

**ORGANIZADORES**

**Ana Lúcia Rocha Silva  
Maria da Graça dos Santos Faria  
João da Silva Araújo Júnior**

# **ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**Instrumentos teóricos e  
metodológicos**

**VOL I**





Universidade Federal do Maranhão

Reitor *Prof. Dr. Natalino Salgado Filho*

Vice-Reitor *Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos*



**EDUFMA**

Editora da UFMA

Diretor *Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira*

Conselho Editorial *Prof. Dr. Luís Henrique Serra*  
*Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni*  
*Prof. Dr. André da Silva Freires*  
*Prof. Dr. Jadir Machado Lessa*  
*Prof.<sup>a</sup> Dra. Diana Rocha da Silva*  
*Prof.<sup>a</sup> Dra. Gisélia Brito dos Santos*  
*Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda*  
*Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva*  
*Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães*  
*Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosane Cláudia Rodrigues*  
*Prof. Dr. João Batista Garcia*  
*Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas*  
*Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes*  
*Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior*



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

**ORGANIZADORES**

**Ana Lúcia Rocha Silva  
Maria da Graça dos Santos Faria  
João da Silva Araújo Júnior**

# **ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**Instrumentos teóricos e  
metodológicos**

**VOL I**

São Luís



2022

Copyright © 2022 by EDUFMA

Organizadores  
Ana Lúcia Rocha Silva  
Maria da Graça dos Santos Faria  
João da Silva Araújo Júnior

Projeto Gráfico  
Sansão Hortegal

Diagramação/Capa  
Mizael Melo

Revisão  
Camila Cantanhede Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Estudos da linguagem [recurso eletrônico]: instrumentos teóricos e metodológicos / Organizadores, Ana Lúcia Rocha Silva, Maria da Graça dos Santos Faria, João da Silva Araújo Júnior. – São Luís: EDUFMA, 2021.

v. 1, 208 p.: il.

Modo de acesso: World Wide Web

<<http://www.edufma.ufma.br/index.php/loja/>>

ISBN 978-65-5363-089-5

1. Linguagem - Estudos. 2. Discurso. 3. Argumentação. 4. Inglês - Ensino. I. Silva, Ana Lúcia Rocha. II. Faria, Maria da Graça dos Santos. III. Araújo Júnior, João da Silva.

CDD 400.370

CDU 81:37

Elaborada pela bibliotecária Marcia Cristina da Cruz Pereira CBR 13 / 418

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou para qualquer fim comercial. A responsabilidade pelos direitos autorais dos textos e imagens desta obra é da UNA-SUS/UFMA.

## **EDUFMA | Editora da UFMA**

Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

[www.edufma.ufma.br](http://www.edufma.ufma.br) | [edufma@ufma.br](mailto:edufma@ufma.br)

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
Ana Lúcia Rocha Silva	
João a Silva Araújo Junior	
Maria da Graça dos Santos Faria	
<b>1) RECURSO DIGITAL PARA PRODUÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM PARA DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DA ESCRITA .....</b>	<b>17</b>
Regina Cláudia Pinheiro	
Solânge Maria Canuto Pinheiro	
<b>2) “FALAR É FÁCIL?”: PERCEPÇÕES DISCENTES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS COM EXPOSIÇÕES ORAIS ESCOLARES .....</b>	<b>46</b>
Elaine Cristina Forte-Ferreira	
Dianna Paula Pinto Moreira	
<b>3) CAMINHOS DA INTERCULTURALIDADE EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UMA VIA EM CONSTRUÇÃO .....</b>	<b>73</b>
Tábata Quintana Yonaha	
<b>4) LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR E TEORIAS DA COMPLEXIDADE: INTERSECÇÕES EM TORNO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS .....</b>	<b>98</b>
Leandro Valente da Veiga	
João da Silva Araújo Júnior	
<b>5) O ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS COM BASE EM TAREFAS DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>113</b>
Marize Barros Rocha Aranha	
Klayton Azevedo Vieira Silva	

<b>6) O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA ATUALIDADE: QUAL A SUA IDENTIDADE NA ESCOLA BILÍNGUE? .....</b>	<b>134</b>
Luciana Rocha Cavalcante Melissa Lima de Souza	
<b>7) CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE PLANO DE TEXTO PARA A REESCRITA DO GÊNERO “REGRAS DE JOGO” .....</b>	<b>159</b>
Ananias Agostinhos da Silva Stênia Costa Dantas Silva	
<b>8) O BILHETE ORIENTADOR: UM TIPO DE SEQUÊNCIA TEXTUAL OU UM GÊNERO DISCURSIVO? .....</b>	<b>184</b>
Alena Ciulla Peterson Luiz Oliveira da Silva	
<b>9) EFEITOS DE PATEMIZAÇÃO EM CAMPANHAS EDUCATIVAS .....</b>	<b>205</b>
Mônica Magalhães Cavalcante Geana Barbosa da Silveira	
<b>10) CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA E TRANSPOSIÇÃO: UMA LEITURA DA OBRA TIETA DO AGRESTE .....</b>	<b>232</b>
Maria da Graça dos Santos Faria Mayara Crystina Rego da Silva	
<b>11) OS DIALOGISMOS ARGUMENTATIVOS ENTRE A ENUNCIÇÃO BAKHTINIANA E A NOVA RETÓRICA DE PERELMAN NAS COMUNIDADES LINGUÍSTICAS DE AUDIÊNCIAS JUDICIAIS .....</b>	<b>251</b>
Ana Lúcia Rocha Silva Dilberto Lima Rosa	
<b>SOBRE OS AUTORES .....</b>	<b>277</b>

# APRESENTAÇÃO

Ana Lúcia Rocha Silva  
Maria da Graça dos Santos Faria  
João da Silva Araújo Júnior

Este E-book **Estudos da linguagem: instrumentos teóricos e metodológicos (Volume 01)** contém pesquisas alicerçadas em teorias e métodos distintos, mas que partem de um objeto comum: a Linguagem. Buscamos, desse modo, reunir pesquisas realizadas em nível de Pós-Graduação, por diferentes universidades do país e do exterior, que partem de estudos sobre ensino de língua, discurso, enunciação e argumentação, no propósito de divulgar um painel diversificado de trabalhos acadêmicos em desenvolvimento atualmente.

Neste volume, apresentamos trabalhos de pesquisadores das seguintes Instituições: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Universidade Estadual de Nova York; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Ceará (UFC).

O primeiro capítulo, intitulado **RECURSO DIGITAL PARA PRODUÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM PARA DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DA ESCRITA**, de Regina Cláudia Pinheiro e Solange Maria Canuto Pinheiro, parte da concepção de escrita como processo, para abordagem do uso das tecnologias digitais no auxílio da produção textual em sala de aula. O trabalho apresenta o Recurso Digital para a Redação do Enem (REDIGIR-ENEM), construído com o objetivo de auxiliar os alunos do Ensino Médio das escolas públicas

na prática da escrita. Assim, o debate se interessa em discutir o ensino da produção de textos a partir da utilização do recurso digital na escola e sua importância para a inclusão tecnológica dos estudantes, visto que as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) são recursos de transformação sociocultural e têm permeado todos os espaços escolares, desde a sala de aula à gestão escolar.

No segundo capítulo, **“FALAR É FÁCIL?”: PERCEPÇÕES DISCENTES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS COM EXPOSIÇÕES ORAIS ESCOLARES**, Elaine Cristina Forte-Ferreira e Dianna Paula Pinto Moreira analisam o ensino sistemático da oralidade como uma das necessidades ainda vigentes, visto que essa prática ainda não ocupa o espaço ideal na escola. Tal panorama coaduna para a continuidade e perpetuação de estratégias didáticas tradicionais que ainda são perceptíveis, o que pode prejudicar a atuação dos discentes em situações orais formais e públicas. Nesse sentido, as autoras analisam o ensino da oralidade em sala de aula, buscando identificar os entraves enfrentados por discentes da Educação Básica no tocante às exposições orais realizadas em feiras de ciências e amostras culturais desenvolvidas durante as vivências escolares. Para tanto, fundamentam-se nos estudos de oralidade desenvolvidos por Marcuschi; Dionísio (2005), Marcuschi (2010), Ferreira (2014) e Ferrarezi e Carvalho (2018). Sobre a questão do gênero, atentam para os estudos de gênero de Barbosa; Rojo (2015) e Bezerra (2017; 2019) assim como Travaglia (2017). Para o levantamento de dados deste estudo qualitativo, recorrem a um formulário *online* contendo 39 questões, das quais apresentam dezenove que foram aplicadas com 16 alunos da terceira série do Ensino Médio. Os resultados da análise apontam que os entraves identificados pelos alunos são timidez, vergonha, ansiedade e nervosismo, os quais corroboram para a necessidade de um ensino contínuo da oralidade na escola.



No terceiro capítulo, **CAMINHOS DA INTERCULTURALIDADE EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UMA VIA EM CONSTRUÇÃO**, Tábata Quintana Yonaha, apresenta o resultado do estudo bibliográfico-documental que conduziu acerca do desenvolvimento da interculturalidade na área do Português como Língua Estrangeira (PLE) no Brasil, desde o início da década de 1990 até meados de 2020. Para atingir esse objetivo, seleciona inicialmente documentos da área educacional brasileira que abordam interculturalidade de modo mais abrangente para, então, refinar as buscas a partir de documentos que tratem de interculturalidade mais diretamente relacionados ao PLE.

O quarto capítulo, **LINGÜÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR E TEORIAS DA COMPLEXIDADE: INTERSECÇÕES EM TORNO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS**, de Leandro Valente da Veiga e João da Silva Araújo Júnior – propõe-se percorrer, de maneira não exaustiva, a visão de Linguística Aplicada que chamam no texto de Indisciplinar/transdisciplinar (LEFFA, 2006; MOITA LOPES, 2009; ROCHA; DAHER, 2015), entrelaçando os pressupostos epistemológicos desta e as proposições da teoria de aquisição de segunda língua<sup>1</sup> pelo paradigma da complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; LARSEN-FREEMAN, 1997). A partir das confluências entre essas formas transgressivas de pensar a LA, os autores demonstram como essas perspectivas podem subsidiar as pesquisas de aquisição de Línguas Adicionais a partir da perspectiva da complexidade.

O quinto capítulo, **O ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS COM BASE EM TAREFAS DE APRENDIZAGEM**, proposto por Marize Barros Rocha Aranha e Klayton Azevedo Vieira Silva, esboça considerações acerca das características do Ensino de

---

1 - Neste trabalho, os termos *aquisição* e *aprendizagem* aparecerão como sinônimos. O mesmo se dará com os termos *língua estrangeira*, *segunda língua* e línguas adicionais.

Língua Baseado em Tarefas (ELBT) no contexto da abordagem do Inglês para Fins Específicos (IFE). A pesquisa tem caráter teórico-bibliográfico e foi baseada em estudos teóricos sobre ELBT e IFE feitos por pesquisadores como Jack C. Richards e Theodore S. Rodgers (2010); Tom Hutchinson e Alan Waters (2010); David Nunam (2004); Patricia Córdoba Cubillo e César Navas Brenes (2009); Willis (1996). Os autores demonstram que a utilização de tarefas no currículo de curso de IFE é uma tentativa de diminuir as dificuldades de aprendizagem da língua inglesa no contexto do ensino técnico e tecnológico.

No capítulo sexto, **O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA ATUALIDADE: QUAL A SUA IDENTIDADE NA ESCOLA BILÍNGUE?**, Luciana Rocha Cavalcante e Melissa Lima de Souza trazem discussões sobre a identidade do professor de língua que atua na escola bilíngue brasileira. Revisitam estudos sobre a formação do professor em um panorama geral traçando uma linha histórica da profissão docente e tratam mais especificamente da formação inicial do professor de inglês à luz de documentos regulatórios como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (2001) e as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior (2002). Em um contínuo de reflexões, as autoras discutem a identidade profissional do professor de escola bilíngue com base em estudos de Pimenta (1997) e Papi (2005). Por fim, discorrem sobre a educação bilíngue no Brasil com o surgimento das escolas bilíngues e os saberes necessários para a docência frente a esse novo cenário.

No capítulo sétimo, intitulado **CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE PLANO DE TEXTO PARA A REESCRITA DO GÊNERO “REGRAS DE JOGO”**, Ananias Agostinhos da Silva e Stênia Costa Dantas Silva discutem sobre a prática da produção, correção e

reescrita de textos com a perspectiva de compreender as contribuições do conceito de plano de texto para o trabalho com a reescrita do gênero regras de jogo. Para tanto, analisam textos do gênero regras de jogo produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Juazeiro do Norte (CE), observando a construção do plano de texto como elemento substancial para a produção do texto, sobretudo para a etapa de reescrita.

### No capítulo oitavo - **O BILHETE ORIENTADOR: UM TIPO DE SEQUÊNCIA TEXTUAL OU UM GÊNERO DISCURSIVO?**

- Alena Ciulla e Peterson Luiz Oliveira da Silva partem da observação de uma lacuna de pesquisas sobre aspectos linguísticos do bilhete orientador, cujos estudos estão massivamente concentrados no âmbito da Pedagogia, para proporem uma análise deste objeto a partir de uma abordagem da Linguística Textual. Mais especialmente, a partir da caracterização feita, na literatura, dos textos que podem ser considerados como procedurais, de incitação à ação e/ou de conselho, é formulada a hipótese de que o bilhete orientador pertence a esta classe. Os estudos de Jean-Michel Adam, em que se encontra o principal apoio para a discussão teórica deste trabalho, apontam para o fato de que o que une os textos da classe de textos procedurais, de incitação à ação e/ou de conselho sob uma mesma categoria é sobretudo da ordem da interação social em que são praticados. Estes textos, entre os quais é proposto, neste trabalho, incluir o bilhete orientador, não comungam de muitas características no que diz respeito à sua composição em sequências de proposições. Por isso, os autores sugerem que o bilhete orientador seja analisado como um gênero de discurso, a partir de categorias que levem em conta este nível de análise.

O nono capítulo, **EFEITOS DE PATEMIZAÇÃO EM CAMPANHAS EDUCATIVAS**, escrito por Mônica Magalhães Cavalcante

e Geana Barbosa da Silveira, discute o modo como o locutor elabora o texto relacionando redes referenciais de maneira a aproximar cada vez mais o leitor do conteúdo reproduzido. Analisando introduções referenciais e retomadas anafóricas, exemplificam a recategorização dos objetos de discurso convocados para surtir efeitos de patemização, que pressupõem princípios de inferência emocional. Além disso, o trabalho sugere como as seleções intertextuais, principalmente os processos de alusão, podem decorrer dos quadros referenciais que integram os contextos instaurados nos textos. Para isso, utilizam como fundamentação teórica, principalmente, Amossy (2002, 2005, 2006, 2007, 2011a, 2016, 2018a [2006], 2018b), Ungerer (2020) e Charaudeau (2007, 2010, 2016, 2019). O *corpus* é constituído de campanhas educativas sobre o trânsito. Primeiramente refletem sobre os princípios de inferência emocional pressupostos nos gêneros que formam as campanhas educativas, associando-os à noção de estratégias de patemização; em seguida, examinam os processos de introdução referencial, de anáfora e de dêixis, para atestarem como evidenciam o *pathos*; por fim, reconhecem os apelos de alusão ampla presentes nos dados, a fim de avaliar sua participação na modalidade patêmica.

No décimo capítulo, **CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA E TRANSPOSIÇÃO: UMA LEITURA DA OBRA TIETA DO AGRESTE**, Maria da Graça dos Santos Faria e Mayara Crystina Rego da Silva investigam a relação entre o fenômeno da intertextualidade e o da convergência midiática a partir da obra *Tieta do Agreste*, do escritor Jorge Amado. Esta investigação respalda-se fundamentalmente nos estudos teóricos de Genette (2010) para apontar um tipo de ocorrência intertextual nas versões do romance em telenovela e em filme. Para as reflexões sobre a convergência midiática, o texto ancora-se na concepção de Jenkins (2009) que trata da cultura da convergência.

O capítulo 11, **OS DIALOGISMOS ARGUMENTATIVOS ENTRE A ENUNCIÇÃO BAKHTINIANA E A NOVA RETÓRICA DE PERELMAN NAS COMUNIDADES LINGUÍSTICAS DE AUDIÊNCIAS JUDICIAIS**, de Ana Lúcia Rocha Silva e Dilberto Lima Rosa, por intermédio de um breve estudo comparativo embasado em revisão bibliográfica por sobre diferentes campos do conhecimento, busca, primeiramente, estabelecer uma ponte dialógica entre a Enunciação bakhtiniana e a Argumentação de Perelman. Os autores intentam, com isso, destacar a comunicação interdisciplinar entre estes pensadores e a sua relevância para a Linguística e o Direito, ambas Ciências Sociais e Humanas embasadas na comunicabilidade. Para tanto, levantam os principais conceitos das obras *Marxismo e A Filosofia da Linguagem*, de Mikhail Bakhtin (e V. Volochinov) e *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*, de Chaïm Perelman (com colaboração de Lucie OlbretchsTyteca) no afã de, analisando suas abordagens dialéticas de enunciações argumentativas em busca de valores como a *justiça* (do razoável), demonstrar suas aplicabilidades em comunidades linguísticas polifônicas, como as das audiências criminais. Assim, construindo-se, na prática do discurso jurídico, *verdades enunciativas* em contraste a velhas práticas positivistas sobre fatos em juízo, concluem que, além de se dizer que *enunciar é argumentar*, decidir judicialmente seria *validar uma justiça possível* para os mais diversos auditórios que se apresentam em juízo.

Este livro conta com o financiamento da CAPES (Finance code 001 - Portaria nº 206 - CAPES), com o apoio do Programa de Pós-graduação em Letras (PGLetras-UFMA) e da Universidade Federal do Maranhão.

Ao finalizar esta apresentação, os organizadores agradecem as valiosas contribuições que os estudiosos da Linguagem deixaram nestas páginas, além da demonstração de que as universidades são ambien-

tes para compartilhar e divulgar pesquisa que abordam a linguagem em práticas discursivas diversas.

Então, que todas e todos possam usufruir de uma boa leitura!

# **RECURSO DIGITAL PARA PRODUÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM PARA DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DA ESCRITA**

**Regina Cláudia Pinheiro (UECE)**  
**Solange Maria Canuto Pinheiro (UECE)**

## **Introdução**

As tecnologias de informação e comunicação são recursos de transformação sociocultural e tem permeado todos os espaços escolares, desde a sala de aula à gestão escolar. Ainda assim, o uso de ferramentas digitais na aplicação tem se apresentado muito timidamente, necessitando de novas metodologias para se tornarem um passo importante em direção à inclusão tecnológica de alunos, especialmente da rede pública de ensino. Nessa linha de pensamento, passa-se a rever as práticas pedagógicas de sala de aula em um contexto em que as mídias digitais estejam presentes. Dessa forma, surgem os desafios do uso das tecnologias para o desenvolvimento do processo de escrita dos alunos no Ensino Médio das escolas públicas.

Nesse contexto, surgiu a ideia de criar um recurso para promover o desenvolvimento da escrita pelos estudantes, trabalhando habilidades e competências capazes de serem utilizadas na produção da Redação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Por considerarmos que a escola é o ambiente ideal para trazer a inserção das tecnologias aos educadores e educandos, pois em sua estrutura pedagógica, ela possui o papel de abrir novos horizontes para as inovações no campo do conhecimento, compreendemos que o estudante poderá desenvolver a autonomia no ato de redigir textos através do uso de ferramentas di-

gitais que possam auxiliá-lo, compreendendo a produção textual como um processo, que pode ser aprendido passo a passo.

No contexto atual, a produção do texto escrito, para muitos estudantes e professores do Ensino Médio ainda é um “objeto misterioso” (SERAFINI, 2011), havendo muitos leigos na arte de aprender e ensinar a escrever um bom texto, o que torna o processo de produção escrita um objeto de questionamentos e reflexões. Nesse sentido, um recurso digital que auxilie os alunos a redigir pode constituir-se como uma tentativa de sanar ou ao menos diminuir as dificuldades em produção escrita.

Por considerarmos a premissa de que as tecnologias devem permeiar nossas práticas pedagógicas e que a escola precisa se reinventar e reestruturar-se para acompanhar o desenvolvimento da nossa sociedade, criamos um recurso tecnológico para ser utilizado em aulas no modelo de ensino remoto e/ou presencial, a fim de torná-las mais dinâmicas, atrativas e capazes de desenvolver os conhecimentos necessários à produção da Redação do Enem.

Nesse sentido, o recurso digital elaborado nesta pesquisa foi construído para que os alunos produzam a Redação do Enem através de etapas, podendo, assim, auxiliar os discentes nesse processo. Acreditamos, ainda, que, através do recurso digital, os discentes consigam um melhor desempenho na produção da Redação do Enem, pois serão orientados a escrever a redação passo a passo, além de lhes oferecerem dicas para a escrita de acordo com as cinco competências avaliadas no Enem.

O recurso digital construído nesta pesquisa desenvolve-se a partir de duas concepções: a escrita como processo e o desenvolvimento das competências do Enem<sup>2</sup>. Desse modo, pensamos que o recurso, inicialmente, poderia começar com um diálogo entre dois alunos do Ensino Médio e que um deles propusesse um estudo da Redação do

---

2 - Neste trabalho, devido a limitação de espaço, não apresentamos o desenvolvimento das competências do Enem, nos concentrando apenas na escrita como processo.



Enem, utilizando uma linguagem acessível ao público e oferecendo-lhe alternativas para auxiliá-lo, mostrando ao estudante o seu papel e os aspectos que deve levar em consideração ao redigir a proposta, além de propor a publicação do seu texto final.

Considerando o exposto, esta produção tem como objetivo descrever o recurso digital construído e suas possibilidades para o processo de escrita. Esse capítulo apresentará o aprofundamento de questões que envolvem o uso de tecnologias no ensino, o processo de escrita e a apresentação do Recurso Digital para a Redação do Enem (REDIGIR-ENEM). Na primeira parte, ressaltamos a implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas pedagógicas com a finalidade de desenvolver aprendizagens significativas para o educando. Trazendo ainda, reflexões e contribuições da inclusão digital no espaço escolar, seguindo as orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio.

Na seção seguinte, abordamos a produção escrita na escola e os desafios enfrentados por estudantes e professores quanto a prática de escrever, trazendo questionamentos sobre a produção de texto no ambiente escolar. E na última seção apresentamos o REDIGIR-ENEM, recurso desenvolvido com a finalidade de auxiliar os alunos do Ensino Médio das escolas públicas a produzirem textos a partir da abordagem da escrita como processo.

## **O uso de tecnologias e o ensino da escrita**

As interações sociais vêm passando por várias transformações sócio-históricas, afetando o desenvolvimento do conhecimento, de acordo com os estudos de Remenche e Dionísio (2021), isso ocorre devido à influência do crescimento do uso das tecnologias, especialmente

na atualidade. Nesse contexto, no sistema educacional brasileiro, é de suma importância ressaltar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para implementação de práticas pedagógicas com fins de obter êxito nos resultados de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular contempla o desenvolvimento de competências e habilidades através do uso das tecnologias digitais, como destaca a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, é necessário lembrar que incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata apenas de utilizá-las como caminho para proporcionar aprendizagens ou desenvolver o interesse dos alunos. Segundo Marinho (2008), é papel fundamental da educação promover o desenvolvimento integral do educando e a inclusão do mesmo ao universo digital, desse modo, cabe à escola proporcionar um ambiente e momentos de planejamentos, formações sobre metodologias de uso das TDIC para que sejam incorporadas às práticas em sala de aula.

Ainda de acordo com o referido pesquisador, a escola tem a função de colaborar com a formação de cidadãos para a vida. Sendo assim, para cumprir seu papel, o autor salienta que a educação está atrasada há mais de uma década em relação à preparação e inserção ativa dos indivíduos na sociedade pós-industrial. Ainda sobre o assunto, cabe à escola “estimular os alunos a buscarem um uso mais diversificado de fontes de informação (CD-ROM, Internet e bibliotecas virtuais), que não podem mais estar restritas ao professor e ao livro-texto, e a lidar de forma crítica com essa informação” (MARINHO, 2018, p.13).

Com o advento do computador e da internet, ampliaram-se as possibilidades de comunicação, desse modo, tanto através da leitura como da produção de texto, aumentamos as possibilidades e as complexidades das competências e habilidades a serem desenvolvidas. Segundo Ribeiro (2018), a utilização das tecnologias na educação podem propiciar um ensino melhor e mais eficaz; ou facilitar a aprendizagem de maneira mais compreensível ou mais completa. Contudo, os professores devem adaptar o uso dos recursos tecnológicos aos seus objetivos, a fim de que essa inserção seja significativa e produtiva. Nesse contexto, cabe à escola desenvolver ações que incentivem a formação e apropriação de metodologias por parte dos professores.

Na atualidade, os docentes já estão habituados com os alunos portando celulares dentro da sala de aula. Estes estão totalmente conectados com as tecnologias digitais, seja por meio das redes sociais, jogos entre outros. No entanto, é importante salientar a importância de atentar-se ao uso adequado e consciente de dispositivos tecnológicos em sala de aula. Segundo Remenche e Dionísio (2021), o uso de mídias digitais modificam as relações sociais de aprendizagem. Contudo, compreendemos a necessidade de o professor estar preparado para a utilização das plataformas e ferramentas digitais em sala, mas é preciso também que o profissional seja instruído a reavaliar seus conceitos e entender as mudanças metodológicas como possibilidade de transformar e facilitar a maneira de aprender, além da troca de informações entre as pessoas, como ressalta Costa e Pessoa (2014).

Para Moran (2012), as TDIC são facilitadoras dos processos de ensino e aprendizagem e, com isso, podem ajudar no processo de construção do conhecimento, mas, para que isso seja significativo, é essencial o papel do professor nesse cenário. Este precisa compreender o sentido da inserção das tecnologias em seu campo de trabalho e tam-

bém ter consciência de que inserir as TDIC em suas práticas docentes não será uma missão fácil, porém de fundamental importância para o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Moran (2012) também considera que as tecnologias digitais não vão trazer nenhuma solução rápida para transformar a educação, mas que estas conseguem ampliar e caracterizar de forma mais atual o conceito de aula. A mudança na educação não é consequência somente das tecnologias digitais, ou seja, esses recursos podem ajudar o processo de ensino e aprendizagem, mas não vão modificar as problemáticas que a educação já tem há algum tempo. Reforçando o já dito, Remenche e Dionísio (2021) afirmam que as práticas sociais, proporcionadas pelas tecnologias digitais, no processo de leitura e escrita, movem sequências que se diferenciam daquelas trabalhadas de forma analógica, como é o caso do uso do papel.

Em relação à incorporação do uso de tecnologias digitais em sala de aula, Gabriel (2013) ressalta que a utilização da TDIC pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem, facilitar a transmissão dos conhecimentos repassados do professor para o aluno, principalmente porque o professor não é mais o detentor do saber, o dono do conhecimento que é repassado aos estudantes sem nenhuma predisposição aos questionamentos. Nessa nova concepção, a construção do conhecimento se dá pela troca de informações entre educador e educando. Sabemos que o docente pode trocar muitas experiências tecnológicas com seus estudantes, visto que, no Ensino Médio, por exemplo, está lidando com jovens que, muitas vezes, são bem mais informados e acostumados com o uso de ferramentas digitais e das práticas de escrita e leitura virtuais, podendo assim, estar sugerirem e colaborarem para a inovação das aulas.

De acordo com Ramal (2002, p. 14), “os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais

que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la”. Nesse contexto, a escola não poderá ficar à margem dessa evolução, pois precisa encontrar caminhos para uma educação inovadora, principalmente no que se refere à produção escrita. No entanto, para que ocorra uma transformação no ensino e aprendizagem, é preciso investir em novas metodologias para incentivar a inserção das TDIC no ambiente escolar. Assim, com o uso das tecnologias na educação, podemos explorar as possibilidades que os recursos tecnológicos podem propiciar ao ensino e, com o uso dos recursos digitais, professores e alunos poderão ser capazes de enfrentar os desafios de ensinar/aprender numa sociedade de base tecnológica.

É importante frisar que nem mesmo os jovens como usuários eficientes de tecnologias digitais têm a competência absoluta na utilização de ferramentas e em produzir sentidos que somem ou melhorem as condições cidadãs e a elaboração de aprendizados (RIBEIRO, 2018). Desse modo, é incumbência da escola estudar e traçar estratégias para promover a expressão, em suas variedades de elaboração e de veiculação, a todos, no que se refere às diversas formas de linguagens. Além do mais, deve evitar discursos eloquentes sobre as tecnologias serem uma espécie de receita mágica para a educação.

Não obstante o uso das tecnologias da educação, faz-se necessário o empoderamento dos docentes e discentes sobre as competências digitais, visando favorecer as práticas de produção escrita em sala de aula. Cabe, ainda, ao sistema educacional oferecer caminhos para que os jovens leiam, reflitam, questionem e produzam textos, pois sabemos que os recursos utilizados mudaram com a evolução da humanidade, mas saber ler e escrever continuam sendo habilidades essenciais para o exercício pleno da cidadania.

Embora tantos anos já se passaram, desde a inserção das tecnolo-

gias digitais na sociedade, ainda é notório que a tão desejada integração entre TDICs e escolas não ocorreu da forma esperada por muitos estudiosos. Desse modo, podemos constatar que a inserção das ferramentas digitais na educação está ocorrendo de forma muito tímida e superficial, talvez pela falta de formação dos profissionais ou até mesmo por falta de investimentos em aparelhagens e conexão de internet nas instituições.

Portanto, com o advento das tecnologias de informação e comunicação, a escrita através de recursos digitais se torna cada vez mais necessária, devido os jovens estarem aderindo ao uso dessas ferramentas para se comunicar e interagir com os pares constantemente. Desse modo, a produção textual a partir de uma tecnologia que já é atrativa ao aluno pode propiciar a este o desenvolvimento de competências e habilidades que visem a aprimorar a sua escrita, assunto que será discutido no próximo item.

## **A produção escrita na escola**

O desenrolar da produção escrita ao longo da história foi essencial para a humanidade, como registros históricos que retratam o homem de cada época e também por revelar um caleidoscópio de leituras e interpretações do universo. De modo enfático, Raposo (2007) explicita a importância da escrita com coerência e coesão como exigência para viver em sociedade. Ressalta, ainda, a relevância da escrita para a humanidade como uma das descobertas primordiais para a comunicação entre as gerações, considerando que ela nos aproxima da civilização e nos afasta do homem das cavernas.

Nos diversos contextos, observamos os jovens entrarem em contato com produções escritas através do uso de tecnologias digitais, seja através de bate-papos nas redes sociais, em blogs e/ou atividades

educacionais. É indiscutível, a importância da produção escrita em nossa sociedade, no entanto, ainda vemos de forma controversa o afastamento existente entre as produções observadas no contexto escolar e a escrita como prática social. Conforme Ferrazeri Jr. e Carvalho, “a escrita nos ajuda de diversas formas que vão desde o prazer de comunicar até o desenvolvimento de nossa capacidade de pensar” (FERRAZERI JR. E CARVALHO, 2015, p.22).

Assim, o ensino deve conceber o ato de escrever como prática social, pois de acordo com Antunes (2006), “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo”. Portanto, é importante que o aluno saiba para quem escreve e também os objetivos e a razão que circundam o texto. Esses pontos devem ser previamente definidos pelo professor, pois, para entendermos o processo da produção textual, precisamos levar em consideração vários aspectos do contexto da escrita.

Sobre esses aspectos, Barbeiro afirma que “mesmo quando ativado um modelo ou esquema organizativo, continua a ser necessário considerar aspectos particulares ligados à adequação a finalidades, destinatários, contexto social em que se encontram quem escreve e quem lerá o texto” (BARBEIRO, 2005, p. 30). Para levar em consideração esses aspectos, faz-se necessário repensar o papel do educador no processo de escrita, pois segundo Cristovão, o docente necessita intervir em vários níveis de sua prática: “no nível geral, precisa adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação, de acordo com as capacidades de seus alunos” e, quanto aos objetivos, “devem ser claramente delimitados no projeto de aprendizagem, bem como nas observações da produção inicial” (CRISTOVÃO, 2009, p.310).

Ainda sobre o assunto, Lerner (2002) propõe uma mudança de

perspectiva sobre a produção escrita nas escolas, que essas instituições devem visar a produzir escritores e os textos produzidos possam revelar suas ideias, trazer informações que os leitores necessitem ou devam conhecer. Além disso, devem estimular os destinatários a terem e colocarem em prática novas ideias, protestarem, compartilharem textos, com a finalidade de intrigar, motivar a reflexão ou causar riso. Segundo Serafini, “para aprender a realizar bons textos é preciso considerar cada texto não como objeto pronto e acabado, mas sobretudo como produto de uma série de operações” (SERAFINI, 2011, p.21). Dessa forma, é necessário subdividir a produção em pequenas partes e depois relacioná-las a um todo, tecendo o texto como uma rede, estabelecendo relações de sentido.

Ao contrário de muitos que consideram escrever um “dom ou inspiração”, Raposo (2007) nos mostra que escrever é uma técnica e pode ser adquirida até mesmo por pessoas menos talentosas na escrita. Desse modo, Ferrazeri Jr. e Carvalho (2015, p.15) esclarecem que “o fato é que ou se aprende a escrever de pequeno, por um processo metódico, insistente e árduo, ou será muito mais difícil no pouco tempo da faculdade.” Comumente, os alunos são avaliados pelo desempenho nas provas de redação. No entanto, embora importante na formação estudantil, o processo de escrita ainda é desafiador, pois “não há uma tradição didática para o ensino de redação e, por isso, estudantes e professores se encontram na situação de enfrentar a questão sem nenhum trabalho preparatório” (SERAFINI, 2011, p.19), tornando dessa maneira, o processo de ensino e aprendizagem da produção escrita inviável.

Além disso, nas escolas, uma prática corriqueira é a avaliação das redações serem apenas pelos erros de ortografia, regência, pontuação, concordâncias, etc., sem questionar ou orientar o aluno em relação à produção de ideias. Com isso, valorizam muito mais a forma do que



o conteúdo, retratando uma realidade de grande parte das escolas públicas, o exercício de produções que não serão lidas e/ou compreendidas, tendo como público leitor o professor, apenas para obter uma nota. Desse modo, promove nos discentes, um certo desestímulo em relação à prática da escrita em sala de aula, visto que não encontram propostas bem articuladas com suas vivências. Nesse contexto, vale ressaltar a necessidade do uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, como possibilidade de inovar e proporcionar o desenvolvimento das habilidades de escrita.

Percebemos ainda que, muitas vezes, o ato de escrever é desprovido de razão, o aluno escreve sem nenhum valor comunicativo, redigindo a redação apenas para o professor. Sendo assim, é preciso que a produção escrita ofereça aos estudantes a capacidade de pensar sobre assuntos variados, refletir suas vivências e realizar bastante leitura, pois, para escrever um bom texto, faz-se primordial o acesso às informações, visando desenvolver o senso crítico e reflexivo, além de possuir habilidades de escrita para estruturar o texto.

Porém, muitas vezes, a escrita é considerada apenas como um produto, pronto e acabado, como apresentam Koch e Elias (2014), partindo de uma visão do ato de redigir como um processo de apropriação do sistema de escrita e suas respectivas regras. Tal concepção caracteriza o sujeito como “(pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor e a ser decodificado pelo leitor”. Desse modo, não há espaço para implícitos e/ou subentendidos, o leitor não poderá acionar seu conhecimento de mundo, ou seja, deve ser entendido apenas o que está escrito, já o escritor não leva em consideração suas vivências e a interação com o seu público-alvo.

Por outro lado, Koch e Elias (2014) também citam a escrita com

foco na interação, em que o escritor interage com o leitor através de suas experiências, visando atingir o seu público. Nessa concepção de escrita, não se detém apenas aos pensamentos e intenções do autor, nem tampouco as regras gramaticais do sistema linguístico. Além disso, a partir dessa perspectiva, escritor e leitor são vistos como sujeitos ativos no processo de construção de sentido do texto, visto que, nessa relação, se abrem espaços para implícitos e pressupostos

Além disso, na escrita do ponto de vista interacional, o ato de redigir é permeado por muitas estratégias para se chegar à produção propriamente dita, visto que o foco principal não é o produto final, mas o constructo, o processo desenvolvido passo a passo. Nesse sentido, podemos considerar que, nessa concepção, a produção textual requer a mobilização de um conjunto de fatores, além dos conhecimentos compartilhados por escritor e leitor. Percebemos também que o texto se desenvolve de forma gradativa e a partir de muito esforço, pois escrever também precisa de um conjunto de procedimentos como na maior parte dos trabalhos que desenvolvemos. Logo, para desenvolver a técnica de redigir, faz-se necessária a utilização de metodologias que proporcionem o incentivo à prática da escrita.

Sendo assim, o exercício da escrita obedece a uma série de critérios pré-determinados como: o gênero textual, o assunto, o interlocutor e a relação entre escritor e leitor, conhecimentos que os mesmos compartilham, além do lugar de quem fala e suas intenções. Partimos do ponto de vista de que, na prática textual, o escritor deve recorrer a vários conhecimentos relacionados à língua que já estão armazenados em sua memória. Koch e Elias (2014), dividem tais conhecimentos em: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento de textos e conhecimentos interacionais.

Serafini (2011), de modo simples e prático, nos mostra que “é

possível dividir o processo da composição de um texto através de atividades básicas e utilizar para cada uma delas, técnicas e procedimentos específicos” (SERAFINI, 2011, p.22). Dessa forma, o professor terá a possibilidade de ensinar que a produção textual se dá de forma gradual, além disso, propiciando ao aluno compreender a escrita como processo e aprimorando habilidades necessárias à produção escrita. Dentro dessas etapas, a autora nos apresenta o planejamento, a produção de ideias, a produção textual e a revisão, como partes essenciais para entendermos como se dá o processo de escrita.

Nesse contexto, o primeiro passo para a produção textual é o planejamento, pois contrariamente ao pensamento de muitos, planejar auxilia na economia e distribuição do tempo disponível, tornando-se indispensável para que a produção da redação ocorra dentro do prazo. Assim, Serafini (2011, p.24) orienta que o aluno “deve dividir o tempo dedicando uma fase para o planejamento, uma para explanação, outra para revisão e a última para cópia (quando requisitada).” Podemos ainda salientar que nessa fase do planejamento é importante o estudante estar atento à identificação das características da redação, os seus objetivos e as características do gênero.

Posteriormente ao planejamento, temos a produção de ideias, em que ocorre a seleção de informações que serão utilizadas no texto. É importante ressaltar que a escolha das informações devem ocorrer de modo palpável, escrevendo em uma folha de papel ideias, fatos, observações, isto é, tudo aquilo que de alguma forma pode ter relação com a proposta da produção escrita. A partir de então, pode ser elaborada uma lista de ideias que a posteriori poderá ser utilizada na técnica dos grupos associativos, possibilitando assim estabelecer relações entre elas e proporcionar o surgimento de novas ideias.

Na sequência, temos a produção do texto, nessa etapa devemos

levar em consideração vários aspectos relevantes. Em primeiro lugar, o texto é direcionado a um público-leitor, em segundo, compreendemos que a produção deve alcançar seus objetivos e por último, não menos importante, ele possui suas características de acordo com o gênero. Além disso, o autor ao produzir o texto deverá perceber sua escrita a partir de dois pontos: o conteúdo e a forma. Nesse sentido, para Serafini (2011, p.52 e 53), o texto deve ser compreendido como “um continuum em que todas as partes se inter-relacionam”. Ainda é importante salientar, o uso adequado das conjunções e das frases de ligações para conectar as partes do texto, com a finalidade de estabelecer a coerência e a coesão.

No que se refere à revisão, essa etapa se faz fundamental no processo de produção escrita, visto que através de uma leitura minuciosa do que já foi escrito, o estudante poderá perceber a relação adequada entre as partes do texto e levar a possíveis correções necessárias à clareza de sua produção. Segundo Serafini (2011, p.81), “na primeira versão se presta mais atenção à gênese das próprias idéias, durante a revisão a atenção é posta preferencialmente sobre a constatação de que as idéias sejam expressas de modo organizado, claro e coerente.” Desse modo, primeiramente, nos preocupamos com o conteúdo e posteriormente, com a forma.

Posteriormente a revisão e a correção, teremos a redação final, em que o estudante, finalmente, passará à produção a limpo. É importante ressaltar que uma boa escrita não depende somente da estética do texto, mas deve facilitar a leitura e a afeição do leitor para com a produção textual. Desse modo, a abordagem de Serafini, nos leva a compreender o processo de criação do texto como um processo e, a partir dessa concepção de escrita foi criado o recurso digital que será apresentado na seção seguinte.

## Descrição do recurso digital para a produção da redação do ENEM (REDIGIR-ENEM)

Nessa parte do texto, apresentaremos, de um modo geral, o recurso criado para auxiliar alunos na produção escrita. O Redigir-Enem é direcionado ao público do Ensino Médio e possui como foco auxiliar os estudantes na escrita da Redação do Enem, proporcionando dicas e orientações que nortearão e facilitarão a produção textual. Na tela inicial, temos o nome do recurso digital e a tecla iniciar, como vemos a seguir:

**Figura 1: Tela inicial**



Fonte: Elaborado pelas autoras

Para dar início ao uso do Redigir-Enem, o participante escolherá o avatar que gostaria de utilizar durante todo o percurso da produção do texto. Essas personagens foram produzidas a partir da concepção da nossa variedade étnico-racial<sup>3</sup>. Posteriormente, o aluno digitará um nome ou apelido, podendo ser real ou fictício.

3 - Apesar da intenção, não tivemos as condições de contemplarmos todas as variedades étnico-raciais existentes no país.

**Figura 2: Tela em que escolhe o avatar e digita o nome do participante**



Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir desse ponto, teremos a apresentação da personagem principal, a Mel, uma concluinte do Ensino Médio que irá realizar o Enem e convida o participante a produzirem juntos a redação proposta pelo certame. Desse modo, ambos travam um diálogo sobre a produção textual, revelando suas características peculiares, oferecendo dicas e contribuições, apresentando as propostas de temas que podem ser selecionados pelo participante para a realização do texto, como podemos observar no início do diálogo a seguir:

**Figura 3: A apresentação da personagem**



Fonte: Elaborado pelas autoras

No Redigir-Enem, tentamos propor assuntos de áreas diversificadas e que abordassem problemáticas da atualidade. Assim, pesquisamos as temáticas mais discutidas sobre a saúde, âmbito familiar, segurança e economia e, a partir dessa seleção, desenvolvemos os textos motivadores e a proposta de redação.

Após a leitura dos textos motivadores e a proposta de produção, o participante deve elencar uma série de informações que adquiriu através das leituras, relacionando ao assunto abordado. Como podemos observar na figura a seguir:

**Figura 4: Lista de informações**

A screenshot of a software interface with a blue background. In the center, there is a white rectangular area containing a list of 10 numbered lines, each followed by a horizontal line for text entry. The numbers are 1 through 10. Below the white area, there are two black arrows pointing outwards to the left and right.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Na janela, Esquema do Texto, propõe-se a escrita da tese, ou seja, o ponto de vista que será defendido e, na sequência, solicitam-se dois argumentos relacionados a tese.

**Figura 5: Esquema do texto**

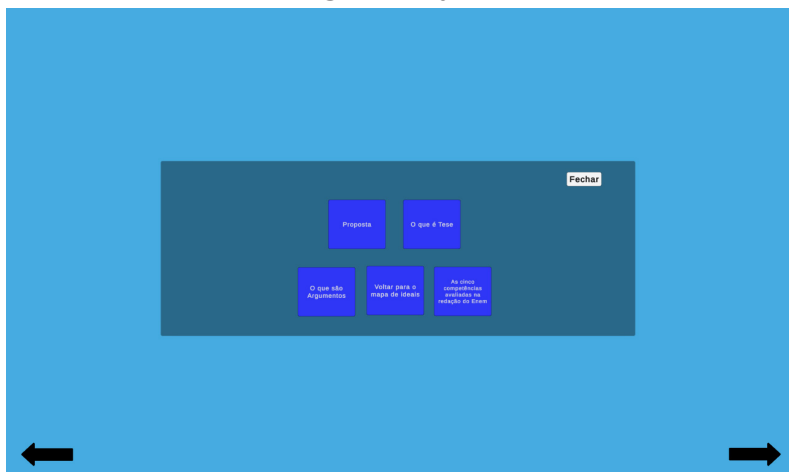
A screenshot of a software interface with a blue background. At the top left, there is an orange button labeled 'AJUDA'. In the center, there is a white box labeled 'Esquema do Texto'. Below this, there are two sections for text entry. The first section is titled 'Escreva sua Tese (ou ponto de vista):' and has five horizontal lines for text. The second section is titled 'Escreva dois argumentos relacionados à sua Tese:' and has two sub-sections, 'Argumento 1' and 'Argumento 2', each with three horizontal lines for text. At the bottom, there are two black arrows pointing outwards to the left and right.

Fonte: Elaborado pelas autoras



A partir da tela Esquema do Texto, aparece um menu laranja (AJUDA) com a funcionalidade que possibilita o usuário acessar conceitos (o que é a tese, o que são argumentos), retomar informações (proposta, voltar para o mapa de ideias) e ler as orientações que norteiam a produção textual (as cinco competências avaliadas na Redação do Enem). Como vemos abaixo:

**Figura 6: Ajuda.**



Fonte: Elaborado pelas autoras

Com a finalidade de auxiliar o estudante na revisão final, criamos um *check list* com perguntas sobre o processo de produção do texto que norteará as possíveis correções necessárias para que se estabeleçam as relações de sentido, adequação vocabular de acordo com a modalidade de escrita e os demais critérios exigidos pelas competências da Redação do Enem.

**Figura 7: Tela de *Check List***

Check List das  
competências do Enem

COMPETÊNCIA I

- Escreveu fazendo uso da norma padrão?  
 SIM  NÃO  ÀS VEZES
- Utilizou corretamente os sinais de pontuação?  
 SIM  NÃO  ÀS VEZES
- Utilizou a concordância adequada entre as palavras no texto?  
 SIM  NÃO  ÀS VEZES
- Considera que escreveu as palavras corretamente?  
 SIM  NÃO  ÀS VEZES

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quando for concluído o *check list* com as alterações necessárias, o recurso seguirá para a tela final, na qual o participante será parabenizado pela conclusão de todas as etapas e haverá duas opções: sair do Redigir-Enem e voltar ao início. Desse modo, o estudante conclui todo o percurso de escrita da Redação do Enem, podendo ainda retornar e realizar as alterações que julgar necessárias. No próximo item, descrevemos as funcionalidades do Redigir-Enem que consideramos apropriadas para auxiliar os alunos no entendimento da escrita como processo.

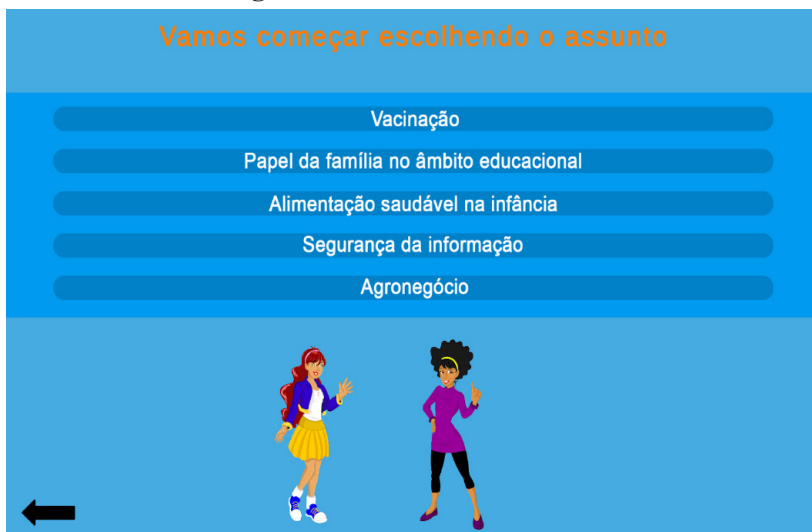
### **REDIGIR-ENEM e suas potencialidades para compreensão da escrita como processo**

O Redigir-Enem foi desenvolvido a partir da concepção de escrita como processo, orientando sobre as etapas da produção textual e possibilitando ao estudante informações necessárias ao planejamento do texto, à produção das ideias, produção textual e à revisão. Nele,

segue-se a sequência proposta pelo gênero textual avaliado no Enem, obedecendo à estrutura e às competências que serão exigidas.

Na etapa do planejamento do texto, os alunos, inicialmente, precisam escolher o assunto para desenvolver sua redação:

**Figura 8: Quadro de Assuntos**



Fonte: Elaborado pelas autoras

De acordo com o assunto escolhido pelo participante, ambos os personagens do Redigir-Enem apresentarão textos de variados gêneros com informações relevantes que proporcionarão questionamentos, reflexões e nortearão a escrita da redação, a fim de auxiliar a fase seguinte, a produção das ideias. Cada tema possui três textos norteadores, como podemos ver na figura seguinte:

## Figura 9: Textos motivadores

### Saiba a importância da vacinação infantil

Fechar

As vacinas são responsáveis pela proteção da criança mesmo antes do nascimento. As vacinas foram criadas para defender o sistema imunológico do ser humano. O objetivo é que elas produzam anticorpos e defendam o corpo contra doenças como poliomielite, hepatite, pneumonia, entre outras. Mas como a vacina é capaz de realizar essa ação?

A doutora Infectologista Pediatra, Sonia Maria de Faria, cooperada Unimed e integrante da Sociedade Catarinense de Pediatria (SCP), explica que as vacinas “são produtos biológicos produzidos a partir de microrganismos inativados, microrganismos vivos atenuados ou fragmentos destes microrganismos” que são capazes de simular o agente causal de uma determinada doença e, desta forma, induzir a produção de anticorpos específicos protetores. A vantagem dessa simulação é possibilitar a indução de resposta imunológica específica sem que a doença ocorra.

Vacinar seu filho desde os primeiros dias de vida é algo necessário. Para a recepcionista, Samantha B. V. Bulle da Costa, a necessidade da vacinação sempre foi imprescindível. Ela conta que vacina seu filho, Danilo, desde os primeiros dias de vida.

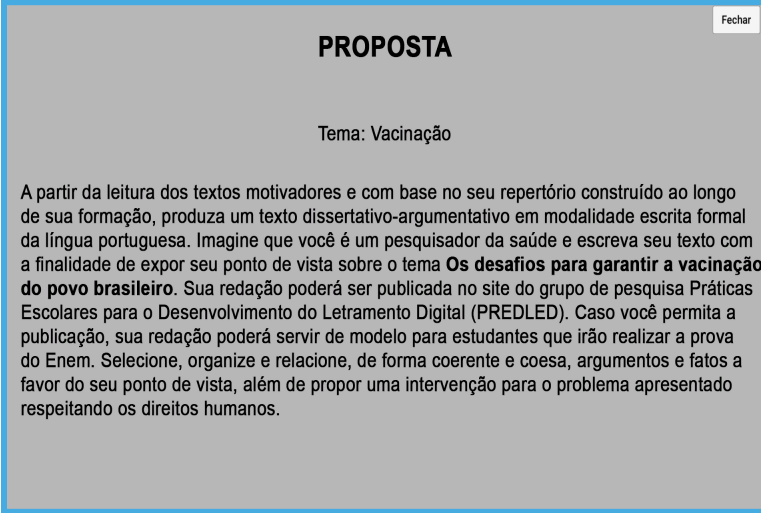
— No meu ponto de vista, as vacinas são essenciais e comprovadamente eficazes para a prevenção de determinadas doenças, sua obrigatoriedade nos dá mais segurança do crescimento saudável da criança — ressalta.

SAIBA a importância da vacinação infantil. G1. Pergunte ao Médico. 20 de abr. de 2021.  
Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/especial-publicitario/unimed-santa-catarina/pergunta-ao-medico/noticia/2021/04/20/saiba-a-importancia-da-vacinacao-infantil.ghtml>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Posteriormente à leitura dos textos, o jovem poderá acessar a proposta de redação, cujo contexto descreve a tipologia textual, a modalidade da língua exigida na escrita, a finalidade, além de propor ao estudante que ocupe o lugar de fala de um pesquisador sobre o assunto, tecendo assim seu ponto de vista e levantando argumentos em defesa da sua tese. Podemos ressaltar ainda, que o recurso digital oferece a possibilidade da produção final ser publicada no site do PREDLED.

**Figura 10: Proposta de Redação**



**PROPOSTA**

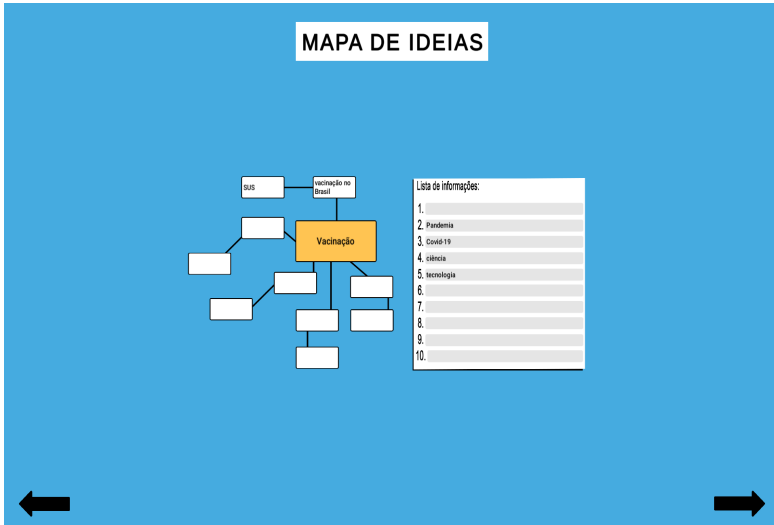
Tema: Vacinação

A partir da leitura dos textos motivadores e com base no seu repertório construído ao longo de sua formação, produza um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa. Imagine que você é um pesquisador da saúde e escreva seu texto com a finalidade de expor seu ponto de vista sobre o tema **Os desafios para garantir a vacinação do povo brasileiro**. Sua redação poderá ser publicada no site do grupo de pesquisa Práticas Escolares para o Desenvolvimento do Letramento Digital (PREDLED). Caso você permita a publicação, sua redação poderá servir de modelo para estudantes que irão realizar a prova do Enem. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos a favor do seu ponto de vista, além de propor uma intervenção para o problema apresentado respeitando os direitos humanos.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em sequência, o participante é convidado pela protagonista a criar uma lista de informações, enumerando ideias, fatos, opiniões que poderá servir como palavras-chave a serem usadas e exploradas ao longo do texto a ser escrito. Nessa etapa, inicia-se a produção das ideias dos(as) estudantes, momento que consideramos importante para que eles vençam “o fantasma da página em branco”, pois aqui podem colocar tudo que lhes vier à cabeça sem preocupação se as informações irão permanecer no texto ou não. A partir dessa lista de palavras, o(a) aluno(a) irá montar um mapa de ideias, arrastando os trechos da lista para o esquema ao lado, no qual irá associar as informações que, de algum modo, se relacionam, como podemos observar na Figura 11:

**Figura 11: Mapa de ideias**



Fonte: Elaborado pelas autoras

Depois de elencar as informações e relacioná-las, o jovem iniciará o processo de criar uma tese (ponto de vista) de acordo com a proposta de produção e pensar em dois argumentos que serão desenvolvidos nas etapas seguintes. Desse modo, todas as partes anteriores subsidiarão elementos para a construção dos passos seguintes. De acordo com Serafini (2011), um ponto “fundamental para o sucesso de uma redação é a unidade [e] o elemento unificador das redações argumentativas é a ideia central do autor” (SERAFINI, 2011, p. 40). Nesse contexto de produção escrita como processo, a partir das informações obtidas e das ideias organizadas, o estudante irá produzir a tese e desenvolver a introdução da redação (1º parágrafo), com o auxílio do recurso, como vemos a seguir:

## Figura 12: Introdução

AJUDA

Escreva, nas linhas abaixo, a sua redação

Mapa de Ideias

Primeiro parágrafo: [Introdução](#)

Clique aqui para ir para o segundo e terceiro parágrafo

Fonte: Elaborado pelas autoras

Na sequência, o participante é orientado a ir para o segundo parágrafo da sua produção, passando, assim, a produzir o desenvolvimento. Segundo Serafini (2011), nos parágrafos que constituem o texto expositivo-argumentativo é de fundamental importância não somente construir raciocínios coerentes, mas também e, sobretudo, envolver e persuadir o leitor da exatidão da tese. Sendo assim, o Redigir-Enem tem o papel de auxiliar o estudante, ao longo do desenvolvimento de seu texto, a construir argumentos capazes de defender a tese apresentada na introdução, podendo desenvolvê-los em dois ou três parágrafos.

### Figura 13: Desenvolvimento

AJUDA

Escreva, nas linhas abaixo, a sua redação

Mapa de Ideias

Você precisa redigir toda a redação

Segundo parágrafo: Argumento 1

Digite aqui

Terceiro parágrafo: Argumento 2

Digite aqui

Clique aqui para voltar para o primeiro parágrafo

Clique aqui para ir para o último parágrafo

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em seguida, temos o último parágrafo da produção textual, a conclusão. Nesse espaço, o aluno é orientado a concluir suas ideias, retomando resumidamente o que foi proposto na introdução e procurando uma proposta de solução para a problemática levantada ao longo da sua redação. Vale ressaltar a importância do parágrafo final, pois é nele que o estudante deve realizar o fechamento de todo o discurso apresentado no decorrer da sua escrita.



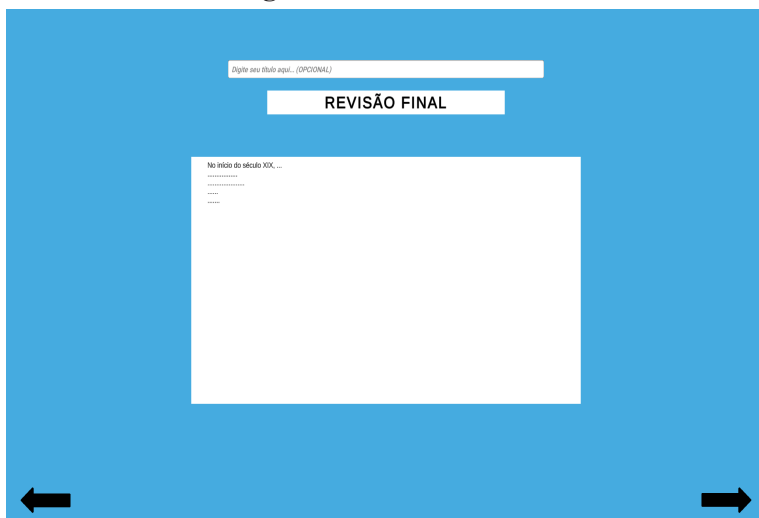
## Figura 14: Conclusão

The image shows a digital writing interface with a blue background. At the top, there are three elements: an orange button labeled 'AJUDA', the text 'Escreva, nas linhas abaixo, a sua redação', and another orange button labeled 'Mapa de Ideias'. Below this, a red text prompt says 'Você precisa redigir toda a redação' with a 'Verificar' button next to it. The interface is divided into two main sections. The first section is titled 'Quarto parágrafo:' and has a blue button labeled 'Argumento 3' to its right. Below the title is a text input field with the placeholder 'Digite aqui (Opcional)' and several horizontal lines for writing. The second section is titled 'Quinto e último parágrafo:' and has a blue button labeled 'Conclusão' to its right. Below the title is another text input field with the placeholder 'Digite aqui' and several horizontal lines for writing. At the bottom center, there is a white button with the text 'Clique aqui para voltar para o primeiro parágrafo'. Finally, there are two large black arrows at the bottom left and bottom right corners of the interface.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Posterior à conclusão do processo de escrita propriamente dito, é de suma importância realizar a revisão da redação. Como ressalta Serafini (2011), no início da produção escrita, prestamos mais atenção ao surgimento das ideias que irão sendo escritas, já durante a revisão a atenção recai sobre a certificação de que as ideias se relacionem de forma organizada, coerente e com clareza. Assim, foi pensando, no recurso digital, a etapa que chamamos de revisão final, como podemos observar abaixo:

**Figura 15: Revisão final**



Fonte: Elaborado pelas autoras

Desse modo, podemos concluir que a revisão final, é uma das etapas cruciais para que o aluno possa ler e reler sua produção escrita por completa, realizando as alterações que julgar adequadas, retomando as etapas do processo de produção apresentadas ao longo do recurso digital e concluindo, assim, sua Redação do Enem.

### **Considerações finais**

Esse trabalho procurou mostrar que o REDIGIR-ENEM pode ser uma ferramenta que subsidiará a produção de texto nas escolas públicas de Ensino Médio compreendendo a escrita como processo e possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades da Redação do Enem. Compreendemos ainda que essa nova forma de trabalhar a produção textual em sala de aula pode, além proporcionar a inclusão

da tecnologia digital na educação, fazer com que o estudante assimile as etapas necessárias para a construção de um texto coerente e coeso.

A escola, dentro das novas demandas da sociedade moderna, deve procurar atender a sua clientela, adequando-se ao uso das TDI-Cs para melhor desenvolver as aprendizagens necessárias à formação acadêmica e humana, propondo assim a utilização dos recursos disponíveis, a fim de propiciar o exercício da leitura e a escrita em sala de aula. A perspectiva assumida por esta pesquisa sobre o que se espera do trabalho com a escrita está intrinsicamente ligada à concepção de escrita como processo que pode ser aprendida a partir de técnicas, metodologias aplicadas através do REDIGIR-ENEM.

Assim, podemos amenizar o abismo que, porventura, ainda exista entre o discurso que se faz sobre o uso de tecnologias na educação e sua prática em sala de aula. Nem todas as escolas dispõem de espaço e equipamentos digitais e, no que se refere à produção escrita, ainda consideramos que esse trabalho, muitas vezes, não é voltado para a escrita em uma perspectiva de processo que envolve leitura, levantamento de ideias, planejamento, produção propriamente dita e revisão, ou seja, de modo que os alunos compreendam a construção passo a passo. Por fim, os processos de produção escrita através de um recurso digital deve permitir uma maior adesão dos alunos às aulas de produção textual, pois lidamos com alunos nativos da era digital.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BARBEIRO, L.F. Ensino da escrita e comunidade de aprendizagem. In: CARVALHO, J.A.B.

et al (Orgs.). A escrita na escola, hoje: problemas e desafios. **Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita**. Universidade do Minho: Braga, 2005, p. 27-48.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em 18/11/2020.

COSTA, Fernanda de Jesus; PESSOA, Gustavo Pereira. A inserção de um indivíduo na cultura digital: o papel da escola neste contexto. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 10, jul. 2014.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. pp. 305-344.

FERRAZERI JR., Celso. CARVALHO, Robson Santos. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GABRIEL, Martha. **Educ@r: a revolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARINHO, Simão Pedro P. **As tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores da educação básica – O que pensam**

**os alunos de licenciaturas.** Relatório técnico de pesquisa – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 124 f., Belo Horizonte, 2008.

MORÁN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORÁN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* 19 ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 11-66.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAPOSO, Alexandre. **Escrever é fácil! Um método infalível para melhorar sua redação.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação.** 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2018.

REMENCHE, Maria de Lourdes R.; DIONÍSIO, Maria de Lourdes (Orgs.). **Ler e escrever na cibercultura: Concepções e práticas.** 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** 11ª ed. São Paulo: Globo, 2011.

# “FALAR É FÁCIL?”: PERCEPÇÕES DISCENTES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS COM EXPOSIÇÕES ORAIS ESCOLARES

**Elaine Cristina Forte-Ferreira (UFERSA)**  
**Dianna Paula Pinto Moreira (UFERSA/UERN/IFRN)**

## **Introdução**

“Falar é fácil, difícil é fazer”. Essa máxima popular carrega em si significados que reportam à facilidade de desenvolver textos orais ante a realização prática de algumas atividades. É bem verdade que, em determinados contextos, isso realmente acontece. Todavia, o desenvolvimento das produções faladas nem sempre são simples de realizar e, considerando o contexto escolar, com as exposições orais, não é diferente, pois elas são permeadas por atividades comunicativas formais que se concretizam mediante o cuidado com certas estruturas textuais e escolhas linguísticas específicas.

Isso revela a necessidade de trabalhar a modalidade oral da língua de maneira a considerar situações comunicativas formais, o que instiga a necessidade do desenvolvimento das competências de comunicação básicas, como escrever, ler, falar e ouvir, tal qual como sugere Ferrarezi (2014). Conforme afirma o autor, tais capacidades permitem expressar com clareza ideias, emoções, sentimentos; ampliar conhecimentos; conectar-se a criações de outrem; ouvir as produções alheias com atenção e respeito.

Entretanto, por diversas vezes, a oralidade é esquecida como objeto de ensino. Com isso, para sabermos como ela é ensinada em sala de aula, partimos da seguinte questão, que é oriunda da dissertação de mestrado em andamento da segunda autora: *quais as percepções e as*

*necessidades do aluno da Educação Básica a respeito das realizações orais em amostras científica e culturais realizadas na escola? Com base nesse problema, objetivamos **identificar os entraves enfrentados pelos discentes da Educação Básica no tocante às exposições orais realizadas em feiras de ciências e amostras culturais desenvolvidas durante as vivências escolares.***

Para tanto, procedemos com a aplicação de um formulário *online* contendo 39 questões, das quais dezenove serão apresentadas neste capítulo e serão detalhadas na seção metodológica.

É importante destacar que a aplicação desse instrumento aconteceu em contexto pandêmico devido à disseminação da COVID-19. Esse fator determinou a coleta de dados de nossa pesquisa para a modalidade *online* do questionário e foi determinante para a quantidade de respostas obtidas, visto que foi solicitado para que os 31 alunos da referida série respondessem. A partir desse panorama, salientamos que a oralidade aliada às tecnologias da informação possibilitaram a interação com o mundo.

Outro aspecto que merece relativo valor é uma outra atribuição da oralidade: a possibilidade do desenvolvimento da capacidade do ouvir. Isso é permitido porque a oralidade não é unicamente restrita aos aspectos voltados à fala, como também se ocupa a ser posta no lugar de ouvinte que precisa compreender reflexivamente as produções de outrem e a reagir de maneira idônea às produções que têm contato.

Considerando, de outro modo, o ensino estruturado da oralidade podemos pensá-lo em concordância com a natureza complementar dos textos escritos e falados na perspectiva do *continuum* pontuado por Marcuschi (2010). Esse aspecto rompe com a dicotomia supracitada que colocava escrita e fala em lugares opostos.

Para realizarmos esta pesquisa, dialogamos com os estudos de

Marcuschi; Dionisio (2007), Marcuschi (2010), Ferreira (2014), Carvalho e Ferrarezi Júnior (2018) acerca da oralidade e sua aplicação no ensino de língua materna. Quanto à questão do gênero discursivo/textual no ensino, recorreremos à Rojo e Barbosa (2015) e Bezerra (2017), assim como a discussão de Travaglia et al (2017) acerca dos gêneros orais.

Assim sendo, organizamos este estudo em quatro seções. Na primeira, discutiremos acerca da conceituação da oralidade. Logo após, buscaremos abordar a questão da aplicação didática da oralidade mediante os gêneros discursivos/textuais e as recomendações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, 2018) quanto ao referido objeto de ensino. Na terceira parte, estabeleceremos o nosso percurso metodológico e, em seguida, mostraremos as possíveis necessidades discentes acerca das participações em eventos de natureza oral realizados durante a vida escolar.

## **Conceituando a oralidade**

Pensando nesse cenário do ensino, discutiremos (assim como outros estudos predecessores) acerca da necessidade do estudo sistematizado e contínuo da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa (LP), a fim de que tal objeto de conhecimento possa ser tratado também em outros componentes curriculares. Para tanto, consideramos que a oralidade, conforme sugerido por Marcuschi (2010, p. 25),

[...] seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.

Corroboramos que a oralidade é uma prática social e interativa da língua que pode e deve ser ensinada em sala de aula. Contudo, com-



preendemos também que ela é uma prática que vai além da representação sonora, pois outras semioses entram em cena nas interações que realizamos em sociedade, tanto em situações formais quanto informais de uso da língua.

Ao encontro disso, Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018, p. 17) destacam a natureza identitária e peculiar da oralidade, considerando-a um recurso que nós humanos utilizamos para nos tornar “um-ser-no-mundo” conectado de maneira singular e orgânica em relações sociais desde a infância quando começamos a utilizar demasiados recursos da oralidade (meneios de cabeça, gestualidade, expressões faciais) para interagir, expressando vontades, desejos, repúdio e outras expressões primárias.

Sendo assim, não podemos reduzir a oralidade apenas à condição linguística e sonora, uma vez que as comunicações orais solicitam, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), sistemas semióticos não linguísticos, mencionados pelos autores como meios para-linguísticos (reportando-se à qualidade da voz, pausas, melodia, hesitações, ritmo) e recursos cinésicos, que contemplam as atitudes corporais, mímicas, gestos, troca de olhares e movimento do produtor. Outros fatores extralinguísticos também mencionados por Dolz, Schneuwly e Haller (2004) competem à posição do locutor (considerando seu espaço pessoal, as distâncias e o contato físico), os aspectos físicos do locutor que se atentam às vestimentas, aos disfarces e aos penteados.

Além disso, podemos considerar a competência da escuta outro fator determinante e intrínseco à oralidade, pois, conforme Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018, p.33), “ouvir e falar são coisas aprendidas conjuntamente”. Isso é evidenciado quando atentamos para o fato de que a construção da comunicação oral eficiente acontece quando criamos textos compreensíveis – utilizando os diversos recursos linguísticos e extralinguísticos que a oralidade oferece – e nos apropriamos das construções de outrem, fazendo respeitosamente a oitiva de outras produções. Para os mesmos autores, isso compõe a ética mais fundamental

para a construção das produções orais, sejam elas simples, elaboradas, de natureza pública ou privada.

Além disso, mesmo estando intrínseca às nossas relações sociais, devemos pontuar a perspectiva múltipla da oralidade quando Schneuwly (2004, p. 114) assegura que

**não há ‘o oral’, mas ‘os orais’ em múltiplas formas,** que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender- como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros-, como também podem estar mais distanciadas - como nos debates ou, é claro, nas conversações cotidianas. (grifo nosso).

Essa afirmação propicia reflexões, e uma delas é sobre o fato de a oralidade não ser uniforme e simplória, tendo em vista a sua heterogeneidade exteriorizada tanto em situações espontâneas (menos reguladas) quanto em ocorrências mais sistematizadas. Outra ponderação que devemos realizar é a de não generalizar uma dependência da língua oral em relação à língua escrita, que pode ser fruto de uma possível interpretação dessa citação.

Defendemos, assim como Marcuschi; Dionisio (2007), que fala e escrita são duas modalidades da língua com especificidades próprias e conseqüentemente não utilizamos a palavra dependência para nos referir a elas, pois pode fomentar interpretações equivocadas sobre ambas. Assim, segundo a concepção que adotamos, de Marcuschi; Dionisio (2007), oralidade é uma prática social da fala e da escuta. Com isso, a oralidade estaria para letramentos, enquanto práticas sociais, e escrita estaria para fala, como duas modalidades da língua que fazem parte de um mesmo sistema linguístico.

Ante a esse entendimento acerca da oralidade, Ferreira (2014) ainda destaca o caráter didático percebido, uma vez que considera também essa prática interativa e social um objeto que deve ser trabalhado

no ensino, contemplando a complexidade e os vários recursos da referida atividade comunicativa para a formação do indivíduo que protagoniza várias situações cotidianas de foro íntimo e público.

Todo esse panorama montado referente à oralidade revela o enredamento que a faz um objeto de ensino a ser tratado no ambiente escolar. Sobre essa questão, desenvolvemos o próximo tópico que discutirá a utilização prática da oralidade mediada pelo uso dos gêneros.

## **Os gêneros e a mediação do ensino de oralidade**

Tendo em vista as diversas situações interacionais manifestadas pelas demasiadas formas de linguagem, a BNCC (BRASIL, 2017) propõe o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos intermediado pelos gêneros<sup>4</sup> a fim de distanciar-se da normatividade de uma variedade prestigiada da linguagem, que ainda é predominante, para aproximar-se de formas reais de uso.

Assim sendo, torna-se necessário entender que os gêneros são, em conformidade com o que assegura Rojo e Barbosa (2015), “entidades de vida” que atuam tanto no foro público quanto privado de forma a intermediar as nossas relações conversacionais. Desta forma, são essas estruturas que permeiam o dia a dia e, segundo as mesmas autoras, organiza as nossas comunicações, revelando, em tudo que é dito ou ouvido, diversos discursos que são social e historicamente construídos.

Neste cenário, os gêneros orientam as produções textuais (intermediadas pelos enunciados) nos vários contextos comunicativos do dia a dia, conforme Bezerra (2017). O referido autor entende que “o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros” (BEZERRA, 2017, p.37), evidenciando as associações entremeadas entre eles.

---

4 - Nesta pesquisa, não nos ateremos a terminologias como “gêneros textuais” ou “gêneros discursivos” isoladamente, pois entendemos que o gênero interliga de maneira intrínseca o texto ao discurso como assegura Bezerra (2017; 2019). Desta forma, inferimos também que, se fizermos uso de uma das terminologias supracitadas, podemos promover uma separação que distancia o texto e o discurso. Com isso, seguindo Bezerra (2019), utilizaremos gêneros textuais/discursivos.

Na esteira desse pensamento, entendemos que os gêneros não devem ser abordados pedagogicamente como objetos isolados. Para exemplificar isso, consideremos o resumo produzido, em ambiente de ensino, sobre algum romance pré-selecionado. Desta prática pedagógica, é resultante o abreviamento de elementos apresentados por certa narrativa, podendo correlacionar, de maneira geral, três gêneros: a tarefa escolar, o resumo e o romance, coexistindo em um determinado contexto.

É interessante mesurar que as variadas circunstâncias da enunciação são dirigidas a interlocutores preestabelecidos que devem considerar (assim como criadores de textos) todo o contexto de comunicação, não apenas os aspectos sintáticos isolados da língua como um sistema de regras. Dessa forma, o trabalho didático com o gênero proporciona, segundo Bezerra (2017), a compreensão das particularidades estruturais dos textos como também acerca da sua funcionalidade.

Considerando o ensino da oralidade, é interessante destacar que os gêneros orais devem ser considerados como um meio para o ensino da oralidade. Para tanto, é necessário entender quais gêneros orais são corriqueiros nas nossas esferas sociais para estabelecer o que deve ser estudado, como afirma Travaglia et al (2017).

Assim sendo, a escolha de gêneros orais formais como debate regrado, seminário, palestras, mesa redonda, videoconferência oferecem caminhos para o trabalho com categorias pertinentes à oralidade (tópico discursivo, marcadores conversacionais, entonação, improviso, hesitação, pausa, bem como duração, clareza e qualidade da voz) que são fundamentais para o planejamento e construção dos textos orais. Tal necessidade é destacada por Ferreira (2014), pois a autora assegura a importância de estudar gêneros orais formais nos campos de atuação de vida pública.

Entendemos, portanto, que o estabelecimento do ensino contínuo e sistematizado da oralidade é um caminho para estimular o desenvolvimento de diversos saberes fundamentais para a interação comuni-

cativa em todas as situações assim como uma maneira de propiciar o estímulo de competências comunicativas básicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2017; 2018), por sua vez, reforça normativamente a importância do trato com a oralidade para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais adquiridas pelo discente a fim da sua formação humana integral. Esses conhecimentos que favorecerão a interação dentro dos diferentes campos de atuação tentam contemplar as inúmeras situações comunicativas nas quais o falante estabelece sistemas de interação.

Com relação a essas esferas de atuação e a diferenciação que existe entre as distintas etapas de ensino, a BNCC (BRASIL 2017, 2018) tenta mensurar de maneira implícita todas as situações comunicativas as quais o indivíduo está inserido, apresentando-as aos professores que devem considerá-las para a reflexão sobre quais estratégias e gêneros devem ser escolhidos para o trabalho em sala de aula.

É interessante destacar que, diferente dos PCN (BRASIL, 1997), a BNCC (BRASIL, 2017, 2018) acaba sendo mais precisa ao tratar acerca do currículo e dos objetivos almejados para cada etapa do ensino. Um exemplo disso são os quatro eixos integradores (oralidade, leitura/escuta, análise linguística/semiótica, produção de textos) que estabelecem conhecimentos, competências e habilidades que devem ser tratados em cada um desses aspectos do ensino.

Para o estabelecimento das especificidades do texto oral, o eixo da oralidade busca tratar detalhadamente das situações sociais (face a face ou não) que aprofundam “o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais” (BRASIL, 2017, p.89), o que acaba incluindo uma série de ações comunicativas referentes aos ambientes reais e virtuais de circulação que vão intermediar atividades como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada em aplicativo de comunicação, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista. Vejamos a representação do referido eixo conforme a imagem a seguir:

**Tabela 1: Representação do Eixo da oralidade**

<p>Consideração e reflexão sobre as <b>condições de produção dos textos orais</b> que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose.</li> <li>• Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.</li> </ul>
<p><b>Compreensão de textos orais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multisssemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.</li> </ul>
<p><b>Produção de textos orais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.</li> </ul>
<p>Compreensão dos <b>efeitos de sentidos</b> provocados pelos usos de <b>recursos linguísticos e multisssemióticos</b> em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.</li> </ul>
<p><b>Relação entre fala e escrita</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</li> <li>• Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.</li> <li>• Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.</li> </ul>

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p.79 - 80)

Esse eixo, como observado acima, pauta-se em cinco fundamentos: o contexto de vinculação, a compreensão, a produção, o entendimento acerca dos efeitos de sentido dos textos orais e a relação

entre fala e escrita. Dessa maneira, estipula-se quais aspectos devem ser ponderados quando for feita a realização do trabalho didático com os textos orais.

O eixo da oralidade busca mobilizar habilidades que permitem refletir acerca de produções orais já existentes no cotidiano bem como realizar a escuta ativa que considera a questão contextual, semântica, multissemiótica, intencional. Além disso, o tratamento com o texto oral permite reconhecer e construir diversos gêneros (utilizando recursos linguísticos e paralinguísticos) considerando o planejamento conforme às necessidades situacionais.

O estabelecimento da relação complementar – em concordância com o *continuum* postulado por Marcuschi (2010) – entre fala e escrita também pode ser destacado quando lembramos de gêneros como notícias veiculadas pela TV, programa de rádio variados, apresentação de seminário e mensagem instantânea para entender como essas duas modalidades se relacionam de acordo com o gênero escolhido.

Assim, pensando em todo esse contexto que engloba a nossa pesquisa, desenvolvemos o próximo tópico com o intuito de abordar os procedimentos metodológicos que adotamos para alcançar o objetivo desta pesquisa.

## **Dos aspectos metodológicos da pesquisa**

Para tratarmos da metodologia traçada para a nossa pesquisa, retomaremos a nossa problematização, que, conforme Gil (2002), deve ater-se à observação empírica das realidades, sendo assim, nesse artigo, questionamos *quais as percepções e as necessidades do aluno da Educação Básica a respeito das realizações orais em amostras científica e culturais realizadas na escola?* A partir dessa questão, retomamos

nosso objetivo, que é o de identificar os entraves enfrentados pelos discentes da Educação Básica no tocante às exposições orais realizadas em feiras de ciências e amostras culturais desenvolvidas durante as vivências escolares.

Para alcançarmos nosso objetivo, realizamos o levantamento de dados deste estudo qualitativo, por meio de um formulário *online*, contendo 39 questões, aplicado com dezesseis alunos da terceira série do Ensino Médio com o intuito de entender as experiências desses participantes, considerando o processo de produção de textos orais bem como quais necessidades são, nesse contexto, fundamentais para os alunos participantes da pesquisa.

É interessante destacar que os dados levantados, nesta etapa, foram coletados em contexto de pandemia, mediante uma situação de instabilidade causada pelo momento de transição repentina entre o ensino remoto para a retomada do presencial. Outro agravante a esta situação, vivido na instituição de ensino ao qual os participantes fazem parte, é a ausência do transporte público responsável pela locomoção dos estudantes, o que impossibilitou o contato com discentes que não tem acesso à internet e meios de comunicação digital. Quanto aos alunos que participaram das atividades remotas, alguns puderam responder ao questionário, enquanto outros, dotados de seu direito de não participação, optaram por não contribuírem com esta pesquisa.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, destacamos que submetemos este projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, para avaliação quanto à viabilidade de sua execução que teve, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o nº 48347721.3.0000.5294, a aprovação conforme parecer nº 5.069.011, em 28 de outubro de 2021.

Como parte dos instrumentos de seguridade da pesquisa, os par-



participantes maiores de 18 anos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Para os participantes menores de 18 anos, disponibilizamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento para ser assinado por eles e um Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento a ser assinado pelos pais ou responsáveis. Esses documentos permitem a ciência de todos os direitos, deveres, riscos e benefícios que são do interesse daqueles que participaram do nosso estudo.

As indagações elaboradas para o questionário *online* fundamentaram-se em três etapas: histórico de participação em exposições orais de natureza científica e cultural, o entendimento acerca dos processos de criação de textos orais e estratégias estabelecidas em apresentações orais. No entanto, para este artigo, que é fruto da dissertação de mestrado em andamento da segunda autora, fizemos um recorte de apenas dezenove questões para tratar dos aspectos relativos ao perfil dos participantes da pesquisa bem como entender como aconteceram, de acordo com eles mesmos, as experiências nos referidos eventos escolares.

Assim, buscamos, a partir das respostas, informações sobre o histórico de participações em atividades de apresentação oral, como feiras de ciências, eventos culturais na seara escolar. Os dados obtidos serão acrescentados às informações já existentes no intuito de entender como aconteceram tais experiências, quais conhecimentos foram adquiridos e os que ainda são necessários. Essas informações serão detalhadas a seguir, na nossa análise de dados.

### **Análise de dados: sobre a participação em exposições orais escolares**

Conforme mencionamos em nossa metodologia, para alcançar o objetivo de nossa pesquisa, que é *identificar os entraves enfrentados pelos discentes da Educação Básica no tocante às exposições orais*

*realizadas em feiras de ciências e amostras culturais desenvolvidas durante as vivências escolares*, aplicamos um questionário *online* para elencar alguns dos problemas enfrentados pelos mesmos estudantes secundaristas, apresentando o perfil deles e analisando o entendimento e a perspectiva desses participantes sobre o processo de produção de textos orais.

Apresentaremos nesse artigo um recorte de nossa pesquisa. A partir dela, temos os dados destinados ao reconhecimento e ao estabelecimento de algumas características comuns aos participantes. Com isso, buscamos estabelecer, na etapa seguinte do questionário *online*, um histórico de como acontecia a participação dos estudantes em exposições de natureza oral.

A partir das primeiras informações cedidas pelos contribuintes, percebemos que, além de serem estudantes da terceira série, como dito anteriormente, todos frequentaram escolas públicas durante todo o Ensino Fundamental e Médio. Ademais, é revelado que apenas 10 estudantes (aproximadamente 63%), entre os participantes, são moradores de áreas urbanas. Do mesmo grupo selecionado, 9 (cerca de 57%) pertencem a faixa etária de 17 anos, considerada adequada conforme a LDB (BRASIL, 1996) para a referida série.

Outro fator importante do qual os estudantes foram questionados é quanto ao Projeto de vida de cada um deles quando concluído o EM. Essa indagação revelou que somente 4 alunos (25%) pretendem seguir em um curso da formação acadêmica e ingressar na universidade. Quanto ao ingresso no mercado de trabalho, um número maior se revela, pois 6 outros estudantes (equivalente a 37,5%) afirmam que pretendem seguir por tal caminho.

Entretanto, um fato é sinalizado quando 6 participantes (equivalente a 37,5%) asseguram que ainda não sabem o que querem como meta de vida - dentre esses, três possuem idade superior a 18 anos.

Isso aponta para um ponto de atenção, tendo em vista que esses jovens, prestes a sair da escola, não sabem por onde proceder no próximo ciclo da vida. A partir disso, iniciando o segundo seguimento do formulário, questionamos se os alunos gostavam de falar em público e, para essa indagação, obtivemos as respostas abaixo.

**Tabela 2: Você gosta de falar em público?**

P1	Não
P2	Não muito pois sou tímido.
P3	Mais ou menos, não é que eu goste de falar em público, mas se eu tiver que falar e estiver por dentro do que estou falando, falo numa boa.
P4	Depende do público, apresentar o trabalho na sala de aula eu gosto, com pessoas que eu não conheço eu fico nervosa
P5	Sim. Ajuda no desenvolvimento.
P6	Não, sou tímida. Não me garanto no que falo, então começo a gaguejar.
P7	Não muito, sou um pouco nervosa quando o assunto é falar em público
P8	Não, porque não me sinto muito bem!
P9	Não, sinto vergonha.
P10	Não, tenho muita vergonha
P11	Não.
P12	Não, porque tenho medo de errar alguma palavra.
P13	Não
P14	Sim, batendo papo com os amigos
P15	Sim, seminário, simulado
P16	Muito difícil

Fonte: produção própria

Apesar de uma relativa afeição do participante 3 – P3 (“Mais ou menos, não é que eu goste de falar em público, mas se eu tiver que

falar e estiver por dentro do que estou falando, falo numa boa.”) e de poucos participantes que afirmam gostar de falar em público (sem apresentar justificativa para tal prazer), a maioria esmagadora declara que não gosta de falar em público e acaba justificando por motivos pessoais relativos à vergonha, medo, nervosismo, timidez. É interessante destacar a fala de P4 ao assegurar que a ação de falar em público é compatível com a plateia com a qual se direciona, haja vista que com o interlocutor conhecido, para ele, é mais fácil de falar.

Dessa forma, a maioria dos estudantes não têm, segundo eles mesmos, muita aptidão para falar em público, mas reconhece a importância das atividades comunicativas orais, pois dez discentes (62,5%) revelam que reconhecem o valor positivo da participação em tais exposições ao atribuírem notas 4 e 5 (as duas maiores da escala) para a importância do cumprimento dessas tarefas. Isso pôde ser observado na questão subsequente ao ser mostrado também que ninguém atribuiu a nota mínima às referidas práticas sociais.

A partir desses dados e do reconhecimento da maioria dos alunos sobre a importância da participação em exposições orais, buscamos saber sobre a participação deles e quais atividades de natureza oral já foram realizadas. Apesar de um aluno se negar a responder essa questão e outro afirmar que nunca participou de atividades de natureza oral, podemos perceber que o seminário é a atividade didática, mediada pela oralidade, mais comum de acordo com a realidade escolar dos participantes. Além disso, as salas temáticas (produzidas como uma etapa de discussão de um evento literário organizado na escola na qual o aluno deve ornamentar uma sala, fundamentada em uma temática, para apresentá-la oralmente para a comunidade escolar) e os júri-simulado foram duas outras atividades citadas.

A produção de peças teatrais, participação em corais e leitura em voz alta de livros também foram atividades apontadas pelos partici-

pantes, todavia essas compreendem afazeres relacionados à oralização da escrita que, conforme Marcuschi; Dionisio (2007) são comumente confundidas, por apresentar-se de maneira falada, mas que não correspondem à oralidade.

Embora destinada aos participantes que já realizaram apresentações orais, percebemos que todos os alunos acabaram respondendo à questão, mesmo tendo um deles (participe 15) admitido anteriormente que nunca participara de tais atividades. Entretanto, apenas um aluno (talvez o que nunca se envolveu) revelou não perceber muitas vantagens na participação dessas atividades, enquanto isso a maioria massiva entende que a maior contribuição dada está no âmbito de “conquistar novos conhecimentos”.

Os outros itens como “possibilidade com o trabalho dos demais colegas”, “poder demonstrar que é um aluno participativo” e “curiosidade em saber como acontece esses eventos” foram alternativas consideravelmente assinaladas. É interessante destacar que mesmo com a opção “outro”, na qual os partícipes têm a oportunidade de acrescentar informações, eles não o fizeram.

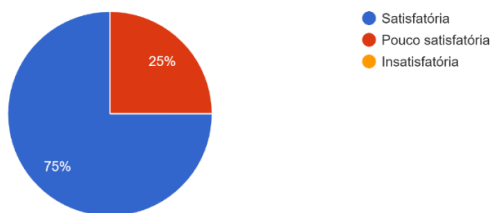
Dando continuidade ao questionário, nesta etapa que busca saber sobre a experiência estudantil nos trabalhos de apresentação oral, questionamos os alunos que nunca participaram de atividades orais e percebemos que 7 alunos (aproximadamente 44%) acabaram assinalando motivos pelos quais não participaram, provavelmente devido à desatenção ao enunciado da indagação. Apesar disso, os pretextos da “falta de interesse de sua parte” e “falta de tempo” foram os itens mais marcados.

Após esse breve histórico de reflexão nas atividades realizadas ou não, pedimos para que os próprios participantes fizessem uma objetiva autoavaliação sobre o seu desempenho nas atividades orais já realizadas e percebemos que 12 estudantes (75%) julgaram a participação

satisfatória e 4 estudantes (25%) acreditam que sua performance seja pouco satisfatória. Com isso, nenhum investigado entende que sua apresentação seja insatisfatória, como podemos observar no gráfico abaixo.

### Gráfico 1: Performance durante as apresentações orais

Como você avalia sua performance durante as apresentações orais que foram realizadas nas feiras de ciências (ou demais apresentações orais c...ha participado de feiras de ciências e literárias)?  
16 respostas



Fonte: produção própria

O processo de preparação da apresentação oral também foi motivo de interpelação no questionário *online* produzido. Para tanto, queríamos descobrir quais eram as maiores dificuldades e facilidades nessa etapa do processo de produção do texto oral.

De acordo com as respostas fornecidas, as principais dificuldades elencadas para a etapa de preparação da apresentação oral foram “a pouca contribuição de alguns colegas de grupo que se negam a apresentar em público”, “o impedimento em expressar-se (explanando vontades e desejos pessoais para tal momento)”, “a dificuldade em aprender sobre um assunto e falar sobre ele”, “a ansiedade” e “o receio de não saber se expressar adequadamente”. Esses dois últimos motivos, diferentemente dos primeiros, expressam razões emocionais que ainda não tinham sido lembradas por nenhum participante.

Também é perceptível, a partir da resposta dada por P9 (“Apre-

der e decorar o texto.”), essa confusão ainda existe e, nesse caso, relaciona o texto oral ao mero proferimento de um texto escrito, deixando de lado todas as nuances que envolvem o ensino da oralidade por meio de elementos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos.

Além disso, em nenhuma das questões são citados elementos pertinentes à escuta ativa que proporciona a reflexão crítica, ética e respeitosa dos textos produzidos por outrem, expondo, com isso, a possibilidade do não reconhecimento da capacidade de ouvir como um elemento pertinente à oralidade.

É possível perceber, nas duas últimas questões destacadas, prováveis desatenções de alguns alunos que correlacionaram a fase de preparação à etapa de apresentação. Para além disso, podemos relacionar que as facilidades destacadas pelos alunos são montar o roteiro de apresentação quando compreende o conteúdo (mostrando que tanto conhece tal instrumento e entende sua função), saber expressar-se, querer participar, conseguir criar apresentações e ter relativa destreza em compreender os textos de base.

Lamentavelmente, outros alunos afirmam não terem nenhuma aptidão ou não sabem se dispõem de alguma característica positiva que influencie na produção de textos orais. Isso pode ser decorrente da natureza esporádica que as atividades orais são exploradas na escola, visto que, pelo que foi dito por eles, praticamente apenas o gênero seminário é trabalhado.

Ainda sobre o planejamento dos textos orais, não foi notado, nas questões acima, nenhuma menção à escolha de temática, leitura de textos sobre o assunto abordado, levantamento teórico, seleção e curadoria de informações principais como se essas etapas fossem desconhecidas pelos participantes.

Sobre a etapa de apresentação do texto oral, questionamos so-

bre quais as maiores dificuldades enfrentadas nesse momento, os estudantes destacaram, para nossa surpresa, em sua maioria, questões de natureza psicológica ou emocional como observamos nas respostas subsequentes.

**Tabela 3: Maiores dificuldades durante a apresentação de um trabalho oral**

P1	A fala.
P2	Quando não conseguia decorar meu texto, e claro, não sabia muito claramente sobre o que falaria, e ficava com um papel na mão para ler.
P3	Não lembro
P4	Nervosismo e vergonha.
P5	Nada além do básico, nervosismos, tremedeiras, coração acelerado...
P6	Esquecer oq iria falar.
P7	Desorganização do trabalho.
P8	Na hora da explicação
P9	Devido ao nervosismo esqueci completamente o que eu iria explicar.
P10	Minhas maiores dificuldades é porque tenho muita vergonha de fazer apresentações.
P11	Desconforto por falar na frente de tanta gente.
P12	O nervosismo
P13	Nunca participei
P14	Nervoso
P15	A vergonha
P16	A maior dificuldade é porque, eu gaguejo na hora de apresentar fico muito nervoso.

Fonte: produção própria



Percebemos que nervosismo (as vezes causando gagueira), vergonha, desconforto ao falar em público, esquecimento são aspectos psicológicos/emocionais que acabam afetando e comprometendo as apresentações orais realizadas pelos participantes. Nesse sentido, gostaria de destacar a resposta dada por P5 que, ante a culminância de uma apresentação, assegurou sentir “Nada além do básico, nervosismos, tremedeiras, coração acelerado...”. Para esse estudante, tão inerente à apresentação oral é o fato de sentir tremedeira, aceleração cardíaca, apontando, dessa maneira, para uma provável falta de costume de realizar ações orais públicas.

A menção ao decorar novamente é lembrada quando um dos alunos declara que o seu maior empecilho para a etapa da apresentação consiste em esquecer o texto decorado. Esse dado novamente reporta à falácia já citada, de que uma atividade de produção oral é a representação de um texto escrito.

Outras respostas acabaram chamando a nossa atenção devido à incompletude de significados. A primeira é do P1 que responde simplesmente “Fala”, não sabemos o que exatamente ele quis afirmar com isso, se estava fazendo referência ao processo sistemático de produção de uma fala pública ou se essa dificuldade é vigente de alguns aspectos psicológicos como já citado. Como essa resposta, também podemos citar o P7 ao assegurar que a sua dificuldade está “na hora da apresentação”, mas a adversidade não é especificamente esclarecida.

Por fim e não menos importante, a desorganização do trabalho ainda é citada como uma dificuldade nas apresentações orais realizadas. Nesse caso, apesar de haver uma dubiedade e não ser esclarecido se trata-se da desorganização do planejamento que atrapalhara na explanação (como na produção do roteiro, por exemplo) ou nas próprias ações dos locutores no momento de apresentação. Não obstante, deve-se re-

forçar, pensando no contexto didático de construção de textos falados, a importância dos diversos elementos que constituem o processo de produção o texto oral.

A questão do silenciamento escolar também foi tratada nos questionários aplicados. Queríamos, com isso, entender se os estudantes de alguma maneira eram impedidos de falar ou expressar algum tipo de opinião, tanto no âmbito escolar de elaboração e apresentação de textos orais, quanto em ambientes familiares.

Embora tenha sido solicitado para os contribuintes da pesquisa apresentassem os motivos ou circunstâncias que geraram o silenciamento caso sofrido, poucos acabaram esclarecendo como aconteceu esse fato. Outra questão importante, quanto às respostas dadas a essas perguntas, concernem no fato de alguns contribuintes, usufruindo do seu direito, optarem por não responderem tais questionamentos, talvez (possibilidade levantada por estas pesquisadoras) como uma consequência de um silenciamento velado do qual nem o próprio silenciado perceba.

Quanto aos estudantes que contribuíram com suas respostas, podemos perceber que 9 participantes (quase 57%) asseguram que nunca foram silenciados no momento de planejamento da produção do texto oral. Fora esses, outros afirmaram positivamente para esse silenciamento e acabaram justificando com aspectos que correspondem à etapa do ensaio. É o caso da resposta dada por P15 que afirmou: “Sim, os alunos que estava assistindo a apresentação faziam perguntas sobre o assunto que estava falando e eu respondia.”. Neste caso, acreditamos que o participante mencionou a referida etapa, visto o contato com público. Outrossim, acreditamos que o que relatou tal participante seja um possível caso de desrespeito ao turno de fala.

Gostaríamos ainda de destacar a resposta dada por P3 ao questionamento feito (Em algum momento, durante uma preparação para

uma apresentação oral, você já foi silenciado ou impedido de falar? Por qual motivo?): “Não deixo que ninguém tome minha liberdade de expressão.”. Essa declaração é carregada de uma consciência cidadã, haja vista que a defesa do seu direito constitucionalmente elementar é feita de maneira clara e veemente por um indivíduo jovem, ainda cursando o Ensino Médio.

Quanto ao possível silenciamento acontecido durante o processo de apresentação dos textos orais, apesar de uma pessoa ter em dúvida quanto à negação, 7 pessoas (cerca de 44%) afirmam que nunca sofreram nenhum tipo de impedimento ao falar. Dentre eles, gostaríamos de destacar a resposta atribuída por P11, o qual afirmou que nunca havia sido silenciado “porque sempre eu compreendi os assuntos e explicava.”. Nesse caso, é perceptível a noção simplória sobre a produção oral, visto que é concebida, pelo aluno, a partir da capacidade de falar o que foi entendido a partir de determinada temática e acreditar, ingenuamente, que isso o impedirá de uma possível repressão silenciadora.

As respostas relativas à existência do silenciamento mostraram-se, por vezes, relacionada à interrupção do interlocutor para a realização perguntas, assim como citaram alguns participantes da pesquisa. Isso na verdade corresponderia a um assalto ao turno de fala, no qual o direito de falar posteriormente não seria totalmente comprometido. Essa confusão gerada pela descontinuação pode ser causada pelo desrespeito aquele elemento da oralidade, o turno de fala.

Outro aspecto pertinente é o caráter democrático das produções orais coletivas que um dos participantes lembrou, haja vista que, nas etapas de planejamento e de apresentação, o referido aluno afirmou não sofrer silenciamento devido à divisão de tarefas existente. Esse fato, para ele, foi determinante, pois permitiu colocá-lo em um lugar de fala e contribuir para que sua voz ganhasse notoriedade.

Agora, adentrando para o ambiente familiar, algumas ponderações merecem destaque. A quantidade de participantes que afirmam que nunca foram silenciados em casa é igual a 7 (aproximadamente 44%), entretanto alguns desses participantes afirmaram não eram impedidos de falar nos ambientes escolares. O contrário também se faz, pois alguns calados na escola acabaram tendo espaço de fala nos espaços caseiros. De certa maneira, isso é relativamente previsível.

Outras questões são destacadas nas respostas dadas no que tange ao silenciamento em espaços familiares. Em primeiro lugar, podemos destacar a afirmação feita por P3 quando afirmou: “Já, na roda de conversas mesmo. Quando eu ia falar falaram por cima, mas é extremamente normal.”.

Com esta resposta, ele não só afirma que é vítima de um silenciamento, mas que, devido ao ambiente ou à frequência com que isso acontece, é considerado algo natural. Lembremos também que esse participante, na primeira questão acerca do silenciamento (Em algum momento, durante uma preparação para uma apresentação oral, você já foi silenciado ou impedido de falar? Por qual motivo?), assegurou que importância da sua liberdade de expressão e não permitiria que ela fosse retirada. Esse paradoxo revela que, para esse estudante, os sinais de impedimento de fala não são tão evidentes em situações coloquiais fora da relativa formalidade da escola.

Ainda sobre os indivíduos que afirmaram já terem sido silenciados nos ambientes informais, são apresentadas justificativas motivadas pela falta de respeito, censura de opinião e pouca educação causada por um grupo de pessoas falando ao mesmo tempo. Dessa maneira, pelo menos duas questões ficam evidentes. A primeira, para alguns o silenciamento é velado em ambientes informais; a segunda, as práticas de impedimento de fala acontecem em quaisquer ambientes de fala.

Encerrando o questionário *online* que busca analisar o histórico de participação de estudantes em exposições orais, indagamos acerca das contribuições dos professores nas referidas atividades escolares e o que isso acabou proporcionando a eles. Nesse sentido, questões referentes ao aperfeiçoamento da qualidade de expressão, melhoras da concentração, aprimoramento do aprendizado, melhora na comunicação, diminuição da timidez foram elencadas.

Dessa maneira, a análise do formulário *online* permitiu uma visão mais precisa das necessidades reais dentro do contexto escolar estabelecido. Isso acabou mostrando a significativa importância de tratar os aspectos emocionais (como nervosismo, timidez, vergonha, ansiedade) dos estudantes quando colocados em situação de apresentação oral.

Além disso, o mesmo formulário permitiu que entendêssemos quão importante é tratar a competência do ouvir como elementar para uma produção oral, sendo essa dependente de diversas etapas de construção, visto que partem da busca por fontes confiáveis de pesquisa, leitura e seleção de textos, escolha de informações principais, produção de roteiro de apresentação e ensaios que culminam na exposição final. Tais etapas, como observado pelos dados levantados, merecem o relativo cuidado em sala de aula, pois, por vezes, não são compreendidas efetivamente pelos alunos.

### **Algumas considerações**

Os dados levantados mediante realização de questionários como esse nos fazem refletir que aspectos pertinentes à realização de atividades orais ainda não estão claros aos alunos, e isso acaba gerando, por vezes, algumas confusões. Nesse âmbito, a desconstrução de algumas falácias ainda é fundamental. Podemos citar, de acordo com o observado na análise dos dados, que o tratamento da oralidade como

representação do resumo do texto escrito acaba menosprezando os aspectos extralinguísticos, a capacidade da escuta e os recursos éticos pertinentes a toda construção oral.

Dessa maneira, pensar o texto falado em contexto escolar é recorrer a um metódico processo formado por diversas etapas que vão desde a escolha da temática, planejamento de toda a produção com as suas devidas etapas, ensaio e apresentação final. Assim, com base no que foi observado, devemos perceber os seguintes pontos: é elementar que a escolha da temática seja feita de maneira que gere sentido não só nos eventos escolares contemplados nesse estudo em questão como também nas demais vivências dos participantes.

Além disso, cada etapa de produção deve ser devidamente esclarecida, trabalhada e acompanhada pelo professor até que os estudantes obtenham certa autonomia e consigam por si só reproduzir todo o método de produção oral de maneira independente, visto que o texto oral é precedido por um metódico caminho. Com isso, destacamos a importância do processo de pesquisa - fundamentada na leitura em diversas fontes - o processo de seleção e curadoria das informações coletadas conforme convicções pessoais. Tais dados coletados fundamentarão a produção de um roteiro que orientará uma produção oral que deve ser devidamente planejada.

O reforço dos aspectos éticos da oralidade, mediante as capacidades de fala e escuta também são necessários, tendo em vista que questões como a possibilidade de liberdade de expressão, respeito aos turnos de fala e a escuta crítica são elementos fundamentais para formação plena de um cidadão atuante em sociedade.

No mais, acreditamos que a quantidade de dados levantados, como nervosismo, timidez, vergonha, ansiedade dos alunos participantes da pesquisa, nos auxiliou a formar um significativo panorama de

como acontece atualmente o ensino da oralidade, mediada por produções e apresentações orais, em instituições públicas de Educação Básica. Esperamos que os dados e as reflexões de nossa pesquisa possam contribuir para que, nós professores, tenhamos possibilidades de ação direta nos entraves enfrentados pelos discentes, e isso pode ser realizado a partir de sistematizações de ensino da oralidade.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1996.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. 1ª ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2017.

BEZERRA, B. G. Algumas teses sobre gênero na relação com o texto e discurso. **Anais do 1º ERELIP**. Arco Verde, 2019, p.300-311.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JÚNIOR, C. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-214.

FERRAREZI, J. C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, E. C. F. **A oralidade como objeto de ensino:** por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 13-30.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. Gêneros Oraís: caracterização e ensino. **Olhares & Trilhas.** Uberlândia| vol. 19, n. 2, p. 12-24, jul./dez. 2017.



# **CAMINHOS DA INTERCULTURALIDADE EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UMA VIA EM CONSTRUÇÃO**

**Tábata Quintana Yonaha**  
(Universidade Estadual de Nova York)

## **Introdução**

Apresento neste capítulo o resultado do estudo bibliográfico-documental que conduzi acerca do desenvolvimento da interculturalidade na área do Português como Língua Estrangeira (PLE) no Brasil, desde o início da década de 1990 até meados de 2020. Para atingir esse objetivo, selecionei inicialmente documentos da área educacional brasileira que abordam interculturalidade de modo mais abrangente para, então, refinar as buscas a partir de documentos que tratem de interculturalidade mais diretamente relacionados ao PLE.

A principal motivação para desenvolver este estudo é resultante da minha jornada docente e pesquisadora na área de PLE. Ao aprofundar meus estudos nesse campo, deparei-me, constantemente, com a prevalência de nomes de pesquisadores europeus- majoritariamente homens brancos - quando o tema era interculturalidade, a saber: Michael Byram, Milton Bennett, Darla Deardorff, Geert Hofstede, Fred Dervin, Edward Hall, dentre outros. Dentre esses nomes, o mais prevalente foi o de Byram, possivelmente como resultado do número de ações promovidas pelo Conselho Europeu e capitaneadas por esse pesquisador na década de 1990.

É comum encontrar referências às obras de Michael Byram em estudos brasileiros desenvolvidos no campo do ensino e aprendizagem de línguas, reconhecendo a inestimável contribuição desse pesquisador

européu para a temática intercultural. Apesar disso, creio ser fundamental destacar que, conforme aponta Fleuri (2000), a América Latina foi pioneira em desenvolver uma concepção de educação de respeito à diversidade. Fleuri (2000) sinaliza iniciativas educativas que reconheceram e valorizaram a cultura popular, tais como os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e as propostas educacionais de Paulo Freire na década de 1960 no Brasil.

Levando em consideração o pioneirismo latino-americano em relação ao reconhecimento da diversidade como atributo seminal para o desenvolvimento da interculturalidade e desejosa de contribuir para minha principal área de atuação, considerarei pertinente buscar compreender o processo de surgimento e expansão da interculturalidade ao longo das últimas décadas no Brasil no âmbito de pesquisas acadêmicas. Interessa-me, sobretudo, identificar as principais referências teóricas da área da interculturalidade utilizadas por pesquisadores brasileiros para, assim, compreender os caminhos da interculturalidade em PLE no Brasil. Ressalto que este é um estudo em fase inaugural, isto é, apresento amostras iniciais de uma análise bibliométrica que deverá ser conduzida pelos próximos anos, com a participação de colaboradores de outras instituições de ensino e pesquisa, interessados nessa temática.

## **Metodologia**

Com o objetivo de, inicialmente, identificar produções teóricas referentes à interculturalidade em PLE, optei pelo desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Paiva (2019), na pesquisa bibliográfica o objetivo não é uma simples busca de informação ou compilação de seus resultados, mas trata-se de “resumir

informações, avaliando-as, relacionando-as de forma coesa e crítica, adicionando explicações sempre que necessário.” (op. cit., p. 60). Complementarmente ao estudo bibliográfico, desenvolvi análise documental no âmbito de pesquisas acadêmicas para visualizar e mapear o entrelaçamento da perspectiva da interculturalidade e PLE.

Para realizar tal investigação, recorri ao Portal de Periódicos da Capes e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os termos de busca foram “interculturalidade” e “português Língua Estrangeira”. É válido ressaltar aos leitores que o termo “interculturalismo” foi excluído dessa varredura, haja vista que se trata de conceito distinto de interculturalidade<sup>5</sup>. Capítulos de livros não são contemplados nessas bases e, desse modo, a análise abrange artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Por fim, com o objetivo de obter apenas uma amostra da ocorrência de autoria de pesquisadores e pesquisadoras mais citados em estudos da área da interculturalidade nas produções acadêmicas brasileiras levantadas na fase documental deste estudo, busquei mapear essa ocorrência em todos<sup>6</sup> os artigos desse levantamento.

## **Uma retomada histórica sobre o surgimento da interculturalidade na América Latina**

Conforme mencionei anteriormente, apesar da alta ocorrência de nomes europeus ligados à interculturalidade na década de 1990, o surgimento desse conceito foi registrado no cenário latino-americano anteriormente, na década de 1970. Segundo López e Küper (1999), a educação intercultural bilíngue indígena na América Latina vem sen-

5 - Apresento em minha tese de doutorado (Yonaha, 2021) uma seção exclusiva para discussão de termos relacionados a cultura e “entre culturas”, como Interculturalismo, Interculturalidade, Multiculturalismo e Multiculturalidade

6 - O artigo “Projeto de extensão língua portuguesa para a UNILA” foi excluído do mapeamento por não tratar diretamente de interculturalidade e PLE, apesar de apresentar palavras-chave condizentes com este estudo.

do discutida e desenvolvida desde a década de 1970 em diversas instituições universitárias, tais como *Universidad de los Andes*, Colômbia; *Universidades Nacional del Altiplano*, Puno; *la Nacional de la Amazonía*, de Iquitos; *la Nacional Mayor de San Marcos*, Peru; *las Universidades de Cuenca y Politécnica Salesiana*, Equador; *la Universidad Rafael Landívar*, Guatemala; *las Universidades Arturo Prat*, Iquique; *Católica de Temuco*, Chile; *del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)*; *la Universidad Pedagógica Nacional*, México. Candau (2016), pesquisadora brasileira reconhecida por suas produções relacionadas à interculturalidade, ratifica tal posicionamento ao afirmar que, na América Latina, a educação intercultural surgida no contexto da educação escolar indígena apresenta trajetória original e criativa.

López e Küper (1999) apontam um marco para a educação bilíngue e intercultural na América Latina, especialmente para as organizações indígenas do Equador e da Amazônia Peruana que reivindicaram o uso de suas línguas e a presença de elementos de suas culturas na escolarização formal em meio às constantes tentativas de imposição de uniformização linguístico-cultural arquitetada por colonizadores. Para mencionar um exemplo disso, os autores indicam a execução de diversas “*Brigadas de Culturización Indígena*” (cf. LÓPEZ, 2001) nas décadas de 1930 e 1940, cujos principal intuito era de apagamento de suas línguas e a imposição do letramento no idioma hegemônico. Foi diante desse cenário que diversas lideranças indígenas perceberam que o sistema oficial homogeneizante e monolíngue não atendia aos seus interesses e necessidades, especialmente para a vivência de suas culturas.

No caso do Brasil, considero que a colonialidade provocou tanto o genocídio dos povos originários e, assim, o apagamento sistemático de seus saberes e práticas, mas também culminou no que Nascimento

(2019) pontua como linguicídio. Segundo esse pesquisador, o epistemiocídio é linguístico “quando desapropria o sujeito de seu próprio direito de produção do saber, ou seja, quando ao sujeito negro ou indígena é negada a possibilidade de ser sujeito da língua e, portanto, compreender e modificar dinamicamente a língua’ (op. cit., p.). Além disso, a colonialidade ‘confiscou’, tomando emprestada essa expressão de Maher (2007), a legitimidade das línguas indígenas, permitindo a invenção de nação e de língua nacional.

A proposta de interculturalidade nesse panorama priorizou aprendizagens culturalmente situadas, isto é, práticas que respondessem às necessidades básicas de educandos cujas línguas eram distintas da dita língua dominante. Além disso, a dimensão intercultural da educação se refere a uma proposta curricular e é estabelecida da seguinte forma:

A dimensão intercultural da educação se refere também tanto à relação curricular que se estabelece entre saberes, conhecimentos e valores próprios ou apropriados das sociedades indígenas e aqueles desconhecidos e alheios, quanto à busca de um diálogo e de uma complementaridade permanente entre a cultura tradicional e aquela de cunho ocidental a fim de satisfazer as necessidades da população indígena e de contribuir para a busca de melhores condições de vida.” (LÓPEZ; KÜPER, 1999, p. 48, tradução minha<sup>7</sup>).

Nesse sentido, é fundamental registrar que a mobilização pelo reconhecimento da diversidade coincidiu com o retorno da democracia em vários países, como foi o caso da Bolívia entre 1982 e 1985. Foi durante esse período que discussões a respeito da interculturalidade emergiram com mais intensidade, bem como o bilinguismo foi destacado como elemento de reinserção do processo democrático. Fenômeno semelhante

---

7 - Trecho original na íntegra: La dimensión intercultural de la educación se refiere también tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida. (LÓPEZ; KÜPER, 1999, p. 48)

ocorreu no Chile na década de 1990 e na Colômbia em 1991 (LÓPEZ; KÜPER, 1999). A mobilização indígena foi reconhecida tanto em contexto nacional como internacional a partir da promulgação da convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre povos indígenas em 1990 e, em 1993, pela proclamação da ONU como o Ano Internacional das Populações Indígenas do Mundo (LÓPEZ, 2001). Em 2002, foi inaugurado o primeiro período de sessões do Fórum Permanente da ONU para Assuntos Indígenas (MATHIAS; YAMADA, 2018).

Lopez (2001) sintetizou a interculturalidade latino-americana em três categorias. A primeira refere-se à existência de milhares de línguas indígenas ou originárias e as culturas e visões de mundo que tais línguas veiculam. A segunda categoria diz respeito à existência de línguas crioulas, como o francês crioulo no Haiti ou o castellano ‘*palenquero*’ do Caribe colombiano e das culturas que essas línguas mobilizam. A terceira categoria é a mais abrangente, posto que indica a presença de diversas línguas estrangeiras resultantes das imigrações europeias e asiáticas. Para esse autor, o desenvolvimento da educação intercultural indígena foi marcado por uma necessidade de transcender o plano meramente linguístico da educação bilíngue nesse contexto, mirando uma ‘transformação radical’ do sistema educacional “[...] em contextos em que o uso da própria língua dá origem a uma verdadeira inovação nas formas de aprender e ensinar.” (op. Cit. p. 8, tradução nossa<sup>8</sup>).

A fim de identificar critérios para a abordagem da interculturalidade na educação peruana, Catherine Walsh desenvolveu, em 2005<sup>9</sup>, proposta norteadora para a compreensão e “operacionalização” da interculturalidade naquele país. Assim, considera-se esse documento como um guia para a transformação da prática educativa diante da diversidade cultural peruana. Para atingir esse propósito, Walsh (2005)

8 - Trecho original: “[...] una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua propia da pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar. (LÓPEZ, 2001, p. 8).

9 - Documento desenvolvido a partir da iniciativa da Unidade de Educação Intercultural Bilíngue (DINEIP-UNEBI) do Ministério da Educação peruano.

propôs a ampliação do entendimento sobre interculturalidade e, dessa maneira, facilitar sua aplicação (termo usado pela autora) no âmbito pedagógico, tanto em nível micro de sala de aula quanto macro para a formação docente e desenvolvimento de materiais didáticos.

Nesse documento capitaneado por Walsh (2005), há atenção especial ao desenvolvimento de interculturalidade em contextos específicos encontrados no Peru, em ambiente rural e urbano, e a consideração de que a educação passa a ter sentido e utilidade quando é originada e dirigida a partir das experiências dos aprendentes e dos contextos em que vivem. Essa autora considera que na América Latina, em geral, especialmente na região andina, há uma atenção especial à diversidade cultural baseada no reconhecimento jurídico, bem como em uma necessidade acentuada de (1) promover relações positivas entre diferentes grupos culturais, (2) enfrentar a discriminação, racismo, exclusão, (3) formar cidadãos conscientes das diferenças, capazes de trabalhar de maneira conjunta para o desenvolvimento do país, bem como para a construção de uma democracia justa, igualitária e plural. A interculturalidade, nesse contexto, parte dessas metas, segundo a autora.

Walsh (2005) parece reverberar o que Street (1993) ponderou sobre ‘cultura ser considerada como verbo’ ao afirmar que interculturalidade deve ser vislumbrada mais como um verbo do que como um substantivo, partindo do pressuposto de que interculturalidade é tanto um conceito como uma prática. Seguindo a orientação de pesquisadores interculturalistas na América Latina, compreendo que não basta assinalar interculturalidade numa acepção “entre culturas”, isto é, uma compreensão rasa de ‘contato entre culturas’, mas uma troca que se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade” (WALSH, 2005, p. 4, tradução nossa<sup>10</sup>). A interculturalidade proposta nesse documento orientador peruano é melhor compreendida como uma meta

---

10 - Trecho original: la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece em términos equitativos, en condiciones de igualdad. (WALSH, 2005, p. 4).

a se alcançar e, conseqüentemente, entendida como um “processo permanente de relacionamento, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas, visando gerar, construir e fomentar respeito mútuo e a um pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos para além de suas diferenças culturais e sociais” (WALSH, 2005, p. 4, tradução minha<sup>11</sup>).

Em suma, a compreensão de interculturalidade na América Latina surgiu a partir da necessidade de respeito à diversidade étnica, cultural e linguística. De acordo com López (2001), esse conceito transcende a relação indígena e não-indígena, posto que é aplicável a contextos mais amplos, como a presença afro-americana e com minorias étnicas resultantes de migrações estrangeiras.

Retomei até este ponto considerações que julgo como pertinentes para enfatizar o fato de que o panorama sócio-histórico do surgimento do conceito da interculturalidade na Europa é substancialmente distinto do da América Latina. Apesar de compartilharmos semelhanças nesses processos, especialmente se levarmos em consideração que grupos minorizados (em sentido político e não demográfico) foram alvos de preconceito e xenofobia, é crucial compreender que “a preocupação por uma educação que respeite e valorize as diferenças culturais não é exclusiva da América Latina, mas emerge e se configura de modo original no nosso contexto.” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 154).

Tendo enfatizado o pioneirismo e esforços das comunidades indígenas em referência à educação escolar indígena e suas inestimáveis contribuições para a discussão de interculturalidade na América Latina, é importante ressaltar que outros grupos também contribuíram para a ampliação e discussão dessa temática, como é o caso dos movimentos

---

11 - Trecho original: proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (WALSH, 2005, p. 4).



negro latino-americanos. Candau e Russo (2010) informam que, em sua pesquisa bibliográfica sobre o tema interculturalidade na América Latina, tiveram dificuldades para encontrar produções bibliográficas sobre a educação intercultural que fizessem referência às contribuições de movimentos negros, a despeito da resistência e de tantas lutas travadas por esses grupos contra o racismo e discriminação. “Esses grupos têm se caracterizado pela resistência e por suas lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações, assim como pela afirmação de direitos e plenitude de cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais.” (op. cit., p. 158). Assim, compreendo que “[a] identificação do apagamento das contribuições de movimentos negros e ações de outros grupos populares evidenciam a predominância colonial eurocêntrica e branca nas sociedades latino-americanas” (YONAHA, 2021, p. 77)

Busquei retomar nesta seção, ainda que de maneira breve, o histórico do surgimento da interculturalidade na América Latina, reunindo informações acerca dos contextos de surgimento e suas principais características. Creio que essa retomada é apropriada para apresentar os dados que coletei acerca do surgimento e desenvolvimento da interculturalidade no Brasil, com foco especial em como esse conceito tem sido compreendido e viabilizado na área de Português como Língua Estrangeira em âmbito acadêmico.

### **Interculturalidade em Português como Língua Estrangeira no Brasil**

Para compreender o surgimento da interculturalidade no Brasil, mais especificamente na área de PLE, abordei características do cenário sócio-histórico do nosso continente à época do início da década de 1990. Fleuri (2000) aponta que a interculturalidade emergiu em um contexto de lutas contra os processos crescentes de exclusão social com o objetivo de “desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos

diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.” (op. cit., p.69).

Em obra posterior, Fleuri (2003), evidencia que, desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a pluralidade cultural foi eleita como um dos temas e, além disso, o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional, especialmente com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de políticas afirmativas de minorias étnicas, propostas para inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais em escolas regulares, movimentos de gênero, além da valorização das culturas infantis e movimento de pessoas da terceira idade em diferentes processos sociais e educativos.

Complementarmente, Paraquett (2021) assevera que foi somente em 2018, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que a chamada Dimensão Intercultural surge como categoria e como um eixo. Na seção de apresentação desse documento, há menção direta à interculturalidade, conforme o trecho destacado a seguir:

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma **perspectiva intercultural**, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: **construir currículos interculturais**, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BRASIL, 2018, p. 17, grifo meu).

A partir da leitura do trecho supracitado, é possível compreender que a perspectiva intercultural é considerada como um meio pelo qual ações pedagógicas e construção de currículos são desenvolvidos. O eixo Dimensão Intercultural, mencionado anteriormente por Parquett (2021), “nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção.” (BRASIL, 2018, p. 245).

Outro ponto de destaque explicitado na BNCC é a noção de que a língua inglesa é uma língua franca, isto é, uma língua desvinculada de pertencimento a um território ou a uma cultura. Essa noção favorece significativamente o desenvolvimento de uma educação linguística voltada para a interculturalidade, haja vista “o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.” (BRASIL, 2018, p. 242).

Ademais, considerar o inglês como língua franca implica, necessariamente, rompimento com a perspectiva de um modelo ideal de falante, enfatizando “a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e [buscando] romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística.” (Id.Ibid.). Retomei esses conceitos basilares da BNCC porque orientam os eixos organizadores propostos para o ensino de Língua inglesa, sendo a dimensão intercultural um desses eixos, e seus reflexos para o ensino público de língua estrangeira no Brasil.

Levando em consideração esse cenário, foi somente na década de 1990 que eventos e outras iniciativas referentes à interculturalidade foram promovidas no Brasil, como foi o caso do primeiro seminário da SIPLE, intitulado “O interculturalismo no Ensino de Português Língua

Estrangeira”. Esse panorama pode ser melhor compreendido reconhecendo que foi somente a partir da década de 1990 que o PLE passou a ganhar força no cenário nacional e, assim, considerado como uma área de atuação profissional (ALMEIDA FILHO, 2011). O surgimento da interculturalidade em PLE nesse período é ratificado no estudo de Paiva (2015), que aventou a possibilidade de que tendências teóricas na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras provenientes de outros países foram tomadas como referências para estudos desenvolvidos no Brasil.

Além disso, cabe ressaltar que a Constituição de 1988 exerceu forte influência na produção acadêmica brasileira, especialmente para a temática deste estudo, haja vista a busca pelo reconhecimento da especificidade cultural de populações indígenas e de quilombolas no Brasil (CANDAU; RUSSO, 2010). A seguir, apresento dados referentes a produções acadêmicas brasileiras desde o início da década de 1990 até 2020, resultado de busca em bases de dados mencionadas anteriormente neste estudo<sup>12</sup> referentes ao entrelaçamento de interculturalidade e PLE:

### **Quadro 1: produções acadêmicas brasileiras sobre interculturalidade e PLE**

Nº	Ano	Tipo de trabalho	Título
1	1994	Dissertação de mestrado	A dimensão intercultural no ensino de Português para Estrangeiros
2	1996	Dissertação de mestrado	Aprender português-língua estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material
3	1999	Dissertação de mestrado	A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira

12 - As bases de dados utilizadas para o refinamento dessa busca foram o portal de periódicos da Capes e a BDTD. Os termos de busca foram “interculturalidade” e “português Língua Estrangeira”. Excluímos interculturalismo por entender que se trata de conceito distinto de interculturalidade. Capítulos de livros não são contemplados nessas bases e, portanto, a análise abrange artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

4	2004	Dissertação de mestrado	Esteriótipos [sic] culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros
5	2005	Dissertação de mestrado	Imagine, não precisava... ou rituais de agradecimento no português do Brasil com aplicabilidade em português como segunda língua para estrangeiros
6	2007	Tese de doutorado	A elaboração da opinião desfavorável em português do Brasil e sua inserção nos estudos de português como segunda língua para estrangeiros PL2E
7	2007	Tese de doutorado	Tempo intercultural: o conceito de pontualidade na cultura brasileira e o ensino/aprendizagem de PL2E
8	2008	Dissertação de mestrado	O cultural na aula de português como segunda língua a partir das ações de uma professora em uma escola bilíngue de Brasília: um estudo de caso
9	2009	Dissertação de mestrado	Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira.
10	2009	Tese de doutorado	Imagens do brasileiro construídas pelo estrangeiro: dos estereótipos nas expressões qualificativas
11	2009	Tese de doutorado	Traços da cultura subjetiva presentes nos discursos publicitários brasileiro e americano e sua aplicação nas aulas de português para estrangeiros
12	2009	Artigo	Melhoria da Abordagem Intercultural em Classes de Português como Língua Estrangeira. Improving intercultural approach in class of Portuguese as a foreign language
13	2010	Dissertação de mestrado	O (Inter)cultural em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros
14	2010	Tese de doutorado	Percepção, Interculturalidade e Ensino de Língua/ Cultura Estrangeira: diferentes olhares sobre anúncios publicitários brasileiros e alemães

15	2011	Dissertação de mestrado	O ensino comunicativo de português língua estrangeira em contexto específico: uma reflexão sobre a sala de aula
16	2011	Artigo	Olhares brasileiros e alemães: um estudo sobre percepção, interculturalidade e ensino de língua e cultura estrangeira
17	2012	Tese de doutorado	Humor contrastivo: Brasil e Alemanha: análise de séries televisivas de uma perspectiva intercultural
18	2013	Dissertação de mestrado	Tintim por tintim: um material didático de português para falantes de espanhol com foco nas expressões idiomáticas
19	2013	Artigo	Práticas docentes em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural/ Pratiques d'enseignement dans des classes heterogenes du point de vue linguistique et culturel
20	2013	Dissertação de mestrado	Ensino de português como segunda língua: mal-entendidos em interações interculturais
21	2014	Artigo	Projeto de extensão língua portuguesa para a UNILA
22	2014	Dissertação de mestrado	Através do espelho: o portal do professor de português língua estrangeira/ língua não materna (PPPPE) sob uma ótica pluricêntrica e intercultural
23	2014	Dissertação de mestrado	Proposta de ensino intercultural crítico de PFOL: os atos de fala e a visão performativa da linguagem
24	2014	Dissertação de mestrado	Estudantes estrangeiros no Brasil: reflexões sobre questões interculturais e suas análises em sala de aula de PLE
25	2014	Tese de doutorado	Avaliação de produções escritas em português para falantes de outras línguas em contexto teletandem: contribuições para a formação inicial de professores

26	2015	Artigo	O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não-imersão
27	2015	Dissertação de mestrado	A negociação de categorias de pertencimento em interação intercultural na sala de aula de português como Língua Estrangeira
28	2015	Dissertação de mestrado	O professor de português língua estrangeira como interculturalista em contexto de extensão universitária
29	2015	Tese de doutorado	A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: problematizando o termo competência comunicativa intercultural
30	2015	Dissertação de mestrado	Contribuições para o ensino-aprendizagem intercultural do português língua estrangeira (PLE): a tessitura textual por formas remissivas lexicais
31	2015	Dissertação de mestrado	Aspectos culturais como fios condutores de interações em Tandem na aprendizagem de português língua estrangeira: interculturalidade, estereótipos e identidade(s)
32	2015	Dissertação de mestrado	O papel das estratégias de comunicação no processo de aquisição de português como língua estrangeira: um estudo com alunos intercambistas da UFG
33	2015	Dissertação de mestrado	Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do CELIN-UFPR
34	2015	Dissertação de mestrado	Língua e cultura no ensino de PLE: visões de professores do CELIN-UFPR a partir do uso de material didático.
35	2015	Tese de doutorado	Deixa a vida me levar... um jeito brasileiro de lidar com a incerteza: uma descrição de aspectos da cultura e do comportamento dos brasileiros como contribuição para a área de português para estrangeiros

36	2015	Tese de doutorado	Um estudo de polidez no contexto de L2: estratégias de modalização de atos impositivos por falantes de espanhol
37	2015	Dissertação de mestrado	O estereótipo da mulher brasileira nas propagandas de cerveja e a formação intercultural dos aprendizes DE PL2E
38	2015	Tese de doutorado	<i>Aspectos interaccionales y culturales de la orden en la enseñanza de portugués como segunda lengua para extranjeros (PL2E) en ambiente militar</i>
39	2016	Tese de doutorado	Do intercultural ao desenvolvimento da Competência Intercultural na formação de professores de Português Língua Estrangeira
40	2016	Tese de doutorado	Ensino de português como língua estrangeira e a perspectiva intercultural: um estudo etnográfico nos Estados Unidos
41	2016	Tese de doutorado	Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira
42	2016	Dissertação de mestrado	Projeto ‘Pelo Mundo’: a configuração de uma política linguística em um curso de português como língua adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)
43	2016	Dissertação de mestrado	Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil
44	2016	Dissertação de mestrado	Representações socioculturais no livro didático de PLE
45	2017	Dissertação de mestrado	Unidades fraseológicas em marchinhas de carnaval: contribuições para o ensino de português língua estrangeira
46	2017	Tese de doutorado	Práticas de ensino de professores de português-língua estrangeira: os impactos da heterogeneidade



47	2017	Tese de doutorado	Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia) - Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores
48	2017	Dissertação de mestrado	Objetivos e materialidades do ensino de Português como língua de acolhimento: um estudo de caso
49	2017	Dissertação de mestrado	‘Somos estrangeiros e isso marca a diferença’: olhares sobre cultura em uma sala de PLE
50	2017	Dissertação de mestrado	O jeito era dar um jeito: a análise do conceito de jeitinho brasileiro em crônicas nacionais: uma perspectiva intercultural com aplicabilidade para o ensino de português LE/L2
51	2017	Dissertação de mestrado	A abordagem intercultural: um desafio na sala de aula. Análise de livros didáticos e reelaboração de atividades para aulas de PLE
52	2017	Dissertação de mestrado	Materiais didáticos interculturais e crenças no processo de ensino-aprendizagem de uma turma de PFOL nos Estados Unidos
53	2018	Artigo	Diálogos interculturais: o mal-entendido em uma sala de PLE
54	2018	Artigo	Interculturalidade, representação e identidade em contextos de aprendizagem de língua estrangeira via teletandem / Interculturality, representation and identity in contexts of foreign language learning via teletandem.
55	2018	Dissertação de mestrado	Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: Um estudo de caso
56	2019	Tese de doutorado	As relações inter-transculturais e a (re) construção de identidade na aprendizagem PLE em contexto de imersão

57	2019	Artigo	<i>The learner between cultures: interculturality and interpreting teaching in China</i> = O aprendiz entre culturas: interculturalidade e ensino de interpretação na China
58	2019	Tese de doutorado	Representações sociais e interculturalidade: um estudo documental sobre elementos provocadores e roteiros de interação do exame Celpe-Bras
59	2019	Dissertação de mestrado	Protoplano de curso como estratégia de incentivo ao PLE: uma aventura do Português na Índia
60	2019	Tese de doutorado	'Eu vejo o PEC-G como uma teia': narrativas de professoras do Curso de Português como Língua Adicional para Candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
61	2019	Dissertação de mestrado	A proxêmica linguístico-discursiva na co-construção de sentidos no ensino de português brasileiro como língua adicional
62	2020	Tese de doutorado	Fiar e tecer: linhas culturais para tessitura do ensino-aprendizagem de português como língua adicional
63	2020	Dissertação de mestrado	Ensino de PLE no contexto de internacionalização das Instituições de Ensino Superior: uma proposta de integração entre tecnologias digitais e interculturalidade
64	2020	Tese de doutorado	Sur o no Sur: cultura na formação de professores de línguas em contextos ibero-americanos

Fonte: adaptado de Yonaha (2021, p. 129)

Sumarizando quantitativamente os dados da tabela anterior, focalizando a expansão do entrelaçamento de pesquisas sobre interculturalidade e PLE no Brasil, temos a seguinte representação:

**Fig. 1: Quantitativo de trabalhos sobre o tema interculturalidade e PLE no Brasil**



Fonte: Yonaha (2021, p. 134)

Na figura anterior, notamos o aumento significativo de produções acadêmicas nessa temática. Nesse período, foi igualmente notável a elaboração de materiais didáticos em PLE, constatação apontada no estudo de Paiva (2009), no qual aponta as seguintes séries didáticas de PLE: Avenida Brasil 1 e 2 (1991, 2005), Diálogo Brasil (2003) e Estação Brasil (2005). De acordo com essa autora, apesar de essas obras terem sido caracterizadas por seus autores como interculturais, apresentam dissonâncias entre pressupostos teóricos relacionados a essa abordagem orientadora e as atividades propostas nos referidos materiais.

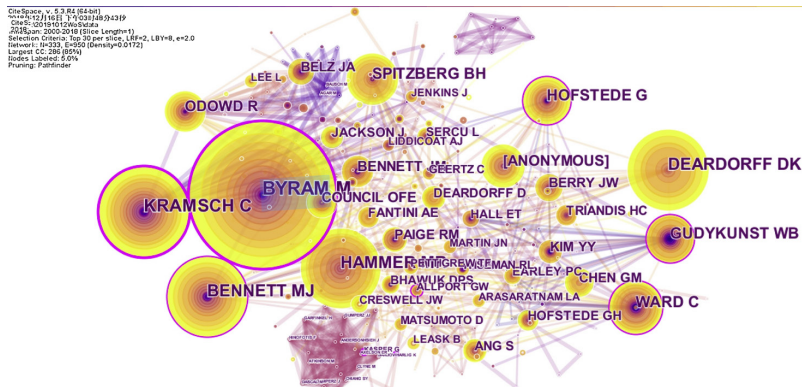
Ao analisar os dados da figura anterior, também é possível observar um tênue crescimento no período de 1994 a 2008. Essa cadência coincide com os resultados apontados no estudo de Peng, Zhu e Wu (2020), que indicam em sua análise bibliométrica que, de maneira geral,

pesquisas sobre interculturalidade (mais especificamente Competência Intercultural) foram, de fato, escassas no período de 2000 a 2007. Esses autores ressaltam que o pico de publicações, em nível global, foi no ano de 2015, e esse dado coincide com o apontado no gráfico anterior, tendo em vista que nesse mesmo ano contamos com a produção de mais de treze trabalhos que focalizaram interculturalidade e PLE.

## Caminhos da Interculturalidade em PLE no Brasil

Focalizando os artigos selecionados neste estudo com o objetivo de apresentar uma amostra da ocorrência de autoria de pesquisadores da área da interculturalidade em produções acadêmicas brasileiras, é possível evidenciar, ainda que modestamente, dados semelhantes aos encontrados por Peng, Zhu e Wu (2020). Esses autores indicaram que os cinco autores mais citados nessa área em 663 artigos catalogados na base de dados Web of Science, no período de 2000 a 2018, são Michael Byram, Darla Deardorff, Claire Kramsch, Mitchell Hammer and Milton Bennett.

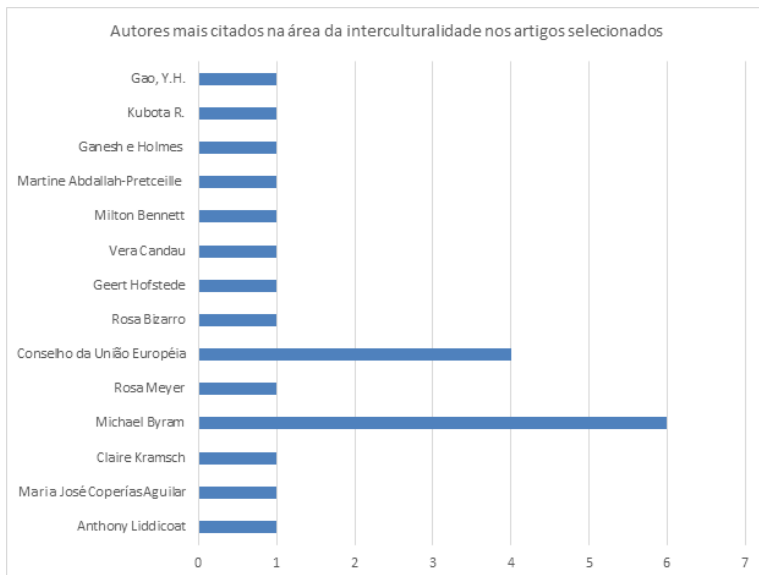
**Fig. 2: Mapa de conhecimento de autores mais citados da área da interculturalidade**



Peng, Zhu e Wu (2020, p.63)

Inspirada no levantamento de Peng, Zhu e Wu (2020), realizei mapeamento dos autores mais citados nos artigos selecionados para este estudo. Os dados foram organizados por ocorrência de citação, disponibilizados na figura a seguir:

**Fig. 3: Autores mais citados nos artigos selecionados para o estudo**



Fonte: minha autoria

Ao visualizarmos a imagem anterior, percebemos a prevalência e influência semelhante de pesquisadores europeus, em especial de Michael Byram, ocupando posição central como um dos autores mais citados nos artigos selecionados neste estudo, que entrelaçam as áreas de PLE e interculturalidade. O Conselho da União Europeia ocupa posição secundária, com 4 citações nos referidos artigos. Conforme mencionei anteriormente, Byram organizou diversas ações promovidas por esse Conselho e, assim, podemos perceber a abrangência da influência desse autor no cenário de estudos interculturais em diferentes partes do mundo.

Apesar de este estudo, de caráter inicial, apresentar apenas amostras de mapeamento, creio ser possível notar a influência significativa de vozes do Norte em nossas pesquisas, a despeito do pioneirismo latino-americano em estudos e ações interculturais. Para aprofundar essa discussão, seria necessário, claro, um estudo quantitativo e qualitativamente mais robusto em número de dados, semelhante ao desenvolvido por Peng, Zhu e Wu (2020). Desse modo, reconhecendo as limitações e potencialidades de expansão deste estudo, busquei dar apenas um passo rumo à compreensão dos caminhos da interculturalidade em Português como Língua Estrangeira em pesquisas brasileiras. Espero que os modestos resultados apresentados aqui possam motivar mais pesquisadores a compreenderem os diversos cenários de pesquisas brasileiras na área de PLE e interculturalidade e que, assim, possamos articular e dialogar com mais vozes e saberes do Sul Global.

### **Algumas considerações**

A partir do desenvolvimento desta análise documental, compreendo que interculturalidade em PLE é um tema em amplo desenvolvimento no Brasil e tem sido explorada a partir de diversas perspectivas teóricas – nesse sentido, é uma via em construção. No estudo que desenvolvi anteriormente (YONAHA, 2021), os modelos de interculturalidade mais populares no âmbito acadêmico nas últimas décadas são de pesquisadores de países do Norte, isto é, temos operado sob influência significativa do que denomino “Interculturalidade do Norte”, em alusão a epistemologias de raiz eurocêntrica. Por outro lado, parece-me fundamental ressaltar a urgência de dialogarmos e visibilizarmos de maneira mais intensa contribuições teóricas de autores da e na América Latina, o que compreendo como Interculturalidade crítica do Sul.

O reconhecimento dos saberes do Sul Global pode ser considerado como um movimento em oposição à colonialidade do saber, isto é, as epistemologias do Sul surgem como uma “[...] proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser hoje um paradigma hegemônico.” (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p. 17). Entendo que o tensionamento dessas perspectivas em pesquisas que abordam interculturalidade e PLE é parte fundamental para o processo de insurgência e reconstrução de paradigmas, considerando interculturalidade como troca que se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade (WALSH, 2005) e de justiça social.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2011.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Souza Santos e a educação intercultural. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?. uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 76-96.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 29, p. 151-169, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 21 abr. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000. Cap. 5. p. 67-81.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. de 2003. p. 16-35.

LOPEZ, Luis Enrique. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. In: **Documento de Apoyo (UNESCO/ OREALC) - Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, 2001. p. 1-28.

LÓPEZ, Luis Enrique; KÜPER, Wolfgang. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 20, p. 17- 85, 01 maio 1999. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1041>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MAHER, Terezinha M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MATHIAS, Fernando; YAMADA, Erika. **Declaração da ONU sobre direitos dos povos indígenas**. 2018. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Declara%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_ONU\\_sobre\\_direitos\\_dos\\_povos\\_ind%C3%ADgenas](https://pib.socioambiental.org/pt/Declara%C3%A7%C3%A3o_da_ONU_sobre_direitos_dos_povos_ind%C3%ADgenas). Acesso em: 02 abr. 2018.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PAIVA, Aline Fraiha. **Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.



PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PARAQUETT, Márcia. **Discursos, estéticas e pedagogias interculturais femininas da América Latina**. Youtube. Disponível em: < <https://youtu.be/gWuhpMd-y40>>. Acesso em 15 de mar. 2021.

PENG, Ren-Zhong; ZHU, Chongguang; WU, Wei-Ping. Visualizing the knowledge domain of intercultural competence research: a bibliometric analysis. **International Journal of Intercultural Relations**, [S.l.], v. 74, p. 58-68, jan. 2020. Elsevier BV

SANTOS, Boaventura. D. S.; ARAÚJO, Sara.; BAUMGARTEN, Máira. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. *Sociologias*, v. 18, n. 43, p. 14–23, 2016.

STREET, Brian. Culture is a verb: anthropological aspects of language and cultural process. *In*: GRADDOL, David *et al* (ed.). **Language and culture: papers from the annual meeting of the british association of applied linguistics held at trevelyan college, University of Durham, september 1991**. Clevedon • Philadelphia • Adelaide: Multilingual Matters Ltd, 1993. p. 23-43.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministério da educação/UNICEF, 2005.

YONAHA, Tábata Quintana. Cultura e Interculturalidade em movimento no ensino de Português Língua Estrangeira: um estudo bibliográfico-documental. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15343>.

# LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR E TEORIAS DA COMPLEXIDADE: INTERSECÇÕES EM TORNO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS

**Leandro Valente da Veiga (PGLetras-UFMA)**  
**João da Silva Araújo Júnior (UFMA)**

Neste artigo, nos propomos percorrer, de maneira não exaustiva, a visão de Linguística Aplicada<sup>13</sup> que chamaremos aqui de Indisciplinar/transdisciplinar (LEFFA, 2006; MOITA LOPES, 2009; ROCHA; DAHER, 2015) e fazer entrelaces entre os pressupostos epistemológicos desta, com as proposições da teoria de aquisição de segunda língua<sup>14</sup> pelo paradigma da complexidade (LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, 2008; LARSEN-FREEMAN, 1997). Nosso intuito é, a partir das confluências entre essas formas transgressivas de pensar a LA, demonstrar como estas teorias podem subsidiar as pesquisas sobre aquisição de Línguas Adicionais a partir da perspectiva da complexidade.

No que diz respeito às visões de Linguística indisciplinar/transdisciplinar, não objetivamos evidenciar sua total similaridade. Entretanto, almejamos mostrar a relevância que há em suas semelhanças para a inauguração de um novo momento na L.A. e, com isso, trazer novos olhares a antigos e novos problemas.

Quanto à teoria da complexidade, acreditamos que, como um sistema tronco (LEFFA, 2006), que visa abordar as múltiplas facetas de um mesmo objeto de estudo, tendo assim um olhar holístico sobre as questões da língua(gem), esta não somente pode se beneficiar dessa nova maneira de fazer pesquisa em L.A., como também pode retroalimentar esse sistema. Pois, como diz Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 16), “acreditamos que a linguística aplicada tem muito a ganhar ao olhar para a complexidade”.

O que argumentamos aqui é que, sendo a linguística aplicada indisciplinar/transdisciplinar, uma forma diferente de conceituar a linguística, e as teorias da complexidade uma forma diferente de ver os problemas estudados, ambas podem beneficiar-se uma da outra, bem como abrem caminhos e fortalecem-se com sua coexistência.

A nosso ver, para a LA não é interessante transmutar-se enquanto campo do saber, se continuar fazendo ciência aos moldes racionalistas. Também as teorias da complexidade, principalmente no que diz respeito ao estudo da aquisição de línguas adicionais, não será capaz de demonstrar todo seu potencial partindo de uma visão tradicionalista de LA, com sua visão genérica de homem, ou que insiste em um estudo simplista de questões que há tempos têm se complexificado (MOITA LOPES, 2009).

### **Um olhar panorâmico para a história da LA**

Vários são os estudiosos que se debruçaram sobre a tarefa de traçar novos rumos para a Linguística Aplicada enquanto uma ciência que atenda às necessidades da contemporaneidade. Dentre estes múltiplos olhares, escolhemos tratar, neste artigo, a visão de Moita Lopes (2009), a partir de seu artigo “Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar”, por conta da visão panorâmica das mudanças ocorridas nesse campo de pesquisa desde o seu surgimento.

Em determinados momentos, faremos apanhados de outros autores que tratam do tema, mesmo que sob óticas ligeiramente diferentes, e com denominações específicas, como LA Transdisciplinar (LEFFA, 2006), para tornarmos possível ao leitor visualizar os pontos em comum entre algumas das diferentes propostas de LA para nossa época. Justificamos, assim, que o interesse em pensar novas práticas de investigação da língua em seu uso prático, não parte de uma iniciativa isolada, mas apresenta-se como uma necessidade da época em que vivemos.

Abordaremos então, a partir de agora, a visão de LA embasados em Moita Lopes (2009), que divide a história da Linguística Aplicada em três diferentes momentos, para então, em contraposição a estes, propor sua concepção de LA indisciplinar.

## **Do surgimento da Linguística Aplicada**

O surgimento da linguística aplicada, conforme Moita Lopes (2009), teria se dado na década de 1940, quando os EUA mobilizam esforços para a criação de materiais de ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial (MOITA LOPES, 2009). O autor evoca como grande característica desse momento, apesar de reconhecer duas vertentes que marcam esse período, o enfoque na aplicação da linguística dita teórica.

Outro marco relevante desse período teria sido a então criação, por Charles Fries e Robert Lado, do primeiro curso de Linguística Aplicada, na Universidade de Michigan, em 1946 (ROCHA; DAHER, 2015). Dois anos depois, na mesma universidade, surgiria também a primeira revista em linguística aplicada, a *Language Learning: a Journal of Applied Linguistics*.

A posição da LA, como mera aplicadora de conceitos da Linguística teórica, sendo assim, subalterna à esta, cria uma crença que ecoa até hoje, da LA enquanto disciplina inferior. Entretanto, anos mais tarde, essa dependência da Linguística Aplicada em relação à linguística básica começará a se perder. Surge, então, o que Moita Lopes (2009) chamará de “a primeira virada”.

## **A primeira virada: um passo em direção a novos diálogos**

Esse segundo momento, como o próprio autor coloca, ocorrerá na década de 70 e seria uma tentativa da linguística aplicada de desatrelar-se da linguística teórica e entender-se como disciplina independente. Este movimento ocorrerá, segundo Moita Lopes, a partir das ideias de Widdowson (1977/1979a, apud Moita Lopes, 2009).

Além do intuito de ter maior autonomia em relação à Linguística, há também aqui uma tentativa de delimitação do objeto de estudo da LA. Conforme Moita Lopes, é perceptível no trabalho de Widdowson “uma restrição da LA a contextos educacionais e a necessidade de uma teoria linguística para a LA que não seja dependente de uma teoria linguística.” (MOITA LOPES, 2009, p. 15).

O que ocorre nesse momento, na prática, para Moita Lopes, é que a linguística aplicada se apresentará “[...] como uma área mediadora, reconhecendo ainda que os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino de línguas necessitam ir além daqueles formulados pela Linguística.” (MOITA LOPES, 2009, p. 16). Em outras palavras, mesmo que, em sua intenção original, Widdowson quisesse alçar a LA ao patamar de disciplina independente, esta agora apesar de não estar totalmente vinculada à Linguística, ainda dialoga com esta para suprir sua necessidade de referencial teórico, mas também passa a buscá-lo em outros campos do saber.

Assim como o rótulo de disciplina inferior deixado pela primeira concepção de LA, essa concepção da primeira virada, de LA como disciplina que “empresta” conhecimento de outras áreas, e que se limita a investigar o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ainda é referência para muitos estudantes nas área de Letras que, se não forem estimulados a repensar a sua área de atuação, infelizmente podem deixar não perceber todo o potencial que a linguística aplicada pode ter.

Falemos, agora, da segunda virada, elencando suas características e, assim, completemos o ciclo de viradas antes de chegarmos ao momento atual da LA, com suas propostas para atuar nesse novo momento do mundo.

### **A segunda virada: a busca por uma maior abrangência das possibilidades de pesquisa em LA**

Como pudemos notar, nos momentos anteriores, a LA, para firmar-se enquanto disciplina independente, percorreu um caminho que trouxe, além de vastas mudanças na sua relação com a Linguística básica, um afrouxamento nas barreiras que a separam de outras áreas, permitindo assim um intercâmbio de ideias com disciplinas variadas.

Esse movimento continua nessa segunda virada, e o que podemos perceber agora é que:

abandonando a restrição de operar somente em investigação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (notadamente, Inglês, embora ainda preponderante) e tradução, o campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.). (MOITA LOPES, 2009, p. 17) .

Mais afastamentos tomam lugar durante esse período, e agora, ele se dá em relação ao contexto de pesquisa que dominou a LA até aqui: a sala de aula de língua estrangeira, com predominância para o inglês. A partir de então, novas correntes epistemológicas em LA entendem que as investigações no campo devem perpassar as fronteiras do ensino e aprendizagem, e podem ser realizadas em qualquer contexto que envolva o real uso da língua.

É nesse momento, parece-nos, que as investigações dentro da área começam a abrir caminho para as chamadas teorias da complexidade, pois, para dar conta de tantas situações diferentes, precisa-se, a nosso ver, abrir mão da previsibilidade e também aproximar-se de outras áreas que também atuam no mesmo ambiente, mesmo que por óticas ligeiramente diferentes. Torna-se possível, então, um pensamento verdadeiramente transdisciplinar em LA, em que a esse campo de estudo não apenas apropria-se de conhecimento produzido em outras áreas, mas também o produz e coloca-se em mesmo nível de diálogo com essas outras áreas, possibilitando, assim uma real troca de conhecimentos entre disciplinas.

Pode, então, a LA, finalmente, conceber-se como disciplina autossuficiente. Mas seria esse ainda o interesse daqueles que fazem linguística aplicada no século 21?

No próximo tópico, abordaremos os anseios atuais dos linguistas aplicados até aqui trabalhados, além de suas proposições para o futuro da LA.

### **Uma proposta de novos rumos para a LA: As visões Trans/Indisciplinar de Linguística Aplicada**

Começamos aqui, finalmente, após essa breve digressão histórica, a nos ocupar do primeiro objetivo que propomos no início deste artigo: discutir os pontos em que linguística indisciplinar e transdisciplinar se encontram. Esses pontos em comum, nos fazem entender esses olhares para a linguística aplicada como uma necessidade do momento atual, quando a LA volta-se para os dilemas da contemporaneidade.

Nessa jornada por tornar-se pertinente no século 21, para Moita Lopes (2009), uma das primeiras características que a LA precisará lan-

çar fora será seu apego por tornar-se uma disciplina bem consolidada, com bases e fronteiras rígidas, que a façam ser capaz de ser reconhecida dentre as disciplinas. Para ele, na verdade, o ideal é que a LA seja capaz de tornar-se transmutável, podendo assim responder de maneira rápida às mudanças tão características desse tempo. Para o autor,

[a linguística aplicada] é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (FABRICIO, 2006) para compreender o mundo atual. (MOITA LOPES, 2009, p. 19)

Uma das necessidades de mudança em LA, na visão dos teóricos aqui abordados, é o fato de, por muito tempo, a área lidar com uma visão abstrata de sujeito, que muitas vezes não corresponde à multiplicidade de modos de ser dos sujeitos e dos contextos, acabando por excluir modos de ser que ainda hoje são marginalizados de muito do que é produzido e investigado. Por isso, Moita Lopes advoga que “é necessário reteorizar o sujeito social em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdades inerentes.” (MOITA LOPES, 2009, p. 21).

No que diz respeito à formulação de um conceito que abarque essa nova visão de LA, acreditamos que pudemos encontrar em Rocha e Daher (2015) uma proposição que sintetiza bem o movimento atual de mudança na linguística aplicada, quando os estudiosos dizem que:

[...] o que entendemos por linguística aplicada se aproximaria mais de um fazer científico que abre espaço para a indeterminação, tendo em vista que, pelo investimento que faz na presença do social para caracterizar as práticas de linguagem, teria uma maior aversão a



realidades dicotômicas, ao passo que a linguística dita teórica, mais voltada para uma perspectiva disciplinar e menos (ou nada) interessada na relação com o social, estaria mais próxima a um modelo determinista, fomentando uma concepção de ciência que investe nas polaridades. (ROCHA; DAHER, 2015, p. 132-133)

Como pudemos ver, com esta nova concepção de linguística aplicada, surgem também possibilidades de investigação que não pretendem seguir a lógica objetiva da causalidade, mas que nem por isso deixa de ter seu rigor científico ou sua sistematicidade. O que acontece, agora, é que temos uma LA que olha para o sujeito real, aquele muitas vezes deixado de lado pela pesquisa convencional, por não fazer parte de um grupo dominante, que era quem, até então, ditava a demanda da pesquisa, ou pelo menos a esta servia como molde.

Surge agora, a nosso ver, a possibilidade de busca por respostas locais sem preocupar-se com a obrigação de que essa resposta também atenda à demanda de outros sujeitos ou grupos de sujeitos. Com isso, por exemplo, entendemos que não há uma solução única para os problemas enfrentados pelo ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, pois, assim como os problemas variam, variam também, de acordo com o contexto, os sujeitos.

Dito isso, nos debruçaremos, a partir das próximas linhas, à segunda parte de nossa proposta, quando intendemos tratar dos benefícios, para essa nova LA, de adotar, ao fazer pesquisa em aquisição de línguas adicionais, a perspectiva da complexidade proposta por Larsen-Freeman. Também nos interessa discorrer sobre como os estudos em aquisição de segunda língua pela perspectiva da complexidade podem encontrar, na concepção indisciplinar/transdisciplinar de LA porto seguro no qual aportar-se epistemologicamente. Tendo assim, as duas, uma relação de benefício mútuo, em que a LA pode se colocar como

uma área do conhecimento fluida o suficiente na qual as abordagens complexas possam se localizar, enquanto esta oferece um *modus operandi* que foge à lógica positivista.

### **As teorias da complexidade: um estudo dos fenômenos por uma nova perspectiva**

O ser humano parece ter, inerente a si, o desejo de dar sentido ao que encontra a seu redor. Nessa ânsia, faz surgir meios de interpretar aquilo que chega aos seus órgãos sensoriais. Temos então, entre esses modos de contato com a realidade, os mitos e também os variados métodos científicos, como o racionalismo, o empirismo e o positivismo.

Na tentativa de tornarem-se aceitas como ciências, muitas áreas do conhecimento fazem uso de métodos que isolam os fenômenos para então estudá-los. Foi assim, por exemplo, quando surgiu a física social, como uma tentativa de explicar, como o próprio nome diz, os fenômenos relacionados à sociedade, bem como com o Comportamentalismo, em sua empreitada de firmar a Psicologia como ciência respeitável na academia. Com isso, perdeu-se muitos dos fatores, que são parte desses processos, mas que só são observáveis quando se olha para o contexto como um todo. Deixou-se, assim, de lado o contexto ao qual aquele fenômeno pertence, o que pode trazer consideráveis lacunas ao estudo.

No que diz respeito às ciências humanas, lançar mão de tal abordagem desconsidera a singularidade do indivíduo, com suas experiências, histórias de vida, crenças, etc. Sendo assim, surge a partir de Morin (2001), nas ciências sociais e com Larsen-Freeman (1997) na linguística aplicada, um novo entendimento no fazer científico, que não se abstém de considerar variáveis outrora indesejáveis, porém essenciais a ponto de influenciar diretamente na obtenção de resultados. A este fazer científico chamamos de teoria da complexidade.

O que propõe-se aqui não é um abandono do que tem sido fei-

to, mas simplesmente considerar que, a linha entre a objetividade, tão proclamada no fazer das ciências exatas, e a subjetividade das humanidades pode nada mais ser que uma dentre as muitas perspectivas sobre a realidade do que a verdade em si. Em outras palavras: fechar de olhos para a complexidade e a dinamicidade dos fenômenos pode nos nutrir com uma falsa sensação de segurança, quando na verdade o entendimento sobre certos fenômenos só poderá ser obtido quando mudarmos nossa abordagem sobre os mesmos, uma vez que nem todo fenômeno passível de estudo, mesmo no campo estrito da física, demonstra um comportamento tão regular, como nos ensina Oliveira (2011).

### **As teorias da complexidade na investigação dos processos de aquisição de línguas adicionais**

A primeira estudiosa a propor que se pensasse a aquisição de línguas adicionais pela perspectiva da complexidade foi Diane Larsen-Freeman, no ano de 1997, em seu artigo “Chaos/Complexity and Second Language Acquisition”. Nesse estudo, a autora lança as bases de um novo momento na investigação de como se aprende uma língua adicional<sup>15</sup>, e propõe que “o comportamento dos sistemas complexos emerge das interações entre seus componentes, e não são inerentes a um único componente” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 147)<sup>16</sup>. Sendo assim, se assumirmos o processo de aquisição de uma língua adicional como um sistema complexo, acreditamos não fazer sentido investigá-lo sob a lógica da causalidade.

Essa nova forma de conceber a aquisição de segunda língua, inaugura um novo momento no modo como se compreende os fatores que envolvem o aprender e o ensinar línguas estrangeiras, momento

---

<sup>15</sup>

<sup>16</sup> - Tradução nossa para: the behavior of complex systems emerges from the interactions of its components, it is not built in to any one component.

esse que, ao dar um passo atrás para ter uma visão panorâmica, bem como para perceber as relações mais distantes imbricadas em ensinar e aprender línguas, começa a perceber que antigas teorias que pareciam opostas podem ser, na verdade, diferentes facetas de um mesmo sistema adaptativo complexo<sup>17</sup>.

Essa constatação nos permite ressignificar o que antes era visto como dicotômico e nos faz perceber que teorias concorrentes podem se relacionar mais do que se poderia imaginar. Não há espaço, dentro da perspectiva da complexidade, por exemplo, para tentar afirmar uma maior relevância do modelo comportamentalista sobre o cognitivista, pois nenhum desses, sozinho, dá conta da complexidade do processo de aprendizagem. Sendo assim, segundo Leffa:

O que se precisa, portanto, para explicar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não é mais uma teoria, com seus fiéis seguidores; o que se precisa é de um sistema tronco, capaz de dar origem a diferentes teorias. Esse sistema deve ser suficientemente amplo para que possa abarcar todos os aspectos envolvidos na aprendizagem de uma língua, incluindo a unificação de todas as dicotomias. Deve ser capaz, por exemplo, de aceitar tanto uma ênfase no indivíduo como na sociedade, no sujeito como no objeto, na forma como na função e mesmo fundamentos de teorias que são completamente opostas umas às outras, por exemplo, propostas naturalistas *versus* propostas comunicativas no ensino de língua. (LEFFA, 2006, p. 32)

Outra proposição que acaba sendo posta em perspectiva, com a teoria da complexidade, é a de que há uma linearidade no modo como o aprendente desenvolve de uma língua adicional. Se antes entendia-se, por exemplo, que, para chegar à compreensão de certas estruturas, o aprendente precisava de certos pré-requisitos, entendemos, a partir da abordagem complexa, que nenhum processo de aprendizagem é comparado ao outro. O processo de aprendizagem, em si, dependerá de muitos

---

17 - Doravante SAC.

fatores e poderá inclusive, em alguns momentos, regredir para que se tenha novos ajustamentos no sistema. Pois já nos dizia Paiva (2014):

Na perspectiva da complexidade, a ASL não é vista como tendo começo e fim, em uma progressão sequencial, mas como um fenômeno irregular, não linear, iterativo (o *output* de um ciclo torna-se o *input* de outro) e auto-organizado. (PAIVA, 2014, p. 146).

Nessa perspectiva, queremos aqui defender a tese de que investigar os processos de aquisição de segunda língua pela perspectiva da complexidade pode nos levar a repensar pontos de vista até aqui consolidados no campo da LA, bem como nos sensibilizar para determinadas necessidades do aprendente durante seu percurso de aquisição de uma língua adicional.

Assim, caminhamos agora para o nosso último subtópico, no qual almejamos concluir a tarefa à qual nos propomos, e tecer uma relação de simbiose entre a LA indisciplinar/transdisciplinar e a teoria da complexidade no estudo da aquisição de línguas adicionais.

### **Linguística Aplicada Indisciplinar/Transdisciplinar e Teorias da complexidade: confluências.**

Começemos esta seção citando Leffa, que nos lembra de uma importante característica que acompanha os estudos interdisciplinares. Segundo ele, “a visão transdisciplinar de ciência inclui a alteridade, à medida que construo meu conhecimento considerando a visão do outro, e inclui também o alternativo, no sentido de algo independente das tendências dominantes.” (LEFFA, 2006, p. 48)

Está evidente, neste pensamento de Leffa, o caráter inclusivo do pensamento transdisciplinar e, conseqüentemente, da LA transdisciplinar/indisciplinar. De maneira concomitante, a teoria da complexidade em LA surge para romper com as respostas genéricas e para olhar com

cuidado para as relações que nunca se repetem entre os sistemas, sempre respeitando seu caráter adaptativo, ou seja, que se transforma de acordo com a alteração nas relações que se manifestam, o que indica sua individualidade.

Sendo assim, temos aqui um modo de pensar a natureza da linguística aplicada, bem como um modo de fazer pesquisa em LA interessados em atrair para si aspectos dos fenômenos antes ignorados ou negligenciados, mas que muito podem nos dizer sobre o processo de aprendizagem.

Temos aqui uma área do conhecimento e uma abordagem que advogam por uma esquivia à hiperespecialização (SOMMERMAN, 2011), que cada vez mais enrijece e divide as disciplinas. Nesse sentido, Moita Lopes abre caminho para uma relação dialógica ao reconhecer que a LA indisciplinar “é uma LA que deseja, sobremodo, falar ao mundo em que vivemos no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (MOITA LOPES, 2009, p. 19)

O mesmo anseio por abertura encontramos em Larsen-Freeman e Cameron, quando estes nos dizem que “a teoria da complexidade servirá à linguística aplicada mais do que como uma metáfora, se funcionar como uma ponte que nos leva a uma nova forma de pensar ou a um novo quadro teórico, que é então rigorosamente desenvolvido dentro da área.” (LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, 2008, p. 15)<sup>18</sup>.

É a partir dos posicionamentos aqui expostos que vemos de maneira muito positiva as propostas de mudança no campo da LA, as quais buscam afastar-se dos esforços para consolidar-se como uma disciplina. É nesse sentido que as teorias da complexidade estabelecem um profundo diálogo com a linguística aplicada indisciplinar, sobretudo na seara das investigações relacionadas à aquisição de segunda língua.

---

18 - Tradução nossa para: “Complexity theory will serve applied linguistics’ as more than metaphor if it works as a bridge that takes us into a new way of thinking or theoretical framework, that is then rigorously developed within the field.”

## Considerações finais

Enquanto a visão tradicional de ciência nos leva a perceber o fenômeno da aquisição de línguas adicionais pela ótica da causalidade, a ciência da complexidade nos permite reajustar nossas lentes e perceber esse mesmo fenômeno em toda a sua dinamicidade e complexidade, como parte de um emaranhado de sistemas que randomicamente respondem uns aos outros, o que pode acarretar os mais inesperados resultados.

Mudar esse paradigma não depende apenas de um novo olhar, mas carece de bases epistemológicas que nos permitam perceber essa realidade, que aqui não trazemos como uma nova verdade, mas como uma também possível verdade. nesse sentido, enxergamos nas propostas de linguística aplicada de Moita Lopes (2009), de Leffa (2006), Rocha e Daher (2015), entre outros, os argumentos ideais para nos subsidiar essa nova forma de produzir conhecimento.

Somente através desse modo indisciplinar/transdisciplinar de fazer ciência, dialogando com as mais variadas áreas do conhecimento, tendo uma visão holística dos processos, é que seremos capazes de compreender o comportamento desses sistemas, e conseqüentemente ter um olhar mais sensibilizado ao processo individual de aquisição de segunda língua de cada aprendiz.

Esse novo olhar perpassa não só por uma nova forma de fazer ciência, mas também por outra maneira de perceber o mundo, as relações subjacentes ao processo de aprendizagem e até mesmo políticas. No que tange a um novo olhar sobre o mundo, precisamos entender, por exemplo, as peculiaridades de nosso tempo, em que as tecnologias digitais revolucionaram o acesso à informação de modo que, mais do que nunca, o protagonismo da sala de aula deixa de ser o professor e passa definitivamente para o aprendiz.

## Referências

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008. v. 27

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos / Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*. v. 18, n. May, p. 141–165, 1997.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27–49, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In PEREIRA e PILAR (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

OLIVEIRA, R. A. DE. Complexidade: Conceitos, Origens, Afiliações e Evoluções. In: PAIVA, V. L. M. DE O. E; NASCIMENTO, MILTON DO (orgs). **Sistemas Adaptativos Complexos: Linguagem e Aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores. 2011.

PAIVA, V. L. M. DE O. E. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola. 2014.

ROCHA, D.; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a linguística aplicada e o que pode ela se tornar? **DELTA Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 1, p. 105–141, 2015.

SOMMERMAN, A. Complexidade E Transdisciplinaridade. **Terceiro Incluído**, v. 1, n. 1, p. 77–89, 2011.



# **O ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS COM BASE EM TAREFAS DE APRENDIZAGEM**

**Marize Barros Rocha Aranha (UFMA)**  
**Klayton Azevedo Vieira Silva (PGLetras-UFMA)**

## **Introdução**

Inglês para Fins Específicos (IFE) é uma abordagem de ensino da língua-alvo centrada nas necessidades dos alunos em contextos profissionais. As habilidades a serem ensinadas em um curso IFE devem ser identificadas por meio de uma análise de necessidades.

Um curso IFE que usa o Ensino de Língua Baseado em Tarefas (ELBT) é aquele em que as tarefas são o centro do processo de aprendizagem. Portanto, as tarefas são selecionadas com base nas necessidades do aluno e usam contexto específico para ensinar o conteúdo da língua (gramática, léxico, gêneros, registro, entre outros).

O objetivo deste trabalho é conceituar IFE, demonstrar as características do ELBT, bem como esta abordagem se manifesta em um contexto de IFE. Nesse sentido, destaca-se que o objetivo principal deste artigo é analisar as características do ELBT no contexto do IFE.

Para refletir esse tema, este artigo primeiro apresenta o conceito de Inglês para Fins Específicos (IFE); segundo, os diferentes entendimentos da palavra tarefa; terceiro, as características do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) no ensino de Inglês para Fins Específicos (IFE); e, por fim, a conclusão.

## **Metodologia**

A pesquisa tem caráter teórico-bibliográfico por meio da leitura e reflexão de materiais já publicados na forma de artigos científicos,

livros e dissertações. O trabalho foi centrado em estudos teóricos sobre ELBT e IFE feitos por pesquisadores como Jack C. Richards e Theodore S. Rodgers (2010); Tom Hutchinson e Alan Waters (2010); David Nunam (2004); Patricia Córdoba Cubillo e César Navas Brenes (2009); Willis (1996).

## **O que é o inglês para fins específicos (IFE)?**

A utilização comum do Inglês como língua mundial levou ao desenvolvimento do Inglês para Fins Específicos (IFE). IFE é um ramo da Linguagem para Fins Específicos (Especiais) (LFE) cujas origens remontam aos impérios grego e romano. (Dudley-Evans e St Johns, 1996, p. 67 apud LAMRI, 2016).

O desenvolvimento da LFE e, em seguida, do seu ramo IFE deveu-se à necessidade de falantes não nativos de falar, escrever, ouvir e ler para fins práticos.

De acordo com Plesca:

Rastreando a evolução de IFE, podemos mencionar que o conceito de IFE não está livre de controvérsias. No início do século XX, a linguagem especializada era vista como um nível inferior da linguagem e separada da linguagem comum. Esse fato levou os especialistas em linguagem a realizar pesquisas e descobrir as diferenças entre as linguagens especializadas, de um lado, e a linguagem comum, de outro (PLESCA, 2016, p. 528).

Na década de 60, o IFE se expandiu devido a vários fatores. O primeiro deles foi o surgimento do inglês como língua mundial. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, o Novo Mundo teve um crescimento maciço nas atividades científicas, técnicas e econômicas que gerou certa demanda por uma língua internacional.

O inglês passou a ser considerado a língua franca que possibilitava o acesso às relações tecnológicas e econômicas internacionais. Antes disso, os objetivos para aprender um idioma adicional não eram definidos. Poucos questionavam a necessidade de aprender uma língua adicional, sendo isso sinônimo de uma educação erudita e completa.

De acordo com Hutchinson e Waters:

Aprender um idioma era, por assim dizer, sua própria justificativa. Mas quando o inglês se tornou a língua internacional aceita de tecnologia e comércio, ele criou uma nova geração de alunos que sabiam especificamente por que estavam aprendendo um idioma - homens e mulheres de negócios que queriam vender seus produtos, mecânicos que precisam ler manuais de instrução, médicos que precisavam acompanhar os desenvolvimentos em sua área e toda uma gama de alunos cujo curso incluía livros e periódicos disponíveis apenas em inglês. Todos esses e muitos outros precisavam do inglês e, o mais importante, eles sabiam por que precisavam. (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6).

As regras gramaticais que regem o uso da língua sempre foram o centro da abordagem tradicional no estudo de línguas. A busca por cursos com finalidades específicas resultou em uma revolução na linguística. O ensino e a aprendizagem de uma língua passam a ser baseados em corpora específicos para cada área, visto que, o inglês utilizado por advogados, enfermeiros, engenheiros, médicos ou oficiais envolve termos diferentes e específicos.

Da mesma forma que era crescente o interesse por cursos de língua inglesa voltados para necessidades específicas, no campo do estudo da língua surgiam novas ideias dominantes. A gramática era, tradicionalmente, o meio pela qual a linguística utilizava para explicar as normas de uso do inglês. As formas pelas quais a língua é verdadeiramente usada na comunicação passaram a ser o foco dos novos estudos que abandonaram os aspectos formais de uso daquele idioma.

A consequência disso foi a conclusão de que, dependendo do contexto, a enunciação escrita ou falada da língua sofrerá variações consideráveis. No campo do ensino do inglês, tais conclusões ocasionaram o desenvolvimento da visão de que, por exemplo, o inglês para o turismo é diferente do inglês para informática.

De acordo com Hutchinson e Waters:

[...] Em suma, ganhou espaço a visão de que o inglês necessário a um determinado grupo de alunos poderia ser identificado por meio da análise das características linguísticas de sua área de especialização de trabalho ou estudo. 'Diga-me para que você precisa de inglês e eu direi o inglês de que você precisa' tornou-se o princípio orientador do IFE (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.7-8).

O desenvolvimento nos campos da psicologia educacional foi o terceiro fator importante que contribuiu para o desenvolvimento do IFE.

De acordo com Hutchinson e Waters:

Os alunos foram vistos como tendo necessidades e interesses diferentes, o que teria uma influência importante na motivação para aprender e, portanto, na eficácia da sua aprendizagem. Isso deu suporte ao desenvolvimento de cursos nos quais a 'relevância' para as necessidades e interesses dos alunos era primordial (HUTCHINSON; WATERS, 1987. p.8).

O nascimento do ensino de Inglês para Fins Específicos é o resultado da evolução mundial. Todos os três fatores previamente mencionados mudaram o ensino da língua inglesa para apontar para a necessidade do aluno.

IFE tem algumas características específicas, sendo uma abordagem diferenciada no ensino de línguas estrangeiras com base na necessidade dos alunos. De acordo com Hutchinson e Waters:

[...] IFE deve ser visto como uma abordagem, não como um produto. IFE não é um tipo específico de linguagem ou metodologia, nem consiste em um tipo específico de material de ensino. Compreendido corretamente, é uma abordagem para a aprendizagem de línguas, que se baseia na necessidade do aluno. A base de todo IFE é a pergunta simples: Por que esse aluno precisa aprender uma língua estrangeira? (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.19).

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 4), por sua vez, definem IFE de acordo com uma série de características absolutas e variáveis:

1. IFE é definido para atender às necessidades específicas dos alunos;
2. O IFE faz uso da metodologia e atividades subjacentes da disciplina que atende;
3. IFE está centrado na linguagem (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gênero apropriado para essas atividades.

Características variáveis:

1. IFE pode ser relacionado ou projetado para disciplinas específicas;
2. O IFE pode usar, em situações de ensino específicas, uma metodologia diferente daquela de Inglês geral;
3. É provável que o IFE seja projetado para alunos adultos, seja em uma instituição de nível superior ou em uma situação de trabalho profissional. No entanto, pode ser para alunos do ensino médio;
4. O IFE é geralmente projetado para alunos intermediários ou avançados. A maioria dos cursos IFE pressupõe algum conhecimento básico dos sistemas de linguagem, mas pode ser usado com iniciantes.

A diferença entre o Inglês para Fins Específicos (IFE) e o Inglês Geral (IG) é a consciência da necessidade. De acordo com Hutchinson e Waters:

O que distingue IFE do inglês geral não é a existência de uma necessidade como tal, mas sim a consciência

da necessidade. Se os alunos, patrocinadores e professores souberem por que os alunos precisam do inglês, essa consciência terá uma influência sobre o que será aceitável como conteúdo razoável no curso de idioma e, do lado positivo, que potencial pode ser explorado. (HUTCHINSON; WATERS, 1987. p.53).

A necessidade e os objetivos do aluno são os guias da abordagem de ensino de IFE, portanto, a abordagem é centrada no aluno. O inglês geral, por outro lado, é centrado no idioma, o idioma cobre todas as habilidades linguísticas e os aspectos culturais do mundo anglófono.

### **Definição de tarefas**

O Ensino de Língua Baseado em Tarefas (ELBT) usa tarefas para realizar certas funções comunicativas em determinado contexto. O ELBT não se concentra em estruturas gramaticais e isola a linguagem.

As tarefas são as unidades centrais do ELBT. De acordo com Shehan, as tarefas são:” atividades que têm o significado como foco principal. O sucesso nas tarefas é avaliado em termos da realização de um resultado, e as tarefas geralmente apresentam alguma semelhança com o uso da linguagem na vida real (SHEHAN, 1996, p.40).

A tarefa foi definida por Nunan como:

A tarefa comunicativa [é] um trabalho em sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto sua atenção está principalmente focada no significado ao invés da forma. A tarefa também deve ter um sentido de completude, podendo ser autônoma como um ato comunicativo por direito próprio (NUNAN, 1989, p.10).

O termo tarefa também foi definido por Richards e Rodgers como:

[...] tarefas é uma atividade ou objetivo que se realiza em linguagem, como encontrar uma solução para um quebra-cabeça, ler um mapa e dar instruções, fazer uma ligação telefônica, escrever uma carta ou ler um conjunto de instruções e montar um brinquedo (RICHARDS; RODGERS, 2001, p.224).

Prabhu (1987, p. 17) define uma tarefa como: “uma atividade que exige que os alunos cheguem a um resultado a partir de informações fornecidas por algum processo de pensamento, e que permite aos professores controlar e regular esse processo”.

Para Crookes (1986, p. 1), uma tarefa é “uma peça de trabalho ou uma atividade, geralmente com um objetivo especificado, realizada como parte de um curso educacional, no trabalho, ou usada para extrair dados para pesquisa”.

De acordo com Bygate, Skehan e Swain (2001, p. 23): “uma tarefa é uma atividade que exige que os alunos usem a linguagem, com ênfase no significado, para atingir um objetivo”.

Para Ellis (2003, p. 4), uma tarefa é “um plano de trabalho que requer que os alunos processem a linguagem pragmaticamente para alcançar um resultado que pode ser avaliado em termos de se o conteúdo proposicional correto ou apropriado foi transmitido”.

De acordo com Willis (1996, p.7), uma tarefa é uma atividade “em que a língua alvo é usada pelo aprendiz para um propósito comunicativo (objetivo) a fim de alcançar um resultado”.

Um exemplo de tarefas nos moldes de Willis pode ser: “agendar um roteiro de férias em grupo”. Embora os alunos estejam principalmente preocupados em definir o plano (ao invés de usar uma estrutura gramatical específica), há um objetivo a ser alcançado (definir o plano) e, portanto, haverá um resultado ou produto de sua interação (o plano ou roteiro de viagem), que pode ser compartilhado com todo o grupo (LUCE, 2009, p.25).

Tarefas são atividades que exigem que os alunos utilizem o idioma real. Elas diferem das atividades tradicionais de aprendizagem de línguas, cujo foco principal tende a ser em recursos linguísticos, como gramática, vocabulário ou pronúncia, em vez de um problema de comunicação a ser resolvido.

### **As características do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT)**

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) pode ser entendido como um ramo do Ensino Comunicativo de Língua (ECL). O ECL se desenvolveu devido à crescente insatisfação de professores e pesquisadores do ensino de línguas em relação aos aspectos do estruturalismo da aprendizagem de línguas nas décadas de 60 e 70 do século passado, em especial o behaviorismo (LADO, 1964, apud LUCE, 2009), que favoreceu exercícios e substituição, e análise constrativa.

Além disso, no início da década de 1960, ocorreu o desenvolvimento do Inglês para Fins Específicos (IFE) que buscava identificar as necessidades comunicativas de profissionais de áreas específicas, como o electricista ou o advogado, por meio das tarefas desempenhadas em diferentes situações do cotidiano.

Hedge (2000, p.71 apud LUCE, 2009, p.56) define o ECL: “o ensino comunicativo de línguas tem como objetivo envolver os alunos em tarefas objetivas que estão inseridas em contextos significativos e que refletem e ensaiam a linguagem conforme ela é usada autenticamente no mundo fora da sala de aula”.

Segundo Luce, o ECL deslocou para a sala de aula o eixo de algumas necessidades parcial ou totalmente negligenciadas, a saber:

- Contexto de comunicação autêntica, com foco no significado;



- Concentre-se no aluno;
- Trabalho colaborativo e em grupo;
- Noção de tarefas comunicativas e objetivo a atingir (LUCE, 2009, p. 58).

O ELBT é um dos desenvolvimentos do ECL que utiliza tarefas com o objetivo de gerar situações reais não baseadas no quão correto o aluno usa a língua, incluindo gramática, pronúncia ou vocabulário (exatidão).

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) refere-se a uma abordagem baseada no uso de tarefas como a unidade central de planejamento e instrução no ensino de línguas. Alguns de seus proponentes (por exemplo, Willis, 1996) apresentam-no como um desenvolvimento lógico do Ensino de Linguagem Comunicativa, uma vez que se baseia em vários princípios que formaram parte do movimento de ensino de linguagem comunicativa da década de 1980. Por exemplo:

- Atividades que envolvem comunicação real são essenciais para a aprendizagem de línguas.
- Atividades em que a linguagem é usada para realizar tarefas significativas que promovem a aprendizagem.

(...)

- Atividades e tarefas podem ser:
- Aqueles que os alunos podem precisar alcançar na vida real;
- Aqueles que têm uma finalidade pedagógica específica para a sala de aula
- As atividades e tarefas de um programa baseado em tarefas são sequenciadas de acordo com a dificuldade.
- A dificuldade de uma tarefa depende de uma série de fatores, incluindo a experiência anterior para realizar a tarefa e o grau de suporte disponível. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 223-224).

Prabhu (1987) foi um dos primeiros a aplicar os princípios ELBT por meio do Projeto Bangalore, onde uma série de atividades

baseadas em significado foram usadas. Estas atividades consistiam em pré-tarefas realizadas em sala de aula simultaneamente por professores e alunos e para outras realizadas apenas por alunos (LUCE, 2009). O Projeto Bangalore usou três tipos de tarefas: lacuna de informação, lacuna de raciocínio e lacuna de opinião (PRABHU, 1987, p. 46-47 apud NUNAN, 1989, p.56).

1. Atividade de lacuna de informação, que envolve a transferência de determinada informação de uma pessoa para outra - ou de uma forma para outra, ou de um lugar para outro - geralmente exigindo a decodificação ou codificação de informações de ou para a linguagem. Um exemplo é o trabalho em pares, no qual cada membro do par tem uma parte da informação total (por exemplo, uma imagem incompleta) e tenta transmiti-la verbalmente ao outro. Outro exemplo é o preenchimento de uma representação tabular com informações disponíveis em um determinado trecho de texto. A atividade frequentemente envolve a seleção de informações relevantes também, e os alunos podem ter que atender aos critérios de integridade e exatidão ao fazer a transferência.
2. Atividade de intervalo de raciocínio, que envolve derivar algumas novas informações de informações fornecidas por meio de processos de inferência, dedução, raciocínio prático ou uma percepção de relacionamentos ou padrões. Um exemplo é calcular o horário do professor com base nos horários das aulas. Outra é decidir qual curso de ação é melhor (por exemplo, mais barato ou mais rápido) para um determinado propósito e dentro de determinadas restrições. A atividade envolve necessariamente compreender e transmitir informações, como uma atividade de lacuna de informações, mas a informação a ser transmitida não é idêntica à inicialmente compreendida. Existe um raciocínio que conecta os dois.
3. Atividade de lacuna de opinião, que envolve identificar e articular uma preferência pessoal, sentimento ou atitude em resposta a uma determinada situação. Um exemplo é a conclusão da história; outro está participando da discussão de uma questão social. A atividade pode envolver o uso de informações factuais e a formu-

lação de argumentos para justificar a opinião, mas não há procedimento objetivo para demonstrar resultados como certos ou errados, e não há razão para esperar o mesmo resultado de diferentes indivíduos ou em diferentes ocasiões.

Nunan (1989) defende o uso de tarefas autênticas (tarefas do mundo real), ou seja, aquelas que se encontram em situações cotidianas, fora da sala de aula, bem como o uso de tarefas pedagógicas, aquelas que não são autênticas, ou seja, que não são observadas diariamente. Apesar dessa distinção, Nunan (1989) sugere que as tarefas pedagógicas, embora ditas não autênticas, podem favorecer a compreensão de textos em situações cotidianas com as quais os alunos terão contato no futuro.

Ellis (2003) afirma que apesar da profusão de pesquisadores que vêm tentando descrever as etapas de uma aula a partir de tarefas, todas as propostas possuem três fases em comum: a pré-tarefa, a tarefa e a pós-tarefa. Para ele, apenas a fase da tarefa seria obrigatória no ELBT.

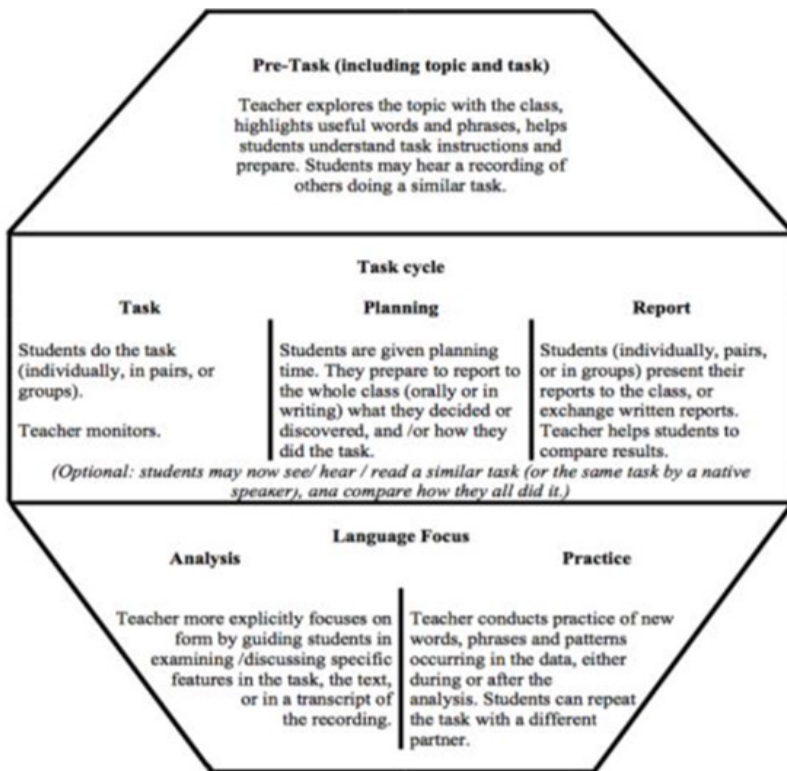
### **Quadro 1: uma estrutura para projetar aulas baseadas em tarefas**

Estágio	Exemplos de opções
A. Pré-tarefa	* Enquadramento da atividade por exemplo, estabelecer o resultado da tarefa * Tempo de planejamento * Fazendo uma tarefa semelhante
B. Durante a tarefa	* Pressão do tempo
C. Pós-tarefa	* Número de participantes * Relatório de aluno * Elevar a consciência * Repita a tarefa

Fonte: Cubillo; Brenes (2009, p. 6)

Willis (1996) cita três fases que compõem a proposta sistemática do ELBT: pré-tarefa, ciclo de tarefas e foco na linguagem, fases essas descritas na figura a seguir.

**Figura 1: Fases da proposta sistemática do TBLT.**



Fonte: Ellis (1996, p.65)

Willis (1996) argumenta que a pré-tarefa é a menor etapa, e seus principais alvos são:

- Apresentação da matéria da tarefa para despertar o interesse dos alunos;
- Exposição ao idioma de destino para trazer para a aula um vocabulário que seja útil para a realização da tarefa;
- Certifique-se de que os alunos entendam o que a tarefa envolve.

Willis (1996, p.85) divide a última fase, o ciclo da tarefa, em três estágios: tarefa, planejamento e relatório. Para o autor, o professor não pode ensinar nesta fase, ele apenas acompanha as turmas de uma forma não muito próxima para evitar que os alunos busquem ajuda do professor quando encontram alguma dificuldade.

Foco na língua é a última etapa do ciclo proposto por Willis (1996) para o ELBT. Nesta fase, os alunos têm um contato instrucional mais explícito com a língua-alvo através da análise de algumas formas linguísticas que foram ou poderiam ter sido utilizadas durante a execução da tarefa.

### **As características do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) no ensino de inglês para fins específicos (IFE)**

Conforme mencionado no tópico anterior, Nunan (1989) distingue tarefas do mundo real e tarefas pedagógicas. As tarefas do mundo real, na concepção do autor, têm um caráter instrumental, pois buscam reproduzir durante a aula de língua estrangeira as diversas tarefas que os alunos, por exemplo, devem cumprir durante a jornada de trabalho.

Luce (2009) argumenta que as tarefas do mundo real estão relacionadas ao IFE porque existe um processo de análise de necessidades.

Hutchinson e Waters (1987) conceituaram IFE como uma abordagem ao ensino de línguas centradas nas necessidades do aluno. Essas necessidades são guias para planejar e projetar um curso para fins específicos.

Long (2005, p.38 *apud* SOUZA, 2009) defende a utilização de tarefas nas questões abertas dos questionários de pesquisa que se destinam a levantar as necessidades dos alunos.

Foi dito no tópico 4 que o ELBT é uma abordagem que considera a tarefa como o principal componente da linguagem. De acordo com Cubillo e Brenes (2009), a tarefa no contexto do curso de IFE deve seguir certas características:

Em primeiro lugar, a tarefa deve ter um nível apropriado de complexidade e dificuldade. Em segundo lugar, em um contexto de IFE, o objetivo principal de uma tarefa deve refletir o que os alunos precisam fazer em situações da vida real no local de trabalho (ou seja, trocar informações, dar instruções ou apresentar um relatório oral). Além disso, as tarefas devem ser baseadas em materiais autênticos obtidos de textos escritos ou orais que não foram adaptados para simplificar seu nível de dificuldade. Além disso, Willis (1996, p.23) apontou que os instrutores devem preparar atividades comunicativas com “um grau adequado de desafio intelectual e linguístico e promover o desenvolvimento da linguagem dos alunos da forma mais eficiente possível”. Além disso, as tarefas devem incluir um determinado recurso de forma de linguagem para os alunos transmitirem significado. Alguns recursos de linguagem, por exemplo, podem ser como usar a voz passiva.

Cubillo e Brenes (2009) exemplifica que as tarefas podem ser usadas no contexto de IFE. Para tanto, utilizaram a classificação de ta-

refas proposta por Willis (1996), bem como as tarefas realizadas em um curso de informática da Universidade da Costa Rica.

**a. Listagem:** neste caso, o instrutor aproveita o conhecimento prévio do aluno sobre o tema a ser desenvolvido. O resultado desta atividade pode ser uma lista de conceitos que o instrutor coleta dos alunos.

**b. Itens de classificação:** os alunos classificam suas funções de trabalho mais importantes onde o idioma de destino é usado.

**c. Comparando ou contrastando itens:** em um laboratório de informática, por exemplo, os alunos podem fazer comparações das vantagens e desvantagens do hardware ou software do computador. Uma discussão com toda a classe sobre essas vantagens e desvantagens pode ser realizada como resultado desta atividade.

**d. Atividades de resolução de problemas:** nesta tarefa, os alunos podem dar conselhos sobre como resolver problemas comuns no local de trabalho. Por exemplo, se os alunos falam sobre como instalar algum equipamento de informática, o resultado avaliado pode consistir em uma forma eficiente de fazer essa tarefa corretamente.

**e. Compartilhando experiências pessoais:** essas tarefas abertas consistem em uma troca de anedotas entre os alunos. Contar anedotas é uma atividade de construção de fluência em que os alunos falam sobre suas experiências no local de trabalho. Uma vez que esta tarefa de falar não é orientada para um objetivo, porque através dela os alunos aumentam a sua fluência, os professores devem incluir nas suas salas de aula outros tipos de tarefas como as já mencionadas.

**f. Tarefas criativas:** essas atividades desafiadoras, que geralmente consistem em apresentações de projetos em pequenos grupos, que por sua vez se tornam o resultado da tarefa, requerem um nível superior de preparação e integração de competências (CUBILLO; BRENES, 2009, p.8).

Cubillo e Brenes (2009, p.23) faz algumas observações sobre o uso de ELBT no contexto de IFE.

1. Integrar diferentes habilidades de linguagem dentro da estrutura LBT.
2. Use materiais autênticos (orais ou escritos) para planejar a lição.
3. Exponha os alunos a uma entrada compreensível e significativa.
4. Evite adaptar ou modificar materiais autênticos para diminuir seu nível de dificuldade.
5. Ajude os alunos a resolver as tarefas em seu próprio ritmo.
6. Considere o conhecimento prévio dos alunos sobre o tópico a ser estudado.
7. Tente manter a motivação dos alunos alta.
8. Identificar e selecionar tarefas-alvo durante a fase de análise de necessidades de criação dos objetivos gerais e específicos do curso IFE.
9. Identificar e selecionar tarefas pedagógicas que se correlacionam com as atividades que os alunos IFE devem realizar em seus locais de trabalho.
10. Corrija a produção dos alunos.
11. Fornecer feedback sobre os erros dos alunos.

A utilização do ELBT no contexto do IFE é um desafio devido ao tempo despendido no levantamento e análise das necessidades dos alunos, bem como na escolha dos materiais didáticos e na elaboração das tarefas.

## **Conclusões**

O ELBT não possui as mesmas características das abordagens baseadas em gramática.

A utilização do ELBT no contexto do IFE é uma tentativa de reduzir as dificuldades de professores e alunos na aprendizagem da língua-alvo no âmbito profissional.

O levantamento das necessidades dos alunos para a formação de um currículo de curso de IFE, que considere as tarefas a serem de-



sempenhadas por eles, e não apenas estruturas linguísticas descontextualizadas, promovendo a melhoria nas competências dos alunos.

Ademais, considerando que a pandemia da Covid-19 forçou os estabelecimentos de ensino a utilizarem os diversos recursos tecnológicos para que as atividades síncronas e assíncronas pudessem ser desenvolvidas, o WhatsApp se constituiu como meio de disseminação do conhecimento por ser um aplicativo móvel de acesso mais popular.

Conforme as leituras preliminares, não há estudos voltados para o uso do WhatsApp para estimular a aprendizagem do inglês instrumental baseado em tarefas.

Assim, propomos que seja feita uma pesquisa que investigue como o WhatsApp auxilia na aprendizagem do inglês instrumental baseado em tarefas no contexto do ensino técnico e tecnológico, contribuindo com ferramentas que possam ser utilizadas como ponto inicial para outros docentes construir materiais de aprendizagem instrumental da língua inglesa em seus ambientes de atuação.

Além disso, os resultados esperados podem fundamentar outras pesquisas em educação e ensino de língua inglesa instrumental sobre o fazer pedagógico em aplicativos móveis.

Sendo assim, será possível contribuir para a elaboração de material didático com tarefas voltadas para o ensino da língua inglesa e auxiliar futuras pesquisas que objetivem estudar a aprendizagem de língua adicional (LA) pelo WhatsApp e, no que lhe concerne, contribuir para a formação de professores.

A proposta de pesquisa poderia responder a seguinte questão: quais as vantagens e limitações de se propor um curso de inglês instrumental baseado em tarefas no WhatsApp?

Várias pesquisas já foram realizadas no Brasil sobre o uso do WhatsApp em contexto de ensino de língua adicional, bem como sobre o uso de tarefas.

Albuquerque e Bottentuit Júnior (2015) conduziram uma pesquisa com alunos e professores de um instituto de idiomas com o objetivo de investigar o uso de tecnologias na aprendizagem da língua inglesa. O WhatsApp foi o recurso tecnológico que os pesquisados mais sinalizaram preferência, devido à familiaridade, comodidade e potencialidade do aplicativo em questões pedagógicas.

Costa e Lopes (2015) conduziram um projeto com o uso do WhatsApp em duas turmas de nível iniciante de língua inglesa de um instituto de idiomas. Os resultados demonstraram que os alunos viveram momentos de aprendizagem linguística de forma colaborativa.

Por outro lado, Barbirato (2005, p. 05) trabalhou com tarefas no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa com um alunado adulto do nível intermediário. Os resultados evidenciam “um aumento de produção na língua-alvo pelos aprendizes ao serem levados ao uso de tarefas comunicativas”.

Xavier (1999) analisou tarefas para alunos de sexto ano do ensino fundamental e teve por objetivo analisar as atitudes dos aprendizes no processo de aprendizagem e investigar o seu rendimento em compreensão/produção oral em leitura.

Francheschini (2014) buscou analisar o desenvolvimento da competência comunicativa de alunos estrangeiros de língua portuguesa no Brasil através de tarefas.

Apesar das pesquisas citadas acima apontarem para o uso do WhatsApp no ensino de língua inglesa, bem como demonstrarem que as tarefas podem oportunizar o uso da língua-alvo pelos alunos, nenhuma delas foi realizada com alunos de cursos técnicos e tecnológicos. Portanto, desconhece-se a produção de trabalhos que tenham utilizado a abordagem por tarefas na aprendizagem da língua inglesa instrumental no WhatsApp.

Assim, o objetivo geral da pesquisa proposta seria investigar as vantagens e limitações de se propor um curso de inglês instrumental 133

baseado em tarefas no WhatsApp, tendo os seguintes objetivos específicos: Identificar as características das tarefas elaboradas para o ensino do inglês instrumental no WhatsApp; Avaliar o desempenho dos alunos na realização das tarefas propostas no WhatsApp; Verificar a tomada de decisão dos alunos na realização das tarefas propostas no WhatsApp.

Quanto a metodologia, propomos que o pesquisador crie um grupo no aplicativo WhatsApp para analisar a aprendizagem da língua inglesa instrumental baseada em tarefas em um ambiente virtual de aprendizagem. Por fim, os instrumentos de coleta de dados poderiam ser: formulário de inscrição, entrevista semiestruturada, questionário de pesquisa, questionário com os alunos desistentes deste estudo, questionários com os alunos concludentes da pesquisa e o registro das atividades do ambiente virtual do WhatsApp.

## Referências

ALBUQUERQUE, O. C.P; BOTTENTUIT JUNIOR, J.B. Ferramentas da Web 2.0 no processo de ensino- aprendizagem da língua inglesa: um estudo na escola de Idiomas Yázigi na cidade de São Luís. In: 6º Simpósio Hipertexto e tecnologias na educação/ 2º Colóquio Internacional com tecnologias. **Anais...** Recife: UFPE. p.1-20. 2015.

BARBIRATO. R. C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso.** 2005. Tese de doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

BROWN, HD. **Teaching by Principles.** An Interactive Approach to Language Pedagogy.3 ed. White Plains, Nova York: Longman, 2007. 558 p.

BYGATE, M., SKEHAN, P; SWAIN, M.**Researching pedagogic tasks:** Second language learning,teaching and testing . London: Longman, 2001. 368 p.

COSTA, D. M.; LOPES, J.R. **A perspectiva docente quanto ao uso do WhatsApp como ferramenta adicional ao ensino de inglês: um experimento em um curso livre de idiomas.** In: XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Línguas estrangeiras e tradução. Anais... Rio de Janeiro: cadernos do CNLF, v. XIX, p. 43-54, 2015.

CROOKES, G. **Task classification:** A cross-disciplinary review. Honolulu: University of Hawaii at Manoa, 1986.94 p.

CUBILLO, P ; BRENES, C. **Using task-based instruction in a ESP course in the Computer Center at the University of Costa Rica.** Actualidades Investigativas en Educación, Costa Rica, vol. 9, n. 1, p.1-25, abr. 2009. Disponível em: <<https://www.researchgate.net>>. Acesso em: 12/05/2021.

DUDLEY-EVANS; MJ St. John. **Developments in English for Specific Purposes – A multidisciplinary approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 298 p.

ELLIS, R. **Task-Based Language Learning and Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2003.387 p.

FRANCESCHINI, A. R. **A relação da competência comunicativa com o planejamento temático baseado em tarefas em um curso de português língua estrangeira.** 2014. 201f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2014.

HUTCHISON, T .; Waters, A. **English for Specific Purposes: a learner-centred approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.183 p.

LAMRI, CE. **Na introduction to English for Specific Purposes (ESP).** Tlemcen: AbouBekrBelkaid University, 2016. 24p. Disponível em:<https://falettte.univtlemcen.dz/assests/uploads/documents/cours%20en%20ligne/4-An%20introduction%20to%20ESP%20LAMRI.pdf>. Acesso em: 22/05/2021

LUCE, MS. **O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes.** 2009. 185 s. Dissertação (Mestrado em Aquisição de Línguas) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 228 p.

PLESCA, G. et al. **The Essence of English for Specific Purposes. In: International Scientific Conference “The Perspectives and Problems of Integration in the European Space of Research and Education”** .2, Moldova. Annals ... Moldova, TUS, 2006.p.528531. Disponível em : <<https://www.researchgate.net>>. Acessado em: 14/05/2021.

RICHARDS, JC; RODGERS, TS . **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 2 ed. 270 p.

SKEHAN, P. **A Framework for the Implementation of Task-based Instruction Applied Linguistics.**1996.p. 38-59. Disponível em: <https://www.researchgate.net>>. Acesso em: 04/05/2021.

SWALLES, J, M **Annual Review of Applied Linguistics.** 2000. p. 59-66. Disponível em: <https://www.researchgate.net>>. Acesso em: 22/04/2021.

SOUZA, R, N. **Análise de necessidade do uso de língua inglesa em contexto profissional: área editorial.** 2009. 93 s. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

XAVIER, R. P. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas?. In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.;

WILLIS, J. **A framework for task-based learning.** Harlow: Longman, 1996. 183 p.

# **O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA ATUALIDADE: QUAL A SUA IDENTIDADE NA ESCOLA BILÍNGUE?**

**Luciana Rocha Cavalcante (UFMA)**

**Melissa Lima de Souza (UFMA)**

## **Introdução**

O século XXI traz consigo mudanças em diversas áreas da sociedade, e a educação, sem dúvidas, é uma delas. É inquestionável que devemos refletir sobre os papéis e posturas de toda a comunidade escolar que inclui professores, gestores e alunos com o objetivo de os redefinirmos de acordo com as habilidades e competências necessárias para este novo momento. Pode-se afirmar, com base em Imbernón (2011), que no âmbito profissional essas mudanças aconteceram em uma velocidade maior e que a profissão docente assumiu uma identidade diferente frente à nova era.

A expectativa da sociedade é que a escola consiga trabalhar com os alunos, de forma mais ampla, variados aspectos que no século XIX, por exemplo, não eram enxergados no espaço educativo. A mera transmissão de conhecimento acadêmico tão enfatizada no período acima citado, evoluiu sim no século XX, mas não conseguiu romper algumas linhas diretrizes atribuídas desde a sua origem como: centralizadora, transmissora, selecionadora e individualista, por exemplo.

Dessa forma, ao entendermos que o século XXI trouxe mudanças transformadoras ao espaço educativo, precisamos então voltar os nossos olhares a um dos principais atores desse processo: o professor. Olhar para o professor é olhar para a origem do fazer docente e analisar a trajetória desse profissional percorrendo caminhos que vêm desde a

sua formação inicial, seu reconhecimento como profissional, sua identidade, seu ambiente de trabalho e todos os outros fatores que fazem parte de seu cotidiano.

A docência, segundo Cericato (2016, p. 280), “nasce como um ofício ligado a uma vocação, uma missão, um sacerdócio - ideia presente desde os tempos da educação jesuítica”. Essa atribuição faz com que o *status* de profissão seja questionado e a carreira desvalorizada.

Ainda dentro do aspecto da origem e da representação da docência, a autora afirma que o conceito de “docência como vocação, missão, ato de amor e de dedicação resistem à ação do tempo e estão presentes no imaginário social, seja em discursos da população em geral, seja em relatos de professores” (CERICATO, 2016, p. 281). Entende-se, a partir dessas considerações que essa representação gera um fenômeno negativo para o professor pois é criado um estereótipo profissional com caráter de semiprofissão, ou de algo de menor valor, sem valor social ou financeiro atribuído ao fazer diário.

Na dinâmica em questão, ao fazermos uma ligação entre as representações históricas e os caminhos percorridos pelos professores até os dias atuais, pode-se afirmar, segundo Papi (2005) que a constituição da profissionalidade docente não é simples por todos os aspectos que a envolvem.

A identidade profissional é sempre construída e reconstruída. Ainda segundo Papi (2005), ela é construída sobre os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética e deontológica. Essa identidade deve ser construída ou reconstruída a partir da revisão das tradições e da significação social da profissão, do confronto teórico-prático e do significado que cada um dá à sua atividade.

Dentro da construção dessa identidade, tem-se a formação inicial como um elemento fundamental para o exercício profissional. É

a partir da formação inicial que se desmitifica a ideia de que não se necessita de formação específica e preparo profissional para exercer a docência apresentando um estereótipo implicitamente de desqualificação (CERICATO, 2016).

Somando-se mais reflexões ao contexto de formação, Altet (2001) coloca que o docente é um profissional do ensino e da aprendizagem, formado para conquistar as competências necessárias ao ato de ensinar (o saber ensinar) e não apenas para dominar conteúdos de ensino (os conhecimentos disciplinares). A isso, Marcelo (2009) acrescenta o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina) e de si mesmo. Assim, as competências que fazem do docente um profissional são, segundo os autores, de ordem cognitiva, afetiva e prática. São também de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social na adaptação às interações em sala de aula.

Ao tratarmos mais especificamente do professor de língua inglesa, o quadro não sofre grandes variações. O professor de línguas deve sempre se perceber como um profissional em formação contínua; precisa entender que trabalha relações diárias capazes de provocar mudanças na vida de outras pessoas. Isso implica dizer que ele próprio deve se enxergar não apenas como um “operário das línguas” ou como alguém que domina um sistema com regras e que nada tem a contribuir na vida dos alunos, mas sim como um agente de mudanças.

Celani (2008, p.30) afirma sobre a relação alunos x professores que,

Há outros elementos em jogo. Estamos atuando na área do desenvolvimento de valores, de posicionamento na sociedade, no mundo. Estamos atuando na área da preparação para a vida. Há muito mais envolvido do que a simples prestação de um serviço, que é remunerado.



Para essa discussão, trazemos o cenário do crescente número (e que continua em expansão) de escolas que oferecem ensino na modalidade bilingue, principalmente as que têm o inglês e o português como língua de instrução.

É nesse cenário que faremos todas as nossas reflexões sobre a formação inicial do professor de línguas, sobre o seu desenvolvimento e amadurecimento profissional, sobre a sua identidade e sobre os saberes que devem ser adicionados às suas concepções de ensino frente às novas demandas.

Para tanto, baseados em uma revisão bibliográfica, desenvolvemos este artigo em quatro seções, além deste texto introdutório. Na primeira discorre-se sobre a formação do professor fazendo um panorama geral a partir de uma perspectiva histórica, avançando para a formação inicial e descrevendo a formação inicial do professor de língua inglesa. A seguir, discute-se sobre a identidade profissional docente sob a ótica da transformação da sociedade e de como o professor se posiciona. Depois, trata-se da educação bilingue no Brasil mostrando o surgimento das escolas que atuam nesse modelo educativo e então promove-se reflexões acerca da identidade do professor de inglês nas escolas bilíngues brasileiras. Na última seção apresenta-se as considerações finais sobre a temática aqui abordada.

## **A formação do professor: um panorama geral**

### **- Um pouco de história**

Historicamente, baseado em estudos de Nóvoa (2003), afirma-se que o exercício da docência tinha uma relação muito próxima com a Igreja e era desenvolvido pelos religiosos. Após um período, a docência passou a ser exercida por leigos e regulamentada pelo Estado. Os do-

centes eram então reconhecidos como funcionários públicos que além de receberem seus salários pelo estado, também eram regulamentados e fiscalizados. Criou-se então um modelo docente sem autonomia e com dependência. O autor, inclusive, compara a profissão docente com outras profissões liberais criticando a falta de iniciativa da própria classe no que tange à gestão da autonomia. Essa regulação deveria ocorrer no seio da própria categoria, ou seja, “[...] os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais (autarquias, comunidades etc.)” (NÓVOA, 2003, p. 25).

A função docente então desenvolveu-se a partir de um modelo com valores originários da Igreja e posteriormente do Estado. A forte herança de origem religiosa (abnegação, compreensão, sacerdócio, altruísmo etc.) continuava pautando o trabalho da classe. A docência era vista como uma ocupação secundária nesse período, apesar de existirem registros de grupos que já a desenvolviam como ocupação principal, mas que não tiveram a iniciativa de instituí-la como ofício, tendo isso ocorrido somente após a estatização. De acordo com apontamentos de Imbernón (2011), a carreira docente foi historicamente tratada como uma semiprofissão, massificada e com baixo prestígio profissional. O panorama de desenvolvimento profissional do docente ao longo dos anos foi muito marcado por traços tecnicistas. O fazer docente era reduzido ao executar e o conhecimento objetivo era uma característica marcante nesse perfil, ou seja, ter o saber formal atestava a capacidade de ensiná-lo.

A visão de ensino meramente técnico como transmissão de um conhecimento acabado e formal não mais cabe no cenário atual que traz o professor como profissional docente. Os termos profissão, profissionalização e profissionalismo, por exemplo, aparecem com importante frequência e trazem consigo conceitos e aspectos a serem discutidos no âmbito educacional. As mudanças que atingem a sociedade atualmente se estendem à educação e por isso se faz necessária uma renovação da

instituição educativa e conseqüentemente um novo professor, segundo Imbernón (2011). O autor, inclusive, faz um questionamento frente à questão da profissionalização docente: “Quais são as competências necessárias para que o professor assuma essa profissionalização na instituição educacional e tenha uma repercussão educativa e social de mudança e de transformação?” (IMBERNÓN, 2011, p. 13).

A partir das considerações acima, voltamos o nosso olhar para a formação do professor, como ela se dá e que reflexos ela traz para o fazer pedagógico diário desse sujeito em serviço. É importante ressaltar que as escolas consolidam padrões de funcionamento e desenvolvem uma cultura escolar própria. Isso significa que os contextos nos quais os professores estão inseridos tem relação direta com a sua atuação profissional. É preciso se considerar a educação como um compromisso político com valores éticos e morais.

Imbernón (2011) afirma que o contexto de trabalho do magistério hoje é complexo e diversificado, e que isso requer uma ampliação das funções da profissão. O conhecimento profissional vai além de uma mera classificação de traços unificadores da profissão docente. As expectativas de toda a comunidade escolar em relação a atuação docente se modificaram com o tempo e podem ser modificadas pelo processo formador, ou seja, tudo está intrinsecamente ligado à dois processos: formação inicial e permanente.

### **- A formação inicial**

A sociedade contemporânea, a velocidade de informações e o complexo contexto de trabalho do professor nos fazem refletir sobre dois processos indispensáveis para o fazer docente: a formação inicial e a permanente (continuada). A formação aqui não é vista apenas como uma mera atualização científica ou formação pedagógica, mas sim como um espaço reflexivo que propicia ações coletivas e tomada de decisões as-

sertivas. Na década de 90, a formação de professores foi pauta importante de pesquisas e constatou-se que o modelo de reprodução de conhecimentos das décadas de 70 e 80 não representava as ações da comunidade escolar e colaboraram para o fracasso escolar (PIMENTA, 1997).

O modelo de formação inicial de professores foi questionado pela autora que caracterizou os cursos de formação como burocráticos e cartoriais com currículos formais de conteúdos e atividades de estágios distantes da realidade escolar. A expectativa era de que o curso de formação inicial formasse o professor ou colaborasse para a sua formação, ou melhor, que colaborasse para o exercício de sua atividade docente “uma vez que o professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 1997, p. 6).

Neste sentido, posiciona-se Imbernón (2011), seguindo o mesmo viés quando discorre por sobre as condições da profissão docente. O aspecto social da docência é ressaltado por ele com uma lacuna nessa formação inicial por não ser devidamente explorado e nem trabalhado junto aos discentes (futuros docentes), impossibilitando discussões de cunho crítico-reflexivas relativas à questões tão básicas da sociedade. A formação apenas teórica de professores ganha destaque abafando outros aspectos tão importantes quanto essa dimensão e que são inerentes ao perfil esperado pela sociedade contemporânea.

### **- A formação inicial do professor de língua inglesa: quem é esse professor?**

Iniciamos essa sessão já com um questionamento: quem é o professor de inglês? A resposta inicial será dada sob a nossa ótica do que seria um professor ideal de língua inglesa. O licenciado em Letras deveria ter formação linguística consistente (com políticas de avaliação de proficiência oferecidas pela própria universidade), formação pedagógica sólida e em consonância com as teorias de ensino e aprendiza-

gem de línguas (com programas de estágio e disciplinas básicas ofertadas ao longo do curso), aprofundamento em Linguística Aplicada e ser estimulado em dimensões éticas, morais e sociais com o objetivo de incentivar e promover a formação crítico-reflexiva do profissional. Esse seria um cenário perfeito de formação inicial de um professor de língua inglesa para o século XXI.

Porém, a partir de uma pesquisa realizada por Paiva (2005) temos um perfil do discente do Curso de Letras com base nos documentos oficiais que legislam sobre a carreira. Em 19 de outubro de 1962 foi aprovada a primeira proposta de currículo mínimo que trazia 8 matérias concernentes às línguas, suas literaturas e linguística, sendo que a língua estrangeira era diminuída e oferecida como disciplina optativa. As matérias pedagógicas só foram incluídas em Resolução Especial de nº 9, de 10 de outubro de 1969, ou seja, 7 anos depois. Esse currículo mínimo ficou em vigor por 34 anos. A formação inicial do professor de língua inglesa era dada nesse formato. A parte pedagógica, segundo a autora, ficava muito a desejar, pois havia um desentendimento entre os professores das faculdades de Letras e os professores dos Departamentos de Educação. Não havia um diálogo acadêmico objetivando a formação pedagógica sólida dos licenciados.

Mesmo com a obrigatoriedade da parte pedagógica prescrita na lei, essa formação do professor de língua estrangeira ficava a cargo de pedagogos que não se envolviam diretamente com as licenciaturas especificamente, pois os conteúdos previstos nas disciplinas de prática de ensino, eram trabalhados no mesmo formato, não importando se a licenciatura era em geografia, química, biologia, letras ou matemática, por exemplo, afirma a autora.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 extinguiu o currículo mínimo e trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Curso de Letras (aprovadas em abril de 2001). O documento diz que cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- ◆ facultem ao profissional a ser formado com opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- ◆ criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- ◆ deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- ◆ promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- ◆ propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

O documento versa sobre a formação linguística listando competências e habilidades esperadas desse profissional. Este também enfatiza que “os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior”. Essas diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de fevereiro de 2002. Alguns pontos centrais das diretrizes são:

- ◆ O preparo para o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores com as escolas de formação garantindo, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;
- ◆ preparo para o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe;
- ◆ A aprendizagem orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas;

- ◆ A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;
- ◆ A previsão de eixo articulador da formação comum com a formação específica e das dimensões teóricas e práticas;
- ◆ A previsão de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras;
- ◆ O incentivo a flexibilidade almejando que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados;
- ◆ O estágio curricular articulado com o restante do curso e a dimensão prática transcendendo o estágio e promovendo a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

Mesmo com todos esses pontos apresentados pelos documentos, Paiva (2005) afirma que a situação da formação do professor de língua estrangeira é precária apesar de todos os esforços. Ela ressalta que a língua estrangeira e a formação do docente de língua estrangeira não são objetos de avaliação do provão, por exemplo.

No tocante à avaliação da oferta, a pesquisadora concluiu que dentro do estudo realizado, ainda há o predomínio de currículos organizados de forma tradicional, teorias sem diálogo com a prática e projetos de estágio também no modelo tradicional.

Como sugestões de melhoria do perfil do egresso dos cursos de Letras a pesquisadora indica o fim das licenciaturas duplas, a ampliação da carga horária dedicada à língua estrangeira e a mudança no estágio supervisionado.

A partir dos dados gerados pela pesquisa e pela revisão bibliográfica feita, apresentamos o raio-x do professor de língua inglesa no que tange à sua formação inicial.

## A identidade profissional docente

Refletir sobre identidade implica em tratar de perspectivas amplas e complexas, pois ao discorrer sobre a identidade profissional perpassamos por aspectos de identidade pessoal e social. Tomaremos como base os estudos de Pimenta (1997) e de Papi (2005) para nortear a nossa tomada de consciência sobre o tema e promover reflexões críticas acerca do mesmo. Pimenta (1997, p. 6) traz o conceito de identidade como “um processo de construção do sujeito historicamente situado” e faz um recorte sobre a profissão do professor, que semelhante as demais, surge em dados contextos históricos e em resposta a necessidades de um determinado tempo.

Faz-se necessário ressaltar sobre a transformação das profissões que se decorre das novas demandas da sociedade, como por exemplo a profissão do professor. Esse fato faz com que a profissão seja classificada como dinâmica. Assim,

Uma identidade profissional se constroi, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA, 1997, p. 7).

É nesse cenário que se constrói o professor que se torna autor e ator de seu fazer docente diário. A atuação dos professores não é aritmética, exata, mas se desenvolve em um movimento continuado, cíclico e flexível à luz das teorias e práticas existentes e da construção de novas. Esse sujeito soma à sua prática profissional todos os seus valores, crenças, saberes, histórias de vida, angústias, anseios e então se faz professor. Essa mobilização é o primeiro passo para mediar a construção de identidade de professores.



Papi (2005) discorre sobre a identidade trazendo aspectos que abrangem questões sociais e pessoais e suas diversas implicações. Para confirmar o posicionamento de construção dessa identidade ela traz o conceito descrito por Schaffel (2000, p. 105 *apud* Papi, 2005, p. 50):

[...] a identidade apresenta-se como resultado, ao mesmo tempo, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de vários processos de socialização que, em conjunto, formam os indivíduos e definem as instituições. A identidade não é jamais concedida. Ela é sempre construída e reconstruída em um ambiente de incerteza, mais ou menos grande e mais ou menos durável.

Partindo dessa conceituação percebemos a amplitude da dimensão identitária do professor. Dentro desse contexto, não podemos deixar de lado as identidades sociais e pessoais, pois elas estão intrinsecamente ligadas à construção da identidade profissional. Esta última é construída ao longo da vida e perpassa por todas as etapas desde a escolha da profissão, formação inicial e todos os espaços educativos e institucionais.

Desta forma, podemos reiterar que se considerarmos o professor um agente de mudanças, que, mediante seu exercício, se põe a serviço de aprendizes com o objetivo de construir e partilhar aprendizado, estaremos também afirmando que sua identidade profissional precisa estar clara, definida e sólida em primeiro lugar para ele mesmo. A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional.

Papi (2005) discorre sobre questões ligadas à qualidade dos resultados de aprendizagem e à qualificação e competência docente trazendo pontos que nos fazem refletir novamente sobre a formação inicial e continuada e a sua importância na construção ou reconstrução do processo identitário. Somando-se a essas considerações, Libâneo (2001,

p. 65) apresenta a mesma linha de pensamento quando diz que “[...] a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada”.

A importância da construção da identidade é trazida por Papi (2005) a partir de dois autores: Nóvoa (1995b) que sustenta a necessidade dos professores se apropriarem dos saberes de que são portadores, e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual; e, Perrenoud (2001) que defende a importância da formação inicial no processo de construção identitária.

Quanto ao desafio da identidade, [...]. Ao menos, podemos lutar por debates e por tomadas de consciência. Segundo a fórmula de Hameline, pode-se esperar que a formação *desperte* os futuros professores, desestimele neles aquela ideia simples de que ensinar é transmitir um saber acima de qualquer suspeita a crianças ávidas por assimilá-lo, independente de sua origem social. [...] a maioria dos futuros professores aborda sua formação com uma visão angelical e individualista (Papi, 2005, p.53).

A questão da proletarização e autonomia profissional são apontadas, bem como a passividade diante de algumas situações são colocadas como pontos a serem refletidos, pois entende-se que os professores, de maneira geral, não participam ativamente em questões basilares para o exercício profissional.

Corroboramos com a síntese trazida por Papi (2005, p.53) a partir de todas as considerações e aspectos aqui expostos quando diz que [...],

A identidade profissional configura uma forma de ser e fazer a profissão; portanto, precisa consistir em um processo no qual os professores considerem-se atores, responsáveis e autônomos, pelo trabalho que desenvolvem e pela vida pessoal e social da qual fazem parte.

## **A Educação Bilíngue no Brasil**

### **- A escola**

Os efeitos da globalização, as migrações transnacionais por todo mundo, o discurso da mídia e a posição defendida pela Base Nacional Comum Curricular (2018) são alguns dos fatores apresentados em um estudo feito por Megale (2018) que enfatiza a posição de destaque da língua inglesa no cenário atual. A autora toma como base apontamentos de pesquisadores, como: Rajagopalan (2009), Blommaert e Rampton (2011), Vertovec (2007), Grigoletto (2007), Megale e Liberali (2016), Heller (2010), que evidenciam o posicionamento dado à língua inglesa de bem essencial também no Brasil.

Todas essas condições criam uma intensa mobilidade comunicacional e permitem uma aproximação mundial gerando um aumento de trocas comunicativas entre pessoas de diferentes origens. A língua inglesa é vista então como um passaporte de comunicação e de posicionamento social, pois não se pode negar que um bom conhecimento do idioma pode trazer oportunidades de acesso à melhores vagas no mercado de trabalho e possibilita também a comunicação durante viagens de lazer ou de estudo/trabalho dos cidadãos globalizados.

Outro fator apontado por Megale (2018) como importante foi a ascensão econômica da classe C que fez com que mais de 90 milhões de brasileiros pudessem viajar para o exterior para estudar ou para viagens de turismo e com isso o interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras, particularmente a inglesa, cresceu. Os institutos de idiomas viveram seu período áureo principalmente pela cultura nacional de que não se aprende a língua inglesa na escola. O território escolar sempre foi maltratado pela questão de que anos de estudo da língua na educação básica não servia para atingir a tão almejada fluência.

É diante desse cenário de ascensão econômica que a escola bilíngue surge como uma possibilidade expandida a muitos outros

brasileiros. As novas condições financeiras viabilizaram as matrículas de muitos novos estudantes em escolas internacionais e bilingües no Brasil. Na década de 80, como aponta Moura (2021), as primeiras escolas bilingües surgiram em São Paulo e eram inspiradas em modelos de educação bilingüe canadense com um currículo desenvolvido em inglês e português. Então, outras iniciativas locais foram surgindo e a educação bilingüe de prestígio, como é conhecida por questões tocantes à condição financeira de seu público inicial, foi ganhando força e estabelecendo seu lugar no mercado educacional brasileiro. Ainda segundo a autora, nos últimos 20 anos essa fatia de mercado cresceu absurdamente e a educação bilingüe tornou-se uma tendência e uma ferramenta comercial poderosa para atrair mais alunos.

Vale destacar também que após a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016, ambos realizados no Brasil, bem como o projeto “Rio Global Child”, as iniciativas de educação bilingüe para a população de menor classe tiveram sua origem, pontua a autora.

Porém, apesar de todo esse crescimento em larga escala de escolas bilingües e internacionais no Brasil, até julho de 2020 não havia uma lei em âmbito nacional que regulasse seu funcionamento, ou seja, não havia uma orientação sobre carga horária, qualificação dos professores, tipo de currículo e avaliação para esse modelo de escola. Portanto, o que acontecia eram iniciativas individualizadas baseadas no entendimento particular de cada instituição sobre o que era ser uma escola bilingüe e o que deveria ofertar à sociedade.

A fragilidade legal trazida pela falta de regulamentação nacional afetava as escolas que, de fato, estavam comprometidas com o processo, pois havia muitas outras que estavam se aproveitando do mercado em expansão, como afirma Moura (2021, p.1):

This uncertain scenario mixed serious schools that were really committed to promoting learning for all students in languages and contents with those without pedago-

gical knowledge to do so. Many parents sought legal counseling and went to courts of law, discontent with the learning their children were exposed to<sup>19</sup>.

Com essa lacuna legislativa nacional, alguns estados lançaram documentos oficiais que estabelecem normas para o funcionamento de escolas bilingues dentro de seu território. O primeiro estado a publicar uma lei foi o Rio de Janeiro em 2013, seguido por Santa Catarina em 2016. No estado do Maranhão, a Resolução CEE nº 84 foi publicada em 2020 e em São Paulo a Deliberação CEE-190 foi também publicada em 2020. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue - Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020 foi aprovado em 09/07/2020, mas até a presente data aguarda a homologação.

Diante da linha histórica traçada até aqui sobre a escola bilingue no Brasil e como ela chegou ao patamar que se encontra hoje, voltamos a nossa questão inicial: qual a identidade do professor de inglês na escola bilingue? Como esse professor se enxerga hoje na escola partindo da formação inicial que teve? O que ele entende por identidade?

Tomaremos como base os apontamentos de Megale (2020) que trata dos saberes necessários para a docência em escolas bilingues no Brasil.

## **O professor de inglês na escola bilingue brasileira**

Com o crescimento das escolas bilingues no Brasil, seria natural que a oferta de formação docente seguisse a mesma velocidade, porém mesmo com toda essa expansão o Brasil não oferta ainda, cursos no Ensino Superior que abordem essa realidade.

A visão de professor aqui defendida por mim não é aquela do professor tradicional que domina apenas saberes teóricos e que não

19 - Trad.: Esse cenário incerto mesclava escolas sérias, realmente comprometidas em promover a aprendizagem de todos os alunos de línguas e conteúdos, com aquelas sem conhecimentos pedagógicos para isso. Muitos pais buscaram aconselhamento jurídico e foram aos tribunais, descontentes com o aprendizado a que seus filhos foram expostos

considera o aluno como participante do processo de aprendizagem. Esse professor, inclusive, ficou lá atrás quando se enxergava apenas como um reprodutor de conteúdos formais.

Nesta linha de raciocínio, pondera-se que o professor, precisa se redefinir e assumir novas competências que se adequem ao novo cenário como bem coloca Imbérnon (2011, p. 12):

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional de educação diferente.

Tratando mais especificamente do professor de inglês que enxerga o ensino da língua como um aglomerado de listas de palavras e vocabulários, a situação é bem mais preocupante. Fazendo uma reflexão acerca da formação inicial, da ausência de legislação sobre padrões de formação e sobre todas as expectativas geradas em torno do fazer docente em escolas bilingues, o que vamos esperar desse professor? O que vai diferenciar a sua ação? Essas ideias corroboram com Padinha e Goia (2021, p. 5) quando afirmam que:

O professor é o principal recurso humano das escolas, dado que é o responsável pela escolarização dos alunos, agora ampliada pela perspectiva do bilinguismo. A necessidade de um profissional com novos conhecimentos e novas habilidades para atuar nesse cenário emergente traz indagações sobre a trajetória de formação dessa “mão de obra”, suas condições de origem e sua preparação para atender ao que Cunha (2011) denominaria de novas interferências mercadológicas nos currículos escolares.

Percebe-se, ao longo das considerações feitas neste estudo que a escola bilingue “exige” do professor além do que ele está acostumado a fazer em escolas regulares de educação básica ou em institutos de idiomas. Em um panorama geral, no Brasil, as aulas de línguas em escolas regulares trabalham a língua em si e muitas das vezes são ministradas em língua portuguesa e os institutos de idiomas trabalham essa mesma língua de uma maneira comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2005).

No final do ano de 2019, o Ministério da Educação (MEC), publicou a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que traz um conjunto de normas obrigatórias sobre os cursos de pedagogia e licenciatura nas instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas do Brasil.

O documento define as competências profissionais dos docentes tendo por base três dimensões, sendo elas, conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. A primeira, que é a do conhecimento profissional trata da compreensão que o professor tem de sua área de atuação específica.

Se nos voltarmos ao ensino bilingue, conclui-se que o professor inserido nessa escola, por sua vez, “precisa” ir além de ensinar língua, visto que esse não é o objetivo dos programas. O aprendizado dessa língua enquanto sistema é uma consequência a partir do que é desenvolvido com os alunos. Esse professor precisa conhecer os diferentes componentes curriculares que leciona e a língua acadêmica referente a esses componentes.

Em relação à prática profissional temos a capacidade do docente de definir objetivos relativos aos conteúdos de trabalho, desenvolver linguagem relacionada e planejar atividades de ensino. Esse professor então, deve estar familiarizado com diversas didáticas que regem o ensino de componentes curriculares e fazer isso com muita tranquilidade nas duas línguas que circulam na escola, desenvolvendo, com solidez,

uma linguagem acadêmica com os alunos. Ao compreender essa concepção, o professor então, a partir de um investimento em formação, se capacita para desenvolver um trabalho que integre língua e conteúdo.

Megale (2020) afirma que são diversos os tipos de programas de Educação Bilingue e que há várias metodologias que podem ser empregadas nessa modalidade educativa, porém ressalta que “se há algo em que especialistas na área concordam é que, independentemente do programa ou da metodologia adotados, deve existir um duplo foco de instrução: na língua e no conteúdo” (MEGALE, 2020, p. 18)

Partindo desse entendimento, ressalta-se que o trabalho desse professor não pode ser limitado às aulas de línguas, mas sim deve percorrer todos os componentes curriculares, e deve fazer isso com expertise, isto é, cada área do conhecimento tem linguagem e cultura específicas, nos campos da terminologia, dos conceitos e dos princípios.

Continuando com o pensamento de Megale (2020, p. 19) chamamos a atenção para mais um ponto em relação a integração língua e conteúdo no que diz respeito ao trabalho do professor como língua adicional:

é necessária a compreensão de que, em uma abordagem que integra conteúdo e língua, a aprendizagem não ocorre de maneira linear (como acontece, por exemplo, em um curso de língua-alvo), ou seja, o tempo verbal presente não terá de ser obrigatoriamente ensinado antes do passado.

Reconhece-se então que, o professor da escola bilingue deve ter como objetivo construir recursos linguísticos com seus alunos partindo de planejamentos de estratégias e intervenções dentro de um plano adequado de integração entre língua e conteúdo. Dessa forma, a fase de planejamento das aulas deve ser analisada sistematicamente para que possa operar de maneira efetiva.

Dessa maneira, ao assumirmos que um dos focos da Educação



Bilingue é desenvolver um trabalho que integre língua e conteúdo, deve-se voltar os olhares para a formação de professores com o objetivo de instrumentalizá-los para desenvolver tal ação.

Como já mencionado anteriormente neste trabalho, a ausência de uma legislação que delibere padrões, metas, objetivos e avaliações em âmbito nacional acerca da Educação Bilingue deixa confusões inclusive no que tange à formação do professor.

Alimenta-se uma esperança em relação à esse cenário a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue - Parecer CNE/CEB N<sup>o</sup>: 2/2020 aprovado em 09/07/2020, e que está no aguardo da homologação.

O documento apresenta, em seu capítulo III, que trata da Formação de Professores, os requisitos que serão exigidos para que os profissionais possam atuar em Escolas Bilingues, a saber:

Art. 10 Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores formados ou em formação iniciada até o ano de 2021:

I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais:

- a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR); e
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação *lato sensu*; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

II - para atuar como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio:

- a) ter graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura corresponde à área curricular de atuação na Educação Básica;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages*

(CEFR); e

- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação *lato sensu*; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

Art. 11 Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores com formação iniciada a partir de 2022:

I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais:

- a) ter formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue; e
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR).

II - Para atuação como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio:

- a) ter graduação em Letras ou Letras para Educação Bilíngue e, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR); e
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação *lato sensu*; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC), exceto para professores com formação em Letras para Educação Bilíngue.

Como exposto, pretende-se com a Resolução, preencher as lacunas do que até então NÃO foi ofertado oficialmente como política de formação nacional para atuação em contextos de escolas bilíngues de prestígio<sup>20</sup>.

Observa-se que são estimuladas as competências linguísticas e pedagógicas voltadas a saberes necessários concernentes à essa fatia de

---

20 - Educação Bilíngue de Prestígio ou de Elite é assim denominada, devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar as escolas que o seguem. Nelas, a instrução ocorre, concomitantemente, em português e em uma língua de prestígio internacional, que geralmente é a língua inglesa.

mercado em expansão no Brasil e espera-se que com a sua homologação todos os agentes envolvidos nesse processo tenham ganhos significativos às suas expectativas e seus resultados.

### **Considerações finais**

Finalizamos esta investigação ressaltando a importância do professor como um todo. As inquietações diante de questões concernentes à Formação de Professores sempre foram alvo de reflexões e imersões em teorias com o objetivo de desenvolver um pensamento crítico acerca deste tema. O levantamento histórico do fazer docente nos trouxe mais confirmações de que a formação inicial do professor é uma peça-chave e fundamental ao longo de todo o seu percurso de desenvolvimento profissional. A compreensão, pelo professor, sujeito de sua prática, de que a expressão da sua profissionalidade se dá nos âmbitos teórico, prático e político é condição *sine qua non* para que ele próprio se enxergue como um profissional completo.

A tomada de consciência dessa dimensão vai afetar diretamente todos os outros sujeitos envolvidos no espaço educativo, pois o papel do professor vai transcender a ideia de que ele é um sujeito de competência teórica apenas. Vislumbra-se, em se tratando de educação bilíngue no Brasil, que o professor esteja, de fato, preparado para atuar nessa área, com formação adequada e que possa desenvolver um trabalho concernente com as expectativas e objetivos das escolas que atuam com esse modelo educativo.

Por fim, acredita-se que a identidade profissional do licenciado ou pedagogo que atua nessas escolas é construída e reconstruída a partir de experiências e diariamente e em consonância com a dinâmica social.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação** (org). Campinas - SP: Pontes, 2ª edição, 2005

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, F.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

\_\_\_\_\_. Governo Federal. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002

\_\_\_\_\_. Governo Federal. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. [Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001](#)

\_\_\_\_\_. Governo Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996

\_\_\_\_\_. Governo Federal. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue - Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020 aprovado em 09/07/2020

\_\_\_\_\_. Governo Federal. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019

CERICATO, Itale Luciane. **A profissão docente em análise no Brasil:**

**uma revisão bibliográfica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, v. 97, n. 246, pp. 273-289. ISSN 2176-6681. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>> Acesso em 28 Novembro 2021

MEGALE, Antonieta (org.). **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MEGALE, Antonieta (org.). **Educação Bilingue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais Prestigious bilingual education. IN: **The Specialist**. Volume 39 | Número 2 | Ano 2018.

GARCIA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. 2009.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época; vol. 14)

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?. IN: **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. [organizado por] Wilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

LIBÂNEO J (2001). O professor e a construção da sua identidade profissional. In J. Libâneo (Ed.), **Organização e gestão da escola: teoria e prática** (pp. 62-71). Goiânia: Alternativa

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

MOURA, Selma. BRAZIL WEEK: Bilingual education in Brazil: a historical moment with new regulations. IN: **Cambridge University Press**, 2021. Disponível em <https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/05/27/bilingual-education-brazil-historical-moment-new-regulations/> Acesso em 26 nov 2021

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 2003.

PADINHA, Thais Arantes; GOIA, Marisol Rodriguez. **As escolas privadas bilíngues e a qualificação docente**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2021, v. 51 e07113. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147113>. Acesso em: 27 nov. 2021.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series)

2.1

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**.

2 ed. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Nuances- Vol III- Setembro de 1997.

# CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE PLANO DE TEXTO PARA A REESCRITA DO GÊNERO “REGRAS DE JOGO”

Ananias Agostinhos da Silva (UFERSA)  
Stênia Costa Dantas Silva (SMEJN-CE)

## Introdução

A prática da produção, correção e reescrita de textos é discutida neste capítulo com a perspectiva de compreender as contribuições do conceito de plano de texto para o trabalho com a reescrita do gênero *regras de jogo*. Trata-se de gênero cujo formato de organização da textualidade permite classificá-lo como sendo um texto procedural, de acordo com a classificação tipológica de Adam (2019), por intencionar uma finalidade prática que facilita e guia a realização de uma atividade que o sujeito deseja executar.

Sendo assim, no intuito de contribuir com esta coletânea acerca de instrumentos teóricos e metodológicos dos estudos da linguagem e de suas contribuições direcionadas para a sociedade, o nosso objetivo, nesse capítulo, é analisar textos do gênero regras de jogo produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Juazeiro do Norte/CE, observando a construção do plano de texto como elemento substancial para a produção do texto, sobretudo para a etapa de reescrita.

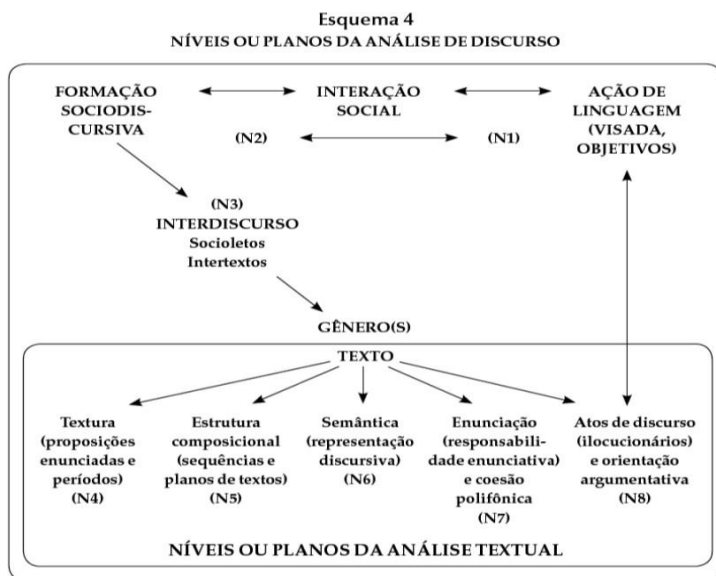
Metodologicamente, o capítulo resulta de uma pesquisa de natureza aplicada, prática e de abordagem qualitativa, descritiva, explicativa, sendo ainda definida como uma pesquisa-ação, de caráter interventivo. Os dados analisados são resultados de uma proposta interventiva que segue a metodologia da sequência didática, de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2012). Busca apoio teórico em estudiosos da Linguística Textual, tais como Adam (2011, 2019), Cabral (2013), Silva (2020), Ruiz (2015), Antunes (2003), Serafini (1991), dentre outros.

## A Linguística Textual e a noção de plano de texto

No cenário atual, são várias as abordagens teóricas acerca do texto e do discurso. Dentre essas propostas, destaca-se o trabalho de Jean-Michel Adam (2011), que pensa a Linguística Textual como um campo interdisciplinar a partir de uma interface com a Análise do Discurso. O autor propõe uma perspectiva chamada de Análise Textual dos Discursos (ATD), que integra conceitos da Análise do Discurso e da Linguística Textual e compreende o texto e o discurso em novas categorias (SILVA, 2015).

Segundo Adam (2011), a compreensão do texto não pode prescindir do discurso, ainda que, metodologicamente, seja possível identificar níveis de análise do discurso e níveis de análise textual. A proposta desse autor pode ser sintetizada na figura abaixo:

Figura 01: Esquema 04, de Adam (2011)



Fonte: Adam (2011)



Dos níveis de texto apresentados por Adam (2011) no esquema acima, há, neste capítulo, o interesse pelo (N5), sobretudo pela noção de plano de texto. O nível cinco (N5) trata da estrutura composicional do texto, que adequa a sua organização interna às sequências e aos planos. É esse nível que assegura a textura e a composicionalidade do texto. A percepção do texto como um todo ocorre através das partes que formam o plano do texto e constroem a unidade de sentido a partir das sequências que identificamos ao passo que elas se sucedem, se completam e dão sentido. Adam (2011, p. 256) afirma que:

O reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis. A percepção de uma sucessão (estrutura que chamaremos *sequencial*, no sentido amplo do termo) é inseparável de uma compreensão sintética das partes e do conjunto que elas formam.

Através da organização textual, é possível perceber as inúmeras variedades de planos de texto existentes. Há aqueles que no todo se explicitam de forma fixa. Essa percepção se dá no modo de organização dos parágrafos e na ordem em que as palavras são distribuídas no texto, fornecendo elementos necessários para a compreensão e para a produção. Um exemplo clássico de gêneros cujos planos são fixos é carta pessoal. Mas é possível citar numerosos outros textos cujos planos podem ser assim classificados, principalmente de gêneros oriundos de domínios mais estabilizados, como textos jurídicos (a petição inicial e a sentença, por exemplo).

No caso particular do gênero carta, Adam (2011, p. 259) observa que, relativo a sua estrutura composicional, “podemos hesitar entre cinco ou três grandes unidades: o contato inicial com o destinatário da carta, a apresentação e o desenvolvimento do objeto de discurso,

por fim, a interrupção final do contato, ou conclusão”. Podemos, portanto, reconhecer sem dificuldade o seu plano de texto, e isso graças aos nossos conhecimentos prévios que nos fazem constatar a estrutura disponibilizada e reconhecer características apresentadas nesse plano. Os planos de textos estão, com os gêneros, disponíveis no sistema de conhecimento dos grupos sociais dos sujeitos, ou seja, integram os prévios do produtor/leitor, atuando na construção dos sentidos do texto (ADAM, 2011, p. 256).

Além dos planos fixos, há, também, textos cujos planos são ocasionais, ou seja, há possibilidades de mudanças em sua estrutura de construção e reconstrução das partes. Nesse caso, as unidades de composição se diferenciam em textos que representam o mesmo gênero: “todo texto é – tanto na produção como na interpretação – objeto de um trabalho de reconstrução de sua estrutura que, passo a passo, pode levar a elaboração de um plano de texto ocasional” (ADAM, 2011, p. 263). Como exemplo desse tipo de texto, podemos mencionar o poema, o texto publicitário e tantos outros.

Em todo caso, como explica Cabral (2013, p. 44), o plano de texto, ao explicitar a estrutura global do texto, a forma como os parágrafos se organiza, a ordem em que as palavras se apresentam no texto, “pode fornecer os elementos necessários à compreensão e à produção, uma vez que, para a percepção/elaboração da estrutura global do texto, o leitor lança mão de seus conhecimentos linguístico e textual”. É nesse sentido que Silva (2020) pleiteia o plano de texto como noção significativamente relevante para se pensar os processos de produção textual e de leitura na escola.

No que se refere à atividade de escrita, ainda de acordo com Cabral (2013), a elaboração de um plano prévio constitui uma ferramenta para o trabalho da escrita, uma estratégia que permite assegurar maior

coerência entre o querer dizer e o dizer efetivado pelo texto. Porém, ocorre que, muito frequentemente, na escola, a ideia de se planejar o texto antes da produção tem sido esquecida ou pouco estimulada, porque se atrela essa prática a um mecanicismo, o que não é verdade. O plano de texto não é mecanismo que automatiza a produção, mas sim etapa inerente ao processo de escrita.

### **O ensino de produção de texto na escola**

Durante décadas no Brasil, o princípio que regia o ensino de gramática, leitura e produção textual na disciplina de língua portuguesa estivera fundamentado num sistema linguístico estável, no qual a língua era tratada como homogênea. Como efeito, a escrita era vista como uma atividade mecânica, em que, *a priori*, o aluno se apropriava de técnica de escrita, independente do contexto, para poder produzir um texto.

Essa abordagem normativa e mecânica no ensino de Língua Portuguesa tornou a aprendizagem ainda mais complexa. O aluno parecia não saber para que ou para quem escrevia, de forma que a produção textual exigida pelo professor, descontextualizada e sem sentido, era corrigida e desaprovada pelas colocações linguísticas. Em vez de pensar essa prática como um processo contínuo, que se desenvolve através do uso e da reflexão realizada sobre a interação pela própria língua, focava-se na memorização de regras de estilo e de escrita e de macetes técnicos.

Felizmente, mudanças importantes ocorrem no ensino de produção textual na escola brasileira. O que antes se fundamentava apenas no saber das regras normativas e ortográficas, regidas pela análise morfológica e sintática de palavras e frases isoladas, foi, significativamente, alterado em razão das contribuições de perspectivas linguísticas mais contemporâneas, sobretudo da Linguística Textual.

Pensar a produção textual implica considerar a realidade da

língua como algo natural que permeia a vida de docentes e discentes, implica considerar que a atividade de escrita envolve especificidades não somente linguísticas, mas também pragmáticas, culturais, cognitivas e discursivas. Por isso, cabe ao docente adotar em sua prática uma concepção interacional de língua, imprescindível para se promover reflexões sobre os usos da língua nos diversos textos que circulam em nosso cotidiano.

O professor não deve somente apresentar um tema e solicitar que o aluno escreva sobre ele, como se a produção fosse um fim da atividade. Muito mais do que isso, ele precisa levar em conta os conhecimentos prévios que os alunos necessitam dispor e garantir as condições para que os alunos possam escrever. Eles precisam saber o que querem dizer, para quem e como dizer, isto é, o que sabem sobre o tema que vão escrever, qual o gênero adotado, a estrutura textual a que corresponde e a sua intenção comunicativa.

É necessário compreender a produção de texto como um processo que envolve sujeitos interagindo em contexto por meio da língua. Isso significa que escrever é um atividade que ocorre a partir de etapas, que precisam ser percorridas pelo estudante. No exercício da atividade de produção de texto, o aluno escritor não deve apenas jogar as palavras no papel; é necessário que nesse processo verifique o cumprimento de cada etapa até se obter uma versão de texto adequada a seu objetivo comunicativo.

Essa abordagem processual da escrita tem sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores e professores no Brasil, dentre os quais podemos mencionar os trabalhos de Serafini (1991), Antunes (2003) e Passarelli (2012). Também documentos oficiais reguladores do ensino no Brasil recomendam o trabalho com a produção de textos a partir de uma perspectiva processual, sobretudo os Parâmetros Curriculares

Nacionais e a Base Nacional Curricular Comum. Uma síntese das propostas desses autores e dos documentos mencionados é apresentada no quadro abaixo:

### Quadro 01: Propostas de etapas de produção textual

REFERÊNCIAS	ETAPAS ABORDADAS			
Serafini	Plano	Produção das ideias	Produção do texto	Revisão
Antunes	Planejar	-	Escrever	Reescrever
Passarelli	Planejamento	Tradução das ideias em palavras	Revisão e reescrita	Editoração
PCN	Planejar	Redigir rascunhos	Revisar	Cuidar da apresentação
BNCC	Planejar	Produzir	Revisar	Editar

Fonte: Dantas Silva (2020)

No processo de produção, a primeira etapa é o *Planejamento*, momento em que, a partir de um tema, as ideias se despontam, sendo necessário organizá-las, para facilitar o início da produção e articulação do plano de texto que vai desenvolver. O instante que antecede essa etapa é de fundamental importância as orientações do professor em sala de aula: o tema deve ser bastante discutido entre o grupo para que os conhecimentos prévios sejam somados aos que serão construídos no decorrer dos debates. Além disso, a escolha do gênero, o papel dos interlocutores, a função e o destino da produção, são instruções que facilitam a construção dessa etapa, pelo aluno.

A segunda etapa trata da *primeira versão da produção do texto*. É a parte em que todo o planejamento é inicialmente colocado no papel, de acordo com o tipo e o plano de texto que o gênero escolhido

exige. O momento requer mais conhecimento e atenção de quem escreve, a colocação das ideias nas estruturas frasais e a sequência lógica da continuidade da produção escrita – são elementos que, bem definidos, trazem a compreensão do leitor. O entendimento sobre esta etapa é de que ainda não se tem finalizado a produção, e que ela carece de um olhar mais detalhado, para verificar se realmente está de acordo com o objetivo desejado.

A terceira etapa refere-se à *revisão e reescrita*, momento em que o produtor do texto examina o que escreveu, verificando as necessidades de alterações sintáticas e semânticas, isto é, o que retira, põe ou substitui, a fim de que o texto possua a clareza e a coerência indispensável na construção do texto. A reescrita é dedicada a esse momento de escolha das palavras, da colocação ou deslocamento para fazer a adequação da produção textual. Essa atividade pode acontecer tantas vezes forem necessárias, até que fique pronta para editoração, a próxima etapa.

A quarta etapa trata da *editoração*, fase em que o produtor deve ter mais atenção devido ao fato da publicidade. Há a necessidade de o escritor fazer uma nova revisão, ficar na posição do leitor destinatário e, com o olhar mais crítico, perceber se está pronto como forma final da produção. Na sala de aula, essa fase é aquela em que se diz “passar a limpo”. Nem sempre o aluno valoriza a atividade por entender talvez, que escreve para o professor, sabe também que nem todos os textos vão ser socializados. É importante que o professor esclareça para a turma o que ser feito com os textos após a conclusão.

Se aprende escrever, escrevendo. Por isso, a atividade de produção textual, principalmente em sala de aula, deve ser constante, aprendendo todos os passos necessários: o como escrever, a importância de percorrer cada etapa do processo, o gênero correspondente ao contexto, o objetivo da escritura, as articulações frasais, enfim. Além disso, o

professor deve estimular o grupo nessa tarefa, a ponto de despertá-lo não só para a habilidade de produção, mas também desenvolver o senso crítico em sua própria produção.

### **A correção de texto na escola**

A produção de textos na escola sempre foi uma questão difícil de ser realizada, tanto para o professor quanto para o aluno. Essa cena pode ser desenhada com um professor sentado em seu birô, uma sala silenciosa e um grupo de alunos com o lápis na mão rabiscando algo, querendo descobrir o que realmente o professor quer que ele escreva. Depois de escrever algumas palavras ou frases, o aluno vai ao local dirigido, coloca a folha de papel sobre o móvel e pensa: “tomara que não leia o meu agora!”, colocando-a sob os outros que lá já estão. O professor, por sua vez, recolhe o material, se questionando sobre o trabalho e o tempo que usará para *corrigir*, ou seja, *destacar os erros*.

A atividade de produção textual na sala de aula representada acima, mostra as dificuldades dos envolvidos. A falta de estímulo do aluno para produção de texto pode ser justificada pela ausência de interação entre o professor/aluno e a relação entre o texto e o contexto. Antunes (2003, p. 450) afirma que a produção é uma atividade interativa, representando, assim, uma *inter-ação* (ação entre) e conclui: “escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala”. Antes da produção, o professor planeja a aula, seleciona um tema que tenha relação com a turma, escolhe o gênero a ser trabalhado, elabora estratégias de como fazer e infere possíveis destinatários do texto do qual irá produzir. E faz tudo isso levando em conta o aluno. Não é fácil!

Serafini (1991, p.108) diz que “a principal razão da dificuldade de professores é, então, a falta de prática: quem não desenvolve uma atividade acha difícil corrigir e avaliar a dos outros”. De fato, muitos

professores não escrevem com frequência e, na maioria das vezes em que precisam escrever, encontram dificuldade. Ora, se parece ser, por vezes, difícil para o professor escrever um texto, corriji-lo é ainda mais complicado. O que levar em conta na correção? Como fazê-la? Como efeito, a atividade de correção acaba tendo o propósito de funcionar como uma espécie de “pente fino”, que arrasta os erros e defeitos, desfazendo e desvalorizando o texto produzido pelo aluno. Enquanto funcionar dessa forma, essa ação continuará conduzindo essa dificuldade. Ruiz (2015, p.33) explica que, nesse caso,

A tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de “caça erros”, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de “ruim” e não de “bom”; são os “defeitos”, e não as “qualidades” que, com raríssimas exceções, são focalizadas.

A autora ressalta o desvio no olhar do professor para a produção elaborada pelo aluno, em vez de perceber as informações positivas e direcioná-lo para uma construção com sentido coeso, se for o caso. A esse respeito, Geraldi (2012, p. 128) afirma que: “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem”. Ocorre que o aluno é anulado enquanto sujeito, já que lhe é atribuído o perfil de não fluente em sua língua. E ele interioriza essa representação de que não sabe escrever, o que implica em bloqueios cognitivos os mais diversos.

Sem parâmetros, o professor é desafiado na tarefa de correção a utilizar a forma que lhe é mais conveniente, principalmente aquela que conheceu na sua vida enquanto estudante. Alguns textos são devolvidos aos alunos com traçados e rabiscos sobre o próprio texto, entre linhas, sublinhados com cor em destaque, ou até produzindo um outro texto, com tantas observações que anexa à correção.

De fato, a atividade de correção não é simples, podendo, inclusive,



ocorre de várias maneiras. Ruiz (2015) observa que, muitas vezes, após passar pela avaliação do professor, até chegar na segunda versão feita pelo aluno, os textos escritos podem apresentar uma verdadeira poluição visual, pelo fato das formas de correção realizada pelo professor: riscos, grifos e anotações tanto no corpo do texto como nas margens, principalmente, no tipo indicativa, que assim Ruiz (2015, p. 40) conceitua:

[...]a correção indicativa consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado. E por uma questão de rigor terminológico, não diria, como Serafini, que nesse tipo de correção o professor “altera muito pouco”, simplesmente porque ele não altera o texto, somente indica o local das alterações a serem feitas pelo aluno.

Diferente desse tipo, na correção resolutive, conforme Ruiz (2015), os professores apresentam as possíveis soluções encontradas no texto, acrescentando, retirando, substituindo ou deslocando partes do texto. As anotações se concentram tanto no corpo, na margem, como também no pós-texto.

Na correção classificatório, o professor utiliza representações conhecidas pelo aluno, em forma de códigos variados com a exibição de letras e sinais indicados no texto como meio de orientação para futura correção do aluno (RUIZ, 2015).

Por último, a autora menciona uma prática que sugere uma proposta mais interventiva do professor no momento da correção, a qual denominou correção textual-interativa. Nesse caso, o professor faz comentários mais longos do que os que se fazem na margem, “razão pelas quais são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de pós-texto)”. Esses comentários correspondem a pequenos bilhetes “que, muitas vezes dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas” (RUIZ, 2015, p. 47).

Portanto, para que a atividade de correção seja produtiva tanto para o professor quanto para o aluno, é necessário que o professor se apodere de estratégias de interação que desperte no aluno o desafio de conhecer e praticar as diferentes etapas de produção e reescrita.

## **A intervenção**

Esta pesquisa surgiu a partir da observação de uma inquietação dos alunos de séries iniciais com o jogo denominado por eles de “jogo das cartinhas”, que motivou o planejamento e a aplicação de uma proposta didática desenvolvida em sala de aula apresenta caráter interventivo. Essa inquietude dificultava o trabalho dos professores no momento da aula que, por sua vez, não buscavam estratégias de aprendizagens partindo dos acontecimentos vividos, para atribuir-lhes algum sentido. Na verdade, alguns desses recolhiam as cartinhas, provocando a insatisfação e rebeldia no grupo de jogadores sem os devidos esclarecimentos convincentes. Buscamos intervir sobre essa realidade.

A Escola de Ensino Fundamental onde essa pesquisa foi desenvolvida encontra-se localizada em Juazeiro do Norte. Os sujeitos envolvidos são alunos de uma turma do 5º ano, do ano letivo de 2019, composta por 31 alunos de faixa etária entre 10 a 12 anos. Dados obtidos a partir de um instrumental de acompanhamento da aprendizagem dos alunos aplicado e desenvolvido pela escola no término do terceiro bimestre do ano letivo de 2019 aponta algumas dificuldades dos estudantes no que diz respeito às práticas de leitura e de escrita, conforme o perfil a seguir:

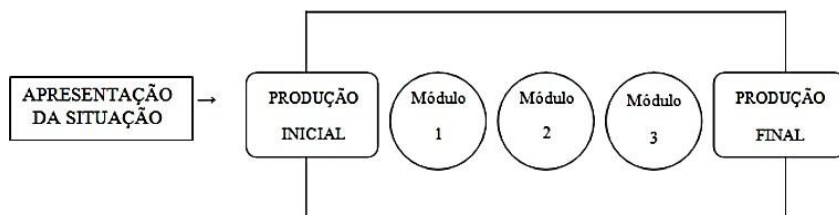
## Quadro 02: Perfil dos estudantes

5º ANO A			
LEITURA		ESCRITA	
CONDIÇÃO	QUANT	CONDIÇÃO	QUANT
Não Leitor	-	Nome Completo	31
Leitor de Letras	-	Pré-Silábico	-
Leitor de Sílabas	01	Silábico	-
Leitor de palavras	01	Silábico-Alfabético	03
Leitor de Frases	03	Alfabético	02
Leitor de Textos s/Fluência	03	Alfabético-ortográfico	15
Leitor de Textos c/Fluência	23	Ortográfico	11
		Não Produz Textos	-
		Produz textos incoerentes	02
		Produz textos coerentes	29
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>	<b>31</b>	<b>TOTAL DE ALUNOS</b>	<b>31</b>

Fonte: Relatório da E.M.E.F. Lili Neri (2019)

Em função do caráter interventivo desta pesquisa e considerando a problemática identificada no universo escolar relativa ao jogo de cartas, elaboramos uma proposta de intervenção voltada para o trabalho com o gênero do discurso regras de jogo. Para tanto, usamos a metodologia da *Sequência Didática*, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A sequência didática é um modelo de trabalho pedagógico que facilita a aprendizagem dos alunos em relação a um gênero e o acesso dos alunos a novas práticas de linguagem nas situações comunicativas. Em síntese, a estrutura desse modelo é assim representada:

**Figura 01: Esquema da Sequência Didática**



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p.83)

A figura acima representa o esquema de organização do modelo de uma sequência didática. A apresentação da situação é o momento inicial da sequência, quando se estabelecem acordos, se esclarecem os objetivos pretendidos e se realiza contato direto com o gênero a ser trabalhado. A seguir, os alunos devem realizar uma primeira produção desse gênero considerando os conhecimentos que já apresentam sobre ele.

Os módulos correspondem às atividades que devem ser elaboradas para atender aos problemas pontuados na primeira produção. Por isso, há flexibilidade nas ações, já que o importante é que atenda às necessidades do grupo. Não há predefinição nas quantidades de módulos, visto que isso pode variar em função dos objetivos pretendidos e das dificuldades apresentadas pelos alunos. A sequência se encerra com a produção final de um texto pertencente ao gênero, quando se espera que os alunos tenham avançado e resolvido as dificuldades apresentadas na produção inicial.

Dessa maneira, decidimos desenvolver, através de uma sequência didática, um conjunto de atividades de leitura, de produção textual e de reescrita em torno do gênero “Regras do jogo”, um texto procedural que possui funções, características e elementos bastante específicos. Os textos desse gênero são constituídos por um plano que contém elemen-

tos de fácil compreensão e que têm a finalidade de instruir, de orientar, de ensinar através da interação, desafiando os participantes a seguirem procedimentos para um relativo fim: ganhar ou perder o jogo.

Como resultado direto da sequência didática, os alunos realizaram a produção de textos do tipo procedural, pertencente ao gênero regras de jogo. Ainda que a turma contasse com o número de 30 alunos, somente 27 realizaram a produção final, ou seja, 27 textos do gênero regras do jogo foram produzidos pelos alunos ao final da sequência aplicada em sala de aula. Desses textos, selecionamos os cinco para compor o *corpus* de análise, considerando a versão da primeira produção e a versão final de cada um desses textos, tendo em vista uma análise comparativa do funcionamento do plano de texto.

### **Análise comparativa das produções iniciais e finais**

Conforme anunciamos na parte introdutória desse capítulo, o nosso objetivo é analisar textos do gênero regras de jogo produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, observando a construção do plano de texto como elemento substancial para a produção do texto, sobretudo para a etapa de reescrita. Para a análise, os textos estão representados numericamente com a produção inicial e a produção final, seguidos da análise comparativa. A identidade dos alunos foi resguardada e eles são identificados por letras do alfabeto. De igual modo, não alteramos possíveis problemas de ortografia e de gramática na reprodução dos textos. A seguir, vejamos o primeiro texto:

### Quadro 03: Texto 01

TEXTO 01 - Aluno A		
Produção Inicial	Produção Final	Plano de Texto da Prod. Final
<p>JOGO DAS CARTINHAS PRECISA DE VÁRIOS PARTICIPANTES - PRECISA DE TER TRÊS (3) PARTICIPANTES PARA JOGAR PRECISARA TIRA PEDRA, PAPEL - TESOURA, QUEM GANHAR PELO PRIMEIRO NO- PEDRA, PAPEL, TESOURA QUEM GANHAR E O PRIMEIRO A BATER PODESCER DE - 10, 20, 30, 40, 50 E 60 CARTINHAS.</p>	<p>JOGO DAS CARTINHAS PARTICIPANTES: 02 CARTINHAS: 05 OS DOIS JOGADORES DEVERAM TIRAR PEDRA, PAPEL, É TESOURA. A PEDRA MÃO FECHADA, PAPEL MÃO ABERTA, -A TESOURA OS TRÊS DEDOS FECHADOS E OS OUTROS DOIS DEDOS LEVANTADOS EM FORMA DE TESOURA. QUEM GANHAR NA PEDRA, PAPEL, TESOURA PELO PRIMEIRO GANHAR BATE NAS CARTINHAS PELO PRIMEIRO- E SE VIRAR TODAS AS CARTINHAS É TODA- SUA E SE NÃO VIRAR TODAS É A VEZ - DO OUTRO BATER E SE NÃO VIRAR TA- MBÉM MAS SE VIRAR TODAS PODE PEGAR PARA VOCÊ E VAI SER SUAS AS CARTINHA QUE VOCÊ VIROU.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Título : nome do jogo.</li> <li>2. Participantes.</li> <li>3. Preparação.</li> <li>4. Regras do jogo.</li> </ol>
		<p><b>Marcas do Texto Procedural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Predicados de ação.</li> <li>- Representação de ações sucessivas e protocolos de ações.</li> <li>- Verbos no infinitivo.</li> <li>- Sujeito agente</li> </ul>

Fonte: Dantas Silva (2020)

Nesse caso, percebemos que o texto inicial já traz elementos do plano de texto do gênero regras de jogo, mas de forma desordenada: o título fica claro com o nome do jogo, aparecem os participantes, embora de forma duvidosa quando coloca o pronome indefinido *vários* no início e, logo em seguida, define em três o número de participantes permitido para o jogo. As regras também não são explicitadas de forma clara e, por fim, é que cita um dos principais elementos que deveriam estar mencionado logo no início do texto, quando trata da preparação do jogo, as cartinhas.

Quanto à produção final, fica visível o resultado das aprendizagens a partir da sequência didática, principalmente, no que se diz respeito ao processo de correção textual-iterativa. Essa forma de correção favorece a reescrita do aluno, pois as anotações feitas pelo professor é uma forma de diálogo que corresponde a necessidade do texto e da aprendizagem do aluno no momento da reescrita (RUIZ, 2015). Portanto, conseguimos visualizar elementos como a identificação do jogo (título), os participantes e a quantidade permitida, a preparação e as regras propriamente ditas. Ainda que sejam encontrados no texto alguns desvios de ortografia e de gramática, é possível perceber a organização das informações, que favorece a construção de sentidos.

Além disso, conseguimos observar no texto características prototípicas do texto procedural, tais como predicados de ação, representações de ações sucessivas e de protocolos de ações, verbos no infinitivo e sujeito agente. Essas marcas linguísticas são próprias do texto procedural e, no caso do texto em análise, atuam na construção do plano de texto do gênero regras de jogo. Essas características são, também, visualizadas no texto dois:

## Quadro 04: Texto 02

TEXTO 02 - Aluno B		
Produção Inicial	Produção Final	Plano de Texto da Prod. Final
<p>Jogo das cartinhas</p> <p>O jogo das cartinhas é muito legal pode participar 6 ou menos pessoas se quiser pode ser em duplas. O jogo e assi tira Pedra, papel e tesoura, que sair primeiro bater primeiro quem sair por segundo bater por segundo e quem sair por último.</p>	<p>Jogo das cartinhas</p> <p>Participantes: 4</p> <p>5 cartinhas para cada</p> <p>Os jogadores tiram pedra, papel e tesoura</p> <p>pedra perde para papel, tesoura ganha de papel e pedra ganha de tesoura o que ganha começa a bater.</p> <p>Depois os jogadores batem ganha quem conseguir apelar todas as meninas.</p>	<p>1.Título – nome do jogo</p> <p>2 .Preparação.</p> <p>3. Regras do jogo.</p>
		<p><b>Marcas do Texto Procedural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeito agente</li> <li>- Predicados de ação.</li> <li>- Representação de ações sucessivas.</li> <li>-Verbos no infinitivo</li> <li>- Advérbio temporal</li> </ul>

Fonte: Dantas Silva (2020)

Nesse texto dois, na produção inicial, o Aluno B, logo na primeira proposição, caracteriza o jogo como “muito legal”, a partir de uma sequência descritiva com objetivo de valorar o jogo, o que não é típico do gênero regras de jogo. Em seguida, aparecem alguns elementos do plano de texto no parágrafo construído, sobretudo participantes e regras, ainda que com poucas informações, o que compromete as orientações dadas, por conseguinte, as ações de jogadores que, por ventura, possam guiar-se por essas regras.

A produção final demonstra mais clareza, o que se deve a participação efetiva do aluno nos módulos da sequência, apresentando os elementos na organização exigida no plano de texto do gênero: o nome do jogo como título, a preparação com o número de participantes e uma



quantidade de cartinhas para participar do jogo. Nas regras não descreve o significado de cada figura, o que pode dificultar o entendimento para quem vai ler o texto, mas apresenta o valor da figura quando diz que “pedra perde para papel”, ou seja, o papel tem valor maior que a pedra, “tesoura ganha de papel”, ou seja, a tesoura tem valor maior que papel.

Interessante observar o comentário final, quando diz que “ganha quem conseguir apelar todas as meninas”. Essa colocação é, no mínimo, curiosa, pois ela destoa como regra e, de alguma maneira, compromete o sentido do texto no final. Acreditamos que fosse necessário a realização de uma nova revisão e reescrita, para que o texto ficasse mais aperfeiçoado e adequado ao gênero regras de jogo. Quanto às macroproposições citadas por Adam (2019, p. 255) para o texto procedural, há presença, nesse texto, de predicados de ação, representação de ações sucessivas, verbos no presente e no infinitivo, um advérbio temporal, e o sujeito agente. Vejamos, a seguir, o texto três:

## Quadro 04: Texto 03

TEXTO 03 - Aluno C		
Produção Inicial	Produção Final	Plano de Texto da Prod. Final
<p>Jogo das Cartinhas</p> <p>O jogo das cartinhas é simples, jogar 2 ou mais pessoas, cada um tem que Ter suas próprias cartinhas. pra começar, as jogadores escolhe quantas cartinhas irá colocar no plural, depois que Colocar as cartinhas no plural eles iram tirar zerin ou Um aquela pessoa que sair primeiro irar bater primeiro os outros dois que ficar vão tirar pedra, papel, tesoura a pessoa que ganhar irá bater pelo segundo e o outro pelo ultimo a pessoa que bater e virar todas irá começar outra partida mais se não virar vai bater até Não tiver mais nem uma e Nenhum jogador tiver mais Cartinhas.</p>	<p>Jogo das Cartinhas</p> <p>Participantes: 2 Cartinhas: 5 para cada pessoa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para começar o jogo cada membro tem que ter suas próprias cartinhas</li> <li>• Os dois participante deve tirar pedra, papel, tisoura. Pedra você colocará maõ fechada, papel você colocará os cinco dedos esticados, tisoura você colocará dois dedos.</li> <li>• Depois que tirar pedra, papel, tesoura o que ganhar começará o jogo o que perder baterar por último.</li> <li>• Aquele membro que no final do jogo ainda tiver Cartinha é o vencedor e aquele membro que finalizar o jogo com nenhuma Cartinha é o perdedor.</li> </ul>	<p>1.Título – nome do jogo o nome do jogo</p> <p>2 .Preparação.</p> <p>3. Regras do jogo.</p>
		<b>Marcas do Texto Procedural</b>

Fonte: Dantas Silva (2020)

Ainda que a produção inicial apresente regras e procedimentos que orientem, de alguma maneira, a realização do jogo, convém citar a presença de sequências narrativas, intercaladas com sequências descritivas. A valoração que se faz logo no início do texto é um exemplo disto. Essa necessidade de explicar a simplicidade do jogo e da forma de jogar pode ser justificada pela relação de proximidade que o aluno tem com o jogo diariamente na escola. Funciona, também, como uma espécie de convite para o leitor que ainda não tem familiaridade com o jogo, movimento que, novamente, não é típico do gênero regras de jogo.

O texto da produção final deixa evidente o quanto o aluno avançou no que diz respeito ao conhecimento do gênero. Como lembra Antunes (2017, p 137), a finalidade maior de qualquer trabalho com o ensino de língua “não poderia ser outra senão *desenvolver nos alunos as competências, comunicativas* – seja em que série for – para escrever, ler, produzir e ouvir textos, segundo as características dos gêneros que mais respondem a demanda social de nossas interações atuais”. De fato, o aluno compreendeu o plano de texto do gênero regras de jogo. Na versão final, ele citou o nome do jogo no título, mencionou os procedimentos necessários para a preparação, a quantidade de participantes e de cartinhas, organizou as regras destacando pontos para cada uma delas. Ao final, ele ainda esclarece o objetivo do jogo.

Toda essa construção da estrutura textual é realizada a partir de marcas do texto procedural, como a agência do sujeito (“Os dois participante deve tirar”), os predicados de ação e verbos no infinitivo e no futuro do presente (tirar, colocar, começar) e ações representadas de modo sucessivo, conforme a estrutura de lista criada por marcadores gráficos. Em sequência, vejamos, ainda, o texto quatro:

### Quadro 05: Texto 04

TEXTO 04 - Aluno D		
Produção Inicial	Produção Final	Plano de Texto da Prod. Final
<p>Jogo das Cartinhas</p> <p>O jogo das cartinhas é muito fácil de aprender a jogar, Basta ter cartinhas para participar do jogo.</p> <p>Primeiro você deve ter 2 Ou mais jogadores. Em seguida quem estiver participando deve tirar pedra, papel, ou tesoura.</p> <p>Quem ganhou deve começar o jogo, as cartinhas ficam posicionadas no chão para o vencedor do pedra, papel ou tesoura Bater.</p>	<p>Jogo das Cartinhas</p> <p>O jogo precisa de dois participantes e cartinhas para jogar. os jogadores devem tirar par ou impar para saber quem começa batendo.</p> <p>Os participantes devem jogar a mesma quantidade de cartas.</p> <p>Se o jogador conseguir virar as acartas é dele, se não virar as cartas continua no jogo para ser disputada.</p> <p>Quem vence é aquele que conseguir deixar o adversário sem nenhuma cartinha.</p>	<p>1. Título – nome do jogo o nome do jogo</p> <p>2 .Preparação.</p> <p>3. Regras do jogo.</p>
		<p><b>Marcas do Texto Procedural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeito agente</li> <li>- Predicados de ação.</li> <li>- Representação de ações sucessivas.</li> <li>- Verbos no infinitivo e no presente</li> <li>- Locução adverbial locativa.</li> </ul>

Fonte: Dantas Silva (2020)

O texto da produção inicial desse aluno nos mostra a intimidade com o jogo, quando inicia dizendo que “O jogo é muito fácil de aprender a jogar”, para, em seguida, mencionar alguns elementos e procedimentos necessários para que o jogo seja realizado. Importante observar a recorrência de uma sequência descritiva (ou narrativa) no início do texto da primeira versão com a intenção de apresentar um juízo de valor positivo a respeito do jogo. Esse movimento, mesmo não sendo típico do gênero, é uma estratégia que os alunos empregam para introduzir o texto, dada, ainda, a falta de conhecimento a respeito da estrutura padrão do texto, notadamente do seu plano. Na análise da versão final do

texto, é possível perceber que essa sequência inicial é extraída, já que, durante a sequência didática, os alunos tiveram acesso a modelos de textos do gênero.

Além disso, na produção final, o aluno continua organizando o texto sob a forma de parágrafos, coloca o título como o nome do jogo, sendo bem objetivo na listagem dos procedimentos, apesar de não destacar elementos da preparação do jogo. Linearmente, as regras estão expostas de forma compreensiva, com as ações sequenciais com os verbos tanto no infinitivo quanto no presente. De modo geral, o texto da versão final se encontra muito bem organizado e atende o plano de texto do gênero regras de jogo, de forma que é possível dizer que o aluno teve um progresso significativo após a sequência didática através das práticas de produção e reescrita.

Nesse sentido, referente aos textos analisados, compreendemos que os avanços verificados entre a produção inicial e a produção final foram bastante expressivos. A contextualização das práticas da sequência didática e, principalmente, as atividades de reescrita favoreceram esse resultado. Dos tipos de correções mencionados nesse capítulo, optamos por utilizar mais consistentemente a correção textual-interativa, que corroborou naturalmente para a valorização do texto produzido pelo aluno, estimulando as práticas de revisão e a reescrita. O diálogo entre professor/aluno, aluno/aluno e entre o aluno com o seu próprio texto propiciou a troca de experiências e construção de novas aprendizagens.

É evidente que as produções finais aqui apresentadas ainda requerem alguns ajustes ortográficos, de pontuação, acentuação e concordância, mas no processo em que se encontravam os alunos, esses desvios poderão ser facilmente corrigidos.

### **Considerações finais**

Considerando a aplicação da proposta da sequência didática voltada para o trabalho com a produção textual, a partir de uma problemática do cotidiano da escola que envolvia o jogo das cartinhas, e análise dos textos escritos e reescritos pelos alunos, observando a

construção do plano de texto como componente indispensável para a produção do gênero regras de jogo, acreditamos ter alcançado os objetivos pretendidos.

Ficaram evidentes as aprendizagens adquiridas depois da participação na proposta didática. Os conhecimentos trazidos pelas produções iniciais apresentadas pelos alunos, agregados aos que foram sistematizados nas práticas da sequência didática, mostram o quanto aprenderam com essa experiência. Apesar de ter sido apenas uma amostra, podemos afirmar ainda que a turma toda avançou, mesmo aqueles que apresentaram fragilidades e necessidades de mais acompanhamento.

Percebemos, ainda, que a realização dos exercícios de correção e reescrita que foram empreendidos considerando as orientações, coletivas e individuais, comprovaram a eficácia dessas atividades nas observações da produção inicial e final. Esse resultado está relacionado nos permitiu reconhecer a correção e a reescrita enquanto elementos preponderantes para a produção de texto e a identificação do plano de texto do gênero regras de jogo como elemento substancial para o trabalho pedagógico com a escrita na escola.

## **Referências**

ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução a análise textual dos discursos** – 2 ed. revista e aumentada – São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Textos - Tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.

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

\_\_\_\_\_. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. – 1. ed.- São Paulo: Parábola, 2017.

CABRAL, Ana Lucia Tinoco. Plano de texto: estratégia para o planejamento da produção escrita. **Revista Linha d' Água**, n. 26, 2013, p. 241-259.

DANTAS SILVA, S. C. D. **A produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental**: o plano de texto na reescrita do gênero “regras de jogo”. 2020. 117f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

GERALDI, J. W. (Org) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Tellos, 2012.

RUIZ, E. D. Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução Maria de Augusta Bastos de Matos; Adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. – 4. ed. – São Paulo: Globo, 1991.

SILVA, A. A. da. **Representação discursiva sobre lampião e seu bando em notícias de jornais mossoroenses (1927)**: “O mais audaz e miserável de todos os bandidos” e o seu “grupo de asseclas”. 2016. 212 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação de Estudos da Linguagem – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

\_\_\_\_\_. Linguística Textual e Novas Tecnologias: o plano de texto no tratamento da escrita em mídia digital móvel. In: GOMES, J. A. C.; PONTES, V. M. A. [Orgs.]. **As TDIC e o/no ensino presencial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

# O BILHETE ORIENTADOR: UM TIPO DE SEQUÊNCIA TEXTUAL OU UM GÊNERO DISCURSIVO?

Alena Ciulla (UFRGS)  
Peterson Luiz Oliveira da Silva (UFRGS)

## Introdução

Desde que a ênfase no ensino de produção textual ganhou força, ao menos no Brasil, o bilhete orientador tem sido um expediente bastante utilizado por professores de língua, no intuito de orientar o aluno, especialmente na reescrita de textos, em aulas de produção de textos. Dessa maneira, por não constituir uma mera avaliação, como a simples anotação de “bom” ou “ruim”, ou a marcação do que se julga correto ou incorreto, o bilhete orientador tem sido tratado como um importante instrumento de ensino-aprendizado de linguagem. Em um estudo recente, Costa, Silva e Gato (no prelo) fizeram um levantamento de 91 trabalhos que citam “bilhete orientador” em seus resumos. A constatação principal é que esse recurso comunicativo, denominado por *bilhete orientador*, é empregado, no âmbito escolar de língua portuguesa falada no Brasil, na maior parte das pesquisas, para duas finalidades: a primeira é para avaliar textos dissertativos-argumentativos escolares; a segunda, para dar suporte ao ensino-aprendizado de língua materna ou de uma segunda língua. Observamos que, na pesquisa dos autores, assim como na nossa, não foram constatados estudos que se ocupassem das características de natureza linguística do bilhete orientador; em outras palavras, não foram localizados trabalhos que propusessem reflexões como: que texto é o bilhete orientador, ou ainda, o bilhete orientador constitui-se como um texto ou trata-se de um fragmento de texto?



Quais as suas fronteiras? Como dialoga com o texto que avalia? Que características enunciativas podemos encontrar neste evento comunicativo? Há regularidades de organização de planos de texto, segmentos e conexões que possam ser observadas no bilhete orientador, constituindo um protótipo de sequência? Que relação se pode estabelecer com a categorização genérica?

Para responder a estes questionamentos, é que apresentamos este estudo<sup>21</sup>, que é o primeiro resultado de um trabalho de dissertação de mestrado. Trataremos, então, de analisar aspectos de natureza linguística do bilhete orientador. Não ignoramos o valor pedagógico do bilhete, mas nosso interesse encontra abrigo na Linguística Textual, em que, para além da função para o ensino, buscamos compreender os eventos comunicativos que são os textos, como práticas sociais.

Assim, ainda que nosso intuito seja o de investigar fenômenos linguístico-textuais, o que encontra, na sua contraparte, um terreno fértil no evento do bilhete orientador, acreditamos que este estudo pode contribuir para compreender melhor a própria função pedagógica, pois ficarão evidenciadas possibilidades de recursos textuais mobilizados nestas práticas, com este fim. Dessa maneira, este estudo pode interessar tanto pela discussão teórica, no que diz respeito aos conceitos e categorizações de cunho linguístico-textual que o bilhete orientador instiga, quanto pela luz que pode jogar à prática em si, tão comum entre professores de ensino de língua, especialmente os de produção de textos, nas atividades de reescrita que são propostas aos alunos.

Como base teórica para nossa discussão, partiremos, inicialmente, neste trabalho, de dois autores muito caros à Linguística Textual: Jean-Michel Adam e Mikhail Bakhtin. O primeiro, por trazer uma discussão robusta sobre a definição de texto, em Adam (2019a), sobre

---

21 - Esse capítulo é fruto dos primeiros movimentos de pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas, dentro do projeto de n.32484, coordenado pela profa. dra. Alena Ciulla, intitulado "A referência - uma perspectiva a partir de Benveniste", em que são investigadas, entre outras, as relações entre referência e texto, enunciação e texto e a própria noção de texto e os seus funcionamentos.

as categorias para a análise de textos e sobre o objeto e constituição da própria Linguística Textual, em Adam (2008; 2019b). Todos esses elementos são de suma importância para alimentar a discussão que propomos aqui, que visa compreender aspectos linguístico-textuais do bilhete orientador. O segundo autor é convocado aqui, porque sempre que o assunto alcança a discussão dos gêneros, é preciso se reportar à sua reflexão pioneira. Em Bakhtin (2003), encontramos os fundamentos para essa discussão já tantas vezes evocada, mas a que ainda é preciso retornar, como podemos observar com o bilhete orientador, uma prática textual relativamente recente e pouco investigada, e, como já sinalizava Marcuschi (2006, p.19): “os gêneros são sensíveis à realidade de seu tempo e profundamente envolvidos com as diversas formas de comunicação existentes”. Essa questão da dinamicidade dos gêneros, que acompanha a renovação e multiplicidade das línguas e a heterogeneidade da linguagem, faz com que tenhamos que constantemente revisitar as teorias e encontrar explicações para os novos eventos textuais que vão surgindo. Só assim podemos ir construindo o arsenal teórico para a profunda reflexão que nos exige essa atividade tão cambiante e tão complexa que é a comunicação pelos textos, na linguagem, e que diz tanto da nossa condição humana como seres sociais.

O texto está organizado da seguinte maneira: primeiro apresentamos uma seção cujo título bem o define: Dificuldades iniciais de categorização do bilhete orientador. Nessa parte, discutimos nosso olhar linguístico para esse evento comunicativo chamado *bilhete orientador* e lançamos questionamentos sobre características linguístico-textuais desse texto e o seu estatuto dentro de um quadro tipológico e genérico. Não para simplesmente classificá-lo, mas para compreender como este evento comunicativo se realiza, isto é, compreender o modo como os falantes atuam na língua e aí se relacionam. Na seção seguinte, especulamos a caracterização do bilhete orientador à luz do que Adam (2019b)

propõe, ao tratar do discurso procedural e da incitação à ação. A seguir, para nos posicionarmos no que diz respeito à discussão entre o tipo e o gênero, encetada desde o título deste capítulo, resenhamos brevemente a teoria das sequências textuais, especialmente para a compreensão do que configura um *tipo de sequência textual*, e, logo depois, abordamos a discussão sobre o gênero, em que esclarecemos o encaminhamento que damos à questão, já que várias leituras e abordagens podem ser exploradas também neste ponto. Pautados por essa discussão, chegamos à formulação da hipótese que guiará a nossa pesquisa, que diz respeito a uma primeira caracterização textual do bilhete orientador.

### **Dificuldades iniciais de categorização do bilhete orientador**

Como já mencionado, os estudos sobre o bilhete orientador ocupam-se quase que unicamente do seu aspecto como instrumental pedagógico. Em nosso trabalho, a partir de um ponto de vista da Linguística Textual, vimos a necessidade de salientar sua relevância dentro das práticas sociais em que ele se realiza. Nosso intuito é não apenas vislumbrar sua função no ensino de produção textual, mas compreender como esses textos são constituídos, para, entre outras atividades que engendra, cumprir com essa função. Essa tarefa, contudo, é complexa, pois exige, já de saída, uma discussão teórica sobre o próprio quadro de categorias que pode abrigar esses textos conhecidos como *bilhete orientador*. E essa discussão, por sua vez, leva a muitas outras, entre elas a própria definição de texto e de gênero. O escopo deste capítulo, contudo, se restringe àquilo que foi nossa primeira dificuldade ao lidar com o bilhete orientador: antes de mais nada, precisamos saber do que se trata, se estamos diante de um tipo de texto ou de um gênero de discurso.

Antes da discussão, propriamente, acreditamos que é importante contextualizar a obra de Jean-Michel Adam, o que complementa a

justificativa, feita na introdução, da escolha por este aporte teórico, que deu o pontapé inicial para a discussão que propomos aqui.. Jean-Michel Adam, nascido na França, é linguista e professor da Universidade de Lausanne, e se destaca na seara da linguística textual. Uma de suas principais contribuições no cenário dos estudos do texto é a sua proposta de uma tipologia de textos em sequências (narrativas, descritivas, explicativa, argumentativa e dialogal). Esse estudo é desenhado na obra, traduzida para o português como *Textos - Tipos e Protótipos*, aqui citada como Adam (2019b). A tradução desta obra foi coordenada pela professora Mônica Magalhães Cavalcante, no âmbito de atividades do grupo de pesquisa Prototexto<sup>22</sup>, e foi publicada pela Editora Contexto.

Nesta obra, Adam (2019b) descreve planos de textos, bem como unidades de segmentação e ligação de textos que caracterizam os tipos descritivos, narrativos, argumentativos, explicativos e dialogais. Além disso, o autor exemplifica amplamente, em profundidade e em quantidade, cada um dos tipos. Entretanto, em nenhum deles o bilhete orientador se encaixa ou se identifica. É somente no último capítulo, intitulado *Discurso procedural e outros gêneros de incitação à ação*, que encontramos uma caracterização que pode abrigar o bilhete orientador. Em um primeiro momento, essa identificação diz respeito à função de *orientar* do bilhete orientador, como o próprio nome com que ficou conhecido este texto esclarece. Ora, em “orientar” estão incluídas as ideias de procedimentos e de incitação à ação. Mas não se resume a isso, e a questão não pode simplesmente ser resolvida por esta característica tão geral. Também neste capítulo, o autor discute as especificidades e a categorização de textos, como a receita culinária, a instrução de montagem, as regras de jogo, os guias de viagem, o horóscopo, a profecia e o boletim meteorológico, que vão se configurando como uma discussão que também cabe ao bilhete orientador, pelo fato de que

---

22 - O Prototexto é um grupo de pesquisa em Linguística Textual liderado pelas professoras Dra. Mônica Magalhães Cavalcante (UFC) e Dra. Mariza Angélica Paiva Brito (Unilab).

Várias questões se colocam. As regularidades micro-linguísticas observadas são numerosas demais para constituir “um tipo de texto”, malgrado as diferenças das práticas discursivas em jogo? Essas regularidades microlinguísticas se traduzem por regularidades sequenciais comparáveis às que observamos no caso das sequências narrativas, descritivas, explicativas e argumentativas (que, lembro, se tratam de microunidades de composição textual) ? Ou se trata de regularidades impostas por um nível superior (gêneros discursivos de uma formação social e ações linguageiras realizadas)? (ADAM, 2019b, p.254-255)

Assim, ainda que nem mencione o bilhete orientador, entre os vários textos que descreve e exemplifica, a caracterização e os questionamentos apresentados pelo autor vão ao encontro de algumas de nossas inquietações e já aponta para a hipótese de que não se trata de sequência, como os eventos textuais narrativos, descritivos, argumentativos, explicativos e dialogais que são apresentados nos outros capítulos do livro. Mas tomamos isso aqui neste trabalho como uma hipótese, não uma conclusão a que se chegue, apenas por eliminatória, sem que se tenha examinado cuidadosamente toda a teoria, todas as características propostas, todos os elementos para se chegar a uma categorização. Para tanto, precisamos esclarecer alguns pontos, como os que dizem respeito às regularidades microlinguísticas de que fala Adam (2019b), à noção de tipo e sequência que o autor formula e ao conceito de gênero que ele postula. E, claro, precisamos tomar a nossa posição em relação a tudo isso, em especial no que tange ao bilhete orientador, nossa tarefa neste trabalho.

### **A classe do discurso procedural, de incitação à ação e de conselho**

O título do capítulo de Adam (2019b) já encaminha um posicionamento teórico sobre os textos procedurais e de incitação à ação (e

que mais para o fim o autor também sugere nomear como “gêneros de conselho”): é desenvolvido todo um percurso teórico para propor que esses textos irão formar um gênero e não um tipo de textual. Na abertura do capítulo, contudo, o autor admite que já considerou textos como a receita culinária, a instrução de montagem, as ordens, entre outros desta mesma natureza, dentro da tipologia textual de sequências, mas, “por falta de convergência das proposições existentes” (ADAM, 2019, p.253), resolve voltar a esse ponto. Então, além de que Adam (2019b) não inclui e nem cita em parte alguma o bilhete orientador, a questão da categorização de textos sempre suscita que tomemos um posicionamento fundamentado. Outrossim, se há uma falta de convergência, mais uma razão para reexaminar as propostas de trabalhos que trataram do assunto. Tudo isso, enfim, motiva-nos a redimensionar o bilhete orientador à luz desta discussão encetada por Adam (2019b).

Nessa direção, em um primeiro subcapítulo, denominado “Flutuações na categorização”, Adam (2019b) apresenta um breve percurso teórico de outros autores que já estudaram esse tipo de *corpus*: para Egon Werlich (1975, apud ADAM, 2019b) textos como receitas e manuais são instruções-prescrições, cujo arranjo temporal visa ao comportamento esperado do destinatário e até mesmo do locutor. É a capacidade de fazer planos que agrupa, para este autor, as receitas, os manuais de montagem, o sermão, os artigos de lei, o contrato e a oração. Para Algirdas Greimas (1983, apud ADAM, 2019b), esses textos serão chamados de *manifestação de competência atualizada, anteriormente à sua realização* e o autor destaca que esses textos são potentes programadores de comportamentos, já que eles transferem um conhecimento para um realizador, a quem se recomenda seguir as indicações dadas. Já para Horst Isenberg (1984, apud ADAM, 2019b) os textos de incitação à ação são “ergotrope”, que seriam textos, como a carta comercial e

a reportagem, que visam ao domínio de uma problemática objetiva e de alguma eficácia objetiva. Para Bice Mortara Garavelli (1988 apud ADAM, 2019b), esses textos reúnem-se em uma categoria chamada de *reguladores*, pois, para o autor, a principal característica é a de dar as regras de comportamento a um destinatário, indivíduo ou grupo. Por fim, é citado Heinz-Hellmut Lüger (1995 apud ADAM, 2019b) que propõe uma categoria denominada “*instruierend-anwei-send text*” que são os textos de conselhos, desses que estão presentes nas revistas voltadas supostamente (ou inicialmente) para um certo público feminino, mas também se espriam por toda a imprensa contemporânea.

Para Adam (2019b) todos esses estudos deixam vários questionamentos em aberto, que retomam alguns dos que apresentamos na citação acima: as regularidades observadas, que são da ordem do microlinguístico, são suficientes para construir uma tipologia textual? Podemos considerar que as diferenças existentes entre todos os textos que se enquadram em uma dita tipologia procedural podem ser desprezadas, em detrimento de poucas semelhanças?

Nas propostas mencionadas por Adam (2019b), de Werlich, Greimas, Isenberg, Garavelli e Lüger, percebemos também que todos os autores agrupam os textos procedurais/de incitação à ação/de conselho sob um guarda-chuva que não é propriamente linguístico, mas comportamental-discursivo: fazer planos, resolver problemas, estipular regras de comportamento e dar conselhos. Essa nossa observação corrobora o encaminhamento que Adam (2019b) dá à questão, conforme veremos a seguir.

Para responder a essas perguntas em aberto deixadas pelas teorizações sobre o assunto, o autor propõe, então, um quadro epistemológico, o qual ensaiamos, aqui, destrinchar. Primeiramente, o autor reúne as características comuns: “Os textos que entram nessa vasta e confusa

categoria são decididamente factuais e todos visam a uma finalidade prática” (ADAM, 2019, p. 255). Além disso, nessa categoria de textos, depreende-se uma finalidade de facilitar a realização de uma tarefa e observa-se a marcação por um léxico específico, já que há um universo de referências entre o leitor e o destinatário. Nas palavras do autor:

A grande característica desses textos é a presença massiva de predicados de ação: da proibição da ação (‘Proibido fumar’) à injunção para agir de maneira procedural (toque a campainha e entre), passando pela representação de ações sucessivas e de protocolos de ação. (ADAM, 2019, p. 255)

Sobre a obrigatoriedade de cumprir ou não as sugestões, o autor pontua que isso varia de um gênero para outro: a liberdade de não seguir a ação proposta é muito baixa em gêneros reguladores (instruções para montar um móvel, por exemplo); já em textos como horóscopos e conselhos, essa liberdade de não cumprir a ação proposta é muito alta; para o gênero procedural (receitas, guias, entre outros) essa liberdade é mediana, e assim por diante.

Há também nesses textos, conforme o autor, por causa da alta densidade de predicados de ação, muitos organizadores e advérbios temporais e locativos - o que, supomos, está relacionado com o fato de que nesses textos tem-se o intuito de orientar e guiar. Por outro lado, há poucos conectores argumentativos e menos ainda conectores concessivos, muito provavelmente, aqui também especulamos, por que se trata menos de comprovar por meio de argumentos e mais de afirmar e ser assertivo, no caso específico dessa classe de textos.

Outro ponto a ser considerado diz respeito a aspectos enunciativos desses textos: segundo Adam (2019b, p.254), “o sujeito da enunciação é frequentemente apagado, em contrapartida, o lugar do destinatário



é solicitado, mas fica vazio, sob a forma de um simples pronome pessoal de segunda pessoa na maior parte das vezes” Em outras palavras, o autor observa que é deixado um lugar vago para que um possível leitor se ocupe de preencher essa “vaga enunciativa” - um exemplo aqui seriam clássicos enunciados de horóscopo que ficam à espera de uma atualização enunciativa dependendo de quem o ler. Salientamos, porém, que, mesmo que seja muito frequente essa característica nessa classe de textos, pois o emprego de verbos no infinitivo (ver, repensar, analisar) evidenciam essa necessidade de uma atualização de tempo e sujeito, isso talvez não seja marca em todos os textos desse grupo: estamos falando aqui do caso de incluir, por exemplo, o bilhete orientador nesta classe. O bilhete orientador não passa por esse apagamento enunciativo. Ao contrário, inclusive, existe uma estreita relação enunciativa entre o eu-tu, ou seja, entre o professor, que se marca neste discurso, dirigindo-se diretamente ao seu aluno, e o aluno que, por sua vez, é convocado a refletir sobre as ideias desse *eu*. Essa estreita relação enunciativa se deve muito pela função pedagógica exercida pelos bilhetes, ou seja, eles têm a finalidade de estabelecer uma interação comunicativa entre o que o estudante enunciou e como, na visão do professor, deveria ou poderia enunciar. Aqui também deve-se considerar que cada texto produzido por um aluno é um produto único; então, cada bilhete orientador, de modo geral, será bastante específico deixando bastante evidente os comandos e a relação entre os enunciadores eu-tu. Essa exclusividade comunicativa é uma forte marca de presença enunciativa desses textos.

Antecipamos acima uma observação sobre o aspecto enunciativo do bilhete orientador, que não o alinha no que diz respeito às características comuns listadas por Adam (2019b) para os textos de discurso procedural, de incitação à ação e/ou de conselho, mas que também não invalida a possibilidade de enquadrá-lo neste grupo. Isso porque, obser-

vando o aspecto geral das características comuns dos textos procedurais listadas por Adam (2019b), vemos que as regularidades estão mais no âmbito da formação social e das ações realizadas. Conforme o autor, os textos dessa categoria são factuais e visam uma finalidade prática. Além disso, são destinados a facilitar e a guiar a realização de uma tarefa do destinatário/sujeito a quem se destina. São essas as características que unem o grupo, e não aspectos, como a questão enunciativa de apagamento dos sujeitos. Assim, a hipótese de pensar categorias de análise para o bilhete orientador a partir da reflexão sobre esta classe de textos vai ganhando corpo.

Adam (2019b, p.256) conclui, então, que as regularidades observáveis nos textos procedurais e de incitação à ação e os de conselho “são diretamente determinadas pelos dados da interação sociodiscursiva”. Nessa etapa da discussão é que o autor destaca porque esses textos formariam um gênero de discurso e não um tipo de sequência textual. Após a análise de diversos textos, como textos publicitários de dicas e conselhos, bulas de remédios, horóscopos, receitas culinárias, guias turísticos e instruções de uso, reforça essa ideia o autor:

(...) os textos que atualizam a incitação à ação oscilam entre um domínio procedural e um domínio de conselho. A mistura dos conselhos-recomendações e das instruções procedurais, no entanto, é a forma mais frequente. Essas práticas sociodiscursivas são certamente bem diferentes, mas elas apresentam muitas regularidades linguísticas comuns, por isso brota daí um “ar de família” (ADAM, 2019, p.274-275)

Para construir melhor a nossa hipótese do bilhete orientador como pertencente a essa classe de textos e decidir entre considerá-lo como uma classe de gênero, e não de tipo de sequência textual, cabe a nós explicitar melhor como conceituamos essas duas grandes categorias.

## As sequências textuais e os tipos de texto

Primeiro, é preciso pontuar a dificuldade que é enquadrarmos um texto em uma tipologia. Adam (2019b) faz uso das ideias de Marie-Jeanne Borel, para ressaltar esse aspecto:

Uma das dificuldades que encontramos na tentativa de isolar um objeto de estudo no campo do discurso, para inseri-lo em uma tipologia, tange ao fato de que um tipo de discurso não tem uma realidade semiótica quando é isolado do seu contexto, de sua relação com outro discurso, das situações que o determinam e onde surtem efeito.(BOREL, 1981 apud ADAM, 2019b)

Pela relação estreita que existe, então, entre o estabelecimento do sentido do texto, sempre concomitante, dependente e imerso no discurso, também passamos por essa dificuldade de enquadrar o bilhete orientador em uma tipologia, visto que, ao analisarmos isoladamente do texto com o qual ele se comunica, e de toda a prática social que configura e que é configurada por ele, corremos o risco de apenas delimitarmos o texto como, nas palavras de Adam (2019b, p. 37) “delimitamos um terreno ou desmanchamos uma máquina”.

Nessa discussão necessária de designar o que pode ser um tipo de texto, Adam (2019b) faz referência a Marcuschi, que, com base nos estudos alemães sobre *Texttypen* e *Textsorten*, também chega em um quadro que diferencia *tipo*, fundamentalmente, por características em comum, que dizem respeito a propriedades linguísticas, do âmbito do teórico, que seriam

1) construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas ; 2) são constituídos de sequências linguísticas ou sequências de enunciado que não são textos empíricos, mas sequências subjacentes; 3) rea-

grupam um conjunto limitado de categorias teóricas, determinada por aspectos lexicais e sintáticos, relações lógicas, determinados tempos verbais; 4) as designações teóricas desse tipo são a narração, a argumentação, a descrição, a injunção e a exposição. (MARCUSCHI, 2002, apud ADAM, 2019b, p.30)

Os gêneros, por outro lado, seriam agrupados por características relacionadas às práticas sociais, e são assim listadas pelo linguista brasileiro:

1) Realizações linguísticas concretas definidas por suas propriedades sociocomunicativas; 2) São constituídos de textos empiricamente realizados, cumprindo certas funções em situações comunicativas determinadas; 3) Suas designações reagrupam conjuntos abertos e praticamente ilimitados de realizações concretas, designadas por um canal, um estilo, um conteúdo, uma composição e uma função; 4) Entre os exemplos de gêneros podemos citar: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, horóscopo, receita culinária, resenha, bula de remédio, instruções de uso de um aparelho, conversa espontânea, lista de compras, cardápio de restaurante, prece etc. (MARCUSCHI, 2002, apud ADAM, 2019b, p.30)

Faz-se necessário observar aqui que, ainda que as regularidades linguísticas que agrupam os tipos de texto, neste quadro, apareçam em separado daquilo que agrupa os fenômenos que são os traços comuns dos gêneros, que são os comportamentos languageiros concretos em sociedade, esses dois aspectos não se separam, efetivamente, na prática. Citando Bakhtin, Adam (2019b, p.27) reafirma que “O que ouvimos ressoar na palavra é o eco do gênero em sua totalidade”.

Seguindo esse raciocínio, o trecho que copiamos a seguir complementa a reflexão que construímos aqui:

Todo texto é o traço linguageiro de uma interação social, a materialidade semiótica de uma ação histórica de fala. A *narração*, a *descrição*, a *argumentação*, a *explicação* e o *diálogo* são formas que esse comportamento discursivo pode tomar. (ADAM, 2019b, p. 33)

Destacamos, ainda deste trecho, a formulação em que texto não é mera materialidade linguística, mas é materialidade semiótica que se associa e engendra uma ação historicamente situada, de interação pela fala; é um traço de linguagem em uma interação, e não um bloco de palavras isoladas da situação em que são enunciadas.

Ressaltamos, também nessa passagem, a retomada anafórica, guiada pelo dêitico em “esse comportamento discursivo”: trata-se da interação social, cujo traço linguageiro é o texto, e também da ação histórica da fala, que tem sua contraparte na materialidade semiótica. Assim, a sequência (a narração, a descrição, etc.), sendo a forma desse comportamento, é também sua contraparte inseparável, ainda que distinta, por pertencer a um nível diferente de análise.

Eis, então, que, não por acaso, ao enfatizar essas duas facetas do evento comunicativo pelo texto, o autor traz à tona uma definição de texto e, logo após, orienta para uma definição de sequência textual. Considerando a extrema variabilidade de composição dos enunciados que os textos podem apresentar, são evocados níveis de análise textual, que estão relacionados ao que Adam (2019b) chama de *textura* (proposições-enunciados e períodos), *semântica*, *enunciação*, *atos de discurso e orientação argumentativa* e, finalmente, *estrutura composicional*, nível em que as sequências entram em cena. Deteremo-nos, por ora, apenas neste nível, numa conceituação básica da sequência. Para tanto, é preciso compreendê-la pelas partes que a compõem, como sugere a designação do nível a que pertence - estrutura composicional. Nas palavras do autor:

As sequências são unidades textuais complexas, composta de um número definido de blocos de proposições de base, as macroproposições. Essas macroproposições são unidades ligadas a outras macroproposições do mesmo tipo e ocupam posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroposição toma seu próprio significado apenas em relação a outras macroproposições, na unidade semântica complexa da sequência. (ADAM, 2019b, p. 45)

Em primeiro lugar, é preciso dizer que as *proposições* do autor não são as da lógica clássica, mas trata-se de *proposições-enunciado*, isto é, leva em conta os aspectos linguísticos, enunciativos, no sentido benvenistiano e, ao mesmo tempo, dá conta do conteúdo analisável do plano semântico. A proposição-enunciado é, em outras palavras, a noção de sentido primeira e, em conjunto com as outras, presentes no texto, são responsáveis pela composição das macroproposições. Estas, por sua vez, são responsáveis pela realização das sequências em um texto. Isso significa que a composição textual se dá por uma formação em cadeia. A proposição, por ser parte de um componente maior, não é possível de ser classificada como narrativa ou argumentativa, por exemplo, sem que se analise o co(n)texto em que está inserida, ou seja, não é possível “rotular” uma proposição, porque ela sozinha não carrega o sentido inteiro de uma macroproposição. É no agrupamento em sequências de macroproposições relacionadas que se pode identificar as formas de textualizar da narração, descrição, argumentação, explicação ou diálogo. E assim se configuram os tipos de texto: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo ou dialogal.

É importante salientar que pode haver proposições de cunho argumentativo em um texto, por exemplo, sem que este texto se configure como uma sequência de tipo argumentativo, pois as proposições podem estar arranjadas, mesclando – e o mais comum é que assim se combinem - outros tipos de proposição (narrativo, descritivo, explica-

tivo, etc.), de modo que o efeito deste arranjo seja a predominância de outro tipo. Além do tipo de proposição, estão em jogo os modos de conexão das partes do texto e também o próprio modo de segmentá-las. Além disso, já sinalizado e deve se esclarecer na próxima seção deste capítulo, há a questão da inserção dessas proposições-enunciados no âmbito do sociodiscursivo.

As sequências textuais são, em outras e resumidas palavras, aquilo que podemos reconhecer como unidades textuais, cuja composição em arranjos de proposições, de nível semântico, que formam os tipos narrativos, descritivos, argumentativos, explicativos, e dialogais. Por esta conceituação, ainda que breve, arriscamos afirmar que o bilhete orientador dificilmente poderia ser pensado em termos de uma estrutura composicional altamente padronizável em termos de macroproposições. Isso não significa dizer que não possamos identificar sequências nos bilhetes orientadores, mas que os arranjos construídos nesses textos não têm uma configuração recorrente, em que se identifique um tipo predominante. Os aspectos recorrentes no bilhete orientador parecem ser os mesmos dos gêneros de incitação à ação ou conselho, conforme sugere Adam (2019b), reforçando aqui a nossa hipótese de considerá-lo como gênero de discurso.

A seguir, pelo encaminhamento que propomos, cabe-nos apresentar uma definição de gênero, passando pelo clássico conceito de Bakhtin (2003) e pela releitura de Adam (2019b) de uma tradução recente da obra do autor russo<sup>23</sup>.

---

23 - Há vários problemas de tradução da obra de Bakhtin para o português, muitos a nós revelados pela leitura de Adam (2019b), que se pauta, por sua vez, principalmente no trabalho de Inna Tykowsky-Ageeva. Essa questão aponta, então, para uma rediscussão dos conceitos formulados pelo autor, mas que foge ao escopo deste trabalho. Observamos desde já, contudo, que alguns desses problemas dizem respeito ao fato de que a primeira tradução de Bakhtin, que gerou a obra matriz de traduções para várias línguas, inclusive para o português, foi feita por Tzvetan Todorov, que interpretou de um modo muito particular as ideias do autor russo, e estava especialmente seduzido e influenciado pela obra de Benveniste, de acordo com Adam (2008). Assim, mesmo que haja, de fato, muitas coincidências entre o pensamento de Bakhtin e Benveniste, há que se reconsiderar essa intromissão do pensamento do próprio Todorov. E, de modo geral, é preciso revisitar os conceitos à luz dessa nova percepção e recepção da obra de Bakhtin, o que iniciamos aqui neste trabalho, já para a reflexão sobre o conceito de gênero que é um de nossos focos.

## A discussão fundamental sobre gênero

Para Bakhtin (2003), o emprego da língua se dá por meio de enunciados; estes, por sua vez, refletem a finalidade e as especificidades dos vários campos das atividades humanas, não só por seu conteúdo temático, mas também pelo estilo de linguagem empregado. É como se cada área se comunicasse por meio de enunciados que são relativamente estáveis, a que Bakhtin, conforme a tradução que herdamos de Todorov, denominou como “gêneros do discurso”. Para este autor, “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 262). É importante reforçar também que um campo da atividade humana não é composto apenas por um único gênero de discurso, mas, como destaca o autor, um repertório de gêneros que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Destarte, podemos pensar os estudos linguísticos que, por exemplo, já lançaram mão de vários gêneros discursivos ao longo da história – dos restritos pergaminhos da Idade Antiga à atual *live* em plataformas de transmissão *online*.

Se tantos são os possíveis gêneros de discurso, por quê, então, nos preocuparmos com eles? Ora, por que “a compreensão do funcionamento de cada gênero permite que haja um entendimento entre interlocutores, tornando possíveis as trocas verbais.” (GRUENDLING, BOTTA, 2018, p. 146). Além disso, compreender os gêneros permite vislumbrar aspectos da linguagem que são de suma importância para a ciência linguística. E, no nosso caso em particular, tem a importância de ajudar a dimensionar o texto do bilhete orientador, que, como demonstramos até agora, é um objeto de investigação que instiga muitos questionamentos importantes e até mesmo fundantes, como o que distingue os âmbitos textual e discursivo e, conseqüentemente, a nosso



ver, permite pensar no que distingue tipo de sequência textual de gênero de discurso. Como vimos demonstrando, é uma questão muito mais metodológica, de níveis de análise diferentes, do que de separá-los na prática, já que estão implicados, um e outro, nas atividades linguageiras dos falantes. No que diz respeito às regularidades para uma categorização, contudo, é preciso que tenhamos uma compreensão desses diferentes níveis de análise.

Para ajudar a entender o nível de análise que o estudo de um gênero requer ou supõe, valemo-nos do seguinte trecho:

A língua materna – seu léxico e sua estrutura gramatical –, nós não aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos por meio dos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos no decorrer da comunicação verbal viva, com as pessoas que nos cercam. Só assimilamos as formas da língua nas formas de enunciados e com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, também chamadas de gêneros da fala, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua correlação estreita seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque nós falamos por enunciados e não por proposições isoladas e, menos ainda, evidentemente, por palavras isoladas). Os gêneros da fala organizam nossa fala, assim como a organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 1984, p. 285; tradução revisada, para o francês, por Inna Tylkowski-Ageeva, apud ADAM, 2019b)

Observamos que, conforme o autor, as formas linguísticas são determinadas na interação sociodiscursiva, mas não compõem o gênero. A organização promovida pelos gêneros atua sobre os enunciados. Por isso, para compreender os gêneros de discurso, devemos compreender os enunciados que o compõem. É isso que explica a afirmação de que a língua passa a integrar a vida por meio de enunciados concretos e, do mesmo modo, a vida entra na língua.

Os enunciados pertencem ao nível textual, como sabemos, pois trata-se da língua efetivamente em uso. Mas como compreender a composição dos enunciados, sob o guarda-chuva genérico? Na passagem a seguir, encontramos um ponto de partida:

Cada esfera possui e utiliza seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma função determinada (científica, técnica, ensaísta, profissional, cotidiana) e condições determinadas, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, fazem nascer gêneros determinados, quer dizer, tipos de enunciados temáticos, posicionais e estilísticos determinados e relativamente estáveis. O estilo está indissolivelmente ligado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais determinadas: tipos de estruturação e de realização de um todo, tipos de relações entre o locutor e os outros participantes da comunicação verbal (relação com o ouvinte ou com o leitor, com o interlocutor, com a fala do outro, etc.). O estilo aparece como um elemento na unidade de gênero do enunciado (BAKHTIN, 1984, p. 269; tradução revisada, para o francês, por Inna Tylkowski-Ageeva, apud ADAM, 2019b).

Um aspecto interessante - e que afunila o nosso olhar para o objeto em questão neste trabalho, ou ainda, para a discussão que subjaz à questão, qual seja, a de compreender o que significa pertencer a um gênero ou tomar a forma de um tipo de sequência - é o que salienta Adam (2019b), quando cita Bakhtin (1984, p.295), que diz: “os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos da interação verbal” e também que as formas de expressão “refletem a relação na qual a palavra e sua significação se encontram em relação ao gênero”. As categorias propostas de *tema*, *composição* e *estilo* devem ser, sob essa visada, também um alvo de nossa atenção, para encontrar o estofamento necessário à análise do bilhete orientador sob, a teoria dos gêneros de discurso.

## Considerações finais

Partindo da observação de uma lacuna de estudo sobre aspectos linguísticos do bilhete orientador, propomos uma análise deste objeto a partir de uma abordagem da Linguística Textual. Mais especialmente, a partir da caracterização feita, na literatura, dos textos que podem ser considerados como procedurais, de incitação à ação e/ou de conselho, formulamos a hipótese de que o bilhete orientador pertence a esta classe. As regularidades que agrupam os textos desta classe, contudo, apontam não para um tipo particular e predominante de estrutura composicional em sequência, mas para a formação sociodiscursiva dessas composições textuais. Ou seja, o que os une sob uma mesma categoria é sobretudo da ordem da interação social em que são praticados, não comungando de muitas características no que diz respeito à sua composição em sequências de proposições. Por isso, sugerimos que o bilhete orientador seja analisado como um gênero de discurso, a partir de categorias que levem em conta este nível de análise.

É claro que não se encerra aqui essa discussão. Essas breves pinceladas sobre conceitos tão complexos apenas delineiam os contornos daquilo que pode, nessa primeira reflexão que fazemos sobre o bilhete orientador, ganhar corpo para configurarmos as categorias linguístico-textuais a partir das quais podemos analisar os textos deste grupo.

Assim, para trabalhos futuros e continuidade de nossa pesquisa, sugerimos aprofundar a teorização sobre os gêneros de discurso em contraponto com a reflexão sobre o conceito de sequência textual, bem como elencar categorias de análise textual, incluindo, aqui as de análise genérica, para caracterizar o bilhete orientador.

## Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**. Introdução à análise textual dos discursos. Tradução da 2ª edição, revisada e ampliada. Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Eulália Leurquin. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ADAM, Jean-Michel. **La notion de texte**. In: Encyclopédie Grammaticale du Français, 2019a. Disponível em: <<http://encyclogram.fr>>. Acesso em: 4 fev. 2022.

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019b.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa: Tzevetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CIULLA, Alena. **Os processos de referência e suas funções discursivas - o universo literário dos contos**. 2008. 207f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2008.

COSTA, Alan Ricardo; GATO, Viviane Medianeira Pessoa da Silva; SILVA, Peterson Luiz Oliveira da. Estudos linguísticos sobre Bilhete Orientador no Brasil: estado do conhecimento. In: **Produção textual na teoria e na prática: os caminhos da avaliação da redação**. *No prelo*.

GRUENDLING, Fernanda; BOTTA, Mariana Giacomini. Gêneros do discurso: o dado e novo no gênero Talk Show nos Estados Unidos. In: **Humanidades & Inovações**, Palmas, v. 5, n. 10, p. 144-155, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinâmica e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

# EFEITOS DE PATEMIZAÇÃO EM CAMPANHAS EDUCATIVAS

Mônica Magalhães Cavalcante (UFC/ CNPq)  
Geana Barbosa da Silveira (PPGL/UFC)

## Introdução

Os gêneros acontecem como textos e podem ser impressos em uma folha, um *outdoor*, um cartaz, podem ser veiculados nas redes sociais, ou podem ser transmitidos oralmente via rádio, por exemplo, alcançando um público bastante diverso, a depender do ponto de origem da enunciação. Neste capítulo, elegemos, para nossa análise, gêneros variados, pertencentes ao universo das campanhas publicitárias educativas, a fim de demonstrar como o recurso ao *pathos*, sempre utilizado como estratégia argumentativa, pode ser construído por processos referenciais e intertextuais. As modalidades argumentativas, em especial a patêmica, que mais recorre ao *pathos*, são de extrema importância para que os gêneros contemplados alcancem seu efeito visado pelo locutor.

Organizamos este trabalho da seguinte forma: no primeiro item, tratamos de incorporar às reflexões linguístico-textuais a noção charaudiana de efeitos de patemização. Para isso, contextualizamos o que Aristóteles (2012), em sua obra clássica *Retórica*, discorreu sobre o que seria o *pathos*, para cotejarmos essa visão com a de autores de outras perspectivas teóricas, como Plantin (2010), Amossy (2006, 2008, 2001, 2016, 2017, 2019). Ainda nesse item, fizemos um levantamento de algumas pesquisas que se detiveram em estudar os efeitos de patemização a partir de variadas abordagens, a fim de situar nossa pesquisa. Tomando como fundamento as ideias de discurso de vitimização de Charaudeau (2019), destacamos três aspectos que nos são relevantes nas descrições semiolinguísticas da emoção. Por fim, demonstramos

como a Linguística Textual e seus critérios de análise pode explicar o recurso a usos linguageiros que suscitam possíveis emoções.

No segundo item, discorremos sobre os princípios de inferência emocional de Ungerer (2020), e sobre a possibilidade de se correlacionarem os princípios de inferência emocional às intertextualidades e à construção de redes referenciais que engatilhem possíveis efeitos patêmicos emocionais nas campanhas em análise.

No terceiro item, questionamos o que já propõe a literatura sobre as marcas lexicais e gramaticais do *pathos* e sugerimos que elas sejam integradas a critérios de textualização. Buscamos compreender de que forma estão presentes as possíveis marcas das emoções, seja por processos referenciais, seja por recursos intertextuais, nos textos em análise, embasando-nos, para isso, em Amossy (2002, 2005, 2006, 2007, 2011a, 2016, 2018a [2006], 2018b), em Oliveira (2020) e em pesquisas do grupo Prottexto, coordenado por Mônica Cavalcante.

Já no quarto item, ponderamos sobre como os interlocutores, como atores sociais, são capazes de realizar inferências, inclusive as emocionais, a partir de valores existentes na sociedade e de determinados lugares da argumentação.

Por fim, no quinto item, descrevemos brevemente as modalidades argumentativas elencadas por Amossy (2008): *demonstrativa, patêmica, pedagógica, de coconstrução, negociada e polêmica*, enfatizando a patêmica. Demonstramos, a partir de exemplos, como as modalidades pedagógica e patêmica podem ser evidenciadas nos gêneros analisados, sempre tendo por base os critérios de análise da Linguística Textual.

### **Efeitos de patemização**

Ainda que consideremos como inseparável a tríade aristotélica, *ethos, logos e pathos*, que compõe os meios retóricos de persuasão nos estudos clássicos e embasa a tessitura argumentativa estudada ao longo

dos anos por teóricos como Amossy (2006, 2008, 2001, 2016, 2017, 2019), Charaudeau (2007, 2010), Plantin (2008), entre outros, dedicamos aqui maior atenção ao *pathos*.

O *ethos* é a imagem que o orador edifica de si ao construir seu texto; o *logos* corresponde às operações de raciocínios lógico-discursivos; e o *pathos*, de acordo com Aristóteles (2012), em sua obra clássica *Retórica*, é o modo de dispor os ouvintes para que estes sejam levados a sentir emoção por meio do discurso.

Para Plantin (2010), diversas emoções podem ser suscitadas a partir do apelo ao *pathos*. Para o pesquisador, todo enunciado visa a agir sobre seu destinatário, sobre o outro, e a transformar seu sistema de pensamento. Para agir sobre o outro, o locutor faz escolhas, na tentativa de alcançar seu propósito comunicativo. Plantin faz um apanhado teórico do que já foi dito a respeito do *pathos* e se debruça sobre o léxico das emoções – verbos e enunciados -, observando como são reconhecidos por psicólogos e linguistas que se dedicam à temática.

O autor enfatiza que “a análise argumentativa tem de encontrar os meios de abordar de modo global a questão dos afetos, apoiando-se em um modelo coerente de construção discursiva do conteúdo patêmico, indissociável do conteúdo lógico do discurso” (PLANTIN, 2008, p. 126) – pressuposto que também adotamos.

A analista do discurso Ruth Amossy (2008), além de considerar a prova retórica do *pathos* como oportuna para a construção argumentativa dos discursos, propõe, dentro de sua teoria da argumentação nos discursos, que haja um tipo de interação argumentativa (modalidade) em que o apelo às emoções seja fundamental, porque constituiria um propósito desse modo de argumentar. Amossy chamou essa modalidade de patêmica, a qual supõe um tipo de troca específica, que se diferencia das demais por implicar uma maneira apaixonada/sentimental de tentar persuadir, em uma interação na qual o interlocutor é projetado como um ser de sentimento (mais do que de razão).

Neste capítulo, discutimos exemplos de modalidade argumentativa patêmica construída em gêneros envolvidos em campanhas publicitárias educativas e, para isso, também nos valemos da noção charaudiana de *efeitos de patemização* possíveis.

Partindo da concepção de argumentatividade nos discursos e de uma análise do *pathos*, situada nos estudos de Ruth Amossy (2006, 2008, 2001, 2016, 2017, 2019), temos proposto, em Linguística Textual, certas marcas que poderiam evidenciar o recurso ao *pathos*. Algumas constatações importantes sobre a relevância de critérios analíticos da Linguística Textual para a argumentação nos discursos já se encontram na tese de Macedo (2018) e, mais especificamente, na dissertação de Oliveira (2020).

No campo da Análise do Discurso (AD) francesa, há também uma vasta produção acadêmico-científica sobre a relação entre linguagem e categorias retóricas, voltadas para a relação entre *ethos* e *pathos*. Mencionamos aqui a tese de Gonçalves (2012), que se preocupou em descrever as letras das canções evangélicas e em relacionar sua organização discursiva ao efeito patêmico que estas visam causar no ouvinte, como estratégia de captação do fiel ao protestantismo.

Outra pesquisa que utilizou o mesmo arcabouço teórico foi a de Rosado (2013), que objetivou descrever e analisar as estratégias de patemização em uma trajetória de ação narrativa, na telenovela *O Astro*, aliando-se ao conceito de *pathos* advindo da retórica.

O trabalho de Ciarelli (2015) analisou algumas estratégias patêmicas presentes em crônicas escritas pela autora Martha Medeiros, verificando, entre outros aspectos, a abundância do léxico das emoções ao longo dos textos, principalmente no que concerne ao uso de dados substantivos. Para isso, utilizou, além da visão de Charaudeau sobre *pathos* como um efeito visado, o tratamento de Plantin para as estratégias de patemização. A autora chegou à conclusão de que o gênero crônica é eminentemente marcado pelas emoções, uma vez que a cronista empre-



gou as emoções para afetar o leitor, valendo-se de diversas estratégias patêmicas.

Monteiro (2015) também desenvolveu pesquisa pertinente ao objetivar flagrar os possíveis efeitos patêmicos inscritos em notícias da mídia impressa. A fim de refletir sobre o modo como esses efeitos de patemização contribuem para a construção de sentido no gênero em questão, utilizou pressupostos teóricos e metodológicos da Semiologia, de Patrick Charaudeau, especialmente no que concerne ao ato de linguagem como encenação, ao contrato de comunicação midiático e aos efeitos de patemização – concepções que, a nosso ver, convergem inteiramente para as análises que realizamos em Linguística Textual. Monteiro procurou identificar as estratégias linguístico-discursivas utilizadas por cada veículo de comunicação, com a finalidade de seduzir o público-alvo, e focalizou as emoções das quais a linguagem pode ser “portadora”. Assim, confirmou sua hipótese de que existe efeito patêmico nos dois jornais que compuseram sua pesquisa, *O Globo* e *Meia hora*, na medida em que cada um utiliza artifícios que visam ao estabelecimento de um processo de identificação com seus interlocutores.

As duas últimas pesquisas, fundamentadas na Semiologia, tomaram como pressuposto a possibilidade de efeito visado. Mas, uma vez que são sempre possibilidades, vamos tratá-las em nossa pesquisa como *efeitos possíveis*, nomenclatura também de Charaudeau, ao justificar que não temos como nos certificar da relação entre os efeitos visados e os efeitos produzidos, senão apenas supor os efeitos possíveis.

Leal (2017) analisou textos publicitários de duas revistas impressas, voltadas para os públicos masculino e feminino. A pesquisa buscou verificar as ocorrências de índices patêmicos diretos, em uma análise quantitativa, bem como descrever o processo de patemização como um todo, em uma análise qualitativa, tendo em vista a sua relação com a representação das identidades masculina e feminina, fato que evidencia um outro viés do alcance da utilização das estratégias de

patemização, nesse caso o êxito do propósito comunicativo do gênero em questão, a fim de atingir e conquistar seu público-alvo. Leal (2017) constatou a importância do modo visual de significação, e, principalmente, da carga emocional que ele contém e que precisa ser levada em consideração na análise do gênero discursivo publicitário. Esse aspecto imagético nos parece relevante para a formulação das campanhas publicitárias, pois acreditamos que as imagens compõem os sentidos em construção e, por isso, precisam ser consideradas também como fazendo parte das estratégias argumentativas.

Vemos, dessa forma, como os trabalhos que utilizam a Teoria Semiociuística de Patrick Charaudeau se pautam pela investigação desses efeitos como estratégias argumentativas (aqui tratados como possíveis) e chegam a resultados que comprovam a intencionalidade das escolhas textuais, para buscar influenciar o outro. Nossa pesquisa alia, sobretudo, pressupostos fundamentais da Semiociuística ao viés teórico-metodológico da Linguística Textual.

Destacaremos os seguintes aspectos que nos são relevantes nas descrições semiociuísticas da emoção. O primeiro deles é o esclarecimento de que, assim como para a Semiociuística, não importa para nós uma análise psicológica das emoções, mas uma análise discursiva – que, neste trabalho, será evidenciada por alguns critérios de textualidade. Assim, não nos cabe avaliar estados de emoção: nem reações sensoriais dos indivíduos empíricos, nem suas disposições de humor (temperamentos coléricos, medrosos, apaixonados etc.), nem suas reações comportamentais, como vergonha, orgulho, humilhação. As emoções são vistas, neste capítulo, dentro dos quadros de interações, pelo modo como se manifestam nos gestos linguageiros, dentro de cada texto e nas relações entre eles.

O segundo aspecto é que todo texto envolve a construção de raciocínios, que são motivados por alguma emoção. Tais sensações expressas por um locutor são dirigidas a um interlocutor e/ou a um ter-

ceiro, que, como nota Charaudeau (2019), de algum modo é convocado a testemunhar ou a reconhecer essa emoção, ou a se compadecer, ou é incitado a ajudar.

Levantamos a hipótese de que, nas campanhas educativas que estamos analisando, domina uma espécie de “discurso promocional”, que, segundo Charaudeau (2019), opera como um “apelo à prevenção”. Não se trata de um discurso publicitário que incite à aquisição de um bem de consumo, mas de um discurso que visa dissuadir a população de adotar determinados comportamentos sociais que lhe seriam nocivos e que clama para que se evitem consequências desagradáveis. É um discurso de alerta para um risco social, a fim de evitar vítimas. Como afirma o autor:

O discurso está orientado principalmente para a estigmatização do comportamento nocivo pela exposição das vítimas que o praticaram: a exposição das vítimas de acidentes rodoviários, a representação dos pulmões de um fumador, os danos do alcoolismo . É um discurso ameaçador de um estado de vitimização que procura implicar o destinatário para o seu próprio bem ou o dos outros. (CHARAUDEAU, 2019, p. 8)

Trata-se, pois, de um discurso de vitimização, para que se possa ouvir a voz de algum sofredor – a isso, como bem observa Charaudeau, nosso século tem dedicado uma atenção especial.

As emoções têm, pois, um quê de racional quando são expressas para o alcance de um dado objetivo na interação. Para a consecução desse propósito, o locutor, como sujeito estrategista, realiza suas escolhas de expressão linguageira, mas sempre se pautando por representações sociais da contextualização em curso. Essas representações compõem um imaginário sociodiscursivo e comportam informações compartilhadas, experiências vivenciadas e valores atribuídos às coisas. É pela relação com essas representações que Charaudeau atrela as emo-

ções aos saberes de “crenças”. Os efeitos patêmicos terminam por advir do engajamento dos sujeitos a um comportamento típico de reações mais ou menos conformes às normas sociais que eles interiorizaram, mas que também se subjetivizam no acontecimento dos textos. Nossas análises se aplicam, por essa perspectiva, a efeitos patêmicos possíveis, não aos estados de emoção em si mesmos.

O terceiro aspecto a salientar é que essas construções textuais dos efeitos patêmicos possíveis não têm fórmulas linguísticas preestabelecidas. Nem seria coerente com os pressupostos da Linguística Textual tomar os sentidos e os objetos de discurso como previamente dados. Essa constatação não embarga, contudo, o conhecimento lexical de que certos nomes (substantivos, adjetivos, advérbios) descrevem, de maneira transparente, emoções como raiva, angústica, horror, indignação, como sugere Charaudeau. Outros nomes, mesmo não sendo transparentes, são propensos a desencadear efeitos patêmicos, como “assassinato, conspiração, vítimas, manifestação, assassino”, por exemplo. Enunciados inteiros podem ser passíveis de produzir tais efeitos, mas tudo dependerá sempre da orientação argumentativa calculada e negociada em cada contexto.

Tomando como pressuposto a Linguística Textual (doravante LT) e seus critérios de análise, indagamo-nos como a mobilização do *pathos* pode ser evidenciada em campanhas publicitárias educativas, além de questionarmos de que forma alguns critérios de textualidade tendem a suscitar a emoção, como intertextualidade, introduções referenciais, anáforas e dêiticos. Para relacionar as marcações morfossintáticas do *pathos* com os processos de referenciação e de intertextualidade, recorreremos a uma tentativa de classificação de “máximas” de emprego de construções potencialmente patêmicas, elaborada por Ungerer, conforme mostramos a seguir.

## Princípios de inferência emocional

Ungerer (2020<sup>24</sup>), em seu artigo “Emoções e linguagem emocional nas notícias em inglês e alemão”, descreveu o sistema de inferências que parece ser responsável por um certo impacto emocional.

O autor faz uma análise das emoções a partir do quadro comunicativo de notícias e opta por analisar possíveis emoções invocadas no leitor, a que denominou de “inferências emocionais”. Ainda que se baseiem em pressupostos eminentemente pragmáticos, as conclusões de Ungerer podem, a nosso ver, ser associadas às construções potencialmente patemizantes, indicadas por Charaudeau.

Para Ungerer, a noção de inferência emocional deve partir da noção de implicatura de Grice, pois baseia-se em máximas que servem de diretrizes para os participantes da comunicação. Apoiando-se em estudos da psicologia, Ungerer distingue três dimensões basilares para a identificação de componentes emocionais:

- (1) uma dimensão avaliativa positiva ou negativa ou dimensão de agradabilidade;
  - (2) uma dimensão de excitação, de atividade ou de intensidade;
  - (3) uma dimensão de poder, de controle ou de potência.
- (UNGERER, 2020, p. 276)

A partir delas, o autor formula o seguinte quadro em que discrimina os princípios de inferência emocional (derivadas das dimensões acima) e os relaciona ao possível emprego de certas manifestações linguísticas:

---

24 - Esse ano de publicação refere-se à tradução para o português, do texto de Friedrich Ungerer, originalmente publicado em 1997. Essa tradução compõe o livro “Texto, discurso e argumentação”, publicado em dezembro de 2020, pela editora Pontes.

## Imagem 01 – Princípios de Ungerer

**Figura 3 - Princípios de inferências, estratégias e gatilhos linguísticos**

PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS	GATILHOS LINGUÍSTICOS/SINAIS DE INFERÊNCIA EMOCIONAL
Primeiro conjunto: Seleção ou princípios de relevância	
Princípio de proximidade (Princípio “nós vs eles”) Foco no que está próximo do leitor.	Dêiticos, termos de uso familiar, afetuosidade, formas de endereçamento.
Princípio de animação (princípio homocêntrico ou princípio de “vida e morte”). Foco no que é perigo de vida ou geração de vida para a existência humana.	Vocabulário de “calamidades”: homicídio, estupro, assalto, terremoto, vítimas, assassinato, ferimentos.
Princípio de classificação e numeração Foco no que concerne a muitas e importantes pessoas.	Numerais e outras expressões de quantidade, denominações.

### 2.2 Fonte: UNGERER (2020, p. 278-279)

No quadro, temos uma visão geral da aplicabilidade do conceito de inferências emocionais. Ungerer fez uma seleção de princípios, estratégias e gatilhos linguísticos que enquadram o potencial das notícias de desencadear a reação emocional almejada, e destaca os principais gatilhos de cada princípio.

Os princípios de inferência foram divididos em dois conjuntos, o de seleção ou princípios de *relevância*, e o de *processamento*. O primeiro conjunto é constituído pelo princípio de *proximidade*, que leva à máxima de que se deve focar no que está próximo ao leitor. Também

inclui o princípio de *animação*, também conhecido como princípio de *vida e morte*, que incita a chamar a atenção para o que é perigo de vida. E abrange ainda o princípio de *classificação e numeração*, que leva a supor que, se algo atingiu a muitas e importantes pessoas, então pode impressionar.

O segundo conjunto é formado pelo princípio da *intensidade* da apresentação, também chamado de princípio da *apresentação drástica*, pois enfatiza os aspectos emocionalmente relevantes da notícia, aumentando a intensidade de apresentação da informação, e pelo princípio do *conteúdo emocional* ligado a aspectos emocionais de eventos específicos.

Segundo conjunto: Princípios de processamento	
Princípio da avaliação emocional Proporciona avaliações baseadas em normas de sua cultura. (a) avaliações positivas/negativas. (b) avaliações mais específicas.	Advérbios de comentário, itens lexicais com conotações positivas/negativas.
Princípio da intensidade da apresentação Seja drástico.	Use detalhes vívidos e conexões metafóricas com domínios emocionalmente estabelecidos (Bíblia).
Princípio do conteúdo emocional Menção de aspectos emocionais em eventos específicos.	Termos de emoção descritiva (adjetivos, substantivos e verbos).

Este capítulo propõe que se considerem passíveis de aproximação esses princípios de inferência emocional com o recurso às intertextualidades e com a construção de redes referenciais que engatilhem possíveis efeitos emocionais nas campanhas. Isso pode ocorrer, por exemplo, por meio da presença de referentes textuais que atuem como

gatilhos do princípio de proximidade, como é o que vemos na utilização do dêitico “você”, que é recorrentemente utilizado nas campanhas publicitárias educativas, assim como o “sua” ou o “seu”, dêiticos que são utilizados para focar no que está próximo ao leitor, tendendo a emocioná-lo. É o que veremos adiante, de modo mais elucidativo, em um exemplo analisado, em que é possível visualizar marcas textuais, como a intertextualidade e a dêixis, sendo gatilhos dos princípios de inferência emocional, como o de proximidade e o de animação.

### **Evidências textuais do *pathos***

Acreditamos ser necessário compreender de que forma estão presentes as possíveis marcas das emoções, seja por processos referenciais, seja por recursos intertextuais, nos textos em análise. Mostramos como as recategorizações podem evidenciar uma visada patemizante de um sujeito, além de acrescentar elementos à construção referencial argumentativamente orientada. As escolhas recategorizadoras não são aleatórias, e elas podem compor estratégias de patemização.

Oliveira (2020), embasando-se, principalmente, na tese de Macedo (2018) e em Amossy (2002, 2005, 2006, 2007, 2011a, 2016, 2018a [2006], 2018b), desenvolveu uma pesquisa em que analisou a mobilização da figura patêmica em textos da modalidade polêmica, traçando um percurso teórico dos autores que discutiram sobre temas essenciais, como a argumentação, a retórica, a persuasão, o texto e o discurso. O autor sugeriu uma visão mais complexa à mobilização do *pathos* na argumentação, propondo uma análise que vai além de marcas gramaticais, convocando os critérios metodológicos advindos da LT, como a referenciação e a intertextualidade, além eleger a proposta de Ungerer (1995) sobre os *princípios de inferência emocional* para sugerir que esses princípios englobam também, como elemento desencadeador das



emoções, os processos referenciais e intertextuais. Oliveira (2020) mesmo evidenciou a necessidade de se ampliar a análise da mobilização do *pathos* para textos de gêneros variados e pertencentes a outras modalidades argumentativas. Em nosso projeto, elegemos a modalidade patêmica, mas também a pedagógica.

Amossy (2017) respalda nosso entendimento de que os raciocínios válidos são, em alguma medida, baseados em sentimentos, que contribuem para reforçar aquilo em que acreditamos: razão e emoção não se separam, sendo, assim, parte integrante de premissas partilhadas, a partir das quais os raciocínios são construídos. Por exemplo, temos a frase “Se beber, não dirija”, em que um silogismo se constrói a partir de uma premissa maior – quem bebe não dirige, então temos as premissas; 1) não bebe, dirige, 2) bebe, não dirige, 3) se beber, não dirija – portanto, a frase deve ser considerada verdadeira pelo auditório que partilha de uma mesma *doxa*. No caso, nossa *doxa* é o conhecimento compartilhado de vários desastres ocasionados no trânsito após o condutor beber alcoolizado, por isso, com base em questões de uma dado meio social, dominantes de uma determinada época, inferimos que beber e dirigir tende a levar a desastres no trânsito e a ocasionar possíveis mortes, o que, para as implicações de uma determinada sociedade, é tido como algo extremamente triste.

A noção ampliada de Amossy (2011), no que diz respeito à argumentação, ajudou a compreendermos melhor o alcance da teoria nos mais diversos textos, principalmente nos possibilitando fazer análises em textos não necessariamente de visada argumentativa.

A nova retórica oferece à análise do discurso um quadro essencial, na medida em que insiste sobre alguns constituintes essenciais: a importância do auditório, o caráter fundador das premissas e dos pontos de acordo na interação argumentativa e também os lugares comuns que balizam a argumentação (AMOSSY, 2018, p. 23)

Como bem demonstrou a autora, o auditório, dentre outros aspectos da interação, é essencial para a efetivação da troca argumentativa, uma vez que o conhecimento ou desconhecimento do interlocutor resulta na eficácia ou ineficácia do propósito comunicativo. Por isso, Amossy (2018, p. 54), baseada em Perelman (2014), reforça “a necessidade de se adaptar ao auditório ou a importância concedida às opiniões do outro é uma condição *sine qua non* de eficácia discursiva”. Isso reforça que o locutor sempre tem uma motivação em seu falar, pois tem formulada uma ideia a quem vai se dirigir, e a projeção que faz de seu interlocutor ao faz elaborar as suas escolhas.

Outro fator que entra em destaque atrelado ao auditório é a *doxa*, reveladora de crenças e costumes sociais, por isso é imprescindível para a argumentação no discurso.

Por fim, como reforça Amossy (2018, p. 53), “o discurso argumentativo é sempre dialógico, não necessariamente dialogal”, portanto, sempre falamos para um público, seja face a face ou virtual. Sendo assim, é ideal que tenhamos noção do público para o qual nos dirigiremos, mesmo quando a comunicação não é instantânea.

Todos os conceitos abordados por Amossy e citados nesta discussão são pertinentes para esta pesquisa, em nossa análise linguístico-textual, pois o contexto discursivo é crucial para compreendermos as estratégias textuais negociadas pelos interlocutores.

De acordo com Amossy (2008b, p. 19-20), a argumentação estaria no discurso em um *continuum* de modalidades argumentativas. Sendo assim, a rigor, o apelo ao *pathos* está em todas as modalidades do *continuum*, em quaisquer textos, já que se recorre sempre ao *pathos*, de maneira às vezes mais, às vezes menos explícita.

Em vista disso, as noções de valores e de lugares também são acessadas para tentar influenciar grupos particulares, daí a prioridade

dada aos objetos do acordo relativos ao preferível. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 84), “estar de acordo acerca de um valor é admitir que um objeto, um ser ou uma ideia deve exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada, que se pode alegar numa argumentação”. Vejamos a seguir como um determinado valor pode servir de ponto de partida na defesa de uma tese:

### Imagem 02 - Campanha educativa sobre o trânsito



Fonte: <http://paranadivulga.com.br/acoes-educativas-marcam-campanha-do-maio-amarelo-em-foz/>. Acesso em 16/07/2019

O texto veiculado pela página *Paraná Divulga*, o qual faz parte de uma campanha educativa sobre o trânsito, apresenta uma parte verbal “Quando você não olha as leis de trânsito, você dirige às cegas”, que integra seu sentido com a imagem de uma mulher, possivelmente uma

mãe, transportando uma criança, talvez sua filha. Com um discurso de apelo à prevenção (CHARAUDEAU, 2019), o texto incita os condutores de veículos a prestarem atenção às leis de trânsito e a dirigirem conforme a legislação. Vale-se, para tanto, de uma imagem, em que a criança inocente dorme agarrada a seu ursinho, de forma desprotegida, sem um cinto de segurança, assim como sua mãe, o que é simbolizado pela venda nos olhos, para sugerir que a direção irresponsável, às cegas, pode levar à morte. Não é apenas a locução adverbial às cegas que apela a um princípio de vida e morte, mas também a representação social do amor de mãe, da inocência da criança como vítima, e da “cegueira” da inconsequência, explicitadas nos referentes associados na imagem, atendendo a um princípio de intensificação das emoções. O quadro das redes referenciais construído ajuda a estabelecer relações intertextuais amplas a cenas trágicas dessa natureza, não localizáveis em um texto só, específico, mas em vários semelhantes.

O sentido do texto se constrói ao mesmo tempo como uma resposta a uma ação irresponsável e um alerta através da sensibilização da imagem para que as pessoas dirijam com prudência, ou seja, de acordo com as leis. Também é perceptível o *princípio de proximidade*, proposto por Ungerer (2020), nas duas vezes em que o dêitico pessoal “você” foi citado no texto, aproximando o leitor do que está exposto na campanha, engajando-o nesse contexto de possível sofrimento. Caso o leitor seja um motorista irresponsável, “você dirige às cegas”, pode causar algum dano, devido à direção inconsequente.

Evidentemente, só somos capazes de inferir todas essas informações pressupondo os valores existentes na sociedade a respeito da noção de responsabilidade, aliada às crenças e aos regulamentos que regem o local, seja um país, uma cidade ou um município, que elege suas leis de trânsito. Sem essas diretrizes existentes na sociedade, no

caso as leis de trânsito, não teríamos como especificar o que seria um trânsito prudente ou não e, dessa forma, não saberíamos como ou o que falar a fim de mobilizar o máximo de pessoas em favor de um ponto de vista compartilhado.

Os lugares (*topoi*, no grego), de acordo com o pensamento aristotélico, são concebidos como formas vazias, como afirma Amossy (2018), justamente para serem preenchidos de acordo com o contexto situacional. Aproximam-se do que Perelman e Obrechts-Tyteca (2014) entendem como *topoi* e se distribuem na memória coletiva como um “depósito de argumentos”: *lugares de quantidade, de qualidade, de ordem, do existente e da essência*.

### **Modalidades argumentativas**

Como bem descreveu Amossy (2008, p.231), “considerar que a argumentação é parte integrante do discurso não é algo sem consequências. É postular que a análise do discurso (AD) deve buscar meios de estudá-la”. Para relacionar as práticas discursivas com a argumentatividade, Amossy definiu uma nova noção, a de “modalidade argumentativa”, condicionada pelo “registro discursivo”.

Para a autora, “cada discurso comporta sua própria situação de enunciação” (AMOSSY, 2008, p. 232), sempre tendo em vista o auditório para o qual irá proferir e uma estrutura de interação em que se realiza a ação de tentar persuadir, fatores fundamentais para caracterizar cada uma das modalidades argumentativas. Necessariamente, também fazem parte dessa troca argumentativa os gêneros do discurso, pois, conforme Bakhtin (2016), só conseguimos nos comunicar devido à relativa estabilidade e reconhecimento, por parte da comunidade falante, dos gêneros que praticamos.

Como compreende Amossy (2008, p. 232), as *modalidades argumentativas* são tipos de interações que, atravessando os gêneros do discurso, modelam a forma como a argumentação funciona num quadro dialógico. Assim, partindo dessa ligação intrínseca entre argumentatividade, interação e gênero, a autora aponta alguns tipos de modalidades: *demonstrativa, patêmica, pedagógica, de coconstrução, negociada e polêmica*.

Como a referida autora mencionou em sua explanação sobre as modalidades argumentativas, elas não são exaustivas. Outros estudiosos, como Cavalcante (2020), já aventaram a existência de outras modalidades, mas em nossos estudos nos deteremos a apresentar as que Amossy distinguiu e a refletir sobre as características da modalidade patêmica, tendo em vista nosso foco na mobilização do *pathos*.

A modalidade demonstrativa ocorre quando uma tese é apresentada pelo locutor (AMOSSY, 2008, p. 233) em um discurso, que pode ser monogerido ou poligerido. Essa modalidade é corriqueiramente confundida com a argumentação, porém ela não engloba a totalidade da argumentação discursiva, sendo somente uma de suas possibilidades, justamente porque estamos considerando que todo texto comporta uma dimensão argumentativa. Exemplos da modalidade demonstrativa seriam, para a autora, o ensaio filosófico, o discurso parlamentar, o editorial, o artigo científico etc.

A modalidade de coconstrução prevê “interações concretas ao longo das quais os participantes coconstruem as respostas para o problema levantado em conjunto” (AMOSSY, 2008, p. 234). Exemplos de gêneros que contenham essa modalidade seriam as audiências de conciliação, a reunião profissional, a conversa familiar, entre outros que versem sobre “uma questão que se tenta resolver junto”, ou seja, que busquem uma solução a ser encontrada em conjunto.

A modalidade negociada (AMOSSY, 2008, p. 235) ocorre quando “parceiros que ocupam posições divergentes, e mesmo conflituosas,

se esforçam para encontrar uma solução para o problema comum que os divide”, portanto diz respeito a uma negociação entre as partes envolvidas no contrato comunicativo. Alguns exemplos de gêneros são as trocas diplomáticas orais e escritas e as negociações comerciais. Acreditamos haver a necessidade de maior exploração em relação à diferença entre a modalidade de coconstrução e a negociada, a fim de que haja critérios mais distintos entre as duas. Porém, não é o propósito desta pesquisa.

Outra modalidade que está obtendo cada dia mais relevância, principalmente devido aos meios midiáticos, cada vez mais presentes e rápidos na divulgação da informação, é a polêmica. Amossy (2008, p. 237) explica que essa modalidade consiste “em uma confrontação violenta entre teses antagônicas, duas instâncias em total desacordo tentam obter a convicção do outro, ou do terceiro que os escuta, atacando as teses adversárias e desacreditando o opositor”. Sendo assim, os debates políticos, o embate sobre questões divisórias de opinião, como a legalização do aborto, a pena de morte, a diminuição da maioridade penal e, o mais atual, o isolamento social ou não perante a pandemia de 2020, são todos temas em que encontramos a modalidade polêmica. Segundo Amossy (2014), e como bem detalhou Macedo (2018) em sua tese, os principais traços da modalidade polêmica são a dicotomização de teses, a polarização social e a desqualificação do oponente.

Por fim, temos as modalidades pedagógica e patêmica. A primeira, como explica Amossy (2008, p. 234), é “uma instância de alocação em posição superior, que transmite um saber e leva à reflexão um auditório que ocupa o lugar de aprendiz, pelas vias do diálogo ou da troca verbal sob a forma monogerida”. Então, nesta modalidade, teremos um locutor que transmite um saber e faz a seleção de modo a repassar convincentemente ao auditório aquilo que é pertinente. Veja-se o exemplo da seguinte campanha educativa:

### Imagem 03 - Campanha Educativa do Portal Rede GN



Fonte: [http://www.geraldojose.com.br/mobile/index.php?sessao=noticia&cod\\_noticia=55279](http://www.geraldojose.com.br/mobile/index.php?sessao=noticia&cod_noticia=55279) . Acesso em 18/07/2019

A campanha veiculada no *Portal Rede GN* - um dos pioneiros no jornalismo digital no Vale do São Francisco (Bahia), que atua sob a responsabilidade de jornalistas e radialistas da região, e que disponibiliza informações à população local - faz parte de uma programação em comemoração à semana nacional do trânsito. O texto é composto por uma imagem ilustrativa, explicitando o referente de um boneco atravessando a pista na faixa de pedestre e que, metaforicamente, representa o ser humano. O referente da faixa é retomado anaforicamente, e recategorizado, pela expressão referencial posta em letras garrafais, que intensifica o apelo e reforça o discurso de prevenção. A convencional locução “faixa de pedestre” é desjulgida para efeitos estilísticos de ênfase sobre o valor da vida do pedestre, e para a composição de uma frase descritiva “A faixa é do pedestre!”, acrescida de um sinal de exclamação, como num grito de alerta.

Um segmento verbal de discurso de incitação à ação (ADAM,



2019) é colocado mais abaixo, em letras de fonte menor, como um instrucional de como o motorista deve proceder diante de uma faixa de pedestre. Os referentes (objetos de discurso) de percurso a atravessar, de calçada e de dois lados da travessia são automaticamente convidados a compor o cenário que se monta nesta interação e que, intertextualmente, alude às imagens sociais de motorista responsável, atento e que tem respeito à vida. É exatamente o referente “vida”, em oposição ao referente “morte” que se personifica no enunciado: “A vida agradece”.

As estratégias de textualização coordenam, na verdade, as escolhas linguísticas que fazem parte da construção argumentativa do texto – esta é a reivindicação dos estudos linguístico-textuais.

Em continuidade, temos a modalidade patêmica que ocorre quando um ponto de vista é apresentado de modo a sensibilizar o auditério, para obter sua adesão, como se pode ver na seguinte campanha publicitária educativa do Detran-PE:

#### Imagem 04 - Campanha “Minha vida sem mim”



Fonte: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2017/07/detran-e-cttu-realizam-campanhas-educativas-no-dia-nacional-do-motocic.html>. Acesso em 18/07/19

A campanha “Minha Vida Sem Mim”, publicada pelo jornal on-line *Diário de Pernambuco*, faz parte de um conjunto de ações mobilizadas pelo Detran-PE e a Autarquia de Trânsito e Transporte Urbano do Recife (CTTU), lançadas no período dedicado ao dia do motociclista. Ao analisarmos o conteúdo da campanha, temos a imagem do referente da motocicleta, em cor branca, aparentando ser um objeto de gesso. Nesse momento, a intertextualidade se faz perceptível por uma alusão ampla ao costume que as pessoas tinham de colocar objetos, como cruz ou imagens de santos, geralmente feitos de gesso na cor branca, e até mesmo fotos de pessoas que morreram em acidentes no meio da estrada. O cenário é ainda encontrável em estradas rodoviárias, com assinlações do local do óbito. Nesse contexto, como notam Carvalho, Souza Santos e Faria (2020, p. 328):

É perfeitamente possível empreender retomadas intrinsecamente intertextuais de elementos linguísticos, imagéticos, melódicos etc. Cada criação semiótica pode se desdobrar em inumeráveis outras possibilidades criativas, e a ligação intertextual pode se dar em diferentes graus, desde uma inspiração até a reprodução fiel de elementos.

Nesta imagem (4), realiza-se uma alusão ampla a um costume, retratado por uma imagem simbólica, apelando ao medo por pressupor que o leitor deve ter esse tipo de conhecimento cultural.

Aliada a esta imagem, que já causa um primeiro impacto, a frase “Aqui você morreu porque bebeu. E a vida seguiu sem você” evidencia perfeitamente a modalidade patêmica, ao apelar para a emoção do leitor, pela pressuposição pragmática de que as pessoas gostam de viver. O dêitico “você” coloca o interlocutor na posição, a um só tempo, de infrator e de vítima da própria infração. O texto apela emocionalmente para a consequência de que beber e dirigir pode levar à morte, e mostra, principalmente, que a vida segue, os locais permanecem e que só quem perde é a pessoa que dirigiu irresponsavelmente bêbada, chegando a

perder a vida e tudo de bom que ela pode nos oferecer. Portanto, todo o conteúdo da campanha publicitária educativa foi produzido com o intuito de prevenir o motorista, alertando-o para má consequência de um ato ilegal.

## **Conclusão**

Neste trabalho, discutimos sobre o modo como o locutor elabora o texto relacionando redes referenciais de maneira a aproximar cada vez mais o leitor do conteúdo reproduzido. Analisando introduções referenciais e retomadas anafóricas, exemplificamos a recategorização dos objetos de discurso convocados para surtir efeitos de patemização, que pressupõem princípios de inferência emocional. Além disso, sugerimos como as seleções intertextuais, principalmente os processos de alusão, podem decorrer dos quadros referenciais que integram os contextos instaurados nos textos.

Uma das comprovações desta pesquisa é que podem existir, numa mesma interação, diferentes modalidades argumentativas e que podem estar distribuídas em mais de um gênero. Concordamos com a afirmação de Amossy (2008) de que os gêneros são perpassados, “atravessados” por modalidades, e de que elas podem coexistir, podendo haver uma predominância de uma em relação a outra.

## **Referências**

ADAM, J-M. **Textos: tipos e protótipos**. Contexto: São Paulo, 2019.

AMOSSY, R. **As modalidades argumentativas do discurso**. In: LARA, G.; MACHADO, I.; EMEDIATO, W. (Orgs.). **Análises do discurso hoje**, vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 231-254.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas**

e recortes disciplinares. Trad. Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, jun./nov. 2011.

\_\_\_\_\_. É possível integrar a argumentação na análise do discurso? Problemas e desafios. Trad. Rosalice Pinto, Mariza Angélica Paiva Brito e Meire Virgínia Cabral Gondim. *ReVEL*, edição especial, vol. 14, n. 12, 2016, p. 165-190.

\_\_\_\_\_. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **A argumentação no discurso**. Trad. Eduardo Lopes Piris *et al.* São Paulo: Contexto, 2018a[2006].

\_\_\_\_\_. Introduction: la dimension argumentative du discours – enjeux théoriques et pratiques, **Argumentation et Analyse du Discours** [En ligne], n. 20, 2018b, Disponível em <<http://journals.openedition.org/aad/2560>>. Acesso em 24/02/2019.

\_\_\_\_\_. **A argumentação no discurso**: uma abordagem sociodiscursiva dos argumentos. In: GRÁCIO, R. A.; FERREIRA-OLÍMPIO, M. (Orgs.). *Contingência, incerteza e prudência*: caminhos da retórica e da argumentação. Coimbra: Grácio Editor, 2018c, p. 67-86.

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Trad. Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 73p.

\_\_\_\_\_. **Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: WMF Martins Fones, 2012.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRITO, M. A. P.; OLIVEIRA, R. L. A construção do referente em uma análise do pathos na polêmica. **Organon**, v. 33, n. 64, 2018, p.1-16.

CAVALCANTE, M. M. **Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual**. ReVEL, edição especial vol. 14, n. 12, 2016. [www.revel.inf.br].

CAVALCANTE, M. M.; *et al.* **Linguística textual e argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. O caráter naturalmente re-categorizador das anáforas. In: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (Orgs.). **Estudos do discurso: caminhos e tendências [Internet]**. São Paulo: Paulistana, p. 119-133, 2016.

\_\_\_\_\_; BRITO, M. A. P. (Orgs.). **Texto, discurso e argumentação**. São Paulo: Pontes Editores, 2020. p. 320.

CHARAUDEAU, P. Pathos e discurso político. In: Ida Lucia Machado, William Menezes, Emilia Mendes (org.). **As emoções no discurso**, vol. I. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 240-251.

CHARAUDEAU, P. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E.; MACHADO, I. L. (org.). **As emoções no discurso**, vol. 2. Campinas: Mercado das Letras, 2010a.

\_\_\_\_\_. A argumentação em uma problemática da influência. **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, 2016. Tradução de Maria Aparecida Lino Pauliukonis. [www.revel.inf.br].

\_\_\_\_\_. **Um modelo sócio-comunicacional do discurso**: entre situação de comunicação e estratégias de individualização. [não paginado],

2010. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Um-modelo-socio-comunicacional-do.html>. Acesso em: 02 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. De l'état victimaire au discours de victimisation: Cartographie d'un territoire discursif. **Argumentation et Analyse du Discours**, [Online], n. 23, 2019, Online since 17 October 2019. Disponível em <<https://journals.openedition.org/aad/3408>>. Acesso em 25 jan. 2022.

CIARELLI, E. B. S. **Estratégias patêmicas em crônicas de Martha Medeiros**. 89f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

CARVALHO, A. P. L. **Sobre intertextualidades estritas e amplas**. 136f. - Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

LEAL, G. M. S. **Patemização e representações de gêneros na publicidade**. 170f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2017.

MACHADO, I. L. (Orgs.). **As emoções no discurso**, volume II. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 23-56.

MACEDO, P. S. A. **Análise da argumentação no discurso: uma perspectiva textual**. 245f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MONTEIRO, C. L. **Efeitos de patemização em notícias jornalísticas: entre o jornalismo de referência e o jornalismo popular**. 133f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2015.

OLIVEIRA, R. L. **A mobilização do *pathos* com estratégia persuasiva em polêmicas discursivas**. Projeto de dissertação. Programa de Pós-graduação em Linguística – UFC. Fortaleza, 2019. 60p.

\_\_\_\_\_. **Uma análise textual do *pathos* em polêmicas**. Dissertação (Mestrado em Linguística). 143f. Programa de Pós-graduação em Linguística – UFC. Fortaleza, 2020.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

PLANTIN, C. As razões das emoções. In: MENDES, E.; MACHADO, I. L. (Org.). **As emoções no discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. v. II, p. 57-80.

\_\_\_\_\_. **A argumentação: história, teorias e perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2008.

ROSADO, L. C. C. **Sorrir ou chorar? A patemização na telenovela brasileira, um estudo de *O Astro***. 260f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais. 2013.

SÁ, J. O. V. **As funções cognitivo-discursivas das anáforas encapsuladoras**. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SILVA, C. M. O conceito de doxa (opinião) em Aristóteles. **Linha D'Água**, 29(2), 2016, p. 43-67. Disponível em <<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v29i2p43-67>>. Acesso em 08 mar. 2019.

UNGERER, F. **Emoções e Linguagem Emocional nas notícias em inglês e alemão**. Tradução de Rafael Lima de Oliveira e Heloísa Beatriz Bonato. Pontes Editores, 2020. 320 p.

# **CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA E TRANSPOSIÇÃO: UMA LEITURA DA OBRA TIETA DO AGRESTE**

**Maria da Graça dos Santos Faria (UFMA)**  
**Mayara Crystina Rego da Silva (PGLetras-UFMA)**

## **Introdução**

Entendemos que a linguagem é uma atividade interacional e sociocognitiva construída pelos sujeitos nos diversos espaços da sociedade onde estão inseridos. E por meio da prática social comunicativa, os sujeitos agem sobre esses espaços e sobre seus interlocutores, construindo e reconstruindo a realidade.

Nessa perspectiva em que a linguagem é heterogênea, histórica e socialmente constituída, compreendemos texto como “texto em contexto, como evento singular, unidade de sentido multifacetada expressa por uma combinação de sistemas semióticos, situado concreto, único, sempre em relação com outros textos (CAVALCANTE et al., 2020).

Nesse contexto, observamos uma junção de signos verbais com signos visuais, sonoros e tecnológicos que proporciona novas formas de interlocução entre obras originadas em uma mídia que mudam para outras mídias, o que é denominado de convergência midiática na Comunicação Social. Para Jenkins (2009, p. 44) “a convergência envolve uma transformação tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir os meios de comunicação”.

Este fenômeno da convergência coloca-nos diante de uma relação transtextual (GENETTE, 2010) pertencente à categoria da hipertextualidade que ocorre por transformação pelo processo de transposição modal. Assim este trabalho tem por objetivo principal investigar



a relação entre convergência midiática e a transposição da obra *Tieta do Agreste* (1977), de Jorge Amado, em duas versões: a telenovela e o filme.

A partir do romance, analisaremos como ocorrem a convergência midiática e a transposição nos dois processos de adaptação: do romance para a novela e da novela para o filme. Ancoramo-nos nas relações hipertextuais (GENETTE, 2010) por meio das quais a intertextualidade resulta em um texto que deriva de outro. Nesta pesquisa, há o hipotexto original, o romance (1977), que é adaptado para telenovela (hipertexto) em 1989, e há, ainda, o filme (1996) que é hipertexto em relação ao romance e à telenovela.

### **Intertextualidade: a relação de transposição**

A literatura, o cinema e a telenovela sempre tiveram uma relação próxima, pois é comum a televisão e o cinema tomarem como enredo obras literárias, operando adaptações e algumas modificações, tendo em vista a linguagem do cinema e da televisão, e do público consumidor. De acordo com Eliana Negamini (2004, p. 38), “adaptar um texto significa reinterpretar, redimensionar aspectos da narrativa a fim de adequá-la a linguagem de outro veículo”.

Essa retomada e adaptação de obras literárias no cinema e na televisão revela uma relação entre textos, isto é, uma relação intertextual, tema comum no estudo de diversas obras literárias, mas que hoje se expande para a análise de outros gêneros discursivos.

Esta pesquisa se pauta na teoria proposta por Genette (2010), em sua obra *Palimpsestos*. O autor apresenta o conceito de transtextualidade como “tudo o que coloca [o texto] em relação, manifestada ou secreta, com outros textos” (*ibidem*, p. 10). Segundo Faria (2014, p. 33):

(...) a classificação de Genette sobre intertextualidade faz parte de suas reflexões em torno de um conceito mais amplo de “transtextualidade”, ou transcendência do texto literário. Baseado nesse princípio de que as categorias da transtextualidade são dinâmicas e se relacionam de diversas formas, Genette (2010, p. 21) afirma ainda que “as diversas formas de transtextualidade são ao mesmo tempo aspectos de toda textualidade e, potencialmente, em graus diversos, das categorias de textos”.

A partir disso, Genette (2010) formula cinco categorias de relações transtextuais (todo processo que contemplar a relação de um texto com outro) resumidas no quadro a seguir:

### Quadro das transtextualidades de Genette

Intertextualidade	Relação de co-presença (citação, plágio e alusão).
Paratextualidade	Título, subtítulo, prefácios, notas marginais etc.
Metatextualidade	Relações de comentário/crítica.
Arquitextualidade	Menção paratextual titular ou infratitular de caráter meramente taxonômico
Hipertextualidade	Relação de derivação por transformação ou por imitação.

Fonte: Silva e Sousa (2015)

Deste quadro, destacaremos a hipertextualidade categoria que será utilizada para a análise do *corpus* desta pesquisa. A hipertextualidade é a relação que une um texto B (hipertexto) a um texto anterior A (hipotexto), de forma tal que não nasce de um comentário. Pode-se considerar, portanto, que um texto deriva de outro texto preexistente, por isso se fala em “intertextualidade por derivação”, em oposição à “intertextualidade por copresença”. Genette (2010) destaca que a hipertextualidade ocorre em duas modalidades: por transformação ou por imitação.

Cavalcante, Faria e Carvalho (2017) observam que a imitação compreende a retomada a um paradigma genérico que serve como modelo para um sem número de hipertextos. Por outro lado, as autoras destacam que a transformação opera procedimentos para a passagem de um texto específico a outro (podem ocorrer alterações de estilo ou do gênero literário sem modificações drásticas no conteúdo do texto original).

Nesta pesquisa, leva-se em conta apenas a derivação por transformação. Nas relações intertextuais de transformação, Genette (2010) apresenta outras possibilidades intertextuais: paródia, travestimento e transposição. O autor considera que a transposição, categoria intertextual de interesse para esta pesquisa, é “sem dúvida, a mais importante de todas as práticas hipertextuais, principalmente – provaremos isso ao longo do caminho – pela importância histórica e pelo acabamento estético de certas obras que dela resultam” (*ibidem*, p. 27). Sobre isso, Faria (2014, p. 37) destaca que:

A transposição é, para Genette, a mais importante de todas as práticas hipertextuais, não só por se aplicar a obras de vasta dimensão, mas por mascarar ou quase apagar todas as marcas hipertextuais, graças à diversidade dos procedimentos de transformação que essa prática apresenta.

Para ilustrar um caso de transposição, Genette (2010) utiliza a obra *Doutor Fausto* (1947), de Thomas Mann. Conta o mito que Fausto teria feito um pacto com o diabo: a sua alma em troca de conhecimento. Muitas versões foram publicadas, mas dois autores germânicos se destacam: Johann Wolfgang Von Goethe (publica sua obra em 1735) e Thomas Mann (em 1947).

Thomas Mann retoma o tema já explorado por Goethe e escreve uma narrativa biográfica com reflexões do próprio narrador sobre a magnífica e trágica epopeia de um amigo, cujo amor pela música e a

constatação de seu caráter divino e profano o levam a estabelecer um pacto com o diabo.

Genette (2010) destaca em ordem crescente o caráter manifesto e assumido da transposição como uma intervenção sobre o sentido do texto do hipotexto transformado, distinguindo duas categorias fundamentais:

As transposições em princípio (e em intenção) puramente formais, que só atingem o sentido por acidente ou por uma consequência perversa e não buscada, como ocorre na tradução (que é uma transposição linguística), e as transposições abertas e deliberadamente temáticas, nas quais a transformação do sentido, manifestada e até oficialmente, faz parte do propósito. (*ibidem*, p.62).

Neste sentido, pode-se distinguir a transposição das duas maneiras descritas a abaixo:

1. Por **iniciência temática** a partir de quatro modalidades: tradução, transestilização, transmodalização e práticas hiperestéticas;
2. Por **transformação equitativa (formal)** a partir de cinco modalidades: excisão, concisão, condensação, extensão e expansão.

Nesta pesquisa, busca-se analisar a relação transtextual que ocorre por meio da hipertextualidade, de modo especial pela derivação de transformação em que há a relação de transposição, já que esta resulta em obras de arte que derivam de outra, como atesta Genette (2010, p. 14):

Entendo por hipertextualidade toda relação que une um texto B (que chamarei hipertexto) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei hipotexto) do qual ele brota de uma forma que não é a do comentário [...] Dizendo de outra forma, consideramos uma noção geral de texto de segunda mão [...] ou texto derivado de outro texto

preexistente. Esta derivação pode ser de ordem descritiva e intelectual, em que um metatexto (por exemplo, uma página da Poética de Aristóteles) “fala” de um texto (Édipo rei). Ela pode ser de outra ordem, em que B não fale nada de A, no entanto não poderia existir daquela forma sem A, do qual ele resulta, ao fim de uma operação que qualifiquei, provisoriamente ainda, de transformação, e que, portanto, ele evoca mais ou menos manifestadamente, sem necessariamente falar dele ou citá-lo.

As versões em filme e em telenovela do romance *Tieta do Agreste* mobilizam a relação de transposição, evidenciando uma derivação de duas obras quem tomam como ponto de partida a obra literária de Jorge Amado. Para complementar a reflexão que se propõe neste artigo, faz-se necessário compreender a seguir o papel das mídias no estabelecimento da relação entre essas obras de arte.

### **A convergência midiática**

Henri Jenkins (2009), estudioso dos meios de comunicação, propõe o conceito de Cultura da Convergência, tendo em vista o grande “fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, da cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e do comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação” (*ibidem*, p.20). Ampliando, desta forma, uma concepção de que a convergência midiática vai além de uma integração de mídias que se agrupam para funcionar em um ambiente digital.

O conceito de Cultura da Convergência, proposto por Jenkins, refere-se a três fenômenos distintos interligados entre si: a. o uso complementar de diferentes mídias; b. a produção cultural participativa; e c. a inteligência coletiva. Assim, o autor pontua que:

- a. **O uso complementar de diferentes mídias** diz respeito aos

- conteúdos divulgados por meio de diferentes meios de comunicação/plataformas, envolvendo a união entre diferentes indústrias midiáticas, de maneira fluida e estratégica atualmente;
- b. A **produção cultural participativa** refere-se ao consumidor que dispõe de poder participativo bem mais evidenciado. As mídias utilizam estratégias que chamam os consumidores para uma ação, para que estes participem ativamente da construção de novos conteúdos. Desse modo, o consumidor torna-se cada vez mais ativo na busca por aquilo que lhe interessa, assumindo um perfil mais participativo que não se via com relação às mídias tradicionais;
  - c. A **inteligência coletiva** trata-se da percepção de que, sozinho, ninguém sabe todas as coisas, permitindo a união de grupos que se reúnem para discutir sobre determinados assuntos.

O conceito de Cultura da Convergência possibilitou, ainda, o surgimento de outras vertentes importantes: a. *Trasmídia* – que ocorre quando mensagens diferentes, relativas a um mesmo universo, são compartilhadas em mídias diferentes e de maneira complementar ao conteúdo original, como, por exemplo, o caso do romance *Game Of Thrones*, de George R. R. Martin, que foi adaptado a uma série e, posteriormente, a um jogo de video game; e b. *Crossmedia* – que diz respeito a um mesmo conteúdo que é transmitido em mídias diferentes, mas sem sofrer alterações no que está sendo informado (há apenas uma adaptação ao meio em que está sendo exibido), a exemplo de uma partida de futebol que pode ser transmitida por rádio, TV, ou plataformas digitais.

Conforme defende Jenkins (2009), o novo ambiente midiático promete um fluxo mais livre de ideias e conteúdos, visto que:

Consumidores estão aprendendo a utilizar as diferentes tecnologias para ter um controle mais complexo sobre o fluxo da mídia e para interagir com outros consumi-

dores. As promessas desse novo ambiente midiático provocam expectativas de um fluxo mais livre de ideias e conteúdos. Inspirados por esses ideais, os consumidores estão lutando pelo direito de participar mais plenamente de sua cultura. (ibidem, p. 44).

Na contemporaneidade, o fenômeno da convergência midiática nunca esteve tão em evidência, pois sua presença é recorrente nos mais diversos veículos de comunicação, sobretudo nos conteúdos veiculados pela *Internet*, já que, com o advento da tecnologia digital e, sobretudo, das redes sociais, os veículos de comunicação que atuam na TV, no rádio e em jornais impressos começaram a perder assinaturas e audiência, necessitando, desse modo, adequar-se ao mundo virtual.

Como exemplo, pode-se citar o Grupo Globo que de jornal impresso, da radiodifusão e da televisão hoje conta com *streaming*. O Globoplay agrega *reality show*, programas de autório, programas investigativos, telejornais com correspondentes nacionais e internacionais, agregando diversos conteúdos, e proporcionando uma interação mais imediata, pois conta com a tecnologia que trouxe um novo cenário.

Constata-se, a partir do exposto, que o processo de convergência midiática refere-se à adaptação de conteúdos (programas, novelas, filmes, romances etc.) para as novas tecnologias que surgem e que se tornam objeto de estudo em diversas áreas de conhecimento, incluindo o estudo da linguagem que trata de releitura e reescrita, a partir da noção de intertextualidade em que se destaca o processo da transposição.

A convergência das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica. A convergência altera a relação entre a tecnologia existente, indústrias, mercados, gêneros e públicos. Dito de outra forma, a convergência envolve transformação tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir os meios de comunicação. (JENKINS, 2009, p. 43).

Nesse contexto, a teledramaturgia, no processo de convergência midiática, ganha um papel preponderante na sociedade. Filmes, séries, e, principalmente, as novelas em canais abertos, surgem como alicerce de acesso a grandes clássicos da literatura, em forma de releitura. Neste trabalho, buscamos relacionar o fenômeno da Convergência Midiática e o processo intertextual da Transposição do romance *Tieta do Agreste* e suas versões em filme e em novela.

### **O aspecto da interação na adaptação de conteúdos**

Alguns autores, como Kerbrat-Orecchioni (2005) e Marcuschi (2010), oferecem diferentes perspectivas que auxiliam para a compreensão da interação. Kerbrat-Orecchioni (2005) estabelece uma concepção de interação a partir de trocas verbais face a face, enfatizando a interação como característica fundamental da troca verbal humana em que a troca entre os interlocutores é um jogo mútuo de influências.

Na proposta desta autora, compreende-se que a interação ocorre em trocas verbais imediatas, o que descarta as interações sem resposta imediata, visto que as conversações não estão em presença num face a face ou naquelas interações em que a resposta do locutor se dá de modo prolongado.

De fato, a noção de interação implica que o destinatário esteja em condição de influenciar ou interferir no comportamento do locutor de maneira imprevisível, mesmo quando ele está engajado na construção do seu discurso; em outras palavras, para que haja interação, é preciso que se observem certos fenômenos de retorno imediato (ou de “reflexividade”, para retomar um termo que a literatura interacionista utiliza, de bom grado, em um sentido, aliás, “impróprio”). Isso exclui, de início, o discurso monologal com destinatário ausente, seja oral ou escrito, monologal ou dialogal; e também o diálogo com resposta demorada, como as correspondências (mesmo as eletrônicas). (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 17; grifos da autora).



Marcuschi (2010), por sua vez, descreve e discute de que maneira alguns processos de retextualização de textos orais para textos escritos oferecem a possibilidade de pensar a interação. O autor destaca:

(...) não se pode tratar as relações entre oralidade e letramento ou entre fala e escrita de maneira estanque e dicotômica. A proposta é que se vejam essas relações dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais (2010, p. 9; grifo nosso).

O autor considera, assim, a oralidade e o letramento como “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2010, p. 16), o que corrobora para a noção de que, na interação, há mesclas entre as modalidades escrita e falada, já que as práticas sociais de oralidade e letramento são postas num *continuum*.

Mas, recentemente, a analista do discurso digital Paveau (2020) tem proposto repensar as trocas verbais no ambiente digital. O discurso hipertextualizado (DH) ou tecnodiscurso se constitui não só de aspectos puramente linguísticos, há de se considerar, também, os elementos tecnológicos que atuam na constituição do tecnodiscurso. Sobre isso, Muniz-Lima e Custódio Filho (2020, p. 156) pontuam que:

A onipresença da internet traz a reboque a possibilidade de o meio físico assumir novas configurações, o que, dentre outras mudanças, modifica a forma como se entende separação entre o sonoro e o gráfico e deixa mais complexas as manifestações do meio gráfico – que passa a ser concretizado no meio impresso e no meio digital. Isso tudo permite a emergência de novas possibilidades de sincronicidade e assincronicidade (que parecem estar ligadas, antes do advento da internet, respectivamente, à oralidade e à escrituralidade). Temos, portanto, um conjunto de aspectos que devem ser manejados para se compreender, de forma mais ampla, o fenômeno da interação. Esses aspectos, não esgotáveis e inerentemente ligados aos gêneros discursivos,

seriam os sistemas semióticos envolvidos, os papéis sociais exercidos pelos interlocutores, além do nível de sincronicidade, do tipo de gestão de vozes e do tipo de mídia relacionados à interação.

O mundo cada vez mais digital e conectado revela essas constantes mudanças na interação. As adaptações de obras literárias para a TV e o cinema já comprovam que há mudanças significativas nas trocas verbais, mas isso se intensifica ainda mais com o advento das mídias digitais *on-line* (como o *streaming*, as redes sociais etc.) que passam a agregar esses conteúdos revelando outros modos de interação.

Por isso, destaca-se como ponto pertinente considerar o aspecto da interação nas adaptações do romance *Tieta do Agreste* em suas versões fílmica e telenovela no espaço digital, pois o cenário midiático atual proporciona outros modos de comunicação que outrora, na época de publicação do romance *Tieta do Agreste*, ou na época de produção da sua versão em telenovela, não existiam.

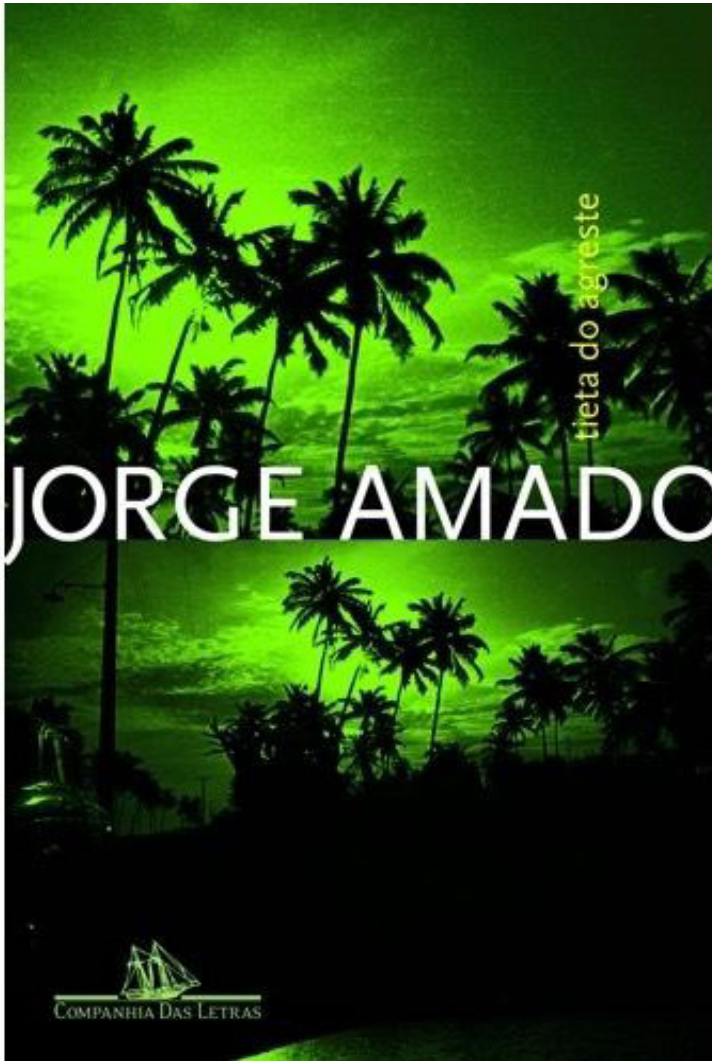
### **A obra *Tieta do Agreste* e suas versões em filme e em telenovela**

Escrita por Jorge Amado<sup>25</sup> e lançada em 1977, *Tieta do Agreste* é uma das obras mais conhecidas e longas do autor baiano, que conta com 600 páginas. Dividido em cinco episódios, o romance narra a história da pastora de cabras Antonieta, conhecida como Tieta, na cidade fictícia de Santana do Agreste, localizada no interior da Bahia, que após ser descoberta em suas aventuras eróticas com homens da cidade, pela irmã mais velha, a impetuosa Perpétua, é expulsa de sua terra natal pelo pai, Zé Esteves, após uma surra de cajado em praça pública.

---

25 - Jorge Amado nasceu no dia 10 de agosto de 1912, na fazenda Auricídia, no Distrito de Ferradas, município de Itabuna, sul do Estado da Bahia. Filho do fazendeiro de cacau João Amado de Faria e de Eulália Leal Amado.

Imagem 1: Capa do romance *Tieta do Agreste* de Jorge Amado (1977)



Fonte: <https://www.pontofrio.com.br/livro-tieta-do-agreste-jorge-amado/p/114679>

Após 20 anos, com riqueza e influência política, Tieta retorna ao Agreste, ajuda a família e traz benefícios para o local, inclusive a luz elétrica. Para todos, é ela viúva de um importante industrial e comendador. Mas, na verdade, seu retorno tem um único propósito: vingar-se daqueles que a expulsaram da cidade.

Entretanto, ao longo das entrelinhas, o autor vai aos poucos revelando e implantando a dúvida e o descrédito ao revelar que a fortuna de Tieta é oriunda da prostituição em São Paulo, e que seu marido, na realidade, é um de seus clientes, responsável por ajudá-la na implantação de seu bordel na capital paulista (razão para seu trânsito livre entre os poderosos).

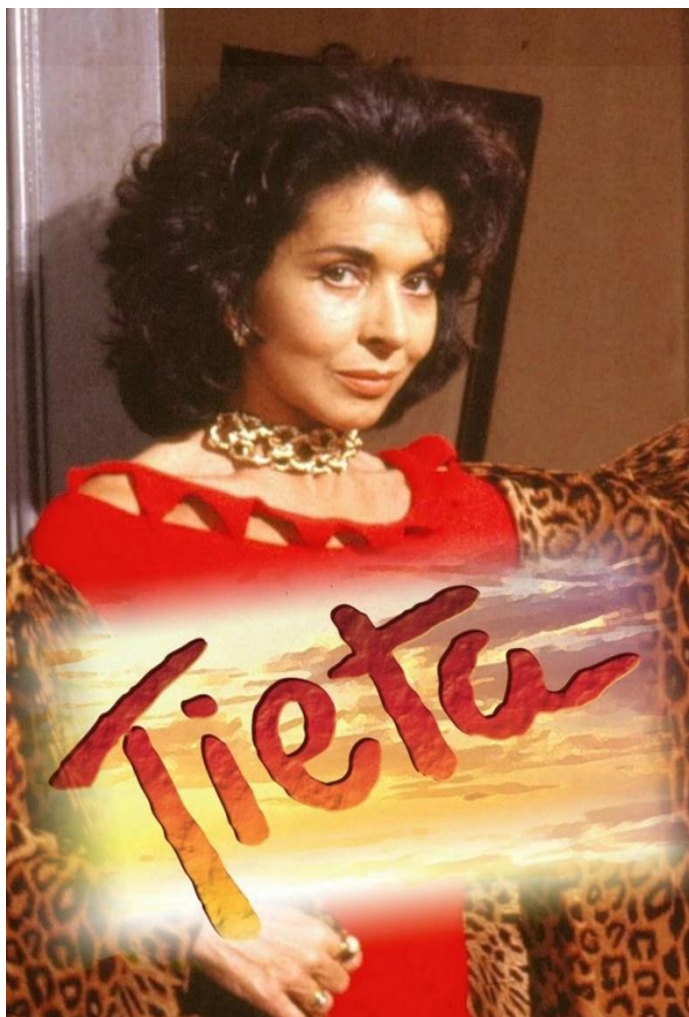
Vale destacar que a publicação da obra se deu ainda no período do Regime Militar (1964 -1985)<sup>26</sup>. O enredo antecipa questões que se tornariam centrais na vida do país, como a preocupação com o meio ambiente e as críticas às relações de poder pautadas pelo favorecimento e pela corrupção.

A adaptação para telenovela da Rede Globo foi estrelada pela atriz Betty Faria como Tieta, em 1989, com textos de Agnaldo Silva, Ana Maria Moretzohn e Ricardo Linhares. Em 2020, foi lançada na plataforma do *streaming* Globoplay. De acordo com matéria publicada, em 2020, pelo *site* de notícias G1, “Tieta” foi um grito de liberdade dentro e fora de cena: na trama, com uma protagonista que lutou sozinha por sua independência; e fora dela, como a primeira telenovela escrita após o fim da censura imposta pela Ditadura Militar no Brasil.

---

26 - Ditadura Militar foi o regime instaurado em 1 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares. De caráter autoritário e nacionalista, teve início com o golpe militar que derrubou o governo de João Goulart, que havia sido eleito democraticamente.

**Imagem 2: Capa da telenovela Tieta, exibida pela Rede Globo em 1989**



Fonte: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/novelas/de-incesto-ninfomania-cinco-tramas-de-tieta-que-ainda-chocam-publico-brasileiro-37638>

No romance, um aspecto importante é a figura do coronel Artur da Tapitanga que é retratada como um líder político. Na novela, ele

também tem traços de vilania, com a compra de menores de idade, que chama de “rolinhas”, entre elas, Maria Imaculada, que ganha destaque ao enfrentar o coronel que era temido por todas as meninas.

Na adaptação da obra para a novela, observamos, ainda, a criação de núcleos que até então não estavam presentes na obra original, entre eles, o personagem Arthurzinho da Tapitanga, filho do coronel Arthur da Tapitanga, figura influente na sociedade de Santana do Agreste, que existe apenas na versão da novela. O personagem, inclusive, é o vilão que quer destruir a cidade por meio da implantação de uma indústria de chumbo.

Vale destacar que a música “Tieta”, trilha sonora da telenovela, do cantor e compositor Luiz Caldas, expressa muito das características da personagem do romance de Jorge Amado: “Tieta não foi feita da costela de Adão. É mulher diabo, minha própria tentação. Tieta é a serpente que encanta o paraíso. Ela veio ao mundo pra virar nosso juízo”. Essa canção é também um tipo de narrativa que enfatiza o perfil dessa mulher que é divulgada pela chamada da Rede Globo em que se pode observar o olhar provocativo e sensual de uma mulher livre e empoderada.

Na contramão, temos o personagem Barbosinha, presente no romance de Jorge Amado que nutre uma paixão por Tieta, mas que não é mencionado na obra televisiva. Porém, faz parte da adaptação cinematográfica, lançada em 1996, dirigida por Cacá Diegues. A versão em filme, estrelada pela atriz Sônia Braga, tem duração de 115 minutos, e foi lançada no Brasil com roteiro de João Ubaldo Ribeiro e Antônio Calmon e direção de Cacá de Diegues, com exibição internacional.

Para o filme, o cantor e compositor Caetano Veloso organiza uma trilha sonora composta por músicas que trazem elementos do romance: nomes de personagens e expressões ditas ao longo da obra. Da mesma maneira que o cartaz da telenovela, a imagem de divulgação do filme também revela essa mulher sensual, provocativa e livre, que atendia à sua própria vontade.



## Considerações finais

Esta pesquisa, ainda em andamento, possibilita observar de que maneira se dá a relação próxima entre literatura, teledramaturgia e cinema por meio da relação intertextual de transposição, além de identificar o papel pertinente das mídias no estabelecimento dessa relação entre textos. Destaca-se, também, que as adaptações realizadas pela linguagem da telenovela e do cinema aproximam as pessoas das obras literárias, levando essas obras ao conhecimento de um público mais amplo, além do aprofundamento de aspectos que podem passar despercebidos pelo leitor.

O processo de convergência midiática associa-se às adaptações realizadas por intermédios de obras literárias. Nesta pesquisa, tais adaptações foram realizadas na TV (telenovela) e no cinema, que, atualmente, já constam nas mídias digitais: redes sociais e plataformas digitais (como o *streaming*), na divulgação e exibição desses conteúdos.

Observa-se que as adaptações feitas pela telenovela e pelo cinema do romance *Tieta do Agreste*, de Jorge Amado, conseguem alcançar outros públicos não atingidos pelo romance, pois há mudanças durante a narrativa de cada uma dessas versões por conta da linguagem de cada mídia e de como seu conteúdo circula.

Embora os discursos sobre a revolução digital contenham uma suposição de que as novas mídias de comunicação eliminem os antigos meios de comunicação, a exemplo da internet substituindo os jornais impressos, as rádios e mesmo a TV, o que se percebe é a adaptação dos conteúdos dessas mídias que convergem para o ambiente digital *on-line*, ampliando significativamente a participação de um público mais diversificado.



## Referências

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; FARIA, Maria da Graça dos Santos; CARVALHO, Ana Paula Lima de. Sobre intertextualidades estritas e amplas. **Revista de Letras**. v. 2, n. 36, 13 fev. 2018, p. 07-22. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/31250>. Acesso em: 05. 02. 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Linguística textual e argumentação**. 1. Ed. – Campinas, SP: Pontes editores, 2020.

FARIA, Maria da Graça dos Santos. **Alusão e citação como estratégias na construção de paródias e paráfrases em textos verbo-visuais**. (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Ceará, programa de pós-graduação em linguística. 2014, 114 f.

GENETTE, G. **Palimpsestos** – a literatura de segunda mão. Tradução: Cibele Braga et al. Edições Viva Voz, Belo Horizonte, 2010.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**; tradução Susana Alexandria - São Paulo: Aleph, 2009.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Le discourse en interaction**. Paris: A. Colin, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MUNIZ-LIMA, Isabel; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o conceito de interação. **Revista Investigações**, Recife, v. 33, Nº especial, Texto: gêneros, interação e argumentação - III Workshop de Linguística Textual, p. 141 - 164, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/244451>. Acesso em 05. 02. 2022.

NEGAMINI, Eliane. **Literatura, televisão e escola**. Ed. Cortez, 2004. PAVEAU, Marie-Anne. Discurso e *links*. Hipertextualidade, tecnodis-

cursividade, escreitura. In: **Texto, discurso e argumentação**: traduções (2020). Tradução de Maria Eduarda Giering e Luciana Cavalheiro. Tradução do texto “*Des discours et des liens. Hypertextualité, technodiscursivité, écriture*”, originalmente publicado na revista *Semen – Reveu de sémio-linguistique des textes et discours*, nº 42, em 2017.

[SILVA, Hermínia Maria Limada; SOUSA, Maria Margarete Fernandes de.](#) Moça com brinco de pérola: uma leitura intertextual. **Letras em Revista**, Teresina, v. 06, n. 01, jan./-jun, 2015, p. 334-353. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19614>. Acesso em: 05.02.2022.

**‘Tieta’ chega ao Globoplay como trama sobre liberdade e força feminina.** G1, Rio de Janeiro, 09.06.2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/06/09/tieta-chega-ao-globoplay-com-trama-sobre-liberdade-e-forca-feminina-veja-fotos-e-curiosidades.ghtml>. Acesso em: 05.02.2022.

# OS DIALOGISMOS ARGUMENTATIVOS ENTRE A ENUNCIÇÃO BAKHTINIANA E A NOVA RETÓRICA DE PERELMAN NAS COMUNIDADES LINGUÍSTICAS DE AUDIÊNCIAS JUDICIAIS

Ana Lúcia Rocha Silva (UFMA)  
Dilberto Lima Rosa (PGLetras-UFMA)

## Introdução

Em que pese o fato de o jusfilósofo polonês Chaïm Perelman, nas páginas de suas obras sobre Argumentação – especialmente em *Lógica Jurídica* ([1950], 2005) e *A Nova Retórica: Teoria Da Argumentação* ([1958], 2014, com colaboração de Olbrechts-Tyteca) –, jamais ter aludido a qualquer pensamento do Círculo de Bakhtin ou de algum de seus pensadores, de se considerar que as possíveis concepções sobre Justiça defendidas por Perelman, em seus processos éticos e valorativos da argumentação jurídica, em muito dialogam com a dialética teoria da linguagem de Bakhtin: ainda que a obra de Perelman servisse mais diretamente ao Direito<sup>27</sup>, ambos os pensadores abordaram aspectos históricos e sociológicos da linguagem jurídica.

Assim, tanto as análises sobre as relações dialógicas entre enunciador/enunciado da obra de Bakhtin quanto a clássica Retórica grega revisitada pelas teorias da argumentação dos trabalhos de Perelman são comunicações discursivas pautadas na interação ideológica em determinada situação histórico-social e cultural (presenciais ou não, em contextos diversos – de uma conversa cotidiana a uma obra da Literatura; oralmente em uma aula ou audiência ou escrita no registro autuado de

---

27 - Para Bakhtin, questões jurídicas interessavam mais de forma reflexa, como parte das estruturas de relação de poder (linguagem monológica).

dado momento processual). E, da mesma forma, apresentam-se abertas e mutáveis, porquanto dialogicamente em eterno processo de construção a partir do que já foi dito (a maioria dos processos judiciais, por exemplo, apura situação já ocorrida, com base em fatos e decisões anteriores).

De se destacar, também, a contemporaneidade desses filósofos, em vida e obra interdisciplinar (ambos atravessaram a maior parte do século XX com uma intensa produtividade científica sobre variados aspectos do conhecimento), bem como os auspícios em comum de rompimento com o Positivismo cartesiano dominante – que, em suas teorias sociais deterministas, costumava desconsiderar a natureza transformadora e mutável das relações sociais e recorria a definições pautadas na lógica formal, do objeto racional e consolidado como nas ciências exatas e naturais, para as diferentes ciências sociais que então se firmavam: dos diálogos sociais e artísticos de um romance literário até os debates entre partes visando o convencimento de um juiz (ou, a partir deste, na fundamentação da sua decisão perante a sociedade), os estudos de Bakhtin e de Perelman, embora marcados por direções e amplitudes distintas, sempre demonstraram fortes conotações valorativas, perpassadas por adesões argumentativas nas enunciações dialógicas firmadas.

Afinal, se Perelman, ao retomar Aristóteles e alargar a discussão de Recaséns-Siches, buscou substituir a lógica racional, então reinante no binômio *Direito/Norma* da primeira metade do século XX, pela *lógica do razoável*<sup>28</sup>, do provável ou ainda *do plausível*, segundo Reale<sup>29</sup>, visando

28 - Tanto para preencher lacunas como para resolver problemas em eventuais hierarquias de aplicação das normas existentes a um caso concreto, Recaséns-Siches defende a necessidade de *pautas axiológicas* – uso de determinados valores do ordenamento, como usos, costumes e convicções sociais e equidade. Daí a especificidade do *logos* do razoável, dos problemas humanos de ordem prática, que, em contextualizações sociais concretas, escapariam das considerações lógicas da Razão justamente pelas necessárias adequações congruentes entre as realidades sociais e os valores – e entre estes e seus fins.

29 - Assim como se deu com Recaséns-Siches em relação ao seu contemporâneo Chaïm Perelman, na Bélgica (*Nova Retórica. Tratado da Argumentação*, 1958), a Filosofia do Direito do professor brasileiro Miguel Reale sempre foi pautada na conversa com grandes teorias da época – não sendo ele, por exemplo, o autor exclusivo da *Teoria Tridimensional do Direito*: embora famoso por ter lançado livro homônimo, em 1968, em que consolidou a elaboração definitiva de sua teoria, Reale já a levantara no seu trabalho de tese em 1940, *Fundamentos do Direito*, baseado, por sua vez, em obras de vários outros pensadores da época. Do alemão Radbruch (o *dever ser*, o *ser* e o *ser referido ao dever ser*), passando pelo italiano Bobbio (experiência jurídica baseada em *fim*, *meio* e *norma*) e pelos franceses Roubier (*segurança jurídica*, *justiça* e *progresso social*) e Virally (também três dimensões: *histórico-normativa*, *fática* e *axiológica*) e chegando mesmo ao próprio mexicano Siches, Reale consolidou os estudos

não a uma *justiça universal*, mas a uma ética da equidade na medida das realidades sociais constitutivas de cada embate argumentativo contextualizado em dadas categorias, antes Bakhtin já se posicionava contra o Idealismo alemão ao ampliar conceitos herdados do materialismo marxista na consideração do peso valorativo como um dado inerente aos condicionantes históricos e materiais de cada contexto de embates enunciativos: “Viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente” (BAKHTIN, 2006, p.174).

Este artigo pretende, inicialmente, abordar como a teoria do discurso de Bakhtin, nas análises sobre o dialogismo inerente ao processo enunciação/enunciado, já conversava com a Retórica Clássica, em meio a divergências e aprofundamentos da obra aristotélica graças a posicionamentos sociológicos marxistas. Posteriormente, a partir de questões como os valores da Justiça/verdade/lógica *do razoável*, a aversão que ambos os pensadores nutriam pelo racionalismo positivista demonstra muitos pontos de diálogo entre os pensamentos de Bakhtin e Perelman. Por fim, ao se discutirem as evoluções e aplicações práticas das influências sociais no dialogismo constitutivo da Argumentação no Direito, especialmente em se considerando a *comunidade linguística* das audiências criminais e suas componentes vozes dissonantes, aprofundar-se-á no quanto a dialética Bakhtin/Perelman pode contribuir para as complexas dinâmicas de construção de uma justiça *possível*, como marca de enunciações argumentativas.

Acredita-se na relevância deste artigo em razão da atualidade do tema e do quanto ele pode suscitar novos diálogos interdisciplinares de que carecem Ciências Sociais e Humanas como o Direito e a Linguística, unidos pela Filosofia (da Linguagem e do Direito), bem como auxiliar em aprofundamentos de discussões sobre aspectos argumentativos utilizados em audiências judiciais e seus auditórios distintos – mais es-

---

em torno do desgaste das interpretações positivistas do Direito normativo, baseadas em meros silogismos da Lógica Formal, demonstrando a pluralidade constitutiva da formação de qualquer arcabouço normativo, bem como a necessidade da sua aplicação firmada no diálogo com as realidades políticas/histórico-sociais de cada fato.

pecificamente, da seara criminal. Tais temáticas e objetivos teóricos foram levantadas por meio de revisão bibliográfica – para além das obras supracitadas de Bakhtin e Perelman, teorias de jusfilósofos contemporâneos e igualmente relevantes, como Recasén-Siches e Reale, foram exploradas, assim como estudos de autores como Silva (2014) e Sousa (1997), dentre outros destacados pesquisadores, por já abordarem pontes interdisciplinares a respeito das principais obras dos dois pensadores.

### **Enunciação Argumentativa de Bakhtin**

Da necessidade da perene construção do orador por intermédio do seu auditório, no tratamento do Direito como um fenômeno jurídico social complexo – soma de fatos sociais e valores em torno da criação/ interpretação/aplicação de uma norma, em constante contextualização histórica sob influências culturais e políticas –, e da atualidade do tema do dialogismo bakhtiniano e suas produções coletivas/ideológicas de montagens de sentidos nas enunciações concretas de vários campos do conhecimento, de se refletir a respeito do sujeito dentro do fenômeno da linguagem enunciativa-argumentativa, usada como forma de convencimento ou de manutenção/controlar social dentro de um lugar enunciativo, uma *comunidade linguística de comunicação*.

Mais do que expressão de uma ideia racionalizada por um enunciador, é por meio da linguagem que o interlocutor se põe como *sujeito do discurso*, tanto em termos de identificação e compreensão do mundo em volta como também de transformação do outro por meio da interação racional e da narração do *discurso de outrem*. E é nesta trama que se concretiza o sujeito da argumentação enunciativa, ou seja, construída nessa complexa teia social de transformações da linguagem, a delinear intersecções entre estes autores distintos: tais preceitos inicialmente dialogaram no pensamento de Bakhtin.

Apesar de jamais ter-se detido diretamente aos estudos da ar-

gumentação, Goulart (2007, p. 96) lembra que o russo filósofo da linguagem costumava destacar duas categorias de palavras: a palavra de autoridade e a internamente persuasiva. Assim, “a palavra autoritária religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores, entre outros discursos”, tidos como ideologicamente monológicos, não necessitaria de persuasão interior porquanto já unidas a uma autoridade, cuja força do argumento estaria ligada ao seu inerente valor/peso construído no passado hierárquico. Já a palavra internamente persuasiva, carecendo de autoridade interna, seria “determinante para o processo da transformação ideológica da consciência individual” pela sua dimensão de alteridade (“comumente metade nossa, metade de outrem”): com produtividade criativa na capacidade de reorganizar as palavras de nossos discursos em novos contextos, pode, ainda que conflituosamente, dialogar com outras palavras internamente persuasivas.

Com base na teorização do autor sobre o modo como os discursos se constituem, orientados externamente, povoados de intenções e acentos de outros nos discursos, temos assumido que enunciar, nesta concepção de linguagem, é argumentar (Goulart, 2004). A argumentatividade da linguagem seria inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações. Enunciando, estamos agindo sobre o Outro, argumentando, o que significa ir além de compreender e responder enunciados (GOULART, 2007, p. 96).

Desta forma, ao dispor do *já-dito* para responder/enunciar novo discurso, o locutor é igualmente capaz de pressupor a resposta de seu ouvinte – aproximando-se, com isso, da presunção do *auditório* da posterior Teoria da Argumentação, de Perelman, e sendo capaz, portanto, de uma criação argumentativa embasada em tais previsões<sup>30</sup>. Conforme o próprio filósofo russo,

---

30 - “Este movimento ativo de enunciação dá-se na apreensão do tema dos enunciados. O autor chama de tema o sentido completo de cada enunciação e, com esse conceito, possibilita entender, principalmente do ponto de vista ideológico, diferenças sutis de significação em enunciados aparentemente semelhantes” (GOULART, 2007, p. 97).

...o enunciado daquele a quem respondo (aquiesço, contesto, executo, anoto, etc.) é já-aqui, mas sua resposta é porvir. Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavenho-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Essas escolhas determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (Bakhtin, 2006, p.321).

A Retórica é o mais antigo campo do conhecimento a estudar o discurso: após um período áureo de expansão e aprofundamento da Democracia grega (das participações populares nas ágoras em manifestações políticas e jurídicas às polêmicas com os sofistas) e de constituir o *trivium* do Império Romano, na base da sua Educação (ao lado da Gramática e da Dialética), conheceu um longo período de descrédito a partir da *Idade das Luzes* da razão cartesiana – ainda que influenciando algumas das então nascentes escolas hermenêuticas do Direito – até ser tida como *redescoberta* por filósofos de meados do século XX, preocupados com os avanços positivistas nas Ciências Sociais, sendo a obra *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*, do jusfilósofo Chaïm Perelman (com a colaboração da socióloga Lucie Olbrechts-Tyteca<sup>31</sup>), a sua mais renomada forma de retomada, especialmente com base na Filosofia Aristotélica.

---

31 - Utilizado somente o nome de Perelman, doravante, neste artigo, pela autoria da *Escola da Nova Retórica* fundada e por uma questão de facilitação de comunicação.



No entanto, conforme ora se demonstra, Bakhtin e os pensadores do seu Círculo russo – dentre os quais destaca-se Valentin Volochinov, coautor<sup>32</sup> de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*<sup>33</sup> –, como integrantes de toda uma ideologia metodológica marxista do conhecimento, eram igualmente combatentes do Positivismo nos estudos dos fenômenos sociais e, conseqüentemente, a despeito de algumas desconfianças e criticismos à análise retórica do discurso<sup>34</sup>, já teciam relevantes conceitos para a compreensão e análise da argumentação e persuasão discursivas: além do supramencionado *discurso autoritário e internamente persuasivo*, destacar-se-iam, em acréscimo, discussões como *entonação apreciativa*, *bivocalidade*, entre outros.

### **Considerações de Justiça e A Justiça do Razoável Perelmaniana**

Por considerar que “cada qual defenderá uma concepção de justiça que lhe dá razão e deixa o adversário em má posição”, embora com a maior parte da sua obra embasada na Filosofia Aristotélica, Cabral e Guaranha (2014, p. 20) lembram que Perelman preferia considerar não um conceito definitivo, mas as variadas concepções mais correntes de Justiça em diferentes sociedades e momentos históricos – no que se aproxima da metodologia marxista de Bakhtin:

---

32 - Tal como procedido, anteriormente, neste artigo – em relação à supressão do nome Olbrechts-Tyteca nas referências ao pensamento de Perelman –, e embora reconhecido, nas referências bibliográficas utilizadas, como coautor da obra bakhtiniana mais utilizada por este trabalho, somente o nome de Bakhtin fará parte das menções a esta obra no corpo deste trabalho.

33 - Apesar de ser assim considerado pela maioria de publicações, de se mencionar que, em alguns trabalhos, Volochinov já foi reconhecido como autor único da referida obra – sendo que, para uma minoria, sequer teria para isso colaborado, somente assinando esta e algumas outras coautorias com Bakhtin em razão de conhecidos problemas deste com o Regime da antiga URSS.

34 - “Iniciamos o diálogo pela retórica aristotélica, sobre a qual se alicerça tudo o que foi desenvolvido posteriormente, na medida em que o Estagirita foi o responsável tanto por sua sistematização quanto por reconhecer-lhe um espaço entre a dialética e a analítica, conciliando os pares antitéticos sobre os quais disputavam Platão e os sofistas: verdadeiro-verossímil, *episteme-doxa*. Observamos alguns aspectos de coerência e complementaridade entre a antiga disciplina e a teoria do discurso do Círculo de Bakhtin, sem deixar de reconhecer a especificidade e a contextualização de cada uma delas; depois, as discordâncias. Inicialmente, notemos que, em sua *Retórica*, Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) define a antiga disciplina apenas no capítulo II: ‘a capacidade de descobrir os meios de persuasão no tratamento de qualquer assunto’ (ARISTÓTOLES, 1355b), pois o primeiro, além de observações introdutórias ao tratado, é dedicado justamente a mostrar-lhe a utilidade no convívio social (PISTORI, 2019).

1. “A cada qual a mesma coisa”. Essa concepção declara que “todos os seres devem ser tratados da mesma forma, sem levar em conta nenhuma das particularidades que os distinguem”. Segundo essa concepção não há justiça perfeita, pois só a morte seria “o ser perfeitamente justo” (PERELMAN, 2005, p.9). 2. “A cada qual segundo seus méritos”. A ideia contida aqui é que os seres devem receber tratamento conforme seus méritos, proporcionalmente. (PERELMAN, 2005, p.9). 3. “A cada qual segundo suas obras”. Essa ideia de justiça não pressupõe um tratamento igual a todos, mas relativo ao resultado dos atos. Ela tem, portanto, um caráter prático (...). 4. “A cada qual segundo suas necessidades”. Não se trata de considerar o merecimento, mas de suprir as necessidades básicas do homem, o que aproxima essa fórmula da justiça da caridade (PERELMAN, 2005, p.10). 5. “A cada qual segundo sua posição”. Reconhece as diferenças que os homens adquirem segundo suas posições, desconsiderando as qualidades intrínsecas do indivíduo (...) dirige-se a sociedades hierarquizadas como as sociedades de castas (...). 6. “A cada qual segundo o que a lei lhe atribui”. (...) De acordo com essa regra, o justo encontra-se no cumprimento da letra da lei (PERELMAN, 2005, p.12).

Por conseguinte, em razão de uma decisão judicial, por exemplo, basear-se tanto na igualdade quanto na diferença, dentro de um plural sistema normativo e por entre suas múltiplas perspectivas de interpretação, segundo valores personalíssimos de quem as aplica, em nada se poderia apoiar o sistema do Direito na lógica formal, tampouco na realidade, porquanto arbitrária e irracional, mas, sim, no aprofundamento valorativo que baseia todo sistema normativo: “em *Logica jurídica: Nova retórica*, o papel do juiz vai além da simples aplicação da letra da lei que, enquanto tal, seria percebida como injusta”, considerando-se, assim, cada caso particular e a intenção do legislador – “ao juiz, uma possibilidade de interpretar os textos e pronunciar julgamentos que pareçam mais justos”, conforme a Ética (CABRAL; GUARANHA, 2014, p. 22).

Partindo dos estudos clássicos de Aristóteles, quem melhor sistematizou a Retórica na Antiguidade grega, Perelman elucubrou dialeticamente diante da Moral valorativa aristotélica sem desconsiderar um dos fins valorativos e constitutivos do próprio Direito: afinal, lidar com a argumentação de teses contraditórias e com base em técnicas de convencimento e persuasão, na persecução de uma *justiça*, fazem parte do labor de advogados e demais operadores do Direito tal como dos próprios juízes, nas conduções de seus julgamentos, bem como na fundamentação de suas decisões.

E, acerca da tomada de decisões, Perelman procurou desmitificá-la de algo exclusivo do universo discursivo jurídico, demonstrando-a como fazendo parte de qualquer atividade cotidiana envolvida dialogicamente em enunciações nas mais diversas em sociedade – e, portanto, condicionadas a influências sociais em dado momento histórico, novamente aproximando-se, com isso, dos conceitos de ideologia, enunciação e dialogismo bakhtiniano<sup>35</sup>: a Justiça não mais pode ser vinculada a uma *verdade* absoluta, porquanto sejam variáveis os seus valores correspondentes de formação, mas a uma *validade*, a depender, pois, da adesão obtida com a argumentação entoada pelo discurso.

Por não se conformar com fórmulas quase matemáticas de dedução nas aplicações normativas sobre fatos, Perelman, juntamente a outros jusfilósofos no período Pós-Segunda-Guerra, voltaram-se para retomar questões valorativas, como no caso da justiça, porém dentro de contextualizações argumentativas. Para tanto, passa a considerar a *verdade verossímil*, dentro de uma *lógica*, uma *justiça do razoável*, porquanto válida argumentativa e dialogicamente considerada num contexto construído como *enunciado concreto* das enunciações formuladas.

---

35 - Em consonância com tais considerações de Perelman sobre Justiça, Bakhtin afirma, corroborando a relevância da *interação dialógica* nas constantes transformações dos objetos do discurso, que “a concepção do seu objeto, por parte do discurso, é um ato complexo: qualquer objeto ‘desacreditado’ e ‘contestado’ é aclarado por um lado e, por outro, é obscurecido pelas opiniões sociais multidiscursivas e pelo discurso de outrem dirigido sobre ele (2006, p. 86- 87).

## Dos Diálogos Argumentativos entre Bakhtin e Perelman

Apesar da sua consideração quanto à existência da linguagem de uma *superestrutura social*, capaz de refletir continuidades monológicas de certos discursos dominantes, o pensador russo ensina ser na linguagem individual que o signo é construído, porquanto “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2009, p. 112). A cada enunciação viva e concreta em sociedade, estabelecem-se certas *comunidades de comunicação*, com identidades ideológicas próprias, porém com novidades argumentativas a cada novo encontro de vivências constituídas. Noutras palavras, para Bakhtin, será na constância de elaboração do *eu* diante do *já dito* ideológico e coletivo do *nós* que o indivíduo se identificará nesta *comunidade linguística*.

Por isso se passou a falar, no pensamento pós-bakhtiniano, em relação ao *sujeito pós-moderno*, na ideia plúrima de *composição de várias identidades*, baseada na sua interdependência com a questão da diferença nas interações: o sociólogo e teórico cultural Stuart Hall<sup>36</sup>, por exemplo, ao considerar o processo de identificação como um construto social por entre forças contraditórias, demonstra a falsidade da premissa da *identidade fixa*, da *afirmação positiva e autônoma*, uma vez que tal ideia se apoia, inicialmente, numa errônea continuidade histórica de si mesmo e do que lhe soa comum, quando, de fato, a identidade parte da consideração da diferença localizada no outro.

A identidade, portanto, só faz sentido num mundo heterogêneo: eu *sou* na negação do *outro*, no que *o outro não é* (“Por trás da afirmação ‘sou brasileiro’ deve-se ler: ‘não sou argentino’, ‘não sou chinês’,

---

36 - Não por acaso, um pensador marxista da dialética interdisciplinar entre as ciências sociais e um seguidor da obra bakhtiniana - que bem esclarece, na sua obra *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*: “Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (...) “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p. 13).

‘não sou japonês’ e assim por diante”, conforme lembra a analogia do dicionário feita por SILVA<sup>37</sup> [2000, p. 75]). E, como cada uma dessas diferenças se constituem a partir da linguagem e suas (re)criações linguísticas em dados momentos sociais e históricos, a *diferença* vem necessariamente antes, porquanto fruto social da alteridade nas mais diversas comunicações discursivas.

E, quanto melhor se entenderem tais diferenças em cada diálogo, melhor será o desenvolvimento de tal enunciação. Pode-se dizer que *toda enunciação é argumentativa* na medida em que toda pretensão comunicacional se dirige a um auditório<sup>38</sup> e seu alcance será tanto maior quanto forem as possibilidades de se conhecer tal destinatário: “Não esqueçamos que ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista” (PERELMAN, 2005, p. 19) – ou seja, quanto maior o *contato dos espíritos* entre enunciadador/orador e seu interlocutor/auditório (conjunto indistinto de interlocutores/auditório *universal*/linguagem atécnica, acessível; interlocutores específicos/auditório *particular*/qualidade argumentativa própria; locutor-interlocutor/*orador-auditório*/autodeliberação sobre os próprios atos<sup>39</sup>), quanto maior a capacidade de reconhecimento no mesmo meio ou de conhecimento das diferenças que marcam o meio adverso à sua identidade, melhor e mais eficaz será tal relação dialógica.

---

37 - Este mesmo autor, grande especialista na obra de Hall, fazendo uma referência a Saussure (normalmente criticado como um pesquisador que desconsiderou as construções sociais no seu sistema linguístico), lembra que signos “não têm qualquer valor absoluto, não fazem sentido se considerados isoladamente” (...) “Ele só adquire valor – ou sentido – numa cadeia infinita de outras marcas gráficas ou fonéticas que são diferentes dele” (SILVA, 2000, p. 77) – e arremata com o exemplo do dicionário: “Quando consultamos uma palavra no dicionário, o dicionário nos fornece uma definição ou um sinônimo daquela palavra. Em nenhum dos casos, o dicionário nos apresenta a ‘coisa’ mesma ou o ‘conceito’ mesmo. A definição do dicionário simplesmente nos remete para outras palavras, ou seja, para outros signos. A presença da ‘coisa’ mesma ou do conceito ‘mesmo’ é indefinidamente adiada: ela só existe como traço de uma presença que nunca se concretiza” (*ibid.* p. 79).

38 - “É por essa razão que, em matéria de retórica, parece-nos preferível definir o auditório como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação. Cada orador pensa, de uma forma mais ou menos consentaneia, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos” (PERELMAN, 2005, p. 22).

39 - Buscou-se sintetizar a teoria dos auditórios explicada em *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*, comparando-a a determinados conceitos sobre discurso e linguagem levantados em *Marxismo e A Filosofia da Linguagem* – embora reconheça múltiplas possibilidades dos auditórios da Retórica Clássica, Perelman utiliza esta classificação tripla, com a qual, mesmo imprecisa conforme afirma o próprio autor polonês, busca-se a convicção ou a persuasão, a depender do auditório e do orador.

Uma vez que o enunciado constitui a natureza social da interação verbal (Bakhtin, 2009, p. 122), é preciso conceber a palavra como um modo de expressão de “um em relação ao outro”, pois é através da palavra que o sujeito se define em relação ao outro e em relação à coletividade (*ibid.*, p. 113); é através da palavra que o sujeito do discurso se define como alguém capaz de argumentar (ROSSETTI, Regina; ROSSETTI, Ricardo 2014, p. 83).

Logo, como se mostram indissociáveis os conceitos de *identidade/diferença*, resta clara a relevância comunicacional/enunciativa do argumento na construção/validação do próprio discurso, para Perelman. Retomando o conceito de *comunidade linguística* de Bakhtin, esta estaria mais para o *auditório particular* de *A Nova Retórica*: com valor ideológico e escala social mais restritos, permitem-se, neste cenário em particular, linguagens mais elaboradas e um dialogismo mais próximo da Dialética (no sentido de contraposição/justaposição de ideias, pautado no verossímil de Aristóteles e no condicionamento sócio-histórico de Marx) do que da Retórica propriamente dita – mas, nem por isso, desprovido do uso da argumentação, embora melhor se possa definir o que esperar em termos de adesão em nível gnosiológico, cultural, de estratificação social etc.

A este respeito, Perelman lembra o exemplo de cientistas que, como oradores dirigindo-se ao auditório particular de seus pares (numa convenção, numa revista especializada etc.), não se preocupam com os meios discursivos adequados e acabam confundindo o *auditório universal* de toda a sociedade com o seu reservado mundo de prévios conhecedores daquela linguagem específica<sup>40</sup>:

---

40 - Fato este que, apesar de muitas evoluções nos cenários das audiências judiciais criminais – como certa preocupação para com o evitar de excessos técnicos e antigos floreios da linguagem jurídica ou numa mais precisa transposição do dito em audiência nas citações de depoimentos em razão das audiências gravadas em vídeo –, ainda pode acontecer se os representantes (legais ou do Estado), em especial na figura condutora do juiz, não souber *prender o interesse* de quem é alheio ou mesmo avesso ao mundo linguístico judicial.

É verdade que esses autores, na medida em que tomam a palavra numa sociedade científica ou publicam um artigo numa revista especializada, podem descuidar dos meios de entrar em contato com seu público, porque uma instituição científica, sociedade ou revista, fornece o vínculo indispensável entre o orador e seu auditório. O papel do autor é apenas manter, entre ele e o público, o contato que a instituição científica possibilitou estabelecer.

Mas nem todos se encontram numa situação tão privilegiada. Para que uma argumentação se desenvolva, é preciso, de fato, que aqueles a quem ela se destina lhe prestem alguma atenção. A maior parte das formas de publicidade e de propaganda se preocupa, acima de tudo, em prender o interesse de um público indiferente, condição indispensável para o andamento de qualquer argumentação. Não é porque, em grande número de áreas – trate-se de educação, de política, de ciência ou de administração da justiça –, toda sociedade possui instituições que facilitam e organizam esse contato dos espíritos que se deve ignorar a importância desse problema prévio (PERELMAN, 2005, p. 20).

## O Dialogismo Argumentativo das Audiências Judiciais

Adaptando-se a teoria bakhtiniana das comunidades de comunicação, juntamente à questão levantada por Perelman no final do tópico anterior, ao caso do discurso jurídico das audiências judiciais, percebe-se o quanto isto se dá entre as enunciações argumentativas daqueles pertencentes à *comunidade linguística* do Direito: advogados, defensores e procuradores do Estado, visando à persuasão/convencimento<sup>41</sup> do

---

41 - Embora Perelman (2005, p. 31) considerasse *persuasiva* a “argumentação que pretende valer só para um auditório particular” e chamava de *convincente* aquela “que deveria obter a adesão de todo ser racional”, de se considerar a complexidade dialógica entre tais conceitos: primeiramente, a própria consideração do jusfilósofo de que o “matiz é bastante delicado e depende, essencialmente, da idéia que o orador faz da encarnação da razão”; em segundo, de se lembrar que, para além do *princípio do livre convencimento do juiz* (e não *livre persuasão*) – consistente no fato de que o juiz deve formar sua decisão pela livre apreciação dos fatos comprovados, com a devida fundamentação das suas decisões –, ao *persuadir o auditório particular* de uma audiência, no cenário dos personagens envolvidos (juiz, partes, representantes, testemunhas etc.), o que se busca, ao cabo de uma relação processual, é o convencimento do *auditório universal* da sociedade, destinatária última da jurisdição. Por tais razões, preferir-se-á, doravante, o termo *convencimento* – embora se acate a terminologia da teoria da argumentação perelmaniana.

juiz em relação às teses apresentadas (bem como à desqualificação das que lhes são opostas), por muitas vezes desconsideram por completo o restante daquele *auditório particular* (partes e testemunhas ou ainda membros de um júri presentes numa audiência do tribunal do júri, por exemplo), atribuindo-lhes um aspecto de fictício *auditório universal*, olvidando o fato de que a linguagem jurídica ou mesmo a liturgia de formas pode excluir aqueles que não detêm o específico conhecimento técnico-científico da área.

Tal aspecto, por muitas vezes, poderá afetar as próprias teses defendidas pelos operadores do Direito em debate em dada audiência, uma vez que, deslegitimados a participarem ou desinteressados em aderir aos argumentos ali propostos em virtude do distanciamento linguístico dos seus representantes/partes adversas, poderão levar ao oposto do escopo do convencimento judicante, porquanto o juiz também pode valer-se de argumentação<sup>42</sup> e efetuar, então, maior esforço neste sentido, a fim de obter uma melhor apuração dos fatos juntos às partes excluídas daquele processo enunciativo-argumentativo, trazendo-as para dentro das situações propostas em audiência.

Sem olvidar, ainda, a consideração de um bem maior a ser perseguido socialmente por aquela reunião de pessoas sob julgamento do Estado: embora de difícil definição, conforme aqui já debatido por teorias do próprio Perelman, o ideário de Justiça, numa *decisão justa*, é aguardado pela sociedade como um todo, ainda que de forma inconsciente. E, embora se reconhecendo, na polifonia enunciativo-argumentativa de uma audiência, um grande jogo de embates de interesses e linguagens

---

42 - Curiosamente, as abordagens acerca da Retórica e da argumentação no Direito costumam reduzir-se às manifestações contrárias de causídicos (ou de outros operadores do Judiciário, como membros do *Parquet*) nas defesas de suas teses ou de seus constituintes, quando, especialmente no gênero dos depoimentos testemunhais em audiências criminais, muitas vezes o próprio juiz vale-se de argumentos a fim de persuadir diretamente as testemunhas no afã de buscar seu melhor convencimento/fundamentação para a sua sentença – situação em que, ao final da relação processual, deverá buscar convencer, em retorno, as partes envolvidas, bem como a própria sociedade, da Justiça de sua decisão com base na *razão do possível*, na *verdade* enunciada, construída naquela ação criminal. Para tanto, muitos e variados serão os argumentos possíveis para tal construção.



em conflito, em jogos psicológicos e dialógicos de consciências em formação, perpassadas pelo discurso monológico do poder estatal (ditado pela lei e conduzido pelo juiz *a priori*), persiste a ideia de uma justiça cartesiana, formal, capaz de fazer apurar matematicamente, por entre as demonstrações de provas conduzidas (documentais ou testemunhais), uma *verdade* de evidências factuais impossível na prática humana<sup>43</sup>.

Resta, pois, estabelecido um conflito simbólico da língua – que, de acordo com o pensamento bakhtiniano, só confirma e reflete conflitos sociais historicamente constituídos – especialmente considerando-se, numa audiência judicial, as diferenças de classe e de *categorias de pessoas distintas*, como no dizer de Perelman. Nisso reside a maior relevância da convergência das teorias desses dois autores: ao considerar a enunciação como argumentativa, unem-se dois polos que necessitam de um constante exercício dialético de construção axiológica, uma vez que tanto Bakhtin já elaborara aspectos retóricos como inerentes ao processo dialógico da linguagem quanto Perelman sempre discutiu o quanto o dialogismo da linguagem deve perpassar uma base ética recíproca entre os interlocutores de um discurso, a fim de se buscar justiça entre as identidades narrativas que se apresentam num conjunto possível de enunciações. Na lição de Rossetti e Rossetti (2014, p. 87),

...o discurso argumentativo resulta daquilo que os interlocutores expressam em termos de enunciação, e a significação de suas falas corresponderá necessariamente ao que a comunidade linguística na qual estão inseridos entende por razoável, próprio, autêntico. Essa situação denota a importância de uma teoria geral dos

---

43 - Atenta para tais ranços de *ciência exata*, na *sistematização* de uma teoria jurídica da argumentação, ainda presentes no universo jurídico, Silva (2014, pp. 13 e 14) ressalta o papel da argumentação no Direito no labor do jurista “a fugir da visão do positivismo”: “Em vista disso, analisar justificativas que fundamentam as decisões jurídicas tem sido tema de grande relevância (...) A promulgação de uma lei, a publicização de decisões administrativas e até mesmo o dar conhecimento de um despacho processual, diante desse quadro social, delineado anteriormente, já não podem ser simplesmente jogados ao público interessado, há necessidade de justificativas que respaldem e convençam a sociedade do que está sendo decidido (...)é imprescindível dar a conhecer à sociedade os porquês de um reconhecimento de direito ou de uma restrição a ele e isto é feito através dos argumentos que entram na construção do *decisum*”.

valores no processo hermenêutico de interpretação dos enunciados. Ainda, o itinerário interpretativo de suas enunciações, fundado numa regra de justiça garantidora da reciprocidade argumentativa, caracteriza-se como narrativa e confere assim aos interlocutores uma identidade narrativa.

De se lembrar que, especificamente no universo jurídico de uma audiência criminal, os embates são conduzidos sempre em função de um terceiro: seja o juiz como destinatário de teses argumentativas diversas, seja para negar ou confirmar situações pretéritas em relação a um réu ou sua vítima, cada uma dessas manifestações se dará como narrativas, de alegações de fatos e de argumentos indissociáveis de tais alegações. Desta forma, como via justa da alteridade presente e como meio para se alcançar a justiça possível da decisão vindoura, pela óptica do razoável, há de se considerar cada identidade envolvida como sujeito ativo daquele enunciado coletivo a ser concretizado a termo, escrito *a posteriori* nos autos, de toda a retórica oralmente constituída entre tantos interlocutores.

No entanto, tal coletividade de vozes dissonantes e socialmente distanciadas pela linguagem normalmente apresentam elevada instabilidade, o que requer um exercício de atuação ainda maior por parte da argumentação, tal como um índice dialético de sutura entre os conflitos narrativos. Por tal razão, necessário discutir-se o aspecto valorativo de cada enunciação, porquanto será tanto produtora de *verdades* construídas em cada contextualização como também produto dos diálogos de argumentações escolhidas para determinadas finalidades – desde a persuasão de uma testemunha a informar o que sabe (seja por concordância com argumentos valorativos da autoridade judicante, seja pelo medo de faltar com a *verdade*<sup>44</sup>), até o convencimento de uma tese, por parte do juiz, do júri ou mesmo da sociedade – teleologicamente considerada na *satisfação* por reconhecer, nos argumentos utilizados, uma *decisão justa*.

---

44 - Um juiz, por exemplo, ao conduzir uma sessão de depoimentos, poderá dirigir sua oratória a uma testemunha de um crime tanto pela persuasão da valoração social e moral do *dizer a verdade na realização da Justiça* quanto pelo medo da ameaça de um processo criminal pelo delito de *perjúrio*.

Perelman (2005, p. 248) defende que “A regra de justiça requer a aplicação de um tratamento idêntico a seres ou a situações que são integrados numa mesma categoria” – e tal *tratamento idêntico*, ideal do *completamente intercambiável*, ainda que o próprio jusfilósofo admita impossível dentro da *lógica do razoável*, deve ser considerada a partir de critérios argumentativos que diminuam os distanciamentos dentro dessa mesma comunidade linguística, como no exemplo dado de uma audiência criminal. Justamente porque, além de comunidade linguística, ela deve apresentar-se também como uma *comunidade efetiva dos espíritos*, de total *adesão* e *contato intelectual*, a contar com uma *equidade linguística* entre os participantes daquele complexo *auditório*, separados não só em termos de linguagem como de vivência da realidade, a evidenciar distinções também em termos sociais e psicológicos (estado nervoso alterado pela costumeira gravidade das circunstâncias de se estar em Juízo). Como ensina Perelman (2005, p. 16),

(...) quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito.

E como o dialogismo da enunciação bakhtiniana prescinde igualmente de uma conexão de alteridade em constante construção – especialmente diante da presunção de tal auditório, construída pelo orador, que deve manter-se em estado de reciprocidade para com aquele (elaborar a devida estratégia argumentativa em função da expectativa do auditório que encontrará e, ao mesmo tempo, refazer suas argumentações diante do auditório real que recebe, a fim de provocar nos espíritos a *ação positiva* ou a *abstenção* pretendida) –, tais argumentos (persuasivos ou convincentes), assim como os tipos de auditórios (*universal*,

se todos os destinatários da audiência forem considerados pertencentes à mesma *comunidade linguística*, ou se, dentro do mesmo grupo, encontrarem-se tipos especiais de *auditórios particulares*), deverão ser constantemente revistos em atenção aos contra-argumentos usados pelos oradores (o juiz, cada uma das partes ou os representantes destas) ou às ações e inações em devolução, de interpretação da retórica usada.

Lembra-se, ainda, que as noções de auditório já eram previstas em *Marxismo e A Filosofia da Linguagem*, com os pressupostos bakhtinianos de *auditório social* e *auditório médio*, a confirmar a estreita dialética argumentativa entre as principais obras de Perelman e Bakhtin:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas, em todo caso, o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. (BAKHTIN, 2006: p. 115)

De se considerarem desde as premissas sobre as *categorias* – do *real* (*fatos, verdades e presunções*) e do *preferível* (*valores, como Justiça, Igreja etc., e hierarquias*) – e os *lugares* – o da *quantidade* (em que uma coisa é melhor que a outra por razões numéricas); o da *qualidade* (quando se contesta a virtude da coisa, a fim de evidenciar uma ação irreparável); o da *ordem* (com a superioridade do item anterior sobre o posterior); o da *existente* (a superioridade do que existe sobre o possível, eventual ou impossível); o da *essência* (“uma comparação entre indivíduos concretos” [PERELMAN, 2005, p. 106]); e o da *pessoa* (baseada na opinião) – até o uso das técnicas argumentativas adequadas (argumentos *quase-lógicos*, próximos da precisão matemática, como a justiça e a *reciprocidade; baseados na estrutura do real; a dissociação*

das noções, dentre outras), passando por elementos como o vocabulário adequado ao auditório, uso de máximas, figuras de retórica etc. A ordem, a exclusão e a inclusão de quais argumentos a serem usados ou a sua síntese, bem como qual será a tese central e quais serão as de apoio, dependerá da dialética entre o orador (da vez), seu auditório e o objeto retórico a ser defendido – no caso da audiência judicial criminal, a depender de quem argumenta: se se trata da *defesa*, da *acusação*, da representação da testemunha, do juiz etc.

Silva (2014, p. 59) ressalta, por exemplo, o valor da *intertextualidade* ou *interdiscursividade* nas muitas “formas de se apresentar os argumentos. Cada argumento pode provocar boa ou má impressão, isto de acordo com os contextos em que estão inseridos e para qual auditório está sendo dirigido”. E, para tanto, lembra uma técnica perelmaniana de argumentação muito utilizada nos discursos jurídicos, a do *argumento de autoridade* – que tanto pode ter respaldo junto aos auditórios particulares dos cidadãos leigos na linguagem jurídica, nos depoimentos testemunhais (*medo* diante da existência do crime de perjúrio, pelo qual respondem aqueles que, comprovadamente, mentem em juízo), como pode em nada a estes afetar, devendo ser unicamente dirigido ao *auditório universal* da *comunidade linguística do Direito* (juiz, promotores, causídicos adversos), como nos casos de alusão à Doutrina ou à Jurisprudência<sup>45</sup> (grau de reconhecimento científico-profissional de determinados pensadores da Ciência Jurídica ou com a reiteração, para certos casos, de decisões dos Tribunais Superiores Pátrios):

O argumento de autoridade esboça confiança, equidade, busca da justiça (...). O enunciador, ao elaborar seu

---

45 - Silva (2014, p. 89) ainda lembra o elevado grau de confiabilidade técnica depositada neste tipo de argumentação estabelecida pela ligação de coexistência entre fatos – no caso, relacionada à argumentação aceita pelo juiz ou por este utilizada como forma garantida de maior adesão à *justiça* efetuada em sua decisão: “Esse tipo de construção argumentativa se tornou um apoio imprescindível nas sentenças, que quando se realizaram as análises, identificaram-se sentenças com o argumento de autoridade ocupando páginas inteiras da sentença (...), ou mesmo a maior parte da página da sentença”.

argumento, necessita da adesão do auditório, assim ele busca o que de mais objetivo possa causar aceitação da tese argumentada. Por conseguinte, a construção de uma argumentação ancorada em um argumento de autoridade pode ser vista nas sentenças por citações de doutrinas e jurisprudências. Esta última mostrada (...) quando o enunciador da sentença busca apoio em outra fonte discursiva, ou seja, em um já-dito por outros órgãos judiciais (SILVA, 2014, p. 89).

Em precisa retomada do diálogo bakhtiniano adequado ao cenário das audiências judiciais criminais, com tantos atores (oradores e auditórios) e vozes dissonantes, de grande auxílio se mostram as palavras de Sousa em torno das possibilidades argumentativas de enunciação:

A primeira preocupação de quem assume a responsabilidade de elaborar um texto sobre as palavras de outrem é encontrar a forma que faça justiça ao conteúdo daquilo que se quer expressar, falar ou transmitir com idéias e palavras que são, ao mesmo tempo palavras e idéias alheias e próprias. E qual seria a forma de um pensamento aberto e em constante combate com seus adversários e consigo mesmo? Que forma dar a um pensamento que busca desfazer enganos e ilusões, sem abandonar esses mesmos enganos e ilusões como método de aproximação com a verdade? (1997, p. 335).

Nada mais condizente com o atual universo enunciativo jurídico: seja pelas evoluções técnicas, como a do processo eletrônico (particularmente mais desenvolvidas durante o período pandêmico do vírus SARS-CoV-2 e suas audiências virtuais, seja pelo reconhecimento da importância da citação literal do dizer do outro na construção argumentativa dos enunciados das decisões judiciais, aos poucos são dirimidos muitos conflitos linguísticos (como o das antigas reduções a termo do que era dito e *traduzido* pelos *detentores* da linguagem jurídica), capazes de gerar igualmente conflitos de *verdades* e *justiças* nas concretizações de tais enunciações (decisões). Mas muito ainda resta a

ser trabalhado a fim de reduzir os obstáculos das enunciações entre os diversos auditórios das audiências e, por conseguinte, melhor prover o caminho da *verdade* e da *justiça do razoável* pelos diálogos argumentativos judiciais.

## Considerações Finais

A pessoa que fala e sua palavra como objeto de reflexão e do discurso são tratados na esfera da ética e do direito, unicamente em razão do interesse especial destas esferas. A estes interesses especiais e a essas opções estão submetidos todos os processos de transmissão de elaboração e de enquadramento da palavra de outrem (BAKHTIN, 2006, p.149).

Há muito o ideário do princípio da *busca pela verdade real* do Direito Processual Penal se evidencia vetusto diante das complexidades das relações humanas no mundo moderno e se dobra a uma busca pela *verdade possível*, porquanto teorias como a da *lógica do razoável* ou do *plausível* vêm-se tornando cada vez mais atuais no aspecto da construção valorativa de *verdades enunciativas* – especialmente construídas de maneira dialógica nas ciências humanas e sociais, como no caso do Direito, conforme esta breve análise buscou demonstrar, nas sempre plúrimas comunidades linguísticas das audiências judiciais criminais.

Por isso se faz necessário o derradeiro e total abandono de qualquer prática de fórmulas ou abstracionismo de exatidão para com as ciências humanas e seus destinatários, uma vez que o conceito de *verdade* aqui deve ser outro, exaltando-se os poderes dialógicos e argumentativos da “linguagem para transitar e revelar a tensão permanente entre conhecimento e verdade na esfera do saber humano” (SOUSA, 1997, p. 336). E, se a linguagem monológica do poder estatal não mais se apresenta, num cenário de audiência judicial, como um grande empecilho,

caminhos ainda hão de ser percorridos em torno de uma maior atenção para com construções argumentativas mais desprovidas de manifestações maniqueístas ou manipulatórias de *verdades normativas* ou *jurisprudenciais* a serem simplesmente postas em prática – no escopo de não só melhorar o acesso à Justiça como também de garantir melhores processos construtivos e plurais na direção de decisões mais *justas*, de acordo com uma *lógica do plausível* cada vez mais humana e fielmente adaptada e derivada de cada auditório concreto.

Buscou-se também, com este trabalho, um diálogo entre conceitos e teorias que nasceram e se consolidaram em meio a diferenciadas dialéticas materialistas das contextualizações histórico-sociais interdisciplinares, porém inseridas no próprio dialogismo discursivo do coletivo: demonstrando que em meio aos embates discursivos, de situações cotidianas à esfera jurídica, as enunciações sempre se constituíram de um fundo argumentativo para a construção do significado direcionado aos mais diferentes interlocutores – e que, das interpretações da lei à sua aplicação, transita-se por cenários igualmente dialéticos e dialógicos –, a Justiça deve se evidenciar como fruto de tais construções dialógicas, como o resultado de argumentos válidos em discursos cada vez mais influenciados pelas respostas concretas da sociedade.

Perelman e Bakhtin, apesar de metodologicamente distintos, até partem de um debate com o passado acerca de verdades monológicas, como a ideologia coletiva de Marx e a Moral de Aristóteles – porém, ao reconhecerem a heterogeneidade contraditória e, portanto, dialógica, das enunciações e argumentações, em muito contribuíram, isolada e dialeticamente considerados, para os estudos interdisciplinares do fenômeno jurídico e todas as complexidades que há muito escapavam da positivista lógica formal cartesiana. Por isso se mostram necessários estudos em torno de uma transdisciplinar comunicação entre as teorias



e conceitos destes dois filósofos a fim de buscar um equilíbrio prático e aplicável em relações argumentativas como a ora em apreço.

Se, para a Retórica Clássica, a ideia de argumentação estava adstrita ao convencimento oral, à simples adesão de um auditório (geralmente a multidão reunida na praça pública, para determinado fim – jurídico, político etc.) ou a uma tese defendida pelo orador em solenes circunstâncias, desde Perelman considera-se que “as mesmas técnicas de argumentação se encontram em todos os níveis, tanto no da discussão ao redor da mesa familiar como no do debate num meio muito especializado” (2005, p. 8). E, ao considerar mesmo “os argumentos utilizados nas discussões cotidianas”, mais a *Nova Retórica* se aproximou da enunciação dialógica da *Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin.

Como visto, o discursivo e o filosófico necessariamente se complementam nesses dois pensadores e em suas elucubrações transdisciplinares – na possibilidade da *enunciação argumentativa* –, ao ponto de ora se poder afirmar que, além de *enunciar é argumentar*, decidir judicialmente seria *validar uma justiça possível*, embasada em enunciações que devem levar em conta não mais os resquícios positivistas, ainda presentes em muitas comunidades linguísticas de audiências judiciais e sentenças, da mera aplicação normativa-matemática de leis e jurisprudências a fatos, mas, sim, formulada a partir desses fatos (re) construídos por citações e argumentos voltados para um auditório e um fim – longe de mero conjunto de técnicas argumentativas, e, sim, uma Retórica *concreta* e em constante transformação, *caso a caso*, como produtora e produto de significados coletivos e socialmente mais *justos* e próximos de seus interlocutores.

Se, na “visão bakhthiana, o *corpus* é uma construção, fruto da interação constante entre o próprio objeto de pesquisa e seu pesquisador” (PEREIRA, 2016, p. 26), pode-se concluir que, tanto o apro-

fundamento das questões deste breve artigo em pesquisas vindouras como a reunião da essência das enunciações argumentativas contidas na instrução probatória das audiências judiciais de uma relação processual dependerão da consideração das diferenças entre os auditórios, que municiarão de dados o pesquisador ou o juiz na validação de suas observações, num conseqüentemente mais *verdadeiro* ou *justo* enunciado resultado das argumentações dialeticamente construídas.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, SP: HUCITEC, 2006.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; GUARANHA, Manoel Francisco. **O Conceito de Justiça: Argumentação e Dialogismo**. Bakhtiniana, São Paulo, Número 9: 19-34, Jan./Jul. 2014.

GEORGAKILAS, Ritinha Alzira Stevenson. **Lógica do Razoável: Uma Apreciação Crítica de Sua Racionalidade**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/34083549-Logica-do-razoavel-uma-apreciacao-critica-de-sua-razionalidade.html>>. Acesso em: 20 de dez, 2021.

GOULART, Cecilia. *Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin*. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3 (54) – set/dez de 2007. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2443/54-dossie-goulartc.pdf>>. Acesso em: 22 de dez, 2021.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11.<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PEREIRA, Olga. *O Dialogismo e As Cicatrizes da Escravidão: Uma Reflexão Metodológica*. In: **Dialogismo: Bordas, Fronteiras, Imprecisões, Sentidos – Textos do II Diálogos Transdisciplinares**. Organizadores: Adail Sobral, Hilário Bohn. Pelotas: EDUCAT, 2016.

PERELMAN, C. *Ética e direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERELMAN, Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PISTORI, Maria Helena Cruz. **Retórica, Argumentação e Análise Dialógica do Discurso**. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/Rt8HwNWmzJ7tHPTh5KvKffL/?lang=pt#> Acesso em: 11 de dez, 2021.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Saraiva, 1976.

REALE, Miguel. **Teoria Tridimensional do Direito**. 5.<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

ROSSETTI, Regina; ROSSETTI, Ricardo. *Sentido, argumentação e identidade narrativa: intersecções entre Bakhtin, Perelman e Ricoeur*. **Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação**, Vol. 2, nº 4 (pp. 80-88), julho-dezembro/2014.

SILVA, Ana Lúcia Rocha. **A Construção da Moldura Argumentativa em Sentenças Judiciais**. Tese (Doutorado) para a Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2014. Disponível: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9546/1/2014\\_tese\\_alrsilva.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9546/1/2014_tese_alrsilva.pdf) Acesso em: 20 de dez, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUSA, Solange Jobim e. *Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea*. In: **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. BRAIT, Beth (Org). Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1997.

## **SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS**

### **Alena Ciulla**

Doutora em Linguística, professora da Graduação e da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

### **Ana Lúcia Rocha Silva**

Graduada em Direito pela Universidade CEUMA, licenciada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Direito Processual Civil. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão lotada no Departamento de Letras. Pertence ao quadro de professores permanentes do Programa de Pós-graduação em Letras - Mestrado Acadêmico (UFMA). Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos do discurso e argumentação, aquisição da linguagem, morfologia derivacional e linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa. É Coordenadora do Subprojeto de Letras - Língua Portuguesa do PIBID/UFMA e também Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Acadêmico da UFMA.

### **Ananias Agostinhos da Silva**

Doutor em Estudos da Linguagem. É professor adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, atuando no Departamento de Ciências Humanas, do Campus Multidisciplinar de Angicos. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da associação ampla entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. É também professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras, Unidade de

Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É membro do PROTEXTO - Grupo de Pesquisa em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, do Grupo de Pesquisa em Análise Textual dos Discursos, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e líder do Grupo de Estudos Linguísticos do Texto, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

### **Dianna Paula Pinto Moreira**

Professora permanente de Língua Portuguesa da SEEC-RN, vinculada a Escola Estadual em Tempo Integral Professora Maria Zenilda Gama Torres. Graduada em Letras-Português pela UERN (2016), Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo IFRN (2018), Aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) - associação UERN/UFERSA/ IFRN- e integrante do grupo de pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino (ORALE/UFERSA). Supervisora do PIBID (editais 2018-2019 e 2020-2021).

### **Dilberto Lima Rosa**

Professor de Redação no Colégio Dom Bosco (1996), onde concluiu o Ensino Médio (1994); de Inglês no curso *OneWay* (2001). Graduado em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (2002) e pós-graduado pelo UniCEUMA (2008, Especialista em Direito Civil e Processual Civil). Professor na FACEM (2010/2013); na Faculdade Pitágoras (2015); e no UniCEUMA (2016/2017) nas disciplinas de Introdução ao Estudo do Direito, Direito do Consumidor e Penal, bem como de Direitos Humanos (EaD). Atualmente presta consultoria jurídica para escritórios e empresas nas áreas Cível e do Consumidor (Família/Contratos) e de Penal e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA como mestrando em estudos de linguagem e práticas discursivas, orientado pela Profª. Dra. Ana Lúcia R. Silva.

### **Elaine Cristina Forte-Ferreira**

Professora de Linguística da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO - fruto da associação entre UERN, UFERSA e IFRN. Possui graduação em Letras (2006), Mestrado em Linguística (2009) e Doutorado em Linguística (2014) pela Universidade Federal do Ceará e estágio doutoral sanduíche com financiamento da CAPES - PDSE - no Instituto de Linguística Teórica e Computacional - ILTEC - em Lisboa, Portugal. Líder do Grupo de Pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino (ORALE/UFERSA) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e Internet (GLINET/UFERSA).

### **Geana Barbosa da Silveira**

Graduada em Língua Portuguesa/Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc). Mestranda em Linguística vinculada ao Programa de pós-graduação em Linguística da UFC.

### **João da Silva Araújo Júnior**

Doutor em linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras/PGLETRAS, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor do departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Filosofia pelo Instituto Teológico e Pastoral do Ceará (ITEP). Líder do grupo de pesquisa em Linguagem e Tecnologia (LINTEC). Atua nas seguintes linhas de pesquisa: Linguística aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas; avaliação e produção de materiais instrucionais de ensino de línguas; gêneros textuais digitais; gêneros textuais

e hipertexto. Coordena os projetos de pesquisa “Tecnologias digitais e aprendizagem de línguas” e “O uso de aplicativos digitais na aprendizagem de línguas”.

### **Klayton Azevedo Vieira Silva**

Possui Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (2008) e Graduação em Direito pela Faculdade Estácio de São Luís (2014). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional Uninter (2020). Professor EBTT Português/Língua Inglesa (IFMA) - Campus Presidente Dutra.

### **Leandro Valente da Veiga**

Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional, UNINTER e aperfeiçoamento em Desenvolvimento de Metodologias pela Georgia State University-EUA. Possui graduação em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará (2011). Foi professor substituto de Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará/Campus de Cametá e Professor-Formador II do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Coordenou o Projeto de Extensão Prática de Habilidades Orais e Escritas em Língua Inglesa, além de atuar como vice-diretor pro-tempore da Faculdade de Letras Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Atualmente, é professor de língua inglesa pela SEDUC (MA). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua inglesa, metodologias de ensino, crenças de professores e formação docente.



### **Luciana Rocha Cavalcante**

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP – SP (2011), Mestre em Educação pela UFMA (2003) e Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1993). Professora do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica –PPGEEB/UFMA. Professora Associada do Departamento de Letras – UFMA. Tem experiência na área de Ensino/Aprendizagem de línguas estrangeiras, com ênfase em Língua Inglesa.

### **Maria da Graça dos Santos Faria**

Maria da Graça dos Santos Faria - Pós-doutora pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Membro do Grupo de Pesquisa Protexto (UFC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estratégias e Procedimentos de Organização Textual (GEPOT/UFMA). Professora do programa de Pós-Graduação do Departamento de Letras da UFMA (PGLetras), Membro do GT “Discurso e Argumentação e do GT Linguística Textual e Análise da Conversação da ANPOLL. Atualmente desenvolve pesquisas com produção acadêmica na área de Linguística Textual.

### **Marize Barros Rocha Aranha**

Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2006) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010). Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Letras - PGLetras - Linha de Pesquisa: “Estudos de Linguagem e práticas discursivas” e do Programa de Pós -Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB (Mestrado Profissio-

nal) - Linha de pesquisa: “Ensino de línguas” da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de Línguas e Discurso – GruPELD. Exerceu o cargo de Pró-Reitora de Extensão e Empreendedorismo de 2012 a 2015 na UFMA. Desde novembro de 2019 exerce o cargo de Chefe de Gabinete da Reitoria da UFMA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Línguas, Análise do Discurso de linha francesa, linguística Cognitiva, Linguística Textual, Gêneros, Metáfora e Argumentação.

### **Mayara Crystina Rego da Silva**

Graduada em Letras e Comunicação Social. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (PGLetras-UFMA).

### **Mônica Magalhães Cavalcante**

É professora titular da Universidade Federal do Ceará (UFC) e bolsista de produtividade do CNPq. Coordena o grupo de pesquisa Prottexto, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC e autora de numerosos trabalhos em Linguística Textual, sua principal área de atuação.

### **Melissa Lima de Souza**

Possui graduação em Letras Português/inglês e suas respectivas Literaturas e especialização em Magistério Superior. Falo e escrevo em inglês fluentemente e tenho certificado de proficiência de Michigan e Toefl. Possuo cursos na área de metodologia e de bilinguismo e atuo na área de língua inglesa. Trabalho no Instituto Federal do Maranhão – Campus Monte Castelo. Sou aluna do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino Básico – PPGEEB na Universidade Federal do Maranhão, da turma de 2021.

### **Peterson Luiz Oliveira da Silva**

Mestrando do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e graduado em Letras pela Uninter. É professor de português da Escola Santo Antônio La Salle.

### **Regina Cláudia Pinheiro**

É mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Ceará, lotada no Centro de Educação, Ciências e Tecnologias da Região dos Inhamuns - CECITEC. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: letramentos, letramentos em ambientes digitais, formação de professores de Língua Portuguesa para o uso de tecnologias digitais, leitura e escrita em ambientes digitais.

### **Solange Maria Canuto Pinheiro**

Solange Maria Canuto de Lima Pinheiro, graduada em Letras/Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Língua Portuguesa e suas Literaturas na Faculdade Kurios (FAK). Aluna do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus de Quixadá - Ceará. Trabalha como professora de Língua Portuguesa na E.E.M.T.I Euclides Pinheiro de Andrade, escola pública de Ensino Médio pertencente a 14ª Coordenadoria Regional (CREDE 14) da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE).

### **Stênia Costa Dantas Silva**

Mestre em Letras. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Arte. É professora permanente de Língua Portuguesa na Educação básica, com experiência em Coordenação Pedagógica no Ensino Fundamental e Diretora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação em Juazeiro do Norte - CE. É membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Desenvolve estudos na área de Letras, com ênfase em Linguística Textual, envolvendo os temas: gêneros textuais, produção textual e o ensino de língua materna.

### **Tábata Quintana Yonaha**

É graduada em Letras (Japonês, Português e Inglês), mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Possui especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faz parte do Projeto de Pesquisa «Interculturalidade, representações sociais e identidade(s) no ensino-aprendizagem e uso de língua estrangeira, segunda língua e língua de herança», coordenado pelo prof. Dr. Nelson Viana. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. É pesquisadora da área de Português Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua de Herança (PLH) e autora de materiais didáticos para o ensino de português como língua estrangeira. Atualmente, atua como professora visitante na Universidade Estadual de Nova York, onde leciona cursos de Português, Literatura e Culturas Brasileiras.



