A partir dessa perspectiva, adota-se o Ciclo de Aprendizagem (ROSE; MARTIN, 2012) para que se trabalhe a relação entre leitura e escrita como faces e fases de um processo. Para este estudo, escolhemos quatro etapas: negociação de campo, desconstrução, construção conjunta e construção independente. Na primeira etapa, o professor é responsável para levar os alunos a refletir sobre o tema que vai ser trabalhado, levando em consideração o

conhecimento prévio. Como também, possibilitando aos estudante, o contato com outros gêneros textuais, que tratem da mesma temática, para que eles se familiarizem com o tema que será trabalhado na etapa seguinte. A Desconstrução caracteriza-se pelo estudo do gênero em questão. É, nesse momento do ciclo, que se estuda os contextos de situação e de cultura, assim como, as características e peculiaridades do gênero estudado. E, na Construção Conjunta, o professor desenvolve um papel essencial, porque é ele quem vai guiar os alunos de acordo com o gênero estudado. Essa fase do ciclo é bastante significativa, uma vez que os alunos podem aprender uns com os outros. Por fim, a Construção Independente serve para, depois de compreender o tema, as características do gênero e de construir um texto em conjunto, o aluno se tornar capaz de escrever a própria produção com autonomia e criticidade.

Essa perspectiva foi desenvolvida, inicialmente, por Rothery (1994), na década de 1980 em escolas primárias da Austrália, com a finalidade combater o insucesso escolar dos alunos menos favorecidos. Beneficiando, não somente, aqueles alunos que apresentavam ter dificuldades com leitura e escrita, como também os outros, a proposta do ciclo de ensino surtiu favoreceu as crianças australianas.

Por isso, foi sendo aperfeiçoada em outras línguas para outros países por contemplar a inter-relação entre os gêneros e seu papel nas práticas sociais, apontando para a indissociável relação entre estes e o currículo escolar, os multiletramentos e seus aspectos linguístico-gramaticais com base na Linguística Sistêmico-Funcional proposta por estudos da Escola de Sidney.

Sobre a experiência didática com a leitura de conto

Este estudo foi realizado numa escola pública do agreste de Pernambuco, seguindo algumas etapas de um projeto "Projeto de Leitura de Conto na Biblioteca", organizado e sistematizado a partir da proposta metodológica do Ciclo de Ensino, proposta por Martin e Rose (2012), desenvolvido na Escola de Sidney, o qual segue os princípios teóricos e metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional. Mais especialmente, se realizou numa biblioteca escolar de uma escola estadual do munícipio de Surubim/PE.

Para tanto, selecionamos dez alunos de forma voluntária do 9º ano do Ensino Fundamental, cuja faixa etária contempla 14 e 15 anos de idade. Apenas seis dos dez alunos voluntários, participaram de todas as etapas do ciclo desenvolvidas ao longo do projeto. O *corpus* da pesquisa constitui-se de doze produções textuais dos alunos participantes – sendo seis iniciais e seis finais. Todas organizadas no processo de leitura e escrita do de um ciclo de ensino-aprendizagem, destacando a leitura do conto Luciana (1937) de Graciliano Ramos.

Negociando o campo: a temática do projeto e produção de conto

A Negociação do Campo é a primeira etapa do projeto, em que foram dadas aos alunos orientações didáticas sobre o funcionamento; destacando, sobretudo, o assunto (a temática) que iria ser discutido durante todo o projeto: a desobediência na infância.

Inicialmente, foi realizado um debate com objetivo de ativar o conhecimento de mundo dos estudantes sobre a temática. No momento, os estudantes revelaram o que entendiam sobre a desobediência, citando algumas experiências do cotidiano e de leituras de contos. Em seguida, dando continuidade ao debate, apresentamos a personagem *Nancy* por meio de slides. *Nancy* é uma famosa personagem das tirinhas estadunidense da década de 1930, criada por Ernie Bushmiller. Garotinha esperta e astuta, ela apronta com os vizinhos e sempre tirar vantagem para si mesma. Depois que os alunos conheceram *Nancy*, eles interpretaram três tirinhas tanto de maneira coletiva, através de debates direcionados, quanto individualmente, respondendo a um questionário de três questões sobre as peculiaridades da mesma.

Depois disso, os estudantes assistiram a uma adaptação fílmica da personagem *Nancy* e fizeram comparações entre o que tinham compreendido nas tirinhas com o que foi apresentado no vídeo. Nessa primeira parte, então, os alunos, em consonância, concordaram entre si que *Nancy* era travessa, esperta, inteligente e desobediente no sentido de que mesmo sabendo e entendendo o que era pedido para ela fazer, ela dava sempre um jeito de não ser castigada e ficar com a razão. De maneira descontraída, durante essa socialização das características da personagem, alguns dos estudantes, inclusive, sentiram-se à vontade para dizer que já tinham realizado algo parecido

com o estilo de Nancy. Notamos, então, que, até mesmo aqueles mais tímidos, passaram a ter mais iniciativa e a compartilhar informações com o grupo.

Ainda, nesta etapa da negociação, foi concretizada a leitura do conto clássico Chapeuzinho Vermelho; em seguida, um trecho do filme foi apresentado com o objetivo de fazer com que os alunos comparassem a personagem Chapeuzinho com Nancy e refletissem sobre a temática estudada. Essa atividade mostrou que os alunos perceberam que as duas personagens – Chapeuzinho e Nancy - têm a desobediência em comum: Chapeuzinho, desobediente por não ter prestado atenção ao conselho da mãe e falar com estranho, porém, ela não faz isso de propósito. No momento, chegou-se à conclusão conjunta de que a desobediência da garotinha de capuz vermelho era inocente pelo fato dela ser ingênua. Já, Nancy, por sua vez, sabia o que estava fazendo e suas brincadeiras eram intencionadas; ela convencia os seus amigos a colocar os planos traquinos em ação.

Na última parte da negociação de campo foi realizada a leitura do conto Luciana, que aconteceu em duas etapas. Primeiro, foi pedido aos alunos que lessem o conto e comentassem sobre o que eles entenderam. Alguns não chegaram a ler tudo e outros comentaram apenas superficialmente. Assim, depois disso, fez-se uma leitura coletiva e pausada. A cada parágrafo lido, perguntas foram feitas a respeito do texto de forma que eles fossem participando, interpretando o conto e fazendo associações com o que fora discutido anteriormente sobre a temática da desobediência. Quando questionados sobre o que acharam do conto e o que acharam de Luciana, as respostas foram bem parecidas. Um deles, por exemplo, disse:

> *O conto fala da menina Luciana, que se achava jente grande. Ela ficou alegre, por o tio Severino ter dito, que sabia onde o diabo dorme. Ela ficou determinada em saber onde ele dormia. Eu achei muito bom o conto. Aprendi várias coisas. Ex: palavras novas, Expressões e etcs. O conto me chamou muito por Luciana ser uma menina que se acha adulta e ela era muito inteligente* (Aluno 05)

Por se tratar de um conto que foi escrito na década de 1930, percebeu-se que os alunos encontraram certa dificuldade para entender o significado de algumas palavras. Por essa razão, eles foram orientados a pegar o dicionário e ir procurando as palavras que não

conheciam. Além de conhecerem novas palavras e poderem fazer uma interpretação mais profunda do conto, a experiência de usar o dicionário foi bastante aprovada por eles. Após essa leitura coletiva, socializaram-se as características da personagem Luciana e foi percebido que ela tinha muito mais em comum com *Nancy*, garotinha das tirinhas, do que com Chapeuzinho Vermelho. Após essa socialização e ciclo de conversa, foi pedido aos estudantes que produzissem um conto inicial. O objetivo dessa produção inicial foi o de analisar o que os eles sabiam a respeito do gênero conto e se compreenderam a temática discutida nesta primeira etapa.

Desconstrução: gênero conto e contexto

Nesta esta, a Desconstrução, o aluno tanto adentrou no conceito do gênero conto quanto em sua estrutura, além do contexto em que o conto foi escrito, características de tal época e informações acerca do autor. Inicialmente, os alunos tiveram acesso a um jogo didático, cujo objetivo é identificar o gênero textual estudado e suas tipologias. No momento, a crônica e o romance e o conto foram indicados por estudantes como narrativa.

A partir desse momento, começou-se a aprofundar as características da estrutura de uma narrativa, seguindo Labov (1972): o resumo, que é de caráter facultativo; a orientação *dá* informações sobre o tempo, espaço, ambiente, personagens e questões que são relevantes para a compreensão dos textos narrados; a complicação, é a parte que informa o real conteúdo da narrativa, revela a atitude dos personagens e onde percebe-se a presença do conflito que geralmente causa mudanças no decorrer da história; a avaliação, costuma revelar a opinião do narrador diante da narrativa; a resolução, é a solução para o conflito da narrativa; e a coda, que assim como o resumo, pode aparecer ou não.

Tendo tal conhecimento da organização de uma narrativa, os estudantes foram capazes de voltar ao conto "Luciana" e conhecer suas etapas. Ainda, nessa etapa da desconstrução, estudaram-se as características do gênero conto e os alunos compreenderam que o conto se trata de uma narrativa curta. Por solicitação dos alunos, outro conto foi levado à discussão na biblioteca, a Moça Tecelã de Marina Colasanti. Os alunos também conseguiram ler o conto, entendo a

temática, levando em consideração a sua estrutura. Da mesma forma que se fez a divisão das partes da estrutura da narrativa com o conto "Luciana", fez-se com o da Moça Tecelã para que os alunos entenderem que o conto tem as suas peculiaridades e contextos distintos.

Construção Conjunta: o professor e o aluno construindo conto

A construção conjunta é uma etapa que mostra o aprender em conjunto, porque os alunos, que não têm o hábito de escrever e de ler, podem aprender com os colegas a escrever um conto (no caso, uma narrativa). No início desta etapa, ainda outra leitura de outro conto foi convidada a fazer parte do processo: "A mão com a faca" dos irmãos Grimm. O objetivo foi detalhar mais uma vez a estrutura do gênero com outra temática. Os alunos leram e debateram sobre a temática, que chamou a atenção deles por se tratar de uma história mais fantasiosa que a que tinham lido antes.

Com base nos contos que já lidos anteriormente, foi escrito coletivamente um conto com as características de duas personagens que tinham sido trabalhadas antes: a desobediência de Luciana e a esperteza de Nancy, mas destacando a peculiaridade dos personagens que criadas no momento. De forma dinâmica, eles participaram e disseram suas sugestões para construção do texto, enquanto escreviam em conjunto. Essa etapa foi bastante proveitosa e interessante porque a ideia de um, por exemplo, complementava a do outro e eles puderam perceber que existe um passo-a-passo quando se escreve.

Construção independente

A última etapa da proposta do ciclo de ensino e aprendizagem é a construção independente. Cada aluno participante do projeto deve construir o seu próprio texto de acordo com o que foi aprendido ao decorrer da aplicação do ciclo. Nesse projeto em questão, os alunos deveriam produzir um conto com a temática da desobediência, porém, percebeu-se que alguns deles sentiram-se mais à vontade com outros temas e acabaram escrevendo sobre eles.

Dos resultados da experiência didática
Produções Textuais Iniciais (PII)

As primeiras produções, que chamamos de produção inicial (PTI), foram feitas na etapa da Negociação de Campo, logo após a discussão da temática desobediência, considerando a fala de personagem desobedientes (exemplos *Nancy* e Chapeuzinho Vermelho) e da leitura do conto Luciana, ainda sem nenhuma orientação a respeito da estrutura do gênero conto. Como a temática do conto tratava da desobediência e fazem referencia a personagem desobedientes (*Nancy* e Chapeuzinho Vermelho e Luciana), a maioria das primeiras produções (IC) dos alunos seguiu esse viés e escreveram sobre personagens desobedientes, espertos e travessos, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1: Distribuição dos contos – Produção Textual Inicial (PTI)

ETAPA 01	**Alunos**	**Produção Inicial**	**Títulos dos contos**
Negociação do Campo (Temática)	1	PTI-A	Mariana
	2	PTI-B	Juliana e Clara
	3	PTI-C	As danadinhas
	4	PTI-D	*Nicole*
	5	PTI-E	O grito misterioso
	6	PTI-F	A vida de Cristina
	7	PTI-G	Mariana e Alice

Fonte: Dados da pesquisa - Projeto de Leitura de Conto na Biblioteca

Como vimos no Quadro 1, todas as personagens mencionadas, nos títulos dados às produções, pelos alunos são nomes femininos. Como Graciliano nomeou o título do conto com o nome da personagem principal, assim, também, fizeram os alunos, excetuando o aluno E, que intitulou seu conto de "O grito misterioso". Enquanto a PI-A recebeu o título de "Mariana". No momento, foi caracterizada como as personagens dos contos lidos, rebelde. E, da mesma forma que desobedecia e mentia para a mãe quando era criança, sofreu no futuro porque teve uma filha tal qual como ela era. Em relação à estrutura,

pode-se perceber que apresentou três partes apenas: a orientação, avaliação e resolução.

A PI-B, que, também, titulou o conto com os nomes das personagens principais, falou de duas primas bastante espertas e bem parecidas como Luciana de Graciliano Ramos. Sobre os elementos da narrativa laboviana, o aluno apresentou na sua primeira produção: orientação, complicação e avaliação. Enquanto a PI-C, por sua vez, apresentou como título "As danadinhas". O texto fala de duas meninas também muito agitadas e que gostam de travessuras. Já a PI-D (Anexo 4), também, trouxe uma personagem desobediente que não obedecia aos pais e levava reclamação na escola. Tudo muda quando Nicole, que, também, é o título do conto, ganha uma boneca. A PI-E foi intitulada de "O grito misterioso", mas o texto discute sobre uma menina esperta que, jogando futebol com os amigos acaba chutando a bola e ouvindo uns gritos esquisitos. E a PI-F traz título do texto "A vida de Cristina", que fala de uma menina hiperativa que fica triste com a partida de uma querida amiga para outra cidade.

E, por fim, a PI-G traz duas personagens no título "Mariana e Alice", porém, diferentemente dos outros que, apesar de ainda não terem visto as características da estrutura da narrativa, conseguiram escrever uma história com sequência lógica e algumas das características da narrativa. Já esse aluno, por sua vez, demonstrou não ter conhecimento a respeito do gênero conto.

5.2 Produções Textuais Finais (PTF)

As produções finais, denominadas de PTF, foram realizadas após serem desenvolvidas todas as etapas do ciclo de ensino-aprendizagem. Ao longo do processo, os alunos leram diversos textos como tirinhas, charges e outros contos com temáticas diferentes e contextos distintos. Todas as leituras contribuíram para que os alunos ficassem mais livres na produção independente, consideradas com produção textos final, elencadas no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Distribuição dos produções textuais – PTI e PTF produzidos pelos alunos do 9º ano

Alunos	Produção Textual Inicial		Produção Textual Final	
	TEXTOS	TÍTULOS	TEXTOS	TÍTULOS
01	PTI-A	Mariana	PTF-H	O Cemitério
02	PTI-B	Juliana e Clara	PTF-J	Os irmãos travessos
03	PTI-C	As danadinhas	PTF- L	Desaparecimento
04[1]	PTI-D	*Nicole*	PTF- M	-
05	PTI-E	O grito misterioso	PTF-N	Marcos e seus pensamentos
06	PTI-F	A vida de Cristina	PTF-O	A princesa e o plebeu
07	PTI-G	Mariana e Alice	PTF-P	O mistério do tiro

Fonte: Dados da pesquisa - Projeto de Leitura de Conto na Biblioteca

Notamos, por meios dos títulos – Quadro 1 e Quadro 2, que, diferente da produção inicial, em que todos escreveram sobre meninas espertas e travessas, assim como Luciana e Nancy, na segunda produção os textos abordaram temas diversos como assalto, magia, terror, perdão e amor.

A produção, PTF-H do aluno 1, recebeu como título O Cemitério e conta a história de um adolescente medroso que escuta um barulho suspeito no cemitério. Esse fato demostra que a leitura. Em relação à estrutura narrativa do conto, é composto pro orientação, complicação, resolução e coda.

Quadro 3 - Narrativa *O Cemitério* - PTF-H

O Cemitério	
Orientação	Bruno tinha 17 anos ele gostava muito de caminhar toda manhã, exatamente as 5 da manhã,

[1] O estudante D não fez a produção final, porque faltou no dia da atividade.

Complicação	mas nesse dia ele dormir muito e perdeu a hora isso era muito difícil acontecer, ele acordou as 7 da manhã e foi fazer a sua rotineira caminhada, no caminho em frente ao cemitério, ouvio sussurros e galhos de árvores se mexiam, olhou para os lados e ao perceber que não havia ninguém ali por perto, ficou aterrorizado, voltou para casa e ao longo do dia não conseguiu pensar em outra casa, o sol já havia ido embora, e ele estava inquieto não parava de pensar no que ouvia pela manhã e via. Bruno sempre foi muito medroso quando seus amigos iam dormir na sua casa costumavam contar lindas histórias assustadoras e Bruno tinha muito medo, mesmo ele já tendo seus 17 anos de idade. Logo a noite Bruno não consegue pregar o olho, e também não conseguia disfarçar, a mãe dele perguntou o que ele tinha, mas ele resolveu não falar. A noite ele resolveu ligar para seu amigo Henrique e ele conta tudo o que aconteceu. Henrique rir muito e diz que Bruno é muito medroso e Bruno chama Henrique para ir lá no cemitério no outro dia pela manhã e eles vão exatamente na mesma hora e escultam barulho, sussurros e cada vez que chega mais perto o barulho aumentar,
Resolução	e até que eles entram e era só dois homens trabalhando e conversando
Coda	eles vão embora e riem muito.

Fonte: Dados da pesquisa - Projeto de Leitura de Conto na Biblioteca

O aluno 2, em sua segunda produção PTF-J, deu como título ao conto "Os irmãos travessos", destacando características que foram discutidas na etapa da Negociação de Campo como as travessuras de Nancy e de Luciana e a forma como elas eram espertas, o estudante construiu seus personagens de forma parecida. Diferente da maioria das outras produções que já começaram com a orientação, dando as características do personagem, o aluno 2 apresentou também o resumo, esclarecendo que a história tratará de dois irmãos que sempre aprontam com a irmã, como também, outros elementos da estrutura da narrativa. Demonstrando, dessa forma, que compreendeu a estrutura do gênero conto.

Quadro 4 - Narrativa ***Os irmãos travessos*** - PTF-J

Os irmãos travessos	
Resumo	A história fala sobre dois irmãos e uma irmã que se gostam muito. Mas os meninos aprontam muito com ela e muitas vezes eles se davam muito mal, ficam de castigo.
Orientação	Em uma bela manhã de segunda as crianças acordaram cedo para ir a escola, Ruth, irmã mais nova, menina educada, tímida, esperta de seis anos tinha dois irmãos Miguel de oito anos e Lucas de doze, os dois meninos com características muito parecidas, meninos inquietos, bagunceiros, adoram aprontar com a pequena. Uma das coisas que eles mais gostavam de aprontar de fazer. Eles aproveitavam qualquer situação para irritá-la. Já Ruth passava seu tempo livre brincando de boneca – ela amava brincar de boneca –, os meninos também gostavam de jogar vídeo game.
Complicação	Foram os três tomar café para ir a aula, e, quando estavam na mesa colocaram uma mosca em seu achocolatado só para tirar-lhe o sossego. E desta vez eles não escaparam sua mãe viu e deixou bem claro que quando voltassem da escola iriam ficar de castigo. A caminho foram pensando em como escapar do castigo. Não conseguiram, então começaram a tramar contra a irmã. Embora ela soubesse que seus irmãos aprontavam muito, sempre caia. E nem todas as vezes contava aos pais. Quando ela falava os garotos sempre ficavam com raiva dela – e claro de castigo –, os meninos pensaram muito até que acharam o plano perfeito. Ruthy levava bonecas para escola e sempre brincava com elas no recreio. Hora do recreio chegou ela foi para o pátio brincar com suas amigos, seus irmãos chegaram lá e pediram a boneca, ela perguntou praque, e eles disseram que queriam vê-la, ela entregou a boneca e eles saíram correndo, Ruthy saiu desesperada atrás de sua boneca, acabou caindo e se machucou, a diretora ligou para seus pais e ela teve que falar o que aconteceu, chegando e, casa os pais disseram dessa vez vocês não escapam e os meninos ficaram de castigo.
Resolução	Os meninos entristeciam na hora do castigo, pensava no que tinham feito e viam que estavam

	errados. Se arrependiam e pediam desculpas a Ruthy, ela só desculpava, mais eles nunca mudavam. Os meninos já não aguentavam mais tanto castigo, foram pensando no que fazer para não acontecer mais essas coisas.
Coda	Eles já estavam tramando outra travessura mais foram e desfizeram para não se prejudicarem mais. Novamente pediram desculpa a pequenina.

Fonte: Dados da pesquisa - Projeto de Leitura de Conto na Biblioteca

O conto produzido pelo aluno 3, PTF-J, também trouxe algumas características da personagem do conto "Luciana" de Graciliano Ramos. A temática desse conto é sobre um irmão que sempre tira o sossego da irmã e das amigas dela. Em relação à estrutura da narrativa, aparecem a orientação, a complicação e a avaliação.

Quadro 5 - Narrativa ***Desaparecimento*** - PTF-J

Desaparecimento	
Orientação	Em uma bela manhã de domingo Vivi amava sair para brincar na casa de suas amigas Maria e Marta chegando lá elas brincavam e também gostavam muito de estudar, ao contrário do seu irmão que só fazia travessuras e jogava vídeo game. Uma das coisas que lhe dava mais gosto do que assistir televisão era atrapalhar a brincadeira da irmã e das amigas dela.
Complicação	Um dia muito escuro e chuvoso as meninas saíram para colher flores na casa da vovó. Quando elas estavam já chegando, escutaram alguns ruídos muito alto e uma voz chamando elas para atrás do muro. Elas começaram a gritar e perguntar –Quem é? Pedro saiu e disse Peguei vocês medrosas. Elas não deixaram barato e também foi atrás de Pedro para dar um susto, mesmo sabendo que iriam levar uma bronca, porque ele é mais novo.
Avaliação	O susto que elas deram em Pedro causou consequências, ele desapareceu e não foi mais encontrado. Dizem que ele morreu e a alma dele fica zombando na cidade assombrando as pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa - Projeto de Leitura de Conto na Biblioteca

O aluno 5, por sua vez, apresentou uma proposta diferente trazendo a temática da magia na PTF-L. A narrativa fala de uma menina que, diferentemente de sua família e amigos, não consegue fazer magia. Outra característica dessa produção é que o aluno utilizou o mesmo final do conto "Luciana" comentando que o castigo ainda estava longe de acontecer e a personagem preferia não se aborrecer ou ficar triste por antecipação.

Quadro 6 - Narrativa ***O mistério do tiro*** - PTF-L

O mistério do tiro	
Orientação	Em um dia normal, Lucy está a caminho da escola de magos. Lucy é um adolocente, de uma família nobre. Ela não tem muita habilidade com magia, ou seja, ela péssima, mas muito péssima! Seu apelido na escola era "Zero Lucy", porque ela era rim em tudo. Lucy, por ser uma família nobre, tinha medo que sua que família descobri, que ela era tão ruim assim em magia. Porque ela não queria ser a vergonha da família.
Complicação	Lucy chega em sua sala de aula, e, encontra-se com Roney, seu amigo de infância. Roney diz a Lucy: - Na próxima semana haverá um teste de prática de magia. Com todos da nossa sala. Lucy por sua vez desesperada com medo que sua família descobrir que ela é fracasso. Ela passo o dia inteiro tentando arrumar um jeito de fugir do teste. Lucy já estava sem esperanças, até que, sua empregada Ana, que também era sua amiga de infância. Entrou em seu quarto, pata trazer lanche. Foi aí que Lucy teve uma grande ideia. Ela iria pedir para Ana usar uma magoa e se disfarçar de "Lucy", para que ela passasse no teste, já que Ana era muito habilidosa.
Resolução	Lucy pensou em tudo, arquitetou perfeitamente, até que lembrou de uma coisa. Os pais tinham que assistir o teste dela. Lucy sabia que seus pais iriam descobrir que era uma farça. Os seus pais iriam transformar ela em um sapo como castigo.
Coda	Mas isso estava longe de acontecer e Lucy aborrecia tristezas.

Fonte: Dados da pesquisa - Projeto de Leitura de Conto na Biblioteca

O estudante 6, PTF-N, abordou em seu texto a temática de um filho que sofre pela separação dos pais e tenta pensar em uma maneira de solucionar o problema. Apesar de diferente, ele apresenta algumas semelhanças com as personagens vistas ao longo do projeto, como a capacidade de racionar as consequências futuras de um ato. Esse, assim como o aluno 5, citaram a última parte do conto "Luciana", "Mas isso ainda estava muito longe – e Luciana aborrecia tristezas".

Quadro 7 - Narrativa ***Marcos e seus pensamentos*** - PTF-N

Marcos e seus pensamentos	
Orientação	Em um dia qualquer, Marcos acordou cedo e foi até sua mãe e disse que queria muito comprar um carro só que Marcos era apenas um adolescente ela tinha 16 anos sua condição financeira não era muito boa seus pais aviam se separado e ele estava passando por um momento muito difícil. Ele estava com muitas saldades de seu pai e a muito tempo não tinha visto ele. E por conta disso ele queria muito comprar um carro já que seu pai morava muito longe dali, só que tudo na vida dele nada dava certo, por conta de condições financeiras e também sua pouca idade ainda não poderia tirar sua carteira de habilitação além de sua pouca idade pra tirar a carteira que não podia quando tivesse 18 anos.
Complicação	E em um certo dia Marcos parou para pensar sentou no sofá da sua casa e começou a refletir ou ele pensou vou na concessionária escolho o melhor de lá peço para dar uma volta e fico com o carro e não volto mais lá só que a polícia iria ficar enformada e ele ia ficar foragido e depois seria preso.
Avaliação	Só que isso estava longe de acontecer e Marcos aborrecia tristezas.

Fonte: Dados da pesquisa - Projeto de Leitura de Conto na Biblioteca

O aluno 7, dentre todos os outros, produziu uma narrativa completa, a PTF-O. Diferentemente da primeira produção, que foi o único texto que não apresentou as características da narrativa, nessa segunda produção, o aluno demonstrou estar bem mais à vontade para escrever. A temática do conto "A princesa e o plebeu" difere bastante

dos outros porque relata do amor entre dois jovens. Ao longo da narrativa, percebemos que houve uma mudança no tipo de narrador. No começo, a história é contada em terceira pessoa, mas em determinado ponto, os verbos começam a serem conjugados em primeira pessoa, indicando a presença de um narrador-personagem.

Quadro 8 - Narrativa **A princesa e o plebeu** - PTF-O

A princesa e o plebeu	
Orientação	Era uma vez em um belo dia ensolarado um plebeu perdeu seus pais e teve que viver com seus tios, ele foi mandado para casa de seus tios que moravam perto de onde seus pais moravam, lá eles queriam tornar o plebeu em "escravo" enquanto suas duas primas preguiçosas ficavam deitadas sem fazer nada, mais o plebeu não quis ficar naquela situação e decidiu ir embora, morar com sua tia distante de uma cidadezinha pequena, onde havia um pequeno reinado com algumas princesas, uma princesa particularmente linda de cabelos curtos, e sua irmã de cabelos enrolado.
Complicação	Passeando pela cidade a princesa e sua irmã, encontra dois jovens um plebeu de nome Cauã, e o outro filho de um rico da cidade com o nome de Marcos, passando pelos jovens as princesas acenaram para Marcos, lembrando de já terem o conhecido pos o pai dele visitava muito o rei, o plebeu ficou olhando para as princesas infatado com tamanha beleza, e pensando ao mesmo tempo que nunca poderia esta ao lado delas, pos ele era um plebeu e nunca houve um casamente entre nobre e plebeu, O plebeu vai seguindo as princesas até o castelo, olhando as portas se fecharem. Ao ver as portas se fecharem ele vai em direção a sua casa, chegando lá sua tia lhe pergunta - Cauã onde você estava?? (fala com calma) - Estava passeando pela cidade minha tia encontrei lindas moças minha tia, pena que nunca terei elas ao meu lado (fala com tamanha emoção) - Mais porque meu sobrinho? - Pos elas são as princesa da cidade isso onde já se viu um plebeu casando com uma princesa (fala sorrindo) - Isso é verdade minha tia mas nada para Deus é impossível. O plebeu vai se repousar em sua casa pensando naquela linda princesa de cabelos curtos, fica criando

	flashbacks em sua cabeça em sua mente dela, até cair no sono. Ao acordar no segundo dia abrindo sua janela o sol batendo em seu rosto ele percebe que de sua casa da para ver o castelo do rei, de longe ele vê a princesa de cabelos curtos brincando com uma criança rodando para um lado e para o outro com uma criança nos braços, o plebeu começa a olhar timidamente a princesa de longe, em pouco tempo a olhando ele percebe que ela o ve e se joga em sua cama, depois se levanta para olhar e percebe que ela está olhando para ele, passam bom tempo parados olhando imóveis apenas se "encarando" o plebeu se retira de seu quarto com alguns pensamentos o perturbando "mais como pode uma princesa me olhar daquela forma? Não foi um simples olhar ela estava pensando em algo".
Resolução	Depois de tomar seu café da manhã ele sair de sua casa de despede de sua amada tia, ao sair de sua casa ele ve "sua" princesa, no dia anterior Marcos, o plebeu da meia volta com sentimentos de ciúmes atordoante e pesado "o porque desse sentimento? Ela não é minha". Ao começar a andar ele escuta uma voz dizendo-lhe - Plebeu venha até mim Naquele minuto percebi que aquela voz foi da princesa de cabelos curtos voltei meu corpo olhando diretamente pata os dois ali em pé olhando para mim, fui até os mesmo me aproximando com certa velocidade, chegando até a princesa e falei - Pos não princesa percebi que você me chamou - Sim plebeu lhe chamei preciso que me acompanhe até o castelo do meu pai - Mas princesa ei não posso sou um plebeu estou sujo todo melado os outros da cidade vão zombar de você. - Eu não estou pedindo plebeu isto é uma ordem! - Já que você quer assim princesa, assim será feito - Plebeu por favor me chame de Núbia, aliás qual o seu nome? - Meu nome é Cauã princesa. - Já o mandei me chamar de Núbia. - Desculpe princesa ops: Núbia. - Sem problemas dessa vez, vamos. Indo em direção ao castelo conversando certas particularidades de nossas vidas, a princesa conta que percebeu que o plebeu estava a olhando de sua janela, ela

	também não nega que o olhou, o plebeu decide fazer uma pergunta a princesa - Núbia o porque de você querer que eu lhe acompanhe? - Plebeu eu descobri que o Marcos gosta da minha irmã. - Mas princesa isso não explica o porque de você querer que eu a acompanhe. -Eu amo o Marcos e esse era o único modo de tentar lhe causar ciúmes. O plebeu para e baixa a sua cabeça, a princesa com um sorriso no rosto pergunta - O porque você parou vamos até o castelo - O motivo de eu ter parado é porque eu a amo mais como minha tia falou " onde já se viu um plebeu com uma princesa!" - Cauã eu sei que você me ama e sinto o mesmo por você e único modo de descobrir se você sentia isso por mim foi me aproximando de Marcos e lhe causando ciúmes.
Avaliação	A princesa vai em direção a Cauã pega no seu queixo e lhe da um beijo, o plebeu a leva até o castelo e volta para sua casa correndo feliz almejando a ver novamente de sua janela.

Fonte: Dados da pesquisa - Projeto de Leitura de Conto na Biblioteca

E o aluno 7, PTF-P, deu ao seu texto o título "O mistério do tiro", que narra a história de um homem que presencia um assalto e faz de tudo para descobrir o culpado do crime.

Quadro 9 - Narrativa ***O mistério do Tiro*** - PTF-P

O mistério do tiro	
Orientação	Em um belo dia um homem chamado Carlos estava passeando com seu cachorro.
Complicação	Tudo estava bem mais de um segundo para outro ele ouviu o barulho de um tiro - O meu Deus de onde será que veio esse livro? Perguntou Carlos. Ele tinha ouvido o tiro do outro lado da rua e foi até lá para ver. Quando chegou no local viu dois homem um de boné azul e outro de casaco de couro, depois ele viu um homem caído no chão todo melado de sangue e com um tiro no peito. Carlos ficou apavorado. Carlos logo

	em seguida ligou para o SAMU. O SAMU chegou, os enfermeiros pegaram o corpo do homem e levaram para o hospital. Carlos queria ir com o homem mais ficou para o lado e viu uma mulher que estava com uma câmera fotográfica, ele foi até ela e perguntou se ela tinha gravado ou fotografado. Ela era uma turista. - Olá moça. - Hello, sou de Nova York mais vim visitar o Brasil. Portanto estou filmando a um tempo este lugar. - Eu poderia ver a gravação? - Sim. Então eles viram, e Carlos ve que o que matou o homem é o de boné azul.
Resolução	Rapidamente Carlos liga para polícia. Ele contou tudo o aconteceu. Assim que a polícia chegou Carlos mostrou a gravação os policiais. Os policiais revistaram os dois homens e acharam uma arma com o de boné. O de boné se chamava Anderson e ele já tinha passagem pela polícia. O homem que levou o tiro se chamava José e infelizmente faleceu.

Fonte: Dados da pesquisa - Projeto de Leitura de Conto na Biblioteca

Considerações finais

Depois da aplicação do ciclo de ensino e ensino e aprendizagem com os alunos através do projeto de Leitura de Contos na Biblioteca (PCB), percebemos que os alunos conseguiram produzir de maneira livre e compreenderam a estrutura da narrativa proposta por LABOV (1972).

Também notamos que, na primeira produção, os alunos escreveram seus textos baseados no conto "Luciana" e nas tirinhas da personagem Nancy, focando na temática da desobediência. O contato com outros contos de temáticas diferentes durante o ciclo influenciou e possibilitou a criação de contos com temáticas mais diversas na segunda produção.

Outro fator observado foi que, apesar da maioria dos alunos apresentaram desvios ortográficos nos textos, como também dificuldades quanto à paragrafação, pontuação e concordância verbo-

nominal, todos os textos são dotados de sentido e bastante criativos. Porém, quando questionados a respeito do projeto, todos eles afirmaram que foi experiência diferente e que os surpreendeu porque, quando convidados a participar, eles relataram que acharam que seria enfadonho e "chato" por se tratar de leitura de contos.

Apesar de estarem no 9º ano do ensino fundamental, alguns deles comentaram que nunca tinham lido por fruição, por diversão, apenas o que a professora pedia porque era realmente necessário. Dessa forma, percebemos que, ainda hoje, os alunos não têm o contato necessário com a leitura literária e que não se é desenvolvido nas escolas o despertamento da leitura por prazer.

Diante disso, podemos dizer que a proposta da pedagogia dos gêneros de Martin e Rose (2012) por meio de um ciclo de ensino-aprendizagem é uma maneira de trabalhar a leitura com os alunos de maneira fruitiva e eficiente.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 176 p.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012. 120 p.

EGGINS, Suzanne. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Pinter Publishers, 2004.

FUZER, Cristina; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. São Paulo: Mercado de Letras, 2014. 228 p.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MARTIN, Jim Robert. **English text. System and structure**. Philadelphia: John Benjamnins Publishing Company, 1992.

STALLONI, Yves. **Os gêneros literários**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1997.

RAMOS, Graciliano. **Insônia**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

ROSE, David; MARTIN, Rose. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd, 2012.

Recebido em: 07/05/2018
Aceito em: 05/06/2018

O CONCEITO DE LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS: ORIGEM DE RELEVÂNCIA PARA O CONTEXTO BRASILEIRO

THE CONCEPT OF LANGUAGE ASSESSMENT LITERACY: ORIGIN AND RELEVANCE FOR THE BRAZILIAN CONTEXT

EL CONCEPTO DE LETRAMIENTO EN EVALUACIÓN DE LENGUAS: ORIGEN Y RELEVANCIA PARA EL CONTEXTO BRASILEÑO

Gladys QUEVEDO-CAMARGO[*]
Matilde Virgínia Ricardi SCARAMUCCI [**]

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar o conceito de Letramento em Avaliação (STIGGINS, 1991), como ele se desenvolveu área da Educação norte-americana e como se ampliou para a área de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras a partir de Inbar-Lourie (2008). Em seguida, apresentamos a definição de Letramento em Avaliação de Línguas proposta por Fulcher (2012), considerada a mais completa e abrangente pelos pesquisadores da área. Na sequência, discorremos sobre o texto de Scaramucci (2016), primeira publicação sobre o tema no Brasil, e tecemos reflexões sobre sua relevância desse tipo de letramento para o contexto de ensino de línguas no Brasil.

Palavras-chave: Letramento em avaliação de línguas; Ensino-aprendizagem de línguas; Línguas estrangeiras.

Abstract: This article aims at presenting the concept of Assessment Literacy (STIGGINS, 1991), how it has developed in the North American Education field and how it has spread through the teaching, learning, assessing and testing of foreign languages after Inbar-Lourie (2008). After that, Fulcher's (2012) definition of Language Assessment Literacy is presented, as it is regarded as the most complete and comprehensive definition so far. In the end, we discuss Scaramucci's (2016) text, which is the first publication on the issue in Brazil, and reflect on the relevance of this type of literacy for the Brazilian language teaching context.

Keywords: Language Assessment Literacy; Language teaching-learning; Foreign languages.

[*] Professora adjunta da Universidade de Brasília (UnB). Contato: gladys@unb.br.
[**] Professora titular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Contato: matilde@scaramucci.com.br.

Resumen: El objetivo de este artículo es presentar el concepto de Letramiento en Evaluación (STIGGINS, 1991), como se desarrolló el área de la educación norteamericana y cómo se amplió al área de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras desde Inbar-Lourie (2008). A continuación, presentamos la definición de Letramiento en Evaluación de Lenguas propuesta por Fulcher (2012), considerada la más completa y completa por los investigadores del área. En consecuencia, hablamos sobre el texto de Scaramucci (2016), primera publicación sobre el tema en Brasil, y presentamos reflexiones sobre la relevancia de ese tipo de letramiento para el contexto de enseñanza de lenguas en Brasil.

Palabras clave: Letramiento en evaluación; Aprendizaje y enseñanza de idiomas; lenguas extranjeras.

Introdução

Letramento é a tradução de *literacy*, palavra da língua inglesa composta por *littera* (letra em latim) e pelo sufixo substantivador *-cy*. Essa palavra se refere à condição de ser *literate*, ou seja, de ser 'letrado', de saber ler e escrever. Porém, a partir dos anos 1980, em todo o mundo, o termo passou a adquirir uma conotação mais ampla, incorporando as noções de criticidade, funcionalidade e efetividade da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas (KATO, 1986; SOARES, 1999; TAYLOR, 2013).

O termo Letramento também passou a ser utilizado para designar "conhecimentos, habilidades e competências relacionados a um número crescente de domínios no nosso dia a dia" (TAYLOR, 2013, p. 404)[1], como em letramento digital, letramento tecnológico ou letramento acadêmico, por exemplo (SCARAMUCCI, 2016). É exatamente essa perspectiva que embasa o conceito de letramento em avaliação, como mostrarei adiante, e, mais especificamente, o letramento em avaliação de línguas ou em contextos de línguas, que pressupõe conhecimentos provenientes "da interface entre linguística aplicada e a educação, ampliados e reforçados com as reflexões geradas pela inclusão de construtos relacionados à linguagem - visão de lingua(gem), língua estrangeira e proficiência - envolvendo questões de interpretação , entre outros (SCARAMUCCI, 2016, p. 148).

[1] Tradução de Scaramucci (2016, p. 145).

Desenvolver e aprimorar tal letramento junto aos profissionais envolvidos com o ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, particularmente àqueles que atuam no setor público, torna-se fundamental ao considerarmos o cenário sócio-político-econômico nacional e internacional dos últimos anos, a crescente importância do discurso da internacionalização do sistema educacional brasileiro, a presença incontestável de avaliações de larga escala na educação básica e superior no Brasil e o papel crucial da avaliação (de línguas) como elemento integrador do processo de ensino-aprendizagem (de línguas) e mecanismo propulsor de mudanças nesse processo (SCARAMUCCI, 2006).

O objetivo deste artigo é apresentar o conceito de Letramento em Avaliação, como ele se desenvolveu e como se ampliou para a área de ensino de línguas estrangeiras. Na sequência, teceremos reflexões sobre sua relevância para o contexto de ensino de línguas no Brasil.

Sobre *assessment literacy* ou letramento em avaliação

Durante a década de 1980, os Estados Unidos passaram a valorizar grandemente a busca pela certificação das escolas, isto é, o seu enquadramento em padrões pré-estabelecidos pelas instâncias governamentais, e pela comprovação dos resultados alcançados pelos estudantes por meio de testes padronizados. Nesse contexto de verdadeira obsessão americana por resultados traduzidos em dados numéricos, Richard Stiggins, na época diretor do *Center for Performance Assessment* do *Northwest Regional Educational Laboratory* em Portland, Oregon, publicou, em 1991, um texto intitulado *Assessment Literacy*. Nesse texto, Stiggins chamava a atenção para a responsabilidade dos profissionais que tomavam decisões com base nos dados obtidos, e que afetavam diretamente a vida dos alunos. Se as decisões eram boas e se baseavam em dados confiáveis, elas em geral beneficiavam os estudantes; caso contrário, eles seriam os maiores prejudicados.

A questão, para Stiggins, era como assegurar que tais profissionais soubessem se os dados que tinham em mãos eram confiáveis ou não, já que isso dependeria do contexto político, educacional e avaliativo específico em que os dados haviam sido gerados. Para ele, esse era o ponto crítico: "que a maioria daqueles que

tomam as decisões - educadores e não educadores igualmente - não são suficientemente letrados com relação aos aspectos básicos da avaliação para saber se seus dados de rendimento são confiáveis ou não"[2] (STIGGINS, 1991, p. 535). E continua sua forte crítica dizendo: "Somos uma nação de iletrados em avaliação. Somos uma sociedade que passou a se importar muito com padrões elevados de rendimento, mas que é incapaz de entender se esses padrões estão sendo alcançados" (STIGGINS, 1991, p. 535); e complementa afirmando que "os iletrados em avaliação carecem de ferramentas para serem consumidores críticos dos dados gerados pela avaliação" (STIGGINS, 1991, p. 535).

Na sequência, Stiggins explica o que é ser letrado em avaliação:

> [...] é ter uma compreensão básica do que é uma avaliação de alta e baixa qualidade e ser capaz de aplicar esse conhecimento a várias mensurações do rendimento do aluno. Aqueles que são letrados em avaliação fazem duas perguntas-chave sobre todas as avaliações do rendimento do aluno: O que essa avaliação diz aos alunos sobre os resultados de rendimento que valorizamos? E qual é o provável efeito dessa avaliação nos alunos? Os letrados em avaliação buscam e usam avaliações que transmitem definições ricas, específicas e claras do rendimento que é valorizado (STIGGINS, 1991, p. 535).

Na visão de Stiggins, para medir o grau de letramento em avaliação de uma nação é preciso verificar o quanto de interesse, tempo e recursos são dedicados a criar uma sociedade letrada em avaliação. Isso implica, segundo ele, entre outras coisas, em treinar os alunos a serem consumidores críticos do *feedback* fornecido pelos professores, em preparar os alunos para defenderem seus interesses quando se trata de avaliação, em ensinar os pais a entenderem o significado das notas de seus filhos, em preparar os funcionários das escolas, autoridades e outros protagonistas da comunidade escolar a entenderem o que significa uma avaliação de boa qualidade, e, obviamente, em preparar os professores para que estejam abertos a revisões críticas dos seus próprios sistemas de avaliação.

[2] As traduções apresentadas neste texto são de minha responsabilidade, exceto quando indicado o contrário.

No entanto, questiona Stiggins, em um país como os Estados Unidos, onde já nessa época havia tantos bons especialistas na área de mensuração educacional, por que predominava tal falta de conhecimento sobre avaliação no sistema escolar como um todo? Por que a grande maioria permanecia iletrada em avaliação? Ele tenta responder tais perguntas levantando os seguintes pontos: em primeiro lugar, a tradição americana de valorizar o processo mais do que o produto. Como exemplo dessa tradição, ele menciona que as decisões relativas à aprovação no ensino médio americano tipicamente se baseavam mais na completude de unidades do que no conhecimento e nas habilidades adquiridas. Em segundo lugar, ele alega que uma outra barreira para que a sociedade americana seja mais letrada em avaliação seria o fato de que o treinamento em avaliação, tradicionalmente, era feito com base em uma definição bastante limitada de avaliação, que privilegiava os testes de larga escala, padronizados, em formato lápis e papel. Essa definição não correspondia às necessidades de conhecimentos dos professores. Uma terceira possível razão para a falta de letramento em avaliação da sociedade americana seria a crença, por parte de professores e autoridades escolares, de que a avaliação sistemática do rendimentos dos seus alunos seria algo arriscado, pois poderia tornar pública a falta de sintonia entre o que era ensinado e o que era aprendido. Assim, deixar vagos tanto os objetivos de aprendizagem quanto as formas como tais objetivos eram avaliados seria uma estratégia para dificultar as inadequações dos programas escolares. Nesse contexto, o treinamento em avaliação seria inútil. A quarta explicação apresentada por Stiggins para a pouca atenção ao letramento em avaliação seria a percepção de que ele não era necessário aos professores, uma vez que a qualidade das avaliações escolares era garantida por outros meios, como livros didáticos que já traziam testes prontos, bancos de itens armazenados em computadores disponibilizados aos professores, e testes padronizados de alta qualidade elaborados por especialistas. Todos esses elementos garantiriam a qualidade da avaliação e os padrões educacionais desejados sem que os professores precisassem se preocupar. Portanto, não havia necessidade de torná-los letrados em avaliação. Por fim, Stiggins coloca um quinto motivo para o não letramento em avaliação da sociedade americana como um todo: simplesmente porque havia poucas pessoas letradas em avaliação para treinar os demais. Assim, a

falha no compartilhamento de tais conhecimentos tornara-se aparente diante da grande demanda de necessidade de entendimento gerada pela comunidade escolar e pela sociedade.

Nesse texto, Stiggins propõe que tal falha seja corrigida por meio de três ações: compreensão profunda de o que significa ser letrado em avaliação; diferenciação entre níveis de letramento; e oferta de programas de letramento em avaliação.

1ª ação: Compreensão profunda de o que significa ser letrado em avaliação

Compreender profundamente o que significa ser letrado em avaliação equivale a entender toda a gama dos possíveis objetivos de rendimento a serem atingidos pelos alunos e os métodos de avaliação à disposição no contexto educacional. Com respeito aos objetivos de rendimento, Stiggins menciona quatro categorias amplas: 1. os conhecimentos a serem adquiridos (nas várias disciplinas escolares); 2. as capacidades de raciocínio a serem demonstradas; 3. os comportamentos (psicomotores, comunicativos, artísticos etc) desejáveis a serem desenvolvidos; e 4. os produtos (textos, relatórios...) a serem obtidos. Nesse âmbito, para Stiggins, aqueles que são letrados em avaliação sabem que, sem essas especificações, é impossível haver instrução, aprendizagem e avaliação eficazes.

Quanto aos métodos ou tipos de avaliação disponíveis para mensurar o quanto os alunos alcançaram as expectativas - segundo elemento dessa primeira ação, Stiggins apresenta três: avaliações no formato lápis e papel (que incluem testes elaborados por professores, *quizzes*, testes prontos dos livros didáticos etc), avaliações de desempenho (ou baseadas em observações e análises de produções individuais), e comunicação pessoal direta com o estudante (por meio da participação nas aulas, entrevistas, conversas...). Cada um desses métodos, com suas regras específicas, resulta na produção de dados de rendimento legítimos quando utilizados com objetivos apropriados em contextos igualmente apropriados. Uma pessoa letrada em avaliação, na visão de Stiggins (1991), conheceria tais regras e saberia distinguir entre a utilização confiável e não confiável de tais dados.

Portanto, para concluir seus comentários relativos à primeira ação - a compreensão profunda do que significa ser letrado em avaliação, Stiggins reitera que aqueles que são letrados em avaliação

> [...] sabem se e quando uma avaliação reflete de forma apropriada um objetivo de rendimento claramente definido. Eles são sensíveis a o quanto a amostra do desempenho do aluno sendo avaliada é apropriada ao objetivo colocado. Eles são capazes de identificar fatores que podem interferir nos resultados e ludibriar aqueles responsáveis pela tomada de decisões. E eles sabem se podem ou não utilizar os resultados na forma em que foram produzidos. Eles também sabem que, se as condições apropriadas não forem satisfeitas, os dados de rendimento podem vir a ser considerados menos úteis, podem gerar decisões ruins, e possivelmente prejudicar os alunos. Aqueles que são letrados em avaliação se importam com educação de alta qualidade e agem de forma assertiva para evitar avaliações não confiáveis" (STIGGINS, 1991, p. 537).

2ª ação: Diferenciação entre níveis de letramento

A segunda ação proposta por Stiggins refere-se ao reconhecimento de que nem todos - pais, alunos, professores, autoridades escolares etc - precisam ter o mesmo nível de conhecimento sobre avaliação, pois suas necessidades são diferentes. Essa diferenciação é essencial para que a terceira ação - os programas de letramento em avaliação - possa ser implementada.

Stiggins propõe três níveis de letramento em avaliação: o primeiro é composto por aqueles que usam dados gerados por outros para tomar decisões, como alunos, pais e funcionários das escolas, por exemplo. Essas pessoas devem compreender as decisões que tomam, entender como elas se relacionam com o ensino-aprendizagem, e saber que tipos de dados fornecem informações que lhes permitam tomar tais decisões. Para isso, devem estar familiarizados com os quatro atributos-chave que caracterizam bons dados resultantes dos tipos básicos de avaliação: objetivo claro, amostra apropriada, fontes conhecidas de interferências, e resultados utilizáveis. De posse de tais conhecimentos, essas pessoas serão funcionalmente letradas em avaliação, ou seja, serão capazes de fazer as perguntas necessárias para promover uma avaliação bem fundamentada.

O segundo nível de letramento em avaliação apresentado por Stiggins é constituído por aqueles que tanto geram quanto utilizam os dados. Neste grupo incluem-se professores, diretores de escolas, formadores de professores, ou seja, educadores profissionais. Além dos

conhecimentos característicos do primeiro nível de letramento, este nível requer conhecimentos mais práticos e avançados, como a compreensão dos atributos de dados confiáveis, dos fatores que podem reduzir a qualidade dos dados e estratégias para evitar tais armadilhas. Devem também saber que só é possível avaliar objetivos de rendimento quando estes são compreendidos, que amostras tendenciosas de rendimento produzem dados inúteis, que é preciso controlar os fatores de interferência, e que se os usuários não compreendem os resultados, isso significa desperdício de recursos valiosos de avaliação. Neste segundo nível de letramento, as pessoas devem ser capazes de desenvolver e utilizar os três métodos ou tipos básicos de avaliação - avaliação no formato lápis e papel, avaliação de desempenho e comunicação pessoal direta com o estudante - para gerar dados de qualidade, compreendendo os pontos fortes e as limitações de cada tipo e sendo capaz de defender a solidez da sua avaliação.

O terceiro nível de letramento, o mais avançado, é específico para aqueles que geram os dados utilizados pelos outros, ou seja, os especialistas em mensuração e avaliação, e os elaboradores de exames padronizados e de alta relevância. Além dos conhecimentos que compõem os dois níveis anteriores, estes profissionais devem também dominar as questões relativas à elaboração, administração e atribuição de notas de exames de larga escala, conhecer psicometria clássica e moderna, e ter experiência na elaboração de exames que sejam válidos, confiáveis e econômicos.

Stiggins reconhece que o conceito de letramento em avaliação é multifacetado e que seu significado varia conforme o contexto. No entanto, nas suas próprias palavras, "os significados se originam de uma noção clara das decisões a serem tomadas e de uma compreensão fundamental dos atributos que constituem dados bem fundamentados. Todos os usuários de dados devem se tornar consumidores críticos" (STIGGINS, 1991, p. 537).

3ª ação: Oferta de programas de letramento em avaliação.

Esta é considerada por Stiggins como a ação mais crítica das três. Reconhecendo-se como parte da comunidade americana de especialistas em mensuração educacional, ele admite que o foco das pesquisas dessa comunidade vinha sendo, até então, as avaliações em

larga escala, que muito haviam se desenvolvido nos EUA. No entanto, esse tipo de avaliação representa uma pequena fração de todas as avaliações conduzidas nas escolas, pois as avaliações que de fato contam para o ensino-aprendizagem dos alunos são aquelas realizadas no cotidiano escolar principalmente por professores. Isso justificaria, portanto, uma mudança de foco e o consequente reconhecimento, por parte dessa comunidade, da sua responsabilidade diante da falta de letramento em avaliação da comunidade escolar.

Para remediar essa situação, Stiggins propõe que os especialistas tomem a frente e busquem maneiras criativas de desmistificar os conceitos e as práticas psicométricas, aprimorem seu entendimento sobre os diferentes níveis de letramento em avaliação e passem a ministrar treinamentos para esses níveis. Ele também sugere que, além de cursos específicos em universidades e produção de material didático sobre avaliação educacional, que sejam ministrados treinamentos de alta qualidade para todos os professores em serviço e autoridades educacionais que não tiveram formação alguma na área. Retomando a ideia de que o letramento em avaliação é multidimensional e que seu significado depende do nível e do contexto em questão, o autor insiste que tais treinamentos devem atender as necessidades específicas de cada usuário.

Stiggins considera que o caminho para aprimorar o letramento em avaliação de todos os envolvidos na educação - professores, alunos, pais, funcionários, diretores etc - é por meio da crescente demanda de informação por parte de todos. Tal demanda, além de exigir o compartilhamento de conhecimentos já existentes e pressionar pela busca de outros tipos de conhecimentos, evidenciaria que a sociedade, de fato, se importa com o aprendizado dos alunos e com a obtenção de resultados satisfatórios. Em suas palavras, "somente quando os consumidores finais dos dados [das avaliações] pressionarem por clareza real é que os educadores se tornarão suficientemente letrados em avaliação para fornecer explicações claras" (STIGGINS, 1991, p. 538). Stiggins finaliza seu texto declarando que "é chegada a hora de promover letramento em avaliação para todos" (STIGGINS, 1991, p. 539).

As afirmações de Stiggins (1991) provocaram reações dos especialistas em mensuração e da comunidade acadêmica nos EUA. Foram publicados muitos trabalhos sobre o tema sob diferentes

perspectivas, como conhecimentos ou competências sobre avaliação necessárias aos professores (por exemplo, Plake, Impara e Fager, 1993; Schafer, 1993; Mertler, 2003, 2004 e 2009; e Edwards, 2017) e desenvolvimento de inventários ou modelos (por exemplo, Mertler e Campbell, 2005; Oleksak, 2007; e Lian e Yew, 2016). Houve também, o surgimento, embora tímido, de estudos sobre outros protagonistas educacionais, como alunos (Smith et al., 2013), administradores escolares (Volante e Cherubini, 2009, 2011), e iniciativas que envolvem a utilização da tecnologia para investigar ou aprimorar o letramento em avaliação de professores pré- ou em-serviço (Wang, Wang e Huang, 2008; Fan, Wang e Wang, 2012).

O próprio Stiggins continuou a publicar sobre o tema (por exemplo, Stiggins 1995, 1999, 2004, 2014) e, com o auxílio de Popham (2004, 2006, 2009, 2011), manteve o assunto *Assessment Literacy* na agenda de pesquisas da comunidade acadêmica norte-americana.

Sobre *language assessment literacy* ou letramento em avaliação de línguas

O termo *Assessment Literacy* aparece explicitamente na área de línguas em meados dos anos 2000. Partindo da premissa de que avaliar línguas requer competências adicionais que compreendem conhecimentos sobre avaliação e sobre línguas, Inbar-Lourie (2008, p. 389-390) apresenta o termo "*language assessment literacy*" - letramento em avaliação de línguas[3], situado em uma perspectiva sociocultural de ensino-aprendizagem e no reconhecimento do papel social da avaliação na educação.

Desde então, diversos pesquisadores em diferentes partes do mundo dedicaram-se a desenvolver estudos que indicavam a existência de diferentes preocupações, incluindo esforços para definir o construto do letramento em avaliação de línguas (como em Inbar-Lourie, 2008; Taylor, 2009; Malone, 2011, 2013; e Fulcher 2012), investigações sobre necessidades específicas locais (como nos trabalhos de López e Bernal, 2009; Xu e Liu, 2009; e Baker, 2016), e o desenvolvimento de metodologias para promover o letramento em avaliação de línguas,

[3] A tradução do *Language Assessment Literacy* para Letramento em Avaliação de Línguas foi proposta pela Prof[a.] Dr[a.] Matilde Scaramucci, da UNICAMP.

inclusive por meio da utilização de recursos tecnológicos (por exemplo, Riestenberg, 2010; e Mavroudi e Tsagari, 2016).

A relevância do tema foi reforçada pelo lançamento de volumes temáticos em dois periódicos importantes da área: *Language Testing* (2013)[4] e *Papers in Language Testing and Assessment* (2017)[5]. Houve também a publicação de duas teses de doutorado: Manning (2013), defendida na *University of Leicester*, sobre o letramento de professores que trabalham com inglês para fins acadêmicos; e Tao (2014), defendida na *Victoria University* em Melbourne, sobre o desenvolvimento e a validação de escalas de letramento em avaliação de inglês como língua estrangeira de professores universitários no Camboja. Por fim, o letramento em avaliação de línguas também foi abordado em capítulos de livros, como Tsagari (2011), Coombe, Troudi e Al-Hamly (2012), Inbar-Lourie (2013; 2017) e Harding e Kremmel (2016).

Além de ser evidenciada em diversas publicações, a preocupação da comunidade de especialistas em avaliação com as questões relativas ao letramento em avaliação de línguas de todos os protagonistas escolares foi também discutida em eventos internacionais específicos sobre o tema, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 - Eventos internacionais sobre letramento em avaliação de línguas.

ANO/EVENTO	TEMA	LOCAL
2016 - Language Assessment Literacy Symposium (LALS)	Enhancing language assessment literacy: sharing, broadening, innovating	Lancaster/UK
2017 - Language Testing Research Colloquium (LTRC)	Language assessment literacy across stakeholder boundaries	Bogotá/Colômbia
2017 - IATEFL Testing, Evaluation and Assessment SIG Event	Building practical assessment skills for teachers	Luton/UK

Fonte: autoria própria.

Esses eventos contribuíram para o aprofundamento das discussões sobre o assunto e a disseminação de inúmeros trabalhos, tanto já finalizados quanto em andamento. Além dessas iniciativas, é

[4] Disponível em: <http://journals.sagepub.com/toc/ltja/30/3>.
[5] Disponível em: <http://www.altaanz.org/2017.html>.

importante mencionar o Projeto TALE - *Teachers' Assessment Literacy Enhancement*, subsidiado pelo Programa Erasmus+ da União Europeia. Constituído por profissionais de seis países - Alemanha, Chipre, Grécia, Hungria, Noruega e Reino Unido, o projeto tem por objetivo reconfigurar a compreensão da avaliação de línguas por meio do envolvimento produtivo de professores, formadores de professores e alunos para aprimorar a aprendizagem da língua inglesa[6].

Atualmente a definição de *Language Assessment Literacy* mais amplamente utilizada é a de Fulcher (2012), por ser considerada mais completa. Ele define o letramento em avaliação de línguas como

> Os conhecimentos, as habilidades e capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes desenvolvidos para a sala de aula, familiaridade com os processos avaliativos, e consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática, incluindo ética e códigos de prática. A habilidade de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal, e avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos. (FULCHER, 2012, p. 125)

Fulcher reconhece que nem todos os elementos mencionados nessa definição serão relevantes para todos os protagonistas envolvidos, posição que nos remete aos níveis de letramento postulados por Stiggins (1991).

Sobre o letramento em avaliação de línguas no Brasil

O tema letramento em avaliação no contexto de línguas foi apresentado pela primeira vez no Brasil em uma palestra ministrada pela Prof[a.] Dr[a.] Matilde Scaramucci na Universidade de Brasília em 2013[7]. É dela também a primeira publicação em português a tratar explicitamente do letramento em avaliação de línguas. Nesse texto, um capítulo de livro, a autora afirma que esse conceito é importante,

[6] Informações obtidas em: <http://taleproject.eu>.

[7] O vídeo da palestra pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA>.

complexo e está em construção. Porém, a partir da sua ampla experiência como linguista aplicada, ela reconhece que "o nível de *letramento em avaliação* em geral e em especial *em contexto de línguas* em nosso país ainda deixa a desejar quando consideramos os diversos papéis que a avaliação desempenha na sociedade e as demandas diferenciadas em cada uma dessas atuações" (SCARAMUCCI, 2016, p. 151-152).

Nossa produção de conhecimentos relativos à avaliação de línguas na nossa realidade, embora tenha crescido nos últimos 20 anos, ainda é muito tímida se comparada ao que outros países produzem. Tal insuficiência de conhecimentos anda de mãos dadas com o desconhecimento da sociedade em geral, e também dos próprios linguistas aplicados, sobre o questões relativas à avaliação educacional como um todo. Predomina ainda, entre muitos pesquisadores da Linguística Aplicada, a visão de que toda e qualquer avaliação traz em seu bojo o estruturalismo, a psicometria e o positivismo, quando, na verdade, ela é considerada pelos estudiosos da área como um fenômeno que é socialmente construído e sujeito a interpretações (TAYLOR, 2009) que necessariamente levam em conta o contexto sócio-histórico-cultural em que ela se realiza.

As consequências da inexistência de, ou do pouco, letramento em avaliação no contexto de línguas no Brasil são perceptíveis, por exemplo, em pesquisas que se propõem a investigar aspectos da avaliação de línguas, mas que não utilizam embasamento teórico específico da área; são visíveis também em exames (inclusive de larga escala) e em provas de concursos aplicadas pelo Brasil afora, que muito frequentemente apresentam itens mal elaborados e com problemas sérios de definição do construto a ser avaliado; são visíveis também em exames de proficiência em língua estrangeira de muitos programas brasileiros de mestrado e doutorado que, justamente por terem problemas na sua elaboração, comprometem as "inferências feitas sobre o desempenho dos candidatos com base em seus resultados, assim como as decisões tomadas com base nesses desempenhos" (SCARAMUCCI, 2016, p. 154). Por fim, um último exemplo de onde são claramente observadas as consequências da falta de letramento em avaliação de línguas é a própria sala de aula, onde avaliar significa, em grande parte, aplicar provas para verificar se o conteúdo linguístico foi aprendido, sem considerar a língua em uso

nem a função formativa da avaliação, cujo papel é ser mola propulsora e promotora da aprendizagem (de línguas) (SCARAMUCCI, 2006; JONES, SAVILLE, 2016).

Considerações finais

Nosso objetivo, neste artigo, foi apresentar o conceito de letramento em avaliação, contextualizando seu surgimento e sua inserção na área de línguas estrangeiras. Demonstramos que, no exterior, o tema permanece na agenda acadêmica com importância crescente. No Brasil, embora haja diversos profissionais que se preocupam com a avaliação de línguas, não temos ainda um mapeamento real das necessidades dos nossos protagonistas, nem iniciativas para o desenvolvimento de programas de letramento em avaliação (terceira ação de Stiggins), embora haja consenso de que a avaliação é elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem.

A exortação feita por Stiggins (1991) ainda é válida: os especialistas em avaliação de línguas têm a responsabilidade de compartilhar seu conhecimento e de promover o letramento adequado aos diferentes protagonistas em seus contextos de atuação. Nesse sentido, a literatura internacional mostra que houve um movimento de aproximação com a sala de aula e com as questões relativas à avaliação em classe, caminhando paralelas à força da avaliação padronizada quando ela se faz presente no contexto.

Consideramos válida para o contexto brasileiro a proposta de níveis de letramento feita por Stiggins (1991), ou seja, o reconhecimento de que protagonistas diferentes têm necessidades diferentes. No caso dos professores de línguas, pressupõe-se o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos essenciais para que o professor possa realizar adequadamente o acompanhamento do progresso dos seus alunos na aprendizagem de línguas. No entanto, segundo Scaramucci,

> Para que a formação do professor possa fazer uma diferença e levar a uma avaliação significativa e "transformadora", entretanto, teria que incluir competências desenvolvidas a partir da reflexão e teorização sobre práticas situadas, informadas pro conhecimentos teóricos e a partir das crenças dos professores e da cultura local [...]. Essa abordagem, no contexto de línguas, também envolveria entendimento

> de visões de língua(gem) contemporâneas, compatíveis com avaliação de desempenho da língua em uso" (SCARAMUCCI, 2016, p. 155).

A proposta de tornar o professor de línguas letrado em avaliação tem como meta principal fazer dele um consumidor e produtor crítico de avaliações. Ele deve saber por quê, o quê, quando e como avaliar seus alunos, assim como deve saber interpretar os resultados obtidos por meio de suas avaliações.

É necessário, portanto, que trabalhemos para desenvolver iniciativas sistematizadas de letramento junto aos professores de línguas. Com relação aos professores em formação, as iniciativas podem contemplar minicursos, oficinas, palestras, cursos de extensão, ou quaisquer outras ações que façam com que o assunto seja levado aos estudantes de letras para reflexão e discussão. Com relação aos professores já em serviço, embora eventos ou palestras sejam sempre interessantes, são necessárias ações coordenadas junto às secretarias de educação locais para que programas sistematizados sejam implementados, e que a natureza de tais programas esteja em total consonância com os contextos atendidos.

Referências

BAKER, Beverly. Language assessment literacy as professional competence: the case of Canadian admissions decision makers. **Canadian Journal of Applied Linguistics**, v. 19, n.1, p. 63-83, 2016.

COOMBE, Christine; TROUDI, Salah; AL-HAMLY, Mashael. Foreign and second language teacher assessment literacy: issues, challenges and recommendations. In: COOMBE, Christine; DAVIDSON, Peter; O'SULLIVAN, Barry; STOYNOFF, Stephen (Eds.). **The Cambridge guide to second language assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, p. 20-29.

EDWARDS, Frances: A rubric to track the development of secondary pre-service and novice teachers' summative assessment literacy. **Assessment in Education**: Principles, Policy & Practice, v.24, n.2, p. 205-227, 2017.

FAN, Ya-Ching; WANG, Tzu-Hua; WANG Kuo-Hua. A web-based model for developing assessment literacy of secondary in-service teachers. **Computers & Education**, v. 57, n. 2, p. 1727–1740, 2012.

FULCHER, Glenn. Assessment literacy for the language classroom. **Language Assessment Quarterly,** v. 9, n. 2, p. 113-132, 2012.

HARDING, Luke; KREMMEL, Benjamim. Teacher assessment literacy and professional development. In: TSAGARI, Dina; BANERJEE, Jayanti (Org.). **Handbook of second language assessment**. Boston/Berlin: Mouton de Gruyter, 2016, p. 413-428.

ILTA. **ILTA Bibliography of Language Testing**. BRUNFAUT, Tineke [editor 2013-2017]; BROWN, Annie [editor 1999-2012]. 2018. Disponível para membros da ILTA em: <http://www.iltaonline.com/page/ILTALangTestBiblio>. Acesso em: 10 de mar 2018.

INBAR-LOURIE, Ofra. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. **Language Testing**, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008.

INBAR-LOURIE, Ofra. Language assessment literacy. In: CHAPELLE, Caroline A. (Ed.), **The encyclopedia of applied linguistics**. Oxford, UK: Blackwell, p. 2923-2931, 2013.

INBAR-LOURIE, Ofra. Language assessment literacy. In: SHOHAMY, Elana; OR, Iair. G.; MAY, Stephen (Eds.). **Encyclopedia of language and education**, 3rd ed., Volume: Language testing and assessment. Springer International Publishing, 2017. p. 257-270.

JONES, Neil; SAVILLE, Nick. Learning oriented assessment: a systemic approach. **Studies in Language Testing**, Volume 45. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

LIAN, Lim Hooi; YEW, Wun Thiam. A framework for examining assessment literacy of pre-service teachers. **US-China Education Review A**, v. 6, n. 5, p. 294-300, 2016.

LÓPEZ, Alexis; BERNAL, Ricardo. Language testing in Colombia: a call for more teacher education and teacher training in language assessment. **Profile:** issues in professional development, v. 11, n. 2, p. 55-70, 2009.

MALONE, Margaret E. Assessment literacy for language educators. **CALDigest**, p. 1-2, Oct. 2011.

MALONE, Margaret E. The essentials of assessment literacy: contrasts between testers and users. **Language Testing**, v. 30, n. 3, p. 329-344, 2013.

MANNING, Anthony. **EAP teacher assessment literacy**. 2013. Doutorado (Doctoral thesis). University of Leicester, UK, 2013. Disponível em: <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.593675>. Acesso em: 21 de abr de 2018.

MAVROUDI, Anna; TSAGARI, Dina. Language assessment literacy enhancement: any room for technology-enhanced language learning. **Proceedings of the IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies**, Austin, Texas, 2016, p. 342-346.

MERTLER, Craig. Pre-service versus in-service teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference? **Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association**, Columbus, OH, Oct. 15-18, 2003. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.556.4217&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2018.

MERTLER, Craig. Secondary teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference?. **American Secondary Education**, v. 33, n. 1, p. 49-64, 2004.

MERTLER, Craig. Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. **Improving schools**, v. 12, n. 2, p. 101-113, 2009.

MERTLER, Craig; CAMPBELL, Cynthia. Measuring teachers' knowledge & application of classroom assessment concepts: development of the assessment literacy inventory. **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association**, Montréal, Quebec, Canada, p. 11-15, abr. 2005. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490355.pdf>. Acesso em: 23 de jan 2018.

OLEKSAK, Rita. Building a framework for national assessment literacy. **Foreign Language Annals**, v. 40, n. 4, p. 565 -565, 2007.

PLAKE, Barbara S., IMPARA, James C.; FAGER, Jennifer J. Assessment competencies of teachers: a national survey. **Educational Measurement**: Issues and Practice, v. 12, n. 4, p. 10-12, 1993.

POPHAM, W. James. Why assessment illiteracy is professional suicide. **Educational Leadership**, v. 62, n. 1, p. 82-83, 2004.

POPHAM, W. James. Needed: a dose of assessment literacy. **Educational Leadership**, v. 63, n. 6, p. 84-85, 2006.

POPHAM, W. James. Assessment literacy for teachers: faddish or fundamental? **Theory into Practice**, v. 48, n. 1, p. 4 -11, 2009.

POPHAM, W. James. Assessment literacy overlooked: a teacher educator's confession. **The Teacher Educator**, v. 46, p. 265-273, 2011.

RIESTENBERG, Katherine. Development of a computer-based workshop to foster language assessment literacy. **Journal of the**

National Council of Less Commonly Taught Languages, v. 9, p. 21-42, 2010.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.) **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 141-165.

SCHAFER, William D. Assessment literacy for teachers. **Theory into Practice**, v. 32, n. 2, p. 118-126, 1993.

SMITH, Calvin D.; WORSFOLD, Kate; DAVIES, Lynda; FISHER, Ron; MCPHAIL, Ruth. Assessment literacy and student learning: the case for explicitly developing students 'assessment literacy'. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 38, n. 1, p. 44-60, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

STIGGINS, Rick. Assessment literacy. **Phi Delta Kappan**, v.72, p. 534-539, 1991.

STIGGINS, Rick. Assessment literacy for the 21st century. **Phi Delta Kappan**, v. 77, n. 3, p. 238-245, 1995.

STIGGINS, Rick. Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. **Educational Measurement**: Issues and Practice, v.1, p. 23-27, 1999.

STIGGINS, Rick. New assessment beliefs for a new school mission. **Phi Delta Kappan**, v. 86, n. 1, p. 22-27. 2004.

STIGGINS, Rick. Improve assessment literacy outside of schools too. **Phi Delta Kappan**, v. 96, n. 2, p. 67-72, 2014.

TAO, Nary. **Development and validation of classroom assessment literacy scales**: English as a Foreign Language (EFL) instructors in a Cambodian Higher Education Setting. 2014. Tese (Doctoral thesis) - Victoria University, Melbourne, Australia, 2014. Disponível em: <http://vuir.vu.edu.au/25850/1/Nary%20Tao.pdf>. Acesso em: 13 de fev. 2018.

TAYLOR, Linda. Developing assessment literacy. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 29, p. 21-36, 2009.

TAYLOR, Lynda. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: some reflections. **Language Testing**, v.30, n.3, p. 403-412, 2013.

TSAGARI, Dina. Investigating the 'assessment literacy' of EFL state school teachers in Greece. In: TSAGARI, Dina; CSÉPES, Ildikó (Eds.). Classroom-based language assessment. **Language Testing and Evaluation Series***,* Frankfurt: Peter Lang, v. 25, p. 169-190*,* 2011.

VOLANTE, Louis; CHERUBINI, Lorenzo. How teachers and school administrators connect large-scale assessment with school improvement planning. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, San Diego, California, 2009. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509794.pdf>. Acesso em: 06 de março 2018.

VOLANTE, Louis; CHERUBINI, Lorenzo. The challenges school administrators face in building assessment literacy. **Assessment Matters**, v. 3, p. 161-182, 2011.

WANG, Tzu-Hua; WANG, Kuo-Hua; HUANG, Shih-Chieh. Designing a web-based assessment environment for improving pre-service teacher assessment literacy. **Computers & Education**, v. 51, n. 1, p. 448-462, 2008.

XU, Yueting; LIU, Yongcan. Teacher assessment knowledge and practice: a narrative inquiry of a Chinese college EFL teacher's experience. **TESOL Quarterly**, v. 43, n. 3, p. 493-513, 2009.

Recebido em: 20/05/2018
Aceito em: 05/06/2018

DOCÊNCIA E INCLUSÃO: O BRAILLE VIRTUAL COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TEACHING AND INCLUSION: THE BRAILLE VIRTUAL AS A TOOL IN TEACHER EDUCATION

DOCENCIA E INCLUSIÓN: EL BRAILLE VIRTUAL COMO HERRAMIENTA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Betânia Passos MEDRADO[*]
Rosycléa DANTAS[**]

Resumo: Diante da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, uma formação docente na perspectiva da inclusão educacional (MEDRADO, 2014; TONELLI, 2015; CRISTOVÃO; RETORTA, 2017) se apresenta como necessidade urgente por parte de professores, os quais argumentam que ainda não estão preparados para trabalhar com esses alunos. No contexto dessa discussão, e tomando por base as noções de artefato/ferramenta das Ciências do Trabalho (CLOT, 2006; AMIGUES, 2004), assim como a perspectiva auto-heteroecoformadora (PINEAU, 1988; FREIRE e LEFFA, 2013), objetivamos discutir a relevância de uma ferramenta tecnológica – o Braille Virtual - como um caminho para a (re/co)construção das práticas pedagógicas em salas de aulas inclusivas. Para tanto, analisamos as vozes de professores que, ao serem apresentados ao Braille Virtual, avaliam como o acesso à ferramenta serviu para a criação de um espaço de acessibilidade formativa, possibilitando ressignificação do trabalho docente na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: Inclusão; Trabalho docente; Ferramenta digital.

Abstract: After including students with disabilities in regular schools, teacher education in an inclusion perspective (MEDRADO, 2014; TONELLI, 2015; CRISTOVÃO; RETORTA, 2017) is an urgent demand from teachers who argue that they are not prepared to work with these students. In this context, and based on the notions of artefact/tool of the Labor Sciences (CLOT, 2006; AMIGUES, 2004), as well as on the self-hetero-eco educational perspective (PINEAU, 1988; FREIRE and LEFFA, 2013), we aim at discussing the relevance of a technological tool – Braille Virtual - as a way to (re/co)construct pedagogical practices in inclusive classrooms. Therefore, we analyze teachers' texts produced at the moment they were presented to Braille Virtual. These teachers evaluated how the tool promotes pedagogical

[*] Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do PROLING, da Universidade Federal da Paraíba. Contato: betamedrado@gmail.com.
[**] Professora do Instituto dos Cegos da Paraíba e da Universidade Federal da Paraíba. Contato: rosycleads@hotmail.com.

accessibility, encouraging the reconceptualization of teaching in the perspective of including students with visual impairment in regular schools.

Keywords: Inclusion; Teaching work; Digital tool.

Resumen: Frente a la inclusión de estudiantes con discapacidades en escuelas regulares, la formación docente en una perspectiva de inclusión educativa (MEDRADO, 2014; TONELLI, 2015; CRISTOVÃO; RETORTA, 2017) es una demanda de profesores que argumentan que aún no se sienten preparados para trabajar con esos alumnos. En el contexto de esa discusión, y tomando como base las nociones de artefacto/herramienta de las Ciencias del Trabajo (CLOT, 2006; AMIGUES, 2004), así como la perspectiva auto-hétero-eco formadora (PINEAU, 1988; FREIRE y LEFFA, 2013), objetivamos discutir sobre relevancia de una herramienta tecnológica – el Braille Virtual – como un camino para la (re/co)construcción de las prácticas pedagógicas en aulas inclusivas. De esta forma, analizamos voces de profesores que, al presentarles el Braille Virtual, evaluaron cómo el acceso a esta herramienta les ayudó a crear un espacio de accesibilidad formativa, posibilitando la resignificación del trabajo docente en la perspectiva de la inclusión de alumnos con discapacidad visual.

Palabras clave: Inclusión; Trabajo docente; Herramienta digital.

Introdução

Um dos argumentos mais recorrentes entre professores da Educação Básica, quando discutem a inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) nas salas regulares, é o fato de não terem sido formados para o trabalho com esses alunos (DANTAS, 2014). Uma formação docente sob o prisma da inclusão (MEDRADO, 2014; TONELLI, 2015; MEDRADO; CELANI, 2017; CRISTOVÃO; RETORTA, 2017; dentre outros) tem se tornado, em diferentes contextos, uma demanda concreta por parte de muitos professores em formação inicial e continuada.

Nessa linha de reflexão, Mantoan (2015) nos diz que formar o professor na perspectiva inclusiva "[...] implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis" (p. 81). É esse paradigma que, de certa forma, incentiva o professor a buscar novas alternativas para um projeto de inclusão que não cabe em uma "[...] velha matriz de concepção escolar" (MANTOAN, 2015, p.64). O professor que assume uma postura inclusiva e, por isso mesmo, autônoma e agregadora, precisa pensar maneiras de fazer que o ajudem

a transformar seu próprio agir e a desconstruir certas representações que ele, porventura, possua acerca da pessoa com deficiência visual.

Desse modo, fundamentadas em uma perspectiva auto-heteroecoformadora (FREIRE e LEFFA, 2013), discutimos, neste trabalho, a relevância de uma ferramenta tecnológica – o Braille Virtual - como um caminho para a (re/co)construção das práticas pedagógicas em salas de aulas inclusivas. Para tanto, partimos do pressuposto de que a formação é uma atividade criativa (LIBERALI, 2010) de "[...] produção intencional e compartilhada de significados para a transformação crítica da sociedade" (p. 72) e, pautando-nos nas noções de artefato/ferramenta das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004), analisamos qualitativamente as vozes de um grupo de professores que, ao serem apresentados à ferramenta digital em uma oficina, avaliaram como esse recurso serviu para a ressignificação de suas práticas em sala de aula com alunos com deficiência visual. Para tanto, organizamos este artigo da seguinte forma: primeiramente, apresentamos conceitos e princípios teóricos que respaldam a reflexão sobre inclusão, autoheteroecoformação e ferramenta pedagógica; em seguida, apresentamos nosso contexto de pesquisa e analisamos algumas interações; finalmente, tecemos considerações sobre a temática aqui proposta.

A auto-heteroecoformação em um contexto de inclusão

A inclusão educacional de pessoas com deficiência, no sistema e nas classes regulares, se apresenta como um dos focos das reformas educacionais no Brasil e no mundo (BRASIL, 2007, 2015; UNESCO, 1994), rompendo com estruturas tradicionais de ensino que, por conseguinte, demandam novas maneiras de formar professores. A inclusão escolar exige, portanto, uma formação docente voltada para conteúdos, ferramentas e práticas que contemplem aspectos da diversidade humana presente em nossas salas de aula e não pode mais ser negligenciada ou camuflada.

Sendo assim, acreditamos que a formação de professores, a partir de uma perspectiva auto-heteroecoformadora (FREIRE e LEFFA, 2013, p. 75), pode lançar luz a múltiplos aprendizados e trocas profissionais, uma vez que ela é a

> Ação do meio ambiente – presencial e/ou digital – sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliada a uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmos, apropriando-se dessas ferramentas, práticas e linguagens, para usá-las de maneira pertinente e adequada, na construção/desconstrução/reconstrução do conhecimento e na sua inserção crítica nos mundos presencial e digital [...].

O posicionamento dos autores supracitados está respaldado por um paradigma pós-moderno de que o conhecimento não pode ser fragmentado e, por sua vez, a formação de professores alinhada a essa perspectiva, precisa promover espaços para que docentes se sintam desafiados a questionar e a buscar por soluções – ao invés de encontrar respostas prontas em manuais – para tornarem-se protagonistas de sua formação. Esse ponto de vista rompe, definitivamente, com uma ideia de formação acabada, com tempo fixo para se encerrar e fornece uma perspectiva de que o professor, "sujeito e objeto de sua formação" (p. 68), precisa, todo o tempo de sua vida profissional, autoformar-se, heteroformar-se e ecoformar-se. Esses, segundo Pineau (1988), constituem os três polos de uma formação que advoga a articulação contínua entre esses polos, embora cada um tenha, a depender do momento da formação, maior ou menor relevância.

Das ações individuais, sociais e ecológicas que constituem a formação do indivíduo professor para a inclusão escolar, destacamos aqui a ação do meio virtual, com a utilização de uma ferramenta tecnológica específica: o Braille Virtual. Nesse contexto, é importante ressaltar que diante das políticas de inclusão nas escolas regulares (BRASIL, 2007), a maior parte das escolas especializadas foi desativada ou transformada em centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE)[1], e os alunos com deficiência migraram para escolas e classes regulares. Essa mudança na configuração do sistema educacional demanda dos professores que atuam em salas regulares, ferramentas, práticas e linguagens específicas, que viabilizem espaços de acessibilidade pedagógica para todos.

[1] O Atendimento Educacional Especializado (AEE) "[...] é o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular" (BRASIL, 2013b, p. 02).

No contexto da deficiência visual, nem todas as pessoas utilizam o sistema Sistema Braille[2] de leitura e escrita (FONTANA, 2014, SOUSA, 2015), por razões diversas como a perda da visão na idade adulta (decorrente de acidentes ou doenças) ou a falta de sensibilidade tátil para o desenvolvimento da leitura em relevo. Contudo, no contexto de nossa pesquisa, a maioria dos alunos com cegueira ou baixa visão, que não consegue realizar a leitura na impressão em tinta, dispõe do sistema de leitura e escrita por meio do Braille (SOUSA, 2015). Um sistema de escrita pontográfica ainda pouco conhecido ou valorizado pela sociedade vidente (SOUZA, 2014) e, desse modo, distante da realidade profissional de muitos docentes que atuam em instituições regulares.

Além do Braille, as pessoas cegas e com baixa visão, que possuem letramento digital e acesso a tecnologias, também podem ter ao seu dispor outras tecnologias assistivas, como leitores de tela, livros em áudio e conversos de textos em áudio, que promovem uma gama de informações, muitas vezes negada pela ausência de materiais impressos em Braille. A tecnologia parece, desse modo, abrir novas formas de acessibilidade ao conhecimento para pessoas cegas e com baixa visão. No âmbito dessa discussão, existem segundo Guerreiro (2000), Fontana (2014) e Sousa (2014, 2015), debates sobre o fim da leitura e escrita em relevo, diante da tecnologia. Porém, os autores apresentam a tecnologia e o Braille como complementares. Para isso, Sousa (2015, p177), escritora, cega, tece as seguintes palavras:

> Como conclusão provisória deste debate, parece-nos oportuna a reflexão de Oliva (apud GUERREIRO, 2000, p.263): Longe de nós a ideia de que o Sistema criado por Luís Braille tenha completado a sua missão histórica. Não, não se trata dum estreito sentimento conservador, mas de uma profunda convicção que nos obriga a declarar: está-se ainda longe de ter esgotado as possibilidades deste Sistema; ele só será patrimônio da História, quando a própria cegueira desaparecer.

Com essa reflexão, reforçamos a importância para os professores, durante sua formação inicial e continuada, de

[2] Sobre o sistema de escrita braille utilizado no Brasil, ver <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>.

conhecimento sobre tecnologias assistivas e sobre o Braille. Nesse contexto, na próxima seção, discutimos com mais detalhes como a ferramenta Braille Virtual pode contribuir para a formação de professores mais inclusivos.

O Braille Virtual na caixa de ferramentas da formação docente

O Braille Virtual foi desenvolvido em 2004, pela professora Dra. Nely Garcia, na Universidade de São Paulo. Ele se apresenta em uma plataforma *web* e tem como objetivo disseminar o funcionamento do Sistema Braille para a sociedade vidente, por meio de um curso de fácil acesso e gratuito. A ferramenta possui conteúdo interativo por meio de atividades e jogos que dão vida ao relevo do braille, em pontos coloridos que vibram e se movimentam, conforme mostra a imagem de uma das atividades propostas pela ferramenta:

Figura 1: *Print* de uma das telas do Braille Virtual.



Fonte: Braille Virtual (2004)

Como ferramenta educacional, retomamos os conceitos de artefato e ferramenta utilizados no âmbito das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; RABARDEL, 1995) para analisar o papel do Braille Virtual na formação de professores.

À luz dos estudos vygotskianos, Rabardel compreende os artefatos como mediadores de ações (RABARDEL; WAERN, 2003, p. 643) e, nesse sentido, eles são objetos de desenvolvimento humano. Para o teórico,

> Instrumentos humanos têm um duplo caráter: eles contêm componentes dos próprios artefatos, e componentes dos esquemas de utilização dos usuários. Esse duplo caráter permite aos instrumentos humanos se tornarem "orgãos funcionais" (no sentido de Kaptelinin, 1996) para os usuários. Essa 'adaptação' dos artefatos, como também a adaptação informal das atividades humanas aos artefatos, se relaciona, por um lado às variações locais das situações e tarefas que sem tem e, por outro (e mais importante), ao desenvolvimento dos instrumentos por meio da gênese instrumental [tradução nossa][3].

A transformação de um artefato em instrumento é denominada, por Rabardel (1995, p.51), de gênese instrumental. Nesse processo, o autor argumenta que é "[...] necessário que o sujeito gere ou mantenha o artefato em condição funcional (a lógica da operação), como processo de transformar objetos (a lógica do processo) para que o artefato seja uma forma efetiva de sua ação (a lógica do uso)"[4]. Essa discussão é reiterada por Amigues (2004), que utiliza o termo ferramenta em relação ao artefato, fazendo uma analogia à caixa de ferramentas, e ao pontuar que o trabalhador tem ao seu dispor uma caixa, cujo conteúdo – as ferramentas – pode ser utilizado como instrumento para sua ação. O professor, ressaltamos, pode ter o Braille Virtual ao seu dispor, em sua caixa de ferramentas, com vistas a utilizá-lo no planejamento e na realização de suas aulas com alunos com deficiência visual.

Essa transformação do artefato em instrumento, no entanto, só é possível quando o trabalhador compreende a zona de valor funcional partilhada (RABARDEL, 1995) que cada artefato carrega consigo, isto é:

[3] "Human instruments have a double character: they contain components from artefacts themselves, and components from users' utilization schemes. This double character enables human instruments to become 'functional organs' (in the sense of Kaptelinin, 1996) for users. The 'tailoring' of artefacts, as well as the informal adaptation of human activities to artefacts, relate to the local variations of situations and tasks on one hand, and on the other (more importantly) to the development of instruments by means of instrumental genesis".

[4] "nécessaire que le sujet gere le maintien en condition fonctionnelle de l'artefact (logique de fonctionnement) comme le processus de transformation des objets (logique de processus) pour que l'artefact soit um moyen effectif de son action (logique d'utilisation, rapport instrumental)".

> a gênese instrumental envolve o processo de apropriação de um determinado artefato no uso ou no seu valor funcional. Os artefatos socialmente elaborados inserem-se, dessa maneira, numa zona de valores socialmente compartilhados pelos membros de um grupo. Por efeito, o instrumento acaba por se tornar portador de uma multiplicidade de sentidos para o sujeito. Esta área é relativamente estável e permite trocas e interações dentro dos grupos sociais (HILA, 2010, p. 66).

No âmbito desta pesquisa, pontuamos a compreensão dos docentes acerca do valor ou valores funcionais que o Braille Virtual partilha no cenário atual de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e classes regulares. Por conseguinte, pensando na sua apropriação como instrumento, o Braille Virtual está impregnado de uma multiplicidade de sentidos possíveis – a depender das experiências pessoais e profissionais que cada um traz consigo – para os professores que dele se apropriarem.

Rabardel (1995, p.49) ressalta, igualmente, que o "[...] artefato (seja ele material ou não) apresenta uma solução para um problema ou uma classe de problemas socialmente postos"[5]. No caso do Braille Virtual, a partir das falas dos colaboradores desta pesquisa (como veremos posteriormente na seção de análise), ele se configura como uma possível solução para o pouco acervo de conhecimento que a maioria dos docentes tem sobre o sistema de leitura e escrita Braille.

Assim sendo, levando em consideração a importância do contexto e da história de cada indivíduo, na apropriação do uso e valor funcional de um artefato, descrevemos, na próxima seção, o contexto em que estavam inseridos os participantes da pesquisa e um breve perfil desses colaboradores.

Caminhos da pesquisa

Os dados foram gerados durante uma oficina, realizada em 31 de julho de 2015, com duração de 03 (três) horas, no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), na cidade de João Pessoa. A oficina, com o objetivo de apresentar o Braille Virtual como uma

[5] "l'artefact (qu'il soit matériel ou non) concrétise une solution à un problème ou à une classe de problèmes socialement poses".

ferramenta pedagógica, foi organizada em três partes: um primeiro momento, no qual os professores participantes da oficina foram introduzidos ao Sistema Braille; um segundo momento em que foi apresentado o Braille Virtual, e, finalmente, um terceiro momento em que foi solicitada aos professores uma reflexão sobre a ferramenta e a oficina. Esta última parte foi gravada em áudio com a autorização dos participantes e constitui o *corpus* desta pesquisa.

O contexto do ICPAC foi escolhido como *lócus* da oficina por ser um espaço em que já funciona a oferta de cursos para a comunidade (especialmente para professores), com foco na disseminação do sistema Braille e do trabalho docente com alunos com deficiência visual. Além disso, fomos motivadas pelo fato de que os professores poderiam conhecer a instituição e como funcionam os serviços ofertados, por isso, além da oficina propriamente dita, apresentamos, aos professores, os espaços e serviços do Instituto. É importante ressaltar que nossa atuação no ICPAC como professoras voluntárias de língua inglesa desde o ano de 2012, ministrando aulas para alunos com deficiência visual e deficiência múltipla, possibilitou uma maior abertura desse espaço para a realização da oficina.

A oficina, ofertada gratuitamente, incluiu um total de 10 participantes, e são eles os colaboradores da nossa pesquisa. O quadro a seguir descreve o perfil dos participantes na época da realização da oficina:

Quadro 01 – Perfil dos participantes no período da geração dos dados

Pseudônimo	**Perfil**	**Experiência com alunos com deficiência visual**
Alice	Vice-presidente do ICPAC.	É cega e ensina aos alunos com deficiência visual, no ICPAC, a utilizar o computador.
Bianca	Professora do ensino superior e voluntária no ICPAC.	3 anos lecionando para alunos com deficiência visual, no ICPAC.
Ellen	Professora de química – educação básica.	6 meses lecionando química para alunos com deficiência visual no ICPAC.
Gisele	Professora de inglês – educação básica técnica (Instituto Federal	Não tinha experiência com alunos com deficiência.

	- IF).	
Luana	Professora de inglês – educação básica técnica (IF).	1 ano lecionando para um alunos com deficiência visual, em turmas regulares de um Instituto Federal.
Maria	Professora de inglês – educação básica.	Não tinha experiência com alunos com deficiência.
Paulo	Professor de inglês – Cursos de Idiomas.	Não tinha experiência com alunos com deficiência.
Priscila	Estudante de graduação Letras.	Não tinha experiência com alunos com deficiência.
Rebeca	Professora de espanhol – educação básica.	1 semestre lecionando para alunos cegos e com baixa visão, em turmas regulares, de um curso de idiomas.
Rodrigo	Professor de inglês – educação básica técnica (IF).	Não tinha experiência com alunos com deficiência.

Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir da geração e sistematização dos dados, identificamos os dois temas mais recorrentes nas falas dos participantes, a saber: i- o Braille Virtual como ferramenta de acessibilidade pedagógica e ii - críticas à ferramenta e avaliações sobre seu potencial para o aprendizado do Braille por parte de professores. Analisando com mais detalhe esses dois temas, identificamos subtemas a eles relacionados que emergiram nas argumentações dos professores e que se constituíram da seguinte forma:

Quadro 02 – Temas e subtemas

Tema	**Especificações**
1- O Braille Virtual como ferramenta de acessibilidade pedagógica	- Desmistificação do Braille; - Caminho para a acessibilidade; - Autonomia do professor.
2- Críticas e avaliações da ferramenta	- Pontos relevantes da ferramenta; - Sugestões para seu aperfeiçoamento.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os temas e subtemas se apresentam como ponto de partida para o nosso olhar interpretativo, na busca por alcançar o objetivo de discutir a relevância do Braille Virtual, como um caminho para a (des)construção de crenças e possível reconstrução de práticas pedagógicas em salas inclusivas. Para tanto, na próxima seção, apresentamos a análise dos dados, com foco no primeiro tema.

O Braille Virtual como ferramenta de acessibilidade pedagógica

Recuperamos aqui o entendimento de Rabardel (1995) de que todo artefato dispõe de soluções para problemas, ou seja, auxilia na resolução de conflitos e, por conseguinte, no desenvolvimento dos indivíduos. No caso dos colaboradores, cujas falas analisamos neste artigo, o encontro com a ferramenta permitiu, a nosso ver, uma mudança de compreensão acerca do Sistema Braille, conforme representado nos excertos 01 e 02, que consideramos como evidências de um processo de desmistificação do braille.

> **Excerto 01 - Priscila:** Pra mim deixou de ser pontinho e é a, b, c, d [...] pra mim hoje deixou de ser ponto [...] hoje é letra.

> **Excerto 02 - Paulo**: abriu mais a minha cabeça porque, por incrível que pareça, eu percebi agora que pra mim o Braille era como se fosse um novo idioma, um outro idioma. E durante a/a apresentação eu pude perceber que é apenas um novo código.

Os professores revelam nos seus textos o desconhecimento que tinham sobre o Braille antes da oficina. Entender que o Braille era apenas "pontinhos" indica, não apenas o sentido vazio que Priscilla atribuía ao sistema, mas, principalmente, a desconstrução de uma crença que ela tinha com relação à escrita utilizada pelas pessoas com deficiência. Da mesma forma, a ideia de que o Braille era outro "idioma" para Pedro ratifica quão desconhecido e distante é o Braille da sociedade em geral e, no caso mais específico deste artigo, dos professores. O Braille Virtual, como instrumento, parece descontruir uma concepção consolidada para Priscila e Pedro, fazendo-os solucionar o "problema", nos termos de Rabardel (1995), em um processo de formação ao longo da oficina.

Retomando as reflexões de Pineau (1988) e Freire e Leffa (2013) sobre a auto-heteroecoformação destacamos, nesse contexto da oficina, pelo menos duas ações formativas: a ação do meio virtual sobre os participantes, na interação com o próprio programa Braille Virtual, se configurando, assim, como uma ecoformação e, a ação do social (da condutora da oficina e dos colegas) sobre os participantes, nas interações propostas durante a oficina, constituindo uma forma de heteroformação. Acreditamos que essas duas ações formativas desencadearam o processo de desmistificação do braille, em um movimento de mudança nas representações que Priscila e Paulo tinham em relação a esse sistema de escrita: a primeira, passa a representar os pontinhos como letras (a, b, c...) e o professor redescobre o braille como código/sistema de escrita pontográfica, deixando para trás seu entendimento do braille como língua.

Nas falas dos colaboradores, essas e outras ações parecem indicar um movimento de transformação de suas representações acerca do braille, da inclusão de alunos com deficiência visual e do processo de ensino-aprendizagem para esses alunos. Isso fica evidenciado em suas reflexões, demonstrando um caminho possível para a acessibilidade pedagógica. Vejamos os movimentos dessas ações e transformações nos excertos a seguir:

> **Excerto 03 - Bianca**: o programa aproxima as pessoas nesse sentido de "Nossa! Como é importante o Braille né?!" Como é importante para que eu entenda melhor um pouco como as pessoas que não enxergam leem e escrevem.
>
> **Excerto 04 - Gisele:** Atende a primeira demanda [...] que era quebrar a barreira do medo né. [...] Acho que quando eu vejo que é uma coisa que é possível pra mim, compreender o Braille, ajudá-los.
>
> **Excerto 05 - Paulo**: Ajudou muito, porque até eu trabalho num curso e eu disse vou começar a oferecer inglês para deficientes visuais, porque assim, é algo que não via que era possível pra mim. Eu não me via um professor lecionando uma pessoa que não conseguia ver.

No processo de compressão do valor e uso do Braille Virtual, ou seja, quando imersa na zona de valor funcional partilhado (RABARDEL, 1995), Bianca (excerto 03) ressalta que o programa

possibilita uma melhor compreensão de como o indivíduo cego lê e escreve, quebrando barreiras entre as pessoas com e sem deficiência visual. A partir da nossa vivência em sala de aula com alunos com baixa visão e alunos cegos, usuários do braille, pudemos constatar que a compreensão do docente acerca da leitura e escrita dos seus alunos é um caminho interativo e afetivo importante para aproximar professores e alunos, na medida em que também fornece ao professor acesso direto ao que seus alunos produzem. Desse modo, o conhecimento proporcionado pelo Braille Virtual indica novas formas de ensinar, ampliando as possibilidades de ações inclusivas em sala de aula.

Nessa perspectiva, Gisele e Paulo (excertos 04 e 05) ressaltam emoções que se relacionam ao desconhecimento acerca do outro (pessoa com deficiência visual), como o medo de não saber lidar ou não se sentir capaz de ensinar alunos com deficiência visual. Essas emoções, ao que nos parece, teciam uma barreira entre esses professores e o seu trabalho com alunos cegos. No entanto, o Braille Virtual, de acordo com que os participantes mencionam em seus textos, abriu caminhos para que eles pudessem ter outras emoções – "quebrar a barreira do medo"; "algo que eu não via possível pra mim" - e representações – "é possível pra mim, compreender o Braille, ajuda-los"; "eu não me via um professor lecionando uma pessoa que não conseguia ver".

Esses excertos dos professores parecem reforçar, mais uma vez, que o Braille Virtual pode abrir caminhos para o trabalho docente em contextos de ensino para alunos com deficiência visual, ampliando as possibilidades de ações pedagógicas cada vez mais acessíveis. Outras falas dos colaboradores demonstram que esse espaço de possibilidades também pode ser percebido na autonomia dos professores, especialmente daqueles que moram em cidades interioranas:

> **Excerto 06 - Ellen**: É a questão do acesso também né. Porque a internet consegue chegar aonde o professor não consegue ir né, hoje em dia, e aí consegue atingir os interiores.

> **Excerto 07 - Alice**: Eu acho que essa ferramenta pode adentrar né sertão à dentro, seja lá onde for, que ela pode chegar bem longe.

Os cursos de formação para a aprendizagem do Sistema Braille, geralmente, são oferecidos nas capitais ou cidades mais centrais em cada Estado[6]. Assim, a maior parte dos professores que residem e trabalham em cidades pequenas, do interior, não tem acesso fácil a esses cursos. Desse modo, Ellen e Alice ressaltam a ação formadora do meio virtual (ecoformação), apresentando o Braille Virtual como um instrumento que proporciona o rompimento de fronteiras territoriais para uma formação docente cada vez mais inclusiva, uma vez que possibilita o acesso, desses professores do interior, a uma formação que, ainda, é restrita a um número reduzido de docentes.

Nessa perspectiva, a partir da fala dos colaboradores, percebemos que o Braille Virtual, enquanto instrumento de formação, também possibilita um processo de autoformação, visto que permite aos docentes a "apropriação do poder de formação" (PINEAU, 1988, p.03). Os professores, que moram nas cidades do interior e demais cidades, podem, com o uso do Braille Virtual, agir autonomamente em prol de uma formação que os possibilite criar, a partir de uma nova ferramenta, novas possibilidades para seus alunos com deficiência visual, oportunizando-os atividades que, de fato, podem ser significativas no processo de aprendizagem. Conhecer o sistema de escrita desses alunos, além de auxiliar os professores a delimitar o tempo que os alunos precisam para ler e produzir textos e a entender melhor como adaptar exercícios para esse grupo específico.

Essas reflexões nos chamam a atenção para o acesso dos professores a formações que discutam o trabalho docente a partir de uma perspectiva de inclusão educacional. Devido ao número de professores em nosso país, nem sempre as formações promovidas por secretarias de educação, organizações não-governamentais ou instituições de ensino superior conseguem agregar o quantitativo de docentes desejado ou, muitas vezes, os professores não conseguem se deslocar para o polo onde esses cursos são ofertados. Portanto, as ações do meio virtual, com tecnologias voltadas para a área de educação inclusiva, se apresentam como ferramentas que – ao serem apropriadas pelos docentes – ampliam a acessibilidade formativa e, por

[6] No Estado da Paraíba, por exemplo, a Fundação de Apoio a Pessoa com Deficiência (FUNAD) e o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), localizados da capital João Pessoa, oferecem cursos do Sistema Braille.

conseguinte, a possibilidade de cada docente ampliar seu repertório para desenvolver práticas mais inclusivas em suas salas de aula.

No final da oficina, os participantes também avaliaram a ferramenta, ressaltando os pontos relevantes e fornecendo sugestões de aperfeiçoamento, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 03 – Avaliações da ferramenta

Avaliações da ferramenta	
Pontos relevantes da ferramenta	Sugestões para seu aperfeiçoamento
A facilidade do acesso permitido pela tecnologia virtual.	Criação de versões mais atualizadas para os novos programas.
A questão do lúdico – com jogos.	Acréscimo de um lembrete do alfabeto braille, na página do Braille virtual, para auxiliar nos exercícios.
Os exercícios para praticar.	Criação de uma versão de aplicativo. Para uso em celulares.
As cores como estímulo.	Disponibilização de versão *offline*.
O movimento das celas braille.	

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os pontos e as sugestões feitas pelos professores desenham um espaço de possibilidades para que o Braille Virtual, como instrumento de formação docente, amplie seu valor funcional, com o uso *online* e *offline* e com versões de aplicativos para dispositivos móveis, a exemplo de celulares e tabletes.

Por fim, consideramos importante ressaltar que todas as reflexões empreendidas pelos colaboradores nos provocam a pensar, também, no letramento digital dos professores para utilizar novas ferramentas tecnológicas, como o Braille Virtual. O desenvolvimento de tecnologias educacionais digitais e assistivas tem crescido a cada dia, e, desse modo, os cursos de formação dos professores precisam incorporar essas ferramentas a seus planejamentos, principalmente para aqueles professores que não residem em capitais ou cidades que ofereçam esses cursos.

Outras considerações

A oficina proporcionou a divulgação do Braille Virtual para que ele tenha um maior alcance, uma vez que os participantes podem atuar não apenas como usuários, mas, também, como disseminadores da ferramenta e de ações formativas de e para a inclusão.

A reflexão dos colaboradores nos possibilitou entrever que o Braille Virtual pode se configurar, também, como um instrumento para a transformação do trabalho docente na perspectiva da inclusão educacional, pelo fato de que ele cria um espaço de acessibilidade formativa com foco na temática da deficiência visual e do Sistema Braille, que são temas, ainda, pouco acessíveis para todos os docentes, em cursos presencias de formação. Esses saberes disponibilizados pelo Braille Virtual, segundo os participantes da oficina, aproximam professores e alunos, superando medos e pré-conceitos acerca do ensino a pessoas com deficiência visual e, portanto, aumentando as possibilidades de ações inclusivas.

Ademais, diante das demandas de um mundo tecnológico e inclusivo, ressaltamos que o professor necessita ficar atento às ferramentas digitais que viabilizam uma acessibilidade pedagógica. Para tanto, ressaltamos a relevância do desenvolvimento de outras ferramentas de tecnologia assistiva e, da mesma forma, uma formação docente que contemple aspectos de letramento digital, a fim de que os professores possam se apropriar desses recursos que extrapolam o mundo virtual e contribuem para a criação de um real mais acessível.

Referências

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: Uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 01 mar. 2017.

BRASIL. **Nota técnica nº 055** / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. 2013b. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 26 março 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015***:* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 20 março 2017.

CRISTOVÃO, Vera; RETORTA, Miriam. Visually-impaired Brazilian language students learning English with Smartphones: overcoming limitations. **Languages**, v. 12, p. 2-27, 2017.

DANTAS, Rosycléa. **Ensinar a alunos com deficiência visual**: conflitos e desenvolvimento. 2014. 313 f. Dissertação - (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2014.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem. Novas tecnologias e novos olhares: um caminho para a inclusão de pessoas com deficiência visual. In: MEDRADO, B. P. (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras**: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 57-75.

FREIRE, Maximina Maria; LEFFA, Vilson. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente***:* festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

GUERREIRO, Augusto Deodato. **Para uma nova comunicação dos sentidos**: contributos da tecnologização da tiflografia para a ampliação dos processos comunicacionais. Lisboa: Graforim Artes Gráficas, 2000.

HILA, Cláudia. Teoria da instrumentação e a formação inicial de professores de português. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 32, n. 1, p. 61-76, jan./jun. 2010.

LIBERALI, Fernanda. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: TELMA, Gimenez; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 71-92.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MEDRADO, Betânia. Diálogos, ações e desafios: os caminhos de um projeto de pesquisa. In.: MEDRADO, Betânia (Org.). **Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras**: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas: Pontes, 2014. p. 21-31.

MEDRADO, Betânia; CELANI, Maria Antonieta. Situando questões de inclusão em uma cartografia da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In: MEDRADO, Betânia; CELANI, Maria Antonieta. (Org.). **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. São Paulo: Pontes, 2017. p. 13-41.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação, 1. Lisboa*:* Ministério da Saúde-Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 63-77.

RABARDEL, Pierre. **Les hommeset les Technologies**: Approche cognitive des instruments contemporains*.* Paris: Armand Colin, 1995.

RABARDEL, Pierre; WAERN, Yvonne. From artefact to instrument. **Interacting with computers**, Editorial, v. 15, p. 641-645, 2003.

SOUSA, Joana Belarmino de. O Sistema Braille 200 anos depois: apontamentos sobre sua longevidade na cultura. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 20, edição especial, p. 92-103, nov. 2014.

SOUSA, Joana Belarmino de. **O que vê a cegueira?** A escrita Braille e sua natureza semiótica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

TONELLI, Juliana. Dislexia e Ensino de Inglês: implicações para a formação de professores no contexto brasileiro. BEATO-CANATO, Ana Paula; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys (Org.). **Linguagem e Educação:** Ensino-aprendizagem e Formação de Professores de línguas. Uma homenagem à professora Vera Cristovão. Campinas: Pontes, 2015. p. 343-371.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Spain: UNESCO, 1994.

Recebido em: 10/05/2018
Aceito em: 05/06/2018

LETRAMENTOS CRÍTICOS E O PROCESSO DE RESIGNIFICAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA EM RELAÇÃO A SUA PRÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

CRITICAL LITERACIES AND THE RESIGNIFICATION OF AN ENGLISH LANGUAGE TEACHER'S CLASSROOM PRACTICE

LETRAMIENTOS CRÍTICOS Y EL PROCESO DE RESIGNIFICACIÓN DE UNA PROFESORA DE LENGUA INGLESA EN RELACIÓN A SU PRÁCTICA EN UNA ESCUELA PÚBLICA

Rita de Cássia dos Santos PENTEADO[*]
Dánie Marcelo de JESUS[**]

Resumo: Este trabalho discute uma experiência, no âmbito do ensino médio, de uma professora de inglês, escola pública, em processo de ressignificação de sua prática. Teoricamente, este estudo se pauta nas perspectivas dos letramentos críticos, com ênfase na reflexividade, criticidade e no conceito de brechas de Duboc (2015). O percurso teórico metodológico se baseia na pesquisa interpretativa, assentada em Denzin e Lincoln (2010). O instrumento de geração de dados se deu por meio de diários produzidos pela professora no início, no meio e no final do projeto que ela desenvolveu com seus alunos. Nos resultados, há evidências que a professora passou por um processo de reflexividade em sua prática, mas ao mesmo tempo descreve as contradições e suas ressignificações de sentido no que toca ser professora.

Palavras-chave: Ressignificação; Escola pública; Professor; Letramentos Críticos.

Abstract: This paper addresses the resignification of the teaching practice of an English teacher working at a public high school. The theoretical framework follows the perspectives of critical literacies, with an emphasis on reflexivity, critical thinking, and Duboc's (2015) notion of gaps. The interpretive theoretical-methodological approach is based on Denzin and Lincoln (2010). Data was collected from diaries written by the teacher at the start, halfway through, and at the end of a project she had been developing with her students. Results indicate that she underwent a reflexive process regarding her teaching practice, while acknowledging contradictions and resignifications of what it means to be a teacher.

[*] Professor do Instituto Federal de Mato Grosso, campus Pontes e Lacerda. Contato: rita_profe@yahoo.com.br.
[**] Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Contato: daniepuc@gmail.com.

Keywords: Resignification; Public school; Teacher; Critical literacies.

Resumen: Este trabajo discute una experiencia, en el ámbito de la enseñanza media, de una profesora de inglés, escuela pública, en proceso de resignificación de su práctica. Teóricamente, este estudio se pauta en las perspectivas de los letramientos críticos, con énfasis en la reflexividad, criticidad y en el concepto de brechas de Duboc (2015). El recorrido teórico metodológico se basa en la investigación interpretativa, asentada en Denzin y Lincoln (2010). El instrumento de generación de datos se dio por medio de diarios producidos por la profesora al inicio, en el medio y al final del proyecto que ella desarrolló con sus alumnos. En los resultados, hay evidencias que la profesora pasó por un proceso de reflexividad en su práctica, pero al mismo tiempo describe las contradicciones y sus resignaciones de sentido en lo que toca ser profesora.

Palabras clave: La resignificación; Escuela pública; Profesora; Literales críticos.

Ao longo das últimas décadas, o ensino da língua inglesa no Brasil vem sendo alvo de diversos debates na mídia e em conversas cotidianas que acabam por criar discursos que naturalizam os maus êxitos da escola pública brasileira, extinguindo qualquer possibilidade de aprimoramentos, dadas as condições políticas, sociais e educacionais do ambiente escolar público. Por outro lado, pesquisadores (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2010; GIMENEZ, 2011) vêm se debruçando sobre o discurso da descredibilidade do ensino de língua inglesa (LI) na escola pública reconhecendo que há pouco avanço linguístico de discentes no processo de aprendizagem. Acresça-se a isso a pouca formação sociodiscursiva de docentes que ministram essa disciplinas, somada a uma ausência de uma política linguística bastante clara sobre o papel do ensino de LI no contexto público[1].

Contrariamente a essa leitura da escola pública, assumimos, neste texto, uma postura de problematização dos sentidos que percebem a escola pública como ambiente pouco favorável à aprendizagem de LI. Concordamos com Barcelos (2004), ao apontar que qualquer mudança no contexto educacional é possível, desde que

[1] Gostaríamos de ressaltar que não ignoramos as diversas propostas educacionais como o Parâmetro Currículo Nacionais (PCN), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e agora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Para Educação. Contudo, todos esses projetos parecem ainda pouco refletir práticas educacionais na escola pública pelo simples fato de que muitas dessas propostas ignoraram ou pouco dialogam com os docentes no período de sua produção.

professores sejam artífices desse processo de (re)desconstrução dos discursos que povoam a aprendizagem de LI no contexto da escola pública. Infelizmente, é de notar que, de raro em raro, os professores são ouvidos, quando não ignorados, por vezes acusando um papel de coadjuvante na elaboração de políticas públicas de ensino de LI. Constantemente, essas políticas são elaboradas por pesquisadores especialistas ou entidades que não necessariamente representam as aspirações de professores da educação básica, ignorando o protagonismo docente de língua da escola pública. Nossa crítica não desconsidera as contribuições que pesquisadores vêm ofertando para formação de professores no contexto público. Contudo, essas políticas deveriam em nosso ver, partir de seus trabalhos teórico-práticos, e não da tutela de especialistas reforçando uma assimetria entre pesquisadores e docentes.

Diante dessas premissas, o objetivo deste artigo é discutir a trajetória de uma professora, uma das autoras, com seus conflitos em torno de seu processo crítico de revisitar-lhe a prática como docente, tendo como norteador o estudo de letramentos. Nesse sentido, este trabalho procura refletir não como um processo assimétrico entre academia e escola pública, mas demonstrar como um professor pode se apresentar como intelectual de sua própria prática (GIROUX, 1997), desconstruindo sentidos de inoperância do contexto escolar público para um lócus de produção de conhecimento linguístico e crítico de língua.

Desse modo, descrevemos na sequência alguns pressupostos dos estudos de letramentos críticos, base teórica de nosso estudo. Em seguida, o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, que inclui, inicialmente, o contexto de pesquisa, instrumentos e geração de dados. Posteriormente, os dizeres da professora em torno de processo de ressignificação de sua prática docente. Finalmente, são expostas as reflexões finais deste trabalho.

Perspectiva teórica dos letramentos críticos

Segundo Street (2006), a palavra letramento deve ser entendida de uma forma plural, pois diferentes grupos e sociedades encartam tipos distintos de letramentos de acordo com a cultura na qual estão inseridos. O autor nos apresenta, assim, dois modelos

distintos de letramento: o autônomo e o ideológico. Autônomo é o letramento constituído por habilidades que podem ser adquiridas independentemente do contexto social, ou seja, a aquisição dessas habilidades se reduz a limites cognitivos que são basicamente características individuais. Em um contexto educacional, o modelo autônomo funcionaria focado em repetições mecânicas, pois se acredita que as habilidades podem ser transferidas para a vida real. Já o letramento ideológico agasalha o escopo de patentear uma visão cultural mais sensível em relação às práticas de letramento, podendo proporcionar mudança na vida das pessoas por ser ideológica e política. Permite, desse modo, que os indivíduos participem ativamente dos processos sociais que problematizem os usos sociais da linguagem. Nesse passo, Cope e Kalantzis (2008) consideram que a transformação do cotidiano escolar deve caminhar rumo a um contexto crítico diante dos textos que levamos para nossos estudantes, nos valores que implícita ou explicitamente ensinamos, enfim na ação pedagógica que alerta a tudo o que orbita em nosso entorno. Nesse sentido, Jordão e Fogaça (2007) afirmam que o sujeito acaba tendo um papel participativo na interpretação, na compreensão do mundo. Daí a importância de os alunos terem oportunidades de estabelecer relações durante o ensino-aprendizagem, proporcionando, assim, a possibilidade de se perceberem como pessoas ativas nas práticas sociais e discursivas das quais fazem parte, entendendo-se ao mesmo tempo como sujeitos e como objetos no processo de aprendizagem. Nas palavras de Freire,

> [...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1997, p. 46).

Partilhando dessas concepções – de que os letramentos podem ser entendidos como uma perspectiva teórica de ensino de línguas, decorrente da produção de sentidos que se fazem necessários nas relações de poder no contexto sócio-histórico atual, e da necessidade

de formar alunos críticos –, este trabalho vai assumir o conceito como um dos mais pertinentes para esta pesquisa. Por meio de tal olhar, procuramos desenvolver práticas educacionais cuja finalidade é a relação entre aquisição da linguagem, cidadania, relações interculturais, somadas a práticas de uso da tecnologia. Em suma, esta pesquisa se volta, mais especificamente a concepções que procuram descentrar, problematizar e provocar reflexividade[2] dos valores e práticas descortinadas no percurso das análises.

Como mencionado acima, tornou-se comum dizer que as mudanças podem influenciar o ambiente escolar, mas também paira no ar a dúvida acerca de que tipo de mudança seria significativa, ou até mesmo como essa mudança deveria ocorrer. Deste modo, Duboc (2015) nos assegura que é notório estejamos vivendo uma fase em que a educação se volta para debates. Estes evidenciam que a não abordagem de um currículo fechado é de extrema importância, levando em conta, assim, aspectos sociais, étnico-raciais, etários, de gênero e orientação sexual. Em outras palavras, em um mundo globalizado, onde as informações são tão rápidas, a língua inglesa passa a ser uma disciplina muito relevante na formação crítica e ética do aluno. (DUBOC, 2015, p. 10)

Ainda segundo Duboc (2015), há necessidades de aproveitar as brechas em sala de aula de LI como momentos frutíferos para aprender, refletir e problematizar algumas situações. Doutra forma dizendo, brecha, à luz do dicionário, significa abertura, oportunidade, possibilidade. Ou seja, a ideia de brecha dentro dos letramentos seria a oportunidade de interromper temporariamente algo estável e homogêneo, buscando provocar nos discentes a intuição de que nem tudo que lemos, vimos e ouvimos é o que o outro lê, vê ou ouve. (DUBOC, 2015, p. 217)

Nesse viés, é necessário pensar de que forma uma simples atividade em sala de aula de LI poderia proporcionar a brecha de vestir

[2] A reflexividade ocorre quando há problematização de algo, ou seja, quando me proponho a pensar: Quais são as implicações de meu pensamento? Há outra possibilidade de olhar para esse tema? No letramento crítico, o importante da reflexividade é saber quem ficará silenciado, propondo sempre uma leitura além do senso comum, percebendo também que impacto aquilo terá e por que eu leio como estou lendo, isso me permite definir meus próprios valores ou não? A reflexividade traz sempre questionamentos propondo ler-se lendo (JORDÃO, 2015).

a lente do outro, trabalhando inserções importantes dos letramentos, a exemplo da contextualização, da subjetividade e da heterogeneidade (KALANTZIS E COPE, 2008; MENEZES DE SOUZA, 2011). Tudo isso em exercícios que se direcionam para a problematização e para as brechas de Duboc (2015), ensejando aos estudantes discernimentos sobre os padrões da língua ensinada e as relações de poder existentes. Ao mesmo tempo, abrindo horizontes para exemplos que fazem alusão a lugares e falantes da LI em países onde a realidade e cultura são diferentes das dos Estados Unidos ou Inglaterra, colonizadores, detentores da suposta variante correta e da cultura universal.

Diante do exposto, podemos observar um exemplo muito típico, encartado nas apostilas e livros didáticos de LI, nos quais as datas comemorativas americanas são desfraldadas como padrão, descortinando, assim, um contexto que comportaria a problematização, ou uso das brechas, como apontado por Duboc, pois há uma delas que pode ser evidenciada.

Denotamos ainda que, por intermédio desta perspectiva que adotamos tentar ver com as lentes do outro, há possibilidade de elaboração de atividades e projetos – mesmo em contextos fechados e com métodos apostilados – que forneçam aos aprendizes contextos significativos de aprendizagem. Com esses parâmetros em mente, as brechas podem ser manejadas em qualquer situação em que o método ou apostila de língua inglesa não condiga com a realização de uma aprendizagem de cunho social, entreabrindo problematizações relevantes ao pensar nas muitas brechas existentes em sala de aula que venham a franquear momentos de construção da aprendizagem e desenvolvimento da reflexividade.

Ao articular os conceitos dos letramentos com a noção de brechas, Duboc (2015) revigora a importância de compreendermos os letramentos como postura filosófica problematizadora para além de qualquer engessamento que a ideia de método, de ensino da língua estrangeira, possa trazer. Para tanto, é necessário tenhamos um olhar atento sobre nosso contexto de ensino e aprendizagem, desvelando outras possibilidades, elucidando questões sociais no reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade de sentidos. Conforme aponta Menezes de Souza (2011), mostrar determinadas coisas aos alunos pode constituir exercício crítico significativo, inclusive para a

formação de sujeitos mais respeitosos em relação à heterogeneidade do mundo em que vivemos.

Metodologia de pesquisa: Contexto, os participantes e a geração de dados

Neste trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa, dado que se orienta por um conjunto de práticas interpretativas, tentando entender ou interpretar os fenômenos dos significados que as pessoas a eles atribuem (DENZIN & LINCOLN, 2010, p.17). Intento é compreender o teor da ressignificação alcançada por uma professora dentro de um projeto realizado com seus alunos do ensino médio, na disciplina de LI.

A pesquisa ocorreu em uma escola pública de ensino médio integrado[3] de uma cidade do interior do Estado de Mato Grosso. Na referida Instituição, uma dos autores deste artigo atuava como professora de LI para as turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio integrado, com cento e quatro (104) alunos participantes do projeto nos três ciclos, respectivamente. O grupo de alunos era constituído por jovens na faixa etária de 14 a 17 anos de idade. A professora regente era formada em Letras, concursada em uma instituição de ensino federal.Á época da coleta dos dados, a participante era discente de um Programa de Pós-Graduação em Linguagem.

A professora[4] propôs um projeto de produção de um documentário em LI cuja finalidade era descrever a realidade social dos bairros do município. Foi elaborado um roteiro, que consistiu em apresentar o bairro, com entrevistas de um ou mais moradores, além de detectar quais seriam as problemáticas levantadas pelos moradores,

[3] O Decreto n. 2.208/97 trouxe de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. Agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, no entanto aponta em sua direção própria, pois contém sua própria construção.

[4] Gostaríamos de ressaltar que o trabalho descrito é a primeira experiência da docente com estudos de letramentos. Até, então, a professora pautava seu trabalho em um ensino baseado apenas em tópicos comunicativos e gramaticais. Portanto, esse projeto era sua primeira experiência em ressignificação de sua prática docente dentro dos estudos de letramentos. Da mesma forma, os alunos também estavam acostumados com uma educação de língua mais estruturalista. Portanto, como a professora, vivenciavam sua primeira experiência dentro dessa seara.

compatibilizando possíveis soluções para tais questões. No projeto, a sala de aula não seria apenas mais um local basilar para o ensino e aprendizagem da LI, pois os bairros acabaram assumindo um espaço igualmente de aprendizagem que possibilitavam a criação de brechas para discussão crítica entre os participantes.

Para a elaboração do projeto, os seguintes aspectos básicos foram observados: social – pesquisa de bairro vivenciando um cotidiano da vida real; semanal – aulas organizadas para a sala de aula, divididas em objetivo e atuação com datas para início e fim; e em tópicos – cada tópico a ser discutido representa um aspecto que os alunos poderiam encontrar ao iniciar seus documentários. Todas as atividades/aulas do projeto foram pensadas de forma que dialogassem com a teoria dos letramentos, hábil a desenvolver o senso crítico dos envolvidos. Ainda no concernente às atividades/aulas do projeto, todos os vídeos e textos foram pinçados de páginas da internet, sempre com fito de conduzir os discentes rumo a um processo interpretativo crítico. No entanto, conscientes de que os alunos não enfeixavam proficiência suficiente para ler os textos propostos sem o auxílio de tradutores e dicionários, as leituras eram realizadas em grupo, auxiliadas pela professora e pelos tradutores.

O início das aulas do projeto ocorreu em 7 de março de 2016, encerrando-se em 15 de julho do mesmo ano, ou seja, foram necessários dois bimestres para cumprimento de todas as atividades programadas, devido à carga horária reduzida de LI. A conclusão de todas as etapas se deu com uma carga horária de 80 aulas de 50 minutos, perfazendo 67 horas.

O projeto teve como primeira atividade verificar qual concepção eles – os alunos – possuíam a respeito da realidade social de alguns lugares do mundo. Nessa marcha, foram trazidas para sala de aula fotos e vídeos de alguns lugares no mundo com realidades distintas, sem revelar seus respectivos nomes. Conferiam estímulo aos estudantes a deduzir em que país ou cidade aquele local estava situado. Com tal atividade, foi possível propor uma leitura problematizada acerca do mundo contextualizado em que vivemos. Pudemos, então, pensar quais sentidos que as imagens provocam tanto nos alunos quanto nos docentes.

Para gerar os dados que compõem a análise deste artigo, diários reflexivos foram utilizados para entender o percurso que os

participantes da pesquisa trilharam. Afinal, os diários são utilizados como forma de expressão dos sujeitos num processo de reflexividade e aprendizagem diante do processo de ensino e aprendizagem da LI. Nesse sentido, Zabalba (1994) registra as contribuições e utilidades que esta ferramenta desfia, especialmente no que se refere ao desenvolvimento profissional docente. Mais: pode ser utilizado para melhor compreensão de suas práticas ao longo da vida, recurso para obter acesso ao mundo pessoal dos discentes, por meio do qual se torna possível também explicitar seus dilemas, seus novos conhecimentos, a (re)construção de saberes, bem assim avaliar o processo de aquisição da língua estrangeira e reajustá-lo.

Sendo assim, compreende-se que, graças às narrativas expressas nos diários, os alunos e, neste caso, também a professora elucidam seus percursos e saberes a respeito do processo de ensino e aprendizagem ao longo da trajetória. Com essa proposta de escrita e de leitura dos diários dos discentes, pode também despontar a possibilidade de dialogar e avaliar os fatos e a relação tecida durante a situação vivenciada, possibilitando ao docente se reavaliar e intervir na construção de saberes e de ações em suas aulas.

Nesse rumo, durante as aulas, no decorrer do projeto, a professora montou nove diários. No início, foram escritos três diários, um de cada turma participante. No transcorrer, a docente fez outros três, enfeixando sempre uma turma. No final, os últimos três. Com esse conjunto, julgamos possível refletir sobre seu percurso e o caminho que consciente ou inconscientemente a professora palmilhou. Já para aos alunos, foi pedido que escrevessem diários apenas no final do projeto, com o objetivo de verificar quais percepções tiveram no decorrer do projeto. Neste trabalho, por efeito, focalizaremos tão só os dados dos diários da professora observada e alguns poucos exemplos dos comentários dos discentes.

Como forma de esquematização desses dados, optamos por considerar a identificação dos processos vivenciados pela professora como dúvida, incerteza e avanços relativos à sua prática docente.

Ressignificando a aula de inglês de uma professora por um viés crítico

Nesta seção, intentamos reinterpretar os dados desta pesquisa, recorrendo aos diários escritos pela professora. Optamos por trechos que julgamos mais relevantes quando pinçamos fragmentos tendentes a demonstrar reflexividade. Ou seja, uma reflexão que ocorre quando há problematização (JORDÃO, 2015), construindo, deste modo, uma interpretação de como compreendemos a prática da docente iniciante dentro da perspectiva teórica dos letramentos críticos.

O diário 1 foi feito após a aula com o 3º ano, com apenas uma aula de 50 minutos por semana, dado a número reduzido de alunos, restritos a 23. O diário 2 se refere à experiência com o 1º ano, correspondendo a apenas uma aula semanal de 50 minutos, com esta ressalva: o grupo de alunos – total de 38 – se fazia mais significativo. Já o diário 3 alude à aula com o 2ª ano do ensino médio: neste caso, encampava 2 aulas semanais duplas de 50 minutos, com 29 alunos.

Os trechos aqui escolhidos e descritos na sequência ganham a intenção de evidenciar o modo como a professora se sentia rumo ao desconhecido, particularizadas as primeiras aulas ministradas com a proposta do projeto pautado nas teorias de letramentos:

> Diário 1 – A primeira aula não foi fácil, **tive muitas dúvidas**... **parece que ainda não sei como fazer as perguntas de forma adequada para levá-los a um senso crítico do assunto**... **estou amarrada ao tradicional**, como é difícil.
> (Diário do início do projeto com o 3º ano, em 10-3-2016.)

> Diário 2 – As minhas **dúvidas ainda persistem**... hoje em uma segunda turma **um/a aluna/o me perguntou: Professora o que o bairro tem a ver com o inglês? Respondi então, que o documentário seria a prática do nosso aprendizado em sala, de modo a refletir sobre determinada situação.**
> (Diário do início do projeto com o 1º ano, em 11-3-2016.)

> Diário 3 – **Me sinto desconfortável**, pois muitas das discussões em sala são feitas em língua materna, e o **tempo é curto**, **os/as alunos/as podem não entender... este primeiro passo é muito difícil.**
> (Diário do início do projeto com o 2º ano, em 11-3-2016.)

Nos trechos dos diários, fica explícita a angústia da professora diante da ausência de um método a seguir, em face de uma instrumentalidade em que ela pudesse se apoiar. Percebe-se que a professora titubeia em suas respostas sem ter ainda clareza exatamente do modo como o projeto caminharia, causando-lhe dúvida em relação ao que ela estava realmente fazendo. A professora parece se sentir fora de sua zona de conforto e inserida no mesmo degrau dos estudantes, pois, naquele momento, estavam construindo juntos conhecimentos em torno de uma perspectiva mais crítica de ensino de língua. Professores, de modo geral, têm bastante resistência na aprendizagem conjunta com discentes, pois tal comportamento pode ser entendido por alguns como fragilidade profissional. Os receios da professora não podem ser entendidos como apenas uma percepção individual, mas é fruto de uma experiência historicamente construída da profissão docente que ainda é pautada em uma educação mais estruturalista.

Como nos lembra Giroux (1997, p. 98), não é incomum a postura da professora, visto que o autor ressalta a discussão sobre a escola hoje. "Está basicamente pautada em questões de como fazer, ou seja, a busca é pela metodologia perfeita e não pelo questionamento, pelas relações entre conhecimento e poder ou entre cultura e política". Carnen e Moreira (2005) ainda ratificam o pensar de Giroux, explicando que as propostas de formação docente para o século XXI têm dado lugar de destaque à prática, na metodologia e no conhecimento instrumental, fatos estes que parece balizar a formação docente.

Posteriormente, ao refletir sobre a pergunta do discente – **o que o bairro tem haver com o inglês?** – no diário 2, a professora nos confessou que foi outro fator que a inquietou e mexeu com seus argumentos de educadora, pois parecia que ela não estava sendo clara quanto a seus objetivos de provocar, neles, pensamentos mais críticos. No entanto, a professora compreendeu, em conversas informais, que ela os estava expondo a uma nova situação de ensino e que, tanto eles, quanto ela, estavam vivenciando uma experiência que questionava as bases educacionais até então vivenciados pelos participantes. Em adendo, a professora arrematou que outro fator que a incomodava foi sua resposta ainda simplista ao questionamento do aluno: **Respondi, então, que o documentário seria a prática do nosso aprendizado em sala**. A professora esperava que seu aluno pudesse questioná-la

sem se acomodar com a resposta lacônica dada por ela. Contudo, a proposta letramentos nos convida a entender que o processo desenvolvimento crítico é processual. Até então, o aluno que fez tal pergunta provavelmente tinha vivido apenas uma cultura de pouca problematização e em conformidade com as relações de poder: Aluno pergunta, professor responde e avalia a produção linguajeira dos discentes.

Naquele momento, a professora não supunha que o ensino mais crítico já fazia parte de sua paisagem profissional. A docente nos relatou que suas leituras teóricas já ressaltavam a necessidade de expansão de seu olhar para além da sala de aula, observando a língua como mediadora de relações entre pessoas de diferentes culturas. Contudo, é válido lembrar que estes diários foram escritos nas primeiras aulas do projeto, período em que as teorias emergiam muito timidamente na prática, e os estudantes ainda se encontravam arredios à proposta. A professora conclui, em sua conversa conosco, que percebeu que a insegurança dos discentes também se alojava nela e que a experiência de reler seus escritos, tempos depois, implicaram novos sentidos de ensino e aprendizagem em sua concepção do que é ser professora.

Na sequência, reproduzirmos alguns trechos dos diários escritos em meados do projeto, pois, deste modo, o leitor poderá ir construindo um desenho do percurso da tentativa de ressignificação da docente. Neste período, a professora se apresentava um pouco mais confiante quanto às teorias, tendo em vista que as leituras estavam se tornando mais claras para ela. Além disso, no projeto realizado, os participantes já estavam mais esclarecidos sobre o objetivo final almejado e sobre seu papel de pesquisadores na construção do documentário. Em acréscimo, eles se revelaram a esta altura, mais participativos.

Para exemplificar essa configuração, passamos apresentar alguns trechos dos diários que afloraram em meados do projeto, franqueando as seguintes percepções:

> Diário 1 – **Fiquei muito satisfeita** de perceber que alguns alunos reconhecem o significado do projeto e de sua pesquisa realizada. **Alguns alunos vêm relatar que estão com dificuldades de escrever, mas estão muito confiantes, outros que julgam ter dificuldade na pronúncia, também se mostram empolgados por**

> **achar que têm que realizar um bom trabalho no final da produção de documentário.**
> (Diário em meados do projeto com o 3º ano, em 19-5-2016)

> Diário 2 – Acredito que a **carga horária reduzida atrapalhou** um pouco o andamento do projeto, mas **percebo que alguns grupos de alunos se esforçaram bastante**. ... **outros grupos não perceberam qual o sentido da pesquisa... alguns trabalhos estão sendo feitos por fazer**.
> (Diário em meados do projeto com o 1º ano, em 20-5-2016)

> Diário 3 – O **google tradutor foi uma ferramenta** utilizada pelos alunos, mas alguns, **mesmo com as explicações de como deveria ser utilizada, não o fizeram**, ou seja, **há grupos que simplesmente colocam o texto em português e não se interessam em saber qual foi a tradução** em inglês. **Já outros grupos utilizaram o google tradutor como ferramenta de conhecimento da língua, e isso me deixou muito satisfeita,** pois nos textos construídos podia se notar a **construção de autonomia que eles**, através de modelos, estavam trilhando.
> (Diário na conclusão do projeto com o 2º ano, em 20-5-2016.)

Esses três exemplos aclaram a forma como tanto os educandos e a professora estavam menos apreensivos em relação à nova situação de ensino e aprendizagem de LI. No entanto, a preocupação da professora parece ainda recair na necessidade de que ela seja uma boa professora de língua, entendida como aquela que consegue promover a proficiência nos estudantes, no concernente à língua que estava ensinando. Ou seja, quando a professora menciona – **Fiquei muito satisfeita, isso me deixou muito satisfeita** –, podemos aferir que sua preocupação está voltada mais para sua prática como alguém que promove desenvolvimento linguístico do que para aquilo que sua prática pode significar. Naquele momento, a professora não entendia que suas aulas também produziam brechas (DUBOC, 2015) para problematização do contexto social. Todavia, essa satisfação pode ter sido influenciada de forma mais dinâmica no decorrer do projeto, pois aquela insegurança inicial não se tornou tão evidente. Da mesma forma, a professora figura mencionar as dificuldades que tanto ela

quanto os alunos sentiram naquele momento, a respeito das práticas de construção de sentidos. No conferir ênfase a contextos que não sejam somente os da sala de aula, mas também de mundo, de modo a criticamente se autoavaliarem, tornam-se assim aprendizes mais autônomos e provocadores de mudança, o que configura fato bastante desafiador. Conforme defendem Kalantzis e Cope (2001), um ensino que encaminhe os educandos à transformação e à recriação de sentidos, capacitando-os como designers de seu próprio futuro social. Mais: um ensino que guie também o professor a uma recriação do ambiente de ensino.

Hoje é possível perceber, após a professora revisitar seu enunciado, que sua satisfação talvez fosse evidenciada por um desejo de ser uma boa professora de LI, uma vez que os discentes estavam começando a se envolver e a ficar menos duvidosos em relação à nova proposta. Igualmente, a professora intenta que esta experiência lhe abriu o ensejo de ver a prática de ensinar com as lentes do outro e concluir que devemos sempre nos orientar para a recriação de nosso ambiente de ensino, revendo sempre o que trazemos para dentro do nosso ambiente profissional.

Nos trechos a seguir caminhamos para a conclusão do projeto, tendo compreendido de que tanto a professora quanto os alunos já estavam em processo constante de reflexividade em sala de aula.

> Diário 1 – **Os alunos mostraram satisfação ao terminar o trabalho. Eles julgaram que fizeram um bom trabalho**, e **eu, como professora e orientadora do projeto, concluo que o propósito almejado foi alcançado.** Todas as minhas inquietações do início mudaram agora no final. **Concluo que a proposta foi recompensante, tanto para os alunos quanto para mim.**
> (Diário na conclusão do projeto com o 3º ano, em 14-7-2016.)

> Diário 2 – **Os alunos se mostraram divididos quanto à autonomia que construíram em seu aprendizado,** e eu **vejo que, comparado ao terceiro ano, eles ainda vão amadurecer** em relação a isso, pois o resultado, de acordo com os vídeos entregues, foi muito bom. **Noto também que, embora não tenham percebido, sua análise crítica quanto à transformação social de seus bairros ocorreu.**
> (Diário na conclusão do projeto com o 1º ano, em 15-5-2016.)

> Diário 3 – Percebo que o **rendimento dos alunos, quanto à empolgação com o aprendizado da língua estrangeira, melhorou muito em relação ao ano anterior. Percebi um crescimento muito grande nesta turma**, **quanto à autonomia, à maturidade e à empolgação em constatar os resultados de seus trabalhos no bairro pesquisado no projeto.**
> (Diário na conclusão do projeto com o 2º ano, em 15-5-2016.)

Em conversas informais, a professora parece acreditar que conseguiu desenvolver um trabalho mais problematizador em suas aulas. Ela figura compreender também que um que outro aluno tenha obtido algum tipo de crescimento intelectual, como quando ela afirma: **empolgação em constatar os resultados de seus trabalhos no bairro pesquisado no projeto**. A professora notou que, realmente, houve empolgação dos discentes em relatar que descobriram problemas no bairro em que moravam e, na sequência, foram aos órgãos responsáveis: mesmo sem assumir que fariam algo a esse respeito, mobilizando para tal acontecimento.

Deste modo, este projeto despertou aos participantes a oportunidade de exercer uma atitude mais crítica de forma participativa, proporcionando à professora praticar a reflexividade quando ela se permitiu ler a si mesma (cf. SOUZA, 2011). A professora nos confidenciou ter entendido que, por mais que grande parte dos alunos tivesse apresentado um trabalho final muito bom, estes ainda estavam em processo de sazonamento, e que aquele era tão só o começo. No entanto, fazendo agora o papel de pesquisadora e relendo suas falas com certo distanciamento, a professora percebeu que, em todos os três períodos, a cultura de professora estruturalista ainda persistiu. Esta a remete à professora que enche a caixinha do conhecimento com muito conteúdo, somente para satisfação de uma educação estruturalista.

Após diversos diálogos e reflexões sobre esses dados, a professora visualizou seus maiores obstáculos: a) sua formação estruturalista; b) a estrutura de ensino e aprendizagem estruturalista, com a qual os alunos estavam acostumados.

Submetendo-se a um processo de reflexividade no tocante aos itens acima, percebe-se que a formação universitária dos professores, incluindo a nossa, teria que ser repensada. Aliás, este fato também não

é mais novidade, pois alguns estudos, como os de Lima (2014), Sousa (2011), já contabilizam essa necessidade.

Agora, ao cerrar nossa análise dos diários, estabelecemos um paralelo entre a atuação da professora e a conclusão do trabalho de Soares (2014). A autora aponta para a necessidade de investigações dizentes do papel do professor bem assim quanto aos obstáculos enfrentados por esse profissional no desenvolvimento das habilidades linguísticas de seus alunos em uma proposta de letramentos críticos.

Os obstáculos que dizem respeito ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes se dão pela abstinência do modelo de ensino pautado na gramática normativa. No entanto, também acreditamos que isso se deve ainda ao conceito estruturalista de ensino e aprendizagem que estes ainda mantinham nesse percurso. Porque agora os sentidos eram negociados, e as estruturas linguísticas não eram lidas sob o amparo da díade erro e acerto, mas como processo de aprendizagem. Antes, a professora propunha intervenções apenas para lhes explicar as diferenças de uso da língua em determinadas situações e lugares. Assim, alguns relatos dos alunos em seus diários podem confirmar essas afirmações com relação à aquisição das habilidades linguísticas.

Para melhor compreensão do processo da professora, exibimos aqui um quadro demonstrativo, amarrando a algumas das declarações dos alunos, contidas nos diários e questionários por eles respondidos, no tocante à experiência a que foram submetidos:

Quadro 1 - Declarações dos alunos sobre a prática da professora

Participantes	**Declarações dos alunos**
Aluno 2	**...esse método com pesquisa, fazer vídeos, buscar mais sobre o inglês, faz com que eu aprenda muito mais**
Aluno 3	**foi mais fácil do que pensei porque meu grupo trabalhou em união, um ajudando o outro...**
Aluno 10	**...usar o tradutor várias vezes para conseguir pronunciar, e a minha amiga Emily também me ajudou para que eu conseguisse.**
Aluno 11	**Nós juntos conseguimos trabalhar nossas dificuldades, buscar e ampliar conhecimento.**
Aluno 12	**Aprendi mais com esse método, mas o real problema sou**

	eu que tenho que me esforçar mais.
Aluno 13	**Penso que essa forma de aprendizagem é boa, pois tenho que me esforçar para conseguir um bom resultado.**
Aluno 14	**...acho a aprendizagem boa, pois faz os alunos interagir, gosto disso.**
Aluno 15	**...é melhor porque te ajuda a falar em inglês.**
Aluno 16	**...ajuda a melhorar o inglês e ver o que acontece no bairro...**

Fonte: os próprios autores

Nesse quadro, a menção dos enunciados dos discentes quanto à aquisição linguística da LI sugere que houve um reconhecimento de satisfação dos educandos que enfatizam a proposta como um meio de ensino e aprendizagem eficaz. No entanto, temos a convicção de que, para declarar com certeza se os alunos adquirem o domínio linguístico da LI em uma proposta de letramentos críticos, seria fundamental que estendesse por um período de tempo maior. Quem sabe, ao passarem por um processo de internalização dessa teoria nos três anos do ensino médio, pudessem assim demonstrar com certeza tal fato, de forma mais esmiuçada.

Contudo, é de todo relevante assinalar que ensinar uma língua não cuida apenas de habilitar alunos para a comunicação naquela língua, e sim de dar suporte para que possam desenvolver práticas sociais, aliadas ao senso de criticidade. Sousa (2011) também relata satisfação na conclusão de sua pesquisa por força do progresso que atingiu, considerando necessária a elaboração de um trabalho de construção de sentido crítico mais profundo.

Considerações finais

Neste artigo, compartilhamos algumas reinterpretações da prática de uma docente de uma escola pública em fase de revisitamento de seu fazer pedagógico à luz dos estudos de letramentos críticos no contexto do ensino e aprendizagem de LI. Embora tenhamos analisado os diários de uma única professora, intuímos que as incertezas de nossa docente podem ser estendidas para muitos outros professores Brasil afora. Assim, ao articular o conceito de letramentos com a noção de repensar sua própria prática, a professora buscou reforçar a importância de compreendermos a necessidade de postura e atitude de

mudança. A ideia de promover letramentos críticos nas salas de aula de LI nos oferece oportunidade que, ao mesmo tempo, não podem ser lidas como um vale-tudo ou como uma prática irresponsável. Ou seja, é necessário ter um senso crítico no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Se bem assim, vale ressaltar que as dificuldades podem causar um sentimento de impotência e vontade de desistir, sabedores de que tudo isso faz parte do processo de mudança. O trabalho com letramentos críticos nem sempre é fácil, no entender de Duboc (2015), para quem o simples contato com o novo nem sempre é característica de um trabalho crítico, havendo a necessidade de uma problematização.

Relevante ressaltar em acréscimo que, por diversos momentos, a professora nos confessou que se sentia acuada e, até mesmo perdida, quanto aos pressupostos que lhe eram atribuídos, deixando, aqui e ali, a imagem da professora mais tradicionalista tomar conta de seu trabalho, passando a centralizar as discussões como se fosse a única detentora do conhecimento.

Para finalizar, procuramos pôr às claras, neste artigo, que o resultado final, que as angústias da professora, no decidir trilhar novos posicionamentos, foram inquietações de um processo natural de construção de conhecimento nas práticas dos letramentos críticos. Este é o momento de prosseguir. Compreendemos que, graças às experiências vividas, a professora terá a chance de alçar e descortinar horizontes ainda não vistos. Sentimos que muitos professores podem estar na mesma posição abraçada por nossa informante, quando não enclausurados, na cultura educacional mais próxima das ideias conservadoras, talvez amedrontados quanto ao que possam vir a encontrar quando saírem da zona de conforto.

Referências

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; SILVA, Eladyr Maria Norbeto. "Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé": construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, Solange Maria de; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.) **Formação crítica de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2010. p. 145-174.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <http://www.revista.ucpel.tche.br/index.php/rle/article>. Acesso em 21 dez. 2016.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de língua estrangeira. In: MACIEL, Ruberval Franco; TAKAKI, Nara Hiroko. (Org.). **Letramento em terra de Paulo Freire.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

DENZIN, N.; LINCOLN, K. **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

REIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: DE LIMA, Diogenes Candido de. **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. Parábola Editorial, São Paulo, 2011. p. 47-54.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre, Artmed, 1997.

JORDÃO,Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, v. 12, p. 21- 46, 2007.

JORDÃO,Clarissa Menezes. Birds of different feathers: algumas diferenças entre o letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: MACIEL, Ruberval Franco; TAKAKI, Nara Kiroko. (Org.). **Letramento em terra de Paulo Freire**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **New learning: elements of a education**. Austrália: Cambridge University Press, 2008.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Expanding the scop of literaracy pedagogy**. 2011. Disponivel em: <http://newlearningonline.com/multiliteracies/> Acesso em 16 jan. 2017.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.A. (Org.) **Formação de Professores de Línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SOUSA, R. M. R. Q. Multiletramentos em aulas de língua inglesa no ensino público: transposições e desafios. Dissertação de Mestrado. USP. 2011. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-31082012-143155/pt-br.php>. Acesso em 10 jun. 2016.

STREET, B. **Autonomous and ideological models of literacy: approaches from new literay studies.** In: Media Anthropology Network. 2006. Disponível em: <http://www.media-anthropology.net/street_newliteracy.pdf>. Acesso em 18 out. 2016.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto, 1994. 206 p.

Recebido em: 10/05/2018
Aceito em: 05/06/2018

A DETERMINAÇÃO SEMÂNTICA DE *FALSO* COMO GESTO DE DÚVIDA (MODALIDADE) E DE BLOQUEIO (ALTERIDADE) NO ACONTECIMENTO ENUNCIATIVO

THE SEMANTIC DETERMINATION OF FALSO AS A GESTURE OF DOUBT (MODALITY) AND BLOCKING (ALTERITY) IN THE UTTERING EVENT

LA DETERMINACIÓN SEMÁNTICA DE FALSO COMO GESTO DE DUDA (MODALIDAD) Y DE BLOQUEO (ALTERIDAD) EN EL ACONTECIMIENTO ENUNCIATIVO

Albano DALLA PRIA[*]
Taisir Mahmudo KARIM[**]

Resumo: Na formalização dos seus raciocínios, a lógica não leva em conta a especificidade das línguas naturais. Aplicados à descrição de certas expressões das línguas, tais como 'atestado de óbito falso', os raciocínios da lógica são colocados em xeque. É implícito dos raciocínios lógicos o conceito aristotélico de "classe" ou de espaço fechado, ou se está dentro ou se está fora do espaço. Esse raciocínio, que presume a significação construída, impede a observação do termo *atestado de óbito* como um gesto de construção de significação. Através do método que é próprio das línguas naturais, delineado pela Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (CULIOLI, 1990, 1999a, 1999b), porque articula o material verbal (as línguas), teorizado como agenciamento de marcadores de operações da linguagem, com a prática do seu manuseio (atividade de linguagem) dentro de um espaço topológico ou de uma topologia de domínio aberto, propusemos apreender a contribuição de FALSO para o gesto de construção de *atestado de óbito*. Por fim, concluímos que FALSO é marca da dúvida (modalidade) e do bloqueio (alteridade) à construção do termo *atestado de óbito*.

[*] Pós-doutorado pela Universidade Nova de Lisboa (Bolsista CAPES – Proc. nº 99999.006159/2014-01). Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, pela UNESP/Araraquara. Docente do Curso de Letras da UNEMAT/Alto Araguaia e do Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT/Cáceres. Coordenador do Grupo de Pesquisa *Variação e invariantes na linguagem* (CNPq). Contato: adallapria@gmail.com.

[**] Doutor em Linguística pela UNICAMP. Docente do Curso de Letras da UNEMAT/Cáceres e do Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT/Cáceres. Coordenador do Grupo de Pesquisa *Mato Grosso: falares e modos de dizer* (CNPq). Contato: taisirkarim@hotmail.com.

Palavras-chave: Lógica. Adjetivo. Significação. Operações.

Abstract: The specificity of natural languages is not taken in account by logical reasonings. Applied to the description of certain expressions of natural languages, such as 'atestado de óbito falso', logical reasonings fails. Aristotelic concept of "class" or closed space (to be inside or to be outside the space) is an implicit to logical reasonings. This kind of reasoning, that presumes the meaning constructed, blocks the observation of the term *atestado de obito* as a gesture of meaning construction. Through the method proper to natural language designed by the Theory of Predicative and Enunciative Operations (CULIOLI, 1990, 1999a, 1999b), that articulates singular occurrences of language, defined as agency of markers of language operations, and the practice of its handling (language activity) inside a topology of open space, we proposed to apprehend the contribution of FALSO to the construction of *atestado de óbito*. We founded that FALSO is marking doubt (modality) and the blocking (alterity) to the construction of the term.

Keywords: Logics. Adjective. Meaning. Operations.

Resumen: En la formalización de sus razonamientos, la lógica no tiene en cuenta la especificidad de las lenguas naturales. Aplicados a la descripción de ciertas expresiones de las lenguas, tales como 'certificado de defunción falso', los razonamientos de la lógica se colocan en jaque. Es implícito de los razonamientos lógicos el concepto aristotélico de "clase" o de espacio cerrado, o si está dentro o si está fuera del espacio. Este razonamiento, que presume la significación construida, impide la observación del término atestado de óbito como un gesto de construcción de significación. A través del método que es propio de las lenguas naturales, delineado por la Teoría de las Operaciones Predicativas y Enunciativas (CULIOLI, 1990, 1999a, 1999b), porque articula el material verbal (las lenguas), teorizado como agenciamiento de marcadores de operaciones del lenguaje, la práctica de su manejo (actividad de lenguaje) dentro de un espacio topológico o de una topología de dominio abierto, propusimos aprehender la contribución de FALSO para el gesto de construcción de atestado de óbito. Por último, concluimos que FALSO es marca de la duda (modalidad) y del bloqueo (alteridad) a la construcción del término certificado de defunción.

Palabras clave: Lógica. Adjetivo. Importancia. Operaciones.

Introdução

Na lógica proposicional, se eu chamo *alguma coisa*[1] de 'atestado de óbito'[2], é porque *alguma coisa* é um atestado de óbito que

[1] O termo em construção é representado sempre pelo itálico.
[2] As denotações são representadas sempre entre aspas simples.

existe como tal. Uma expressão do tipo 'atestado de óbito falso' coloca em xeque esse raciocínio descritivo. Ela vai contra os princípios da lógica, porque afirma dois estados de coisa que seriam, em princípio, incompatíveis, quais sejam o de que *alguma coisa* é e não é ela mesma ao mesmo tempo. Isso porque, do ponto de vista lógico, *alguma coisa* é aquilo que é, segundo o princípio da identidade (A é A), e não pode ser *outra coisa* diferente dela mesma, segundo o princípio da não-contradição (A é A e não-A). Com efeito, o terceiro termo, isto é, que *alguma coisa* seja ela mesma e o deixe de ser ao mesmo tempo (A é A ou A é não-A), no escopo de uma mesma proposição, está excluído dos princípios lógicos.

A lógica assume o ponto de vista representacionalista da significação. Desse ponto de vista, as línguas são meios expressivos cuja finalidade é tão somente a de veicular conteúdos prontos da realidade abstrata (conteúdos de pensamento ou proposições) para a realidade físico-cultural (enunciados), sem passar por nenhum tipo de ajustamento, seja no plano da expressão seja no plano do conteúdo.

A especificidade das línguas não é levada em conta na formalização dos raciocínios lógicos. Por isso, enquanto metalinguagem explicativa do funcionamento das línguas, esses raciocínios marginalizam sequências que, na prática de linguagem, não são menos significativas do que outras tantas sequências logicamente válidas. Tal é o caso de 'atestado de óbito falso'.

Dada a dificuldade de se construir um sistema lógico de representação que dê conta de descrever adequadamente o funcionamento linguístico de 'atestado de óbito falso', tomamos uma posição, sustentada pelo programa de trabalho da "Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas" (CULIOLI, 1990, 1999a, 1999b), qual seja a de construir um sistema homogêneo de representação metalinguística que dê conta de apreender não só os valores mais estáveis do nome 'atestado de óbito', semelhantes àqueles que a lógica busca descrever, mas também a gama de valores deformáveis, dentre os quais 'atestado de óbito falso', a que se pode ter acesso, através de manipulações teoricamente controladas da "forma esquemática" (CULIOLI, 1990, p. 115-126) de funcionamento de *atestado de óbito* dentro de um espaço referenciável aberto, porém centrado.

O conceito de "Domínio Nocional" refere um espaço topológico ou de uma topologia de domínio aberto (CULIOLI, 1999a). Essa concepção geométrica do espaço se contrapõe ao conceito aristotélico de *classe* ou de espaço fechado. Aristóteles compreendia o mundo como uma totalidade geométrica não topológica, ou se está dentro ou se está fora do espaço, e nada mais. A ciência moderna tem explicado (ou descrito) a realidade através um conjunto restrito de categorias segundo o conceito aristotélico de classe. Ficam excluídos do tratamento científico os objetos que não se reduzem à homogeneidade que o conceito de classe lhes impõe. Na passagem das representações abstratas para as representações linguísticas, as primeiras, enquanto formalizáveis das últimas, podem resultar algo diverso daquilo que se tinha por formalizar. O "centro atrator" (CULIOLI, 1990, p. 97) serve de ponto de convergência (transindividual) da identidade (invariante) de forma. Com efeito, o centro visa controlar a construção do hiato que rupturas de base podem produzir.

O método que é próprio à apreensão da linguagem através das línguas naturais não se reduz a um conjunto de valores axiomáticos de base – eles próprios deduzidos de uma teoria implícita – que, aplicados à descrição dos fenômenos, acabam por lhes imprimir valores originários da teoria como se lhes fossem inerentes. A concepção de teoria que articula o material verbal (as línguas) com a prática do seu manuseio (atividade de linguagem) dispõe de um método que implica, primeiro, que nos apropriemos, através de processos indutivos, da forma esquemática que regula uma série de enunciados em família parafrástica; segundo, que simulemos, através de processos hipotético-dedutivos, gestos controlados de deslocamento de posições mais ou menos fixas dentro de um espaço referenciável. A metodologia de análise do funcionamento de FALSO implica, portanto, a apreensão do movimento (vaivém) que caminha do funcionamento de FALSO na organização de estados provisórios de conhecimento (que antecipam ações sobre o exterior) até uma posição estabilizada de FALSO num espaço referencial exterior (que determina posições mais ou menos fixas na superfície das línguas), e vice-versa. Em suma, o método se traduz pelo movimento do empírico ao formal (CULIOLI, 1990, p. 9-46), e não pela estaticidade – que marcou a Linguística da segunda

metade do século XX – resultante da polarização entre esses dois extremos.

Ao final dos anos 80 do século passado, Culioli (1990, p. 10)[3] já vislumbrava o que depois se confirmou sobre a evolução da linguística depois da II Guerra Mundial. Em razão de se ter fixado o objeto da linguística como sendo um sistema idealizado construído a partir de línguas específicas, principalmente as europeias, o teórico já entrevia uma tendência à polarização entre, de um lado, domínios teóricos e, de outro lado, domínios aplicados. A polarização só veio a agravar

> o problema entre, de um lado, uma pesquisa que se aplica às línguas na sua especificidade e às configurações que lhes são próprias, de outro lado, uma pesquisa que se aplica à atividade de linguagem (qual seja a atividade de representação, referenciação e de regulação, apreendida na sua gênese [...] (CULIOLI, 1990, p. 10)[4].

Foge aos propósitos deste trabalho a construção de um modelo fixo, que exclui ou apaga dos observáveis a dimensão subjetiva (atividade) da linguagem (variação experiencial e perceptiva). As manipulações que fazemos dos enunciados, além de teoricamente controladas, estão orientadas para a construção de um modelo plástico e maleável dos processos de apreensão do

> agenciamento de *marcadores* que são, eles mesmos, traços de *operações*, quer dizer, são a materialização de fenômenos mentais aos quais não temos acesso e dos quais, enquanto linguistas, só podemos dar uma representação metalinguística, isto é, abstrata (CULIOLI, 2002, p. 27, grifos do original)[5].

[3] A publicação original é de 1987.

[4] No original: "le problème de l'articulation entre, d'une côté, une recherche qui portait sur les langues dans leur spécificité et avec leur configuration propre, d'une autre côté une recherche qui portait sur l'activité de langage (qu'il s'agisse d'activité de représentation, de référenciation, de régulation, appréhendée dans sa genèse [...]" (CULIOLI, 1990, p. 10).

[5] No original: "c'est un agencement de *marqueurs*, qui sont eux-mêmes la trace *d'opérations*, c'est-à-dire, que c'est la matérialisation de phénomènes mentaux auxquels nous n'avons pas accès, et dont nous ne pouvons, nous linguistes, que donner une représentation métalinguistique, c'est-à-dire, abstraite" (CULIOLI, 2002, p. 27, grifos do original).

Nosso objetivo é contribuir para uma maior compreensão:

1) dos processos de determinação das noções semânticas, ou "quase-signos" (REZENDE, 2000, p. 15), que implicam, de um lado, a introdução de *alguma coisa* referenciável, provisoriamente chamada 'atestado de óbito', no espaço referenciável e, de outro lado, a determinação propriamente dita, através de avaliações qualitativas – que tem FALSO como marcador – sobre a identidade de *alguma coisa* em relação à representação visada de *atestado de óbito* nesse último espaço;
2) dos processos sucessivos de ajustamentos entre sistemas de representação não homogêneos.

Com efeito, esperamos nos aproximar dos valores operatórios que, em situação prática de construção de significação, são, de fato, observáveis das formas linguísticas, em geral, e, em particular, da sequência 'atestado de óbito falso'.

A predicação lógica e os dilemas de gênese

Do ponto de vista lógico, o conteúdo independe das línguas para significar. Delas depende apenas para ser veiculado. A veiculação não implica ajustamentos porque a realidade física e a realidade abstrata são tomadas pela lógica numa relação de continuidade que se confunde com a mesmice. O mundo e o pensamento se recobrem perfeitamente, quer dizer, o mundo é "transparente" ao pensamento, e vice-versa. Essa relação garante a estabilidade do conteúdo, não obstante a variação experiencial e linguística, que é própria à atividade linguageira.

Para a lógica, o mais importante é a comprovação da validade de um raciocínio. A lógica não pretende ser uma forma de ação sobre o mundo, sobre os referentes. Por isso, os raciocínios lógicos passam da realidade física para a realidade abstrata, e vice-versa, dentro de uma realidade orgânica, abstraindo de qualquer tipo de ajustamento, conforme já o dissemos acima no contexto da veiculação dos conteúdos. Qual seria, então, a razão do trabalho dos sujeitos em relacionar as unidades?

O sujeito da lógica se assemelha a um autômato, na construção de sentenças declarativas que possam ser avaliadas em termos de verdadeiro e falso quanto aos estados-de-coisas que descrevem. O trabalho do sujeito da lógica é axiomático, tomado por evidente, e calçado na instrumentação normativa do pensamento, sob a justificativa da necessidade de se "disciplinar" o pensamento[6]. Esse sujeito, por um lado, confunde-se com a realidade abstrata e dela se apaga, por outro lado, confunde-se com a realidade físico-cultural de dela também se apaga. É um sujeito que está em todo tempo-lugar e em tempo-lugar algum. Esse sujeito se converte em puro pensamento ou pura introspecção (solipsismo). Esse sujeito não precisa equilibrar representações interiorizadas com as representações dos outros sujeitos.

A atividade epilinguística e o trabalho do linguista

Em síntese, o termo "epilinguismo" refere o trabalho do sujeito para posicionar (*répérer*) raciocínios subjacentes através de "formas que *marcam* e constroem sua presença, formas que *traçam* a atividade dos sujeitos (sob a ótica que essas formas lhes conferem)" (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 11 – grifos do original) num espaço referencial homogêneo. As línguas naturais são performativas. Se os sujeitos relacionam entidades, é porque intuem a possibilidades de transformá-las, se não no plano físico-cultural ou afetivo, pelo menos no plano simbólico.

As formas de superfície se constituem interpretáveis em razão dos raciocínios (teoria) que lhes são subjacentes. Os raciocínios só são acessíveis através das formas, que são vestígios das operações que organizam, localizam e controlam a representação dentro de um evento em processo de construção. Se, por um lado, sabe-se, por hipótese, da existência de invariantes cuja presença na língua é marcada por formas, por outro lado, é preciso construir caminhos de acesso a esse saber. Nesse sentido, o acesso à teoria (invariante) implica um saber-fazer do linguista, assim como no artesanato, o saber implica o próprio ato de fabricação (DUCARD, 2006, p. 15).

[6] Os fins justificam-se em si mesmos como forma de se aproximar da verdade e/ou se afastar do erro.

Do ponto de vista da linguagem definida como atividade de representação, referenciação e regulação (CULIOLI, 1990, p. 177-213), o trabalho do linguista deve se voltar ao processo de apreensão e de formalização dos observáveis. Esse trabalho simula o investimento da ação subjetiva, "que Culioli chama de *força assertiva*" (DUCARD, 2009, p. 65 – grifo do original), sobre projetos de representação que se deslocam sob ângulos perceptivos variados. A ação subjetiva é constitutiva dos observáveis. Os observáveis estão teorizados como objetos que articulam ação subjetiva e formalização de ângulos perceptivos através das línguas. Com efeito, a variação subjetiva se constitui como observável através das línguas.

Na abordagem estática, como na lógica, as unidades de língua se prestam a encapsular e a veicular um conteúdo que permanece incólume a qualquer organização em cadeias singulares. Na abordagem dinâmica – que acreditamos ser também a nossa – dos fenômenos linguísticos, a linguagem, enquanto a prática de construção de significação numa língua dada, impede-nos de defender a existência de "algumas entidades de língua que sejam determinadas e outras que sejam menos determinadas" (REZENDE, 2000, p. 15), porquanto uma tal distinção reitera os fundamentos da abordagem estática, quais sejam a existência de (a) um plano abstrato de relações intersubjetivas estabilizadas e (b) um sistema de relações determinadas entre forma e conteúdo, que não comporta deformações.

O funcionamento de FALSO de que trataremos aqui não se confunde com a descrição da totalidade do fenômeno que se encerra em si mesma. Nossos observáveis – famílias de enunciados em relação parafrástica – não se confundem com os conceitos de dado e de fenômeno enquanto objetos estabilizados. Porque esses abstraem da ação subjetiva e da variação de ângulos perceptivos subjacentes (invariante), cujas marcas são constitutivas das línguas. Esses dois conceitos costumam referir objetos que perderam sua gênese na "prática, seja de interação verbal dos falantes de uma língua, seja de interação dos falantes com o meio ambiente" (REZENDE, 2000, p. 12). A linguística culioliana reabilita a gênese (perdida) da variação nas línguas e assume uma posição diante dela: a gênese de toda a variação é experiencial e subjetiva, e não formal ou processual. A variação diz respeito aos modos de perceber e representar o mundo por

sistemas não homogêneos (transindividuais) que, em princípio, não dialogam, razão essa do trabalho dos sujeitos para se fazer dialogar.

Processos enunciativos de funcionamento de FALSO

Trabalhamos com contexto explícito das intuições[7] que estão sustentando processos de formalização de enunciados em família parafrástica, ao mesmo tempo em que vamos construindo um sistema de representação metalinguística que dê consta de descrever o formal que a linguagem é, isto é, como mecanismo de forma que dá sustentação não só a caminhos que levam a bom termo, porque constroem representação, mas também trajetórias que ficam a meio caminho ou que não se transformam e – de um certo ponto de vista que não é o nosso – não constroem representação. Para tanto, consideremos o diálogo abaixo:

(1) Você pagou a indenização a Pedro pela morte da sua esposa?
(2) Não! De jeito nenhum.
(3) Por que?
(4) Pedro me entregou um atestado de óbito falso.

Assumimos um valor semântico interpretável não qualquer de *atestado de óbito falso*, que só pode ser apreendido através de ocorrências particulares de (4), e dentro do diálogo acima formalizado. Nossa unidade de análise é o enunciado. Em outros termos,

> Culioli atribui ao enunciado um duplo estatuto – teórico e material. É uma unidade empírica de observação porquanto constituída de materialidade e, por isso, o dado mais diretamente observável ao linguista; é uma entidade teórica porquanto é definido como agenciamento de marcadores de operações da atividade de linguagem. Dessa perspectiva, em sua atividade de análise, o

[7] "Se as ciências desconfiaram oficialmente da analogia, praticaram-na clandestinamente. Muitos cientistas utilizam o raciocínio por analogia para construir tipologias, elaborar homologias ou mesmo induzir leis gerais (mas os manuais apagam o rastro do caminho mental subjetivo, assim como o enobrecimento apaga os rastros da sua extração vulgar" (MORIN, 2012. p. 156).

> linguista parte de dados imediatos e caminha em direção à formulação de dados teorizados (famílias parafrásticas) que lhe fornecem subsídio para retornar ao empírico (PRIA, 2013, p. 42).

O processo constitutivo do enunciado compreende um conjunto de relações imbricadas. Em síntese, são relações de natureza primitiva, predicativa e enunciativa. Por ocasião da análise do enunciado (4) será possível observar o funcionamento dessas relações na sua constituição. Aqui, procuramos contemplá-las em três momentos, privilegiando uma relação em cada momento. Não se pretende esgotar – como se isso fosse possível – as relações em tela. Ainda que tenhamos optado por tratá-las em separado, as relações se sobrepõem, como se poderá perceber do texto.

O primeiro momento ou SIT0 (= Situação zero) trata da instanciação de um esquema formal por noções semânticas e da organização de domínios nocionais; o segundo, SIT1, trata da organização de posições que visam dar existência aos termos do enunciado; o terceiro, SIT2, trata dos ajustamentos das situações anteriores diante de um contexto discursivo.

Todo enunciado é um evento que nasce de uma relação semântica entre domínios nocionais e aponta para uma certa direção de sentido, um lugar onde as propriedades dos termos estão cultural e historicamente adequadas. Para fins de manipulação do enunciado e explicitação da relação semântica que aqui se afigura, comecemos por colocar uma situação zero, doravante SIT0, e um esquema de léxis.

SIT0: determinação da orientação semântica.

A léxis é um esquema formal de três lugares $<\xi_0, \xi_1, \pi>$ que prevê uma variável para o operador π e duas variáveis, ξ_0 e ξ_1, para os argumentos da predicação. Os espaços formais da léxis são instanciados por noções semânticas e, do ponto de vista cognitivo, asseguram a estruturação do conteúdo de pensamento ou conteúdo proposicional. Trabalharemos com a seguinte léxis: <Pedro entregar atestado-de-óbito>.

A "intuição criadora"[8] (DUCARD, 2006, p16) projeta, para uma eventual situação enunciativa (Sit*)[9], que sejam ratificadas as

[8] No original: *intuition créatrice* (DUCARD, 2006, p. 16).
[9] O asterisco sempre representa um valor hipotético.

propriedades[10] dos termos da léxis, tais como estão relativamente estabilizadas na cultura: *Pedro* sendo aquele que tem a propriedade de *entregar*, dentre outras coisas, *um atestado de óbito*, e *atestado de óbito* sendo *alguma coisa* que pode ser entregue por *alguém*, dentre os quais, *Pedro*. O enunciado (5) traduz esses valores. Observa-se do enunciado ausência de marcas que remetam a um possível bloqueio à construção dos termos, algo que se traduz por um enunciado como (6).

(5) Pedro me entregou um atestado de óbito por ocasião da morte da sua esposa.
(6) Pedro não me entregou um atestado de óbito porque estava desconsolado com a morte de sua esposa.

A confirmação das propriedades dos termos, numa eventual situação enunciativa (Sit*), pode resultar na construção quer do ENTREGADOR (<( ) entregar atestado-de-óbito>) quer do ENTREGADO (<Pedro entregar ( )>) quer de ambos os termos, através do predicado *entregar*. Os termos que vierem a se construir, numa eventual situação enunciativa (Sit*), darão conta de quão adequados estão os termos em relação às noções que os quer "encanar" (REZENDE, 2000, p. 128). Os termos em construção, no nosso enunciado de partida, são *Pedro* e *atestado de óbito*.

Colocadas em relação, as noções semânticas da léxis esboçam não só uma orientação semântica, "uma grosseira direção de sentido" (REZENDE, 2011, p. 707), quer dizer, uma relação mais ou menos adequada entre os termos e as noções semânticas que lhes quer encarnar, mas também um "projeto de existência" (REZENDE, 2000, p. 280) da representação visada (7), provisoriamente representada pelo termo *atestado de óbito*.

(7) Alguma coisa entregue por Pedro.

Com efeito, esse gesto que visa trazer à existência *alguma coisa* ainda pouco determinada cuja determinação maior é ter sido introduzida num espaço referenciável, através da associação da

[10] Propriedades que estão relativamente estabilizadas nas culturas, tais como *humano*, *animado*, *adulto*, *infantil*, *inanimado*, *individuável*, *massivo*, *processo finalizado*, *iniciador*, *acidental*, e assim por diante (CULIOLI, 1999a, p. 100).

ocorrência de *alguma coisa* a um termo do léxico, é o primeiro passo na direção da sua construção nesse espaço. Por certo, não é um acaso a escolha do termo, resulta da analogia de *alguma coisa* com ocorrências da noção /atestado de óbito/[11], conhecidas do enunciador. São operações de qualificação ulteriores que poderão validar a adequação na escolha do termo. No enunciado (8), as marcas de modalidade assertiva e de aspecto perfectivo (ausência de obstáculo) do contexto encaixante contribuem para essa confirmação. Outro enunciado por colocar a dúvida sobre a adequação, tal é o caso de (9).

(8) Pedro me entregou um atestado de óbito e tanto, é pena que sua esposa esteja morta.
(9) Pedro nos trouxe um atestado de óbito sem valor algum, será mesmo que sua esposa está morta?

SIT1: determinação da direção dos termos.

A imersão da léxis num espaço referencial qualquer (abstrato ou físico-cultural), impõe que os termos sejam ordenados numa sequência linear. A ordenação, no entanto, esboça enunciáveis cuja existência dos termos pode não ser conhecida dos sujeitos num espaço referenciável. O objetivo da relação predicativa é a construção dessa existência dos enunciáveis. Vejamos as duas glosas a seguir:

(10) [Há] Um atestado de óbito [que] foi entregue por Pedro [nosso conhecido] para alguém.
(11) Pedro [nosso conhecido] entregou um atestado de óbito [há alguma coisa] para alguém.

Enquanto (11) está construindo a existência de um ENTREGÁVEL cujo ENTREGADOR é conhecido dos sujeitos, em (10) está sendo construída a existência do ENTREGADOR cujo ENTREGÁVEL ainda é pouco conhecido dos sujeitos.

As posições dos termos refletem, em alguma medida, as posições dos sujeitos no espaço referenciável. Em (10), glosamos a posição do enunciador (S0) sobre co-enunciador (S2), antes mesmo que S0 se tenha feito locutor (S1), numa situação enunciativa. S0 sabe

[11] Os termos entre barras oblíquas sempre representam noções.

que S2 não sabe *alguma coisa* de S0 sobre *Pedro*. Colocar o enunciado no plano do dizível implica eliminar essa diferença. Aquilo que S0 sabe de S2 se converte numa posição de S0 em relação a S2. S0 se sobrepõe a S2 no espaço referenciável. *Que* é a projeção da imagem do enunciador (S0) sobre o co-enunciador no enunciado (10). O enunciador (S0) está sustentando a posição de alguém (um S com o qual S0 se identifica) que supõe ser o co-enunciador (S2). Tal suposição se traduz pelo marcador de localização *há*. Trata-se de um operador que visa introduzir *alguma coisa* no universo de discurso para que predicações ulteriores que possam se efetivar sobre *alguma coisa*. Esse valor se traduz pela seguinte glosa (12). Com esse gesto, S0 constrói a existência fictícia de um enunciável.

(12) Há alguma coisa, falemos dela.

Em (11), também glosamos a posição do enunciador (S0) sobre o co-enunciador (S2), antes mesmo que S0 se tenha feito locutor (S1). S0 sabe que S2 sabe *alguma coisa* de S0 sobre *Pedro*. Aquilo que S0 sabe de S2 converte-se, mais uma vez, numa posição de S0 em relação a S2, qual seja a de que S0 e S2 ocupam a mesma posição no espaço referenciável. Desse ponto de vista, uma eventual diferença (S2 não sabe *alguma coisa* de S0 sobre *Pedro*) não se coloca ou fica em segundo plano, pois, vindo a se colocar, pode construir algum bloqueio à trajetória de determinação de um ENTREGADOR. Para tanto, não se questiona a identidade de *alguma coisa* enquanto ENTREGADO. Ao nível das relações predicativas essa diferença é pano de fundo. Presume-se de (11) um certo modo de existir do termo *atestado de óbito*. Com efeito, (11) retoma uma ocorrência de *alguma coisa* cujo modo de existir ainda pode ser questionado ao nível das relações enunciativas quer para ser colocado em dúvida, como em (13) quer para ser (14). S0 constrói a existência do enunciável sob um gesto que abstrai dessas posições.

(13) O Pedro então nos entregou um atestado de óbito? Conta outra. De onde ele tirou um atestado de óbito?
(14) Foi emitido com rapidez o atestado de óbito que Pedro nos entregou [um atestado de óbito]

A estrutura predicativa, embora seja um modo particular de apreensão do mundo e resulte da apropriação da realidade psico-física e cultural por um sujeito particular, configura uma construção de tal modo generalizada, porque distende a tal ponto o tempo, o espaço e o mundo (sujeitos), que compreende o conteúdo proposicional, sempre igual em si mesmo, onde toda diferença se apaga.

SIT2: determinação da estabilidade intersubjetiva.

Ainda que, através da ordenação, a relação predicativa esboce posições, ela o faz no sentido da sua exclusão. Se essas posições podem ser retomadas na relação enunciativa, entendemos que se deva ao fato de a intersubjetividade já estar colocada enquanto projeto – mas ainda não construída – ao nível das relações predicativas. A intersubjetividade é um projeto, e não está dada para o enunciado. Por certo, a intersubjetividade ou as posições intersubjetivas – do modo como as entendemos – são construto da atividade de linguagem, e não o seu o fundamento. Estamos nos apoiando "na hipótese fundadora de que a atividade de linguagem é produto de uma atividade simbólica por gestos" (DUCARD, 2009, p. 68) de apropriação de relações predicativas, mas não só, que se esboçam numa certa direção, mas que nem sempre se constroem como tal. A heterogeneidade do discurso, assim como a sua transcendência, não pode ser tomada nem como anterior nem como exterior às formas que permitem dela dizer, "ela lhes é inerente" (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 11).

A adequação nocional (SIT0) construída sobre uma eventual situação enunciativa (SIT1) é uma disposição do enunciador (S0) que pode vir a se constituir locutor (S1*). A possibilidade de deslocamentos está na base da apropriação dessa invariante. Toda invariante não-ainda formalizada em relação a uma situação singular (Sit), através de formas interpretáveis de uma língua dada, é suscetível de deslocamentos dentro de um espaço referenciável. Por isso, há sempre o risco de se dizer *outra coisa*, na passagem das representações abstratas para as representações linguísticas. Nessa passagem, é o centro atrator que assegura possíveis reorganizações do conteúdo proposicional frente às posições que estavam colocadas enquanto projeto na relação predicativa, mas que, na relação enunciativa, são posições de fato. A não coincidência dos modos de ser da invariante de base é de princípio. A continuidade é resultado do investimento do

sujeito, e não um fundamento da atividade significante. A intuição de estabilidade enquanto mesmice deve-se, muitas das vezes, às aproximações (analogia com a memória enunciativa ou com projeções enunciativas) que uma disposição atual convoca para a apropriação de formas interpretáveis, caminho de acesso que são a uma "ambiguidade fundamental"[12] (CULIOLI, 1999a. p. 160). O trabalho do sujeito para passar de uma disposição à outra interessa-nos mais do que as descrições que podem ser feitas das aproximações em si.

FALSO é marca do trabalho do sujeito, uma disposição de S0, para passar de um modo de ser de *alguma coisa*, esboçado em SIT0 e projetado em SIT1, para um modo de ser outro-o mesmo que a SIT2 lhe assegura. O mesmo em razão da identidade de forma que é localizada em relação a uma situação particular (Sit) e outro em razão da reorganização nocional que essa localização implica. A passagem de uma situação eventual (Sit*) para uma situação particular (Sit) não é sem consequência. FALSO é, antes de tudo, marca da modalidade da dúvida sobre a posição dos sujeitos da Sit a respeito de *alguma coisa*. FALSO é marca de alteridade (dissociação) enunciativa. Em SIT2, S0 está dissociado da posição de um eventual locutor (S1*), mas não da disposição de S0, projeta em SIT1, para uma eventual situação enunciativa (Sit*).

No nosso enunciado de partida, é a alteridade enquanto o mesmo, mas em outro tempo-espaço, que coloca em dúvida a possibilidade de que *alguma coisa* se construa como uma ocorrência da noção /atestado de óbito/. FALSO está em consonância com (13) e em contraposição a (14). FALSO é a marca da dúvida de S1, excluída de SIT1, quanto à construção de *alguma coisa* como uma ocorrência da noção /atestado de óbito/. A negação da existência de *um atestado de óbito que existe como tal* é um pano de fundo que não se resolve com FALSO. FALSO marca o bloqueio à trajetória de construção de *atestado de óbito* que se esboçou em SIT0 e cuja existência se projetou SIT1. Esse bloqueio dá margem a todo tipo de especulação – que não é nosso objetivo fomentar – sobre a trajetória da representação a partir de Sit.

Em SIT2, S1 força a volta – como se isso fosse possível ou sem consequência – à situação zero, passando pela situação um, como

[12] No original: *ambiguïté foncière* (CULIOLI, 1999a, p. 160).

uma trajetória possível. A volta, ou melhor, a sua tentativa, não é sem consequência para o enunciado. FALSO é a marca dessa consequência do movimento (trabalho) de construção da representação no contexto do enunciado, e não só para o fragmento *atestado de óbito*.

Considerações finais

Depois de ter passado em revista um conjunto extenso de gramáticas brasileiras de 11 diferentes autores – todos eles apoiados no conceito de aristotélico de classe – uma pesquisa concluiu: "Todos eles apontam que o adjetivo indica "qualidade(s)"" (NEVES, 2011, p. 17). No avesso da tradição gramatical, observamos, na prática de construção de significação, que FALSO é marca da dúvida e do bloqueio à construção do termo *atestado de óbito*, na trajetória da construção do enunciado.

A lógica já apostou na derivação de subtipos como alternativa ao tratamento extensional (ILARI, 1993), que "falha" na descrição de adjetivos como FALSO. Vimos aqui que uma possível razão para a "falha" é o bloqueio colocado por FALSO à construção do nome e à construção da classe de predicados que poderiam ser descritos pelo nome. Como a lógica trabalha com fragmentos de enunciado, fica difícil perceber tanto o movimento construtor da representação quanto os obstáculos que pode vir a encontrar. Buscamos aqui explicitar que esse movimento é muito maior do que o conteúdo que uma construção possa encapsular.

Referências

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation**: formalisation et opérations de repérage. Paris: Ophrys, 1999a. v. 2.

CULIOLI, Antoine. Préface. In: FISHER, S. **Énonciation. Manières et territoires**. Paris: Ophrys, 1999b. p. 7-8.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation**: opérations et représentations. Paris: Ophrys, 1990. v. 1.

CULIOLI, Antoine. **Variations sur la linguistique**. Paris: Klincksieck, 2002.

DUCARD, Dominique. O grafo do gesto mental na teoria enunciativa de A. Culioli. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 64-71, 2009.

DUCARD, Dominique. Seuils, passages, sauts. In: DUCARD, D.; NORMAND, C. (Org.) **Antoine Culioli**: um homme dans le langage. Paris: Ophrys, 2006. p. 13-18.

ILARI, Rodolfo. Alguns problemas semânticos na análise dos adjetivos. **Caderno de estudos linguísticos**, Campinas, v. 24, p. 41-45, 1993.

MORIN, Edgar. **O método 3**: conhecimento do conhecimento. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. Uma amostra do tratamento concedido às classes de palavras na tradição gramatical do português. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 11-28, 2011.

PRIA, Albano Dalla. O diálogo, a significação e a enunciação na articulação da linguagem com as línguas naturais. In: PRIA, A. D. et al. **Linguagem, escrita e tecnologia**. Campinas: Pontes, 2013. p. 37-50.

REZENDE, Letícia Marcondes. A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 707-714, 2011.

REZENDE, Letícia Marcondes. **Léxico e gramática**: aproximação de problemas linguísticos com educacionais. 2000. 320 f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.

VOGÜÉ, Sarah de; FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis. Prefácio. In: VOGÜÉ, Sarah de; FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis. (Org.) **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. Tradução de Marcia Romero e Milenne Biasotto. São Paulo: Contexto, 2011. p. 9-13.

NORMAS PARA O ENVIO DE ARTIGOS

1. Todos os trabalhos encaminhados à revista **LINGUAGEM – estudos e pesquisas** se submeterão à apreciação dos Conselhos Editorial e Consultivo. O(s) autor(es) será(ão) comunicado(s) sobre a apreciação.
2. Os artigos serão avaliados por dois pareceristas membros do Conselho Consultivo, após apreciação do Conselho Editorial e, caso haja um parecer contrário à publicação, encaminhados a um terceiro avaliador.
3. Os artigos deverão ser digitados em espaço simples, no Programa Word 6.0 (ou equivalente), fonte Times New Roman (tamanho 11), e deverão conter entre 15 e 20 páginas, em papel A5. O encaminhamento dos artigos deverá ser feito em duas (02) vias (uma com identificação e outra sem identificação do autor) para o endereço revistalinguagem@gmail.com. O(s) autor(es) deverá(ao) encaminhar ainda uma rápida biografia e o contato eletrônico.
4. O título do artigo deverá vir em letras maiúsculas (caixa alta), negrito, centralizado no alto da primeira lauda, em português, inglês e espanhol, seguido, logo abaixo, à direita, do(s) nome(es) do(s) autor(es), com letras minúsculas e em itálico. A identificação da Instituição deverá, seguido do endereço eletrônico do(s) autor(es), vir em forma de nota de rodapé no final da primeira página e marcada com o símbolo personalizado (*).
5. O texto deve ser antecedido por um Resumo de, no máximo, cinco (05) linhas, em português, inglês e espanhol. Após o Resumo, deverão vir até quatro palavras-chave em português, inglês, francês ou espanhol.
6. As notas explicativas deverão ser enumeradas automaticamente em algarismos arábicos no final da página, como nota de rodapé. As citações no interior do texto deverão vir em fonte menor que a utilizada no texto (fonte 10), obedecendo à mesma paragrafação (1,25 cm de recuo), com recuo total de toda a citação e sem itálico. Recomenda-se, para as citações, o sistema de chamada autor-data. Ex.: (SILVA, 2005, p. 35).
7. Ilustrações deverão ser originais ou cópias nítidas passíveis de reprodução e as fotografias em branco e preto, com a devida autorização.
8. Todas as citações do texto, documentais e bibliográficas, deverão ser elencadas nas "referências", em ordem alfabética, com dados completos (sem abreviação do nome do autor), de acordo com as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas (cf. NBR 6023).
9. As normas tipográficas são de responsabilidade da revista.
10. São de responsabilidade do(s) autor(es) a correção gramatical do texto e a exatidão das referências bibliográficas. Os editores, porém, podem fazer ligeiras adaptações nos textos que, aprovadas pelos autores, serão incorporadas à versão final.
11. Autoras/autores cujas pesquisas devem ser submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos devem enviar, junto com o texto para avaliação, o parecer de aprovação de um CEP em funcionamento no Brasil.
12. Maiores informações, acessar: http://www.revistas.ufg.br/index.php/lep, em "Submissões", "Diretrizes para Autores".