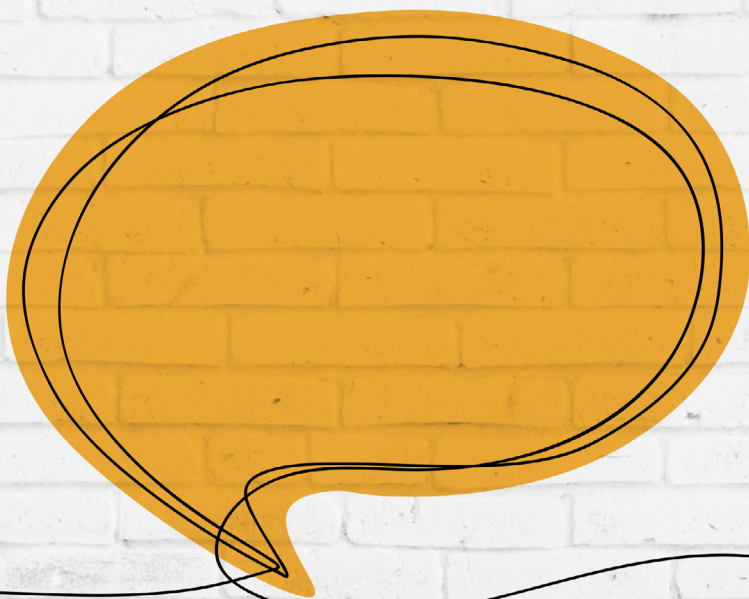


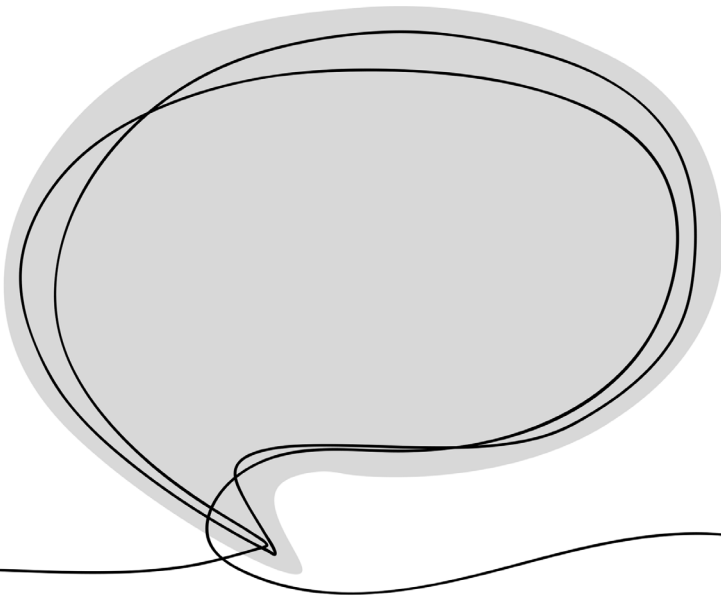
— GUILHERME BRAMBILA
PATRICK REZENDE
[ORGANIZADORES]

A LINGUÍSTICA NA ESCOLA BÁSICA



GUILHERME BRAMBILA
PATRICK REZENDE
[ORGANIZADORES]

A LINGUÍSTICA NA ESCOLA BÁSICA




Diálogos
TUTÓIA-MA, 2023

| EDITOR-CHEFE

Geison Araujo Silva

| CONSELHO EDITORIAL

Ana Carla Barros Sobreira (Unicamp)

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

Diógenes Cândido de Lima (UESB)

Jailson Almeida Conceição (UESPI)

José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)

Joseane dos Santos do Espirito Santo (UFAL)

Julio Neves Pereira (UFBA)

Juscelino Nascimento (UFPI)

Lauro Gomes (UPF)

Letícia Carolina Pereira do Nascimento (UFPI)

Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)

Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)

Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)

Meire Oliveira Silva (UNIOESTE)

Miguel Ysrrael Ramírez Sánchez (México)

Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)

Rosangela Nunes de Lima (IFAL)

Rosivaldo Gomes (UNIFAP/UFMS)

Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)

Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)

Copyright © Editora Diálogos – Alguns direitos reservados
Copyrights do texto © 2023 Autores e Autoras



Esta obra está sob [Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/). Este livro pode ser baixado, compartilhado e reproduzido desde que sejam atribuídos os devidos créditos de autoria. É proibida qualquer modificação ou distribuição com fins comerciais. O conteúdo do livro é de total responsabilidade de seus autores e autoras.

Capa: Daniel Muniz / Adobe Stock

Diagramação: Editora Diálogos

Revisão: Autores e autoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A111

A linguística na escola básica / Organizadores: Guilherme Brambila Manso, Patrick de Rezende Ribeiro – Tutóia, MA: Diálogos, 2023. 289p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-89932-84-0

DOI

1. Linguagem e línguas. 2. Linguística – ensino e pesquisa 3. Educação básica – I. Manso, Guilherme Brambila. II. Ribeiro, Patrick de Rezende.

CDD 400



contato@editoradiálogos.com

www.editoradiálogos.com

Sumário

Apresentação	8
--------------------	---

CAPÍTULO 1

Princípios da segmentação e da iconicidade para o ensino de língua portuguesa na escola básica	10
--	----

Lucas Alves Costa

CAPÍTULO 2

O texto como unidade de ensino: contribuições da Linguística Textual	29
--	----

Grasiela do Bonfim Santos Caldas

Laissa Cardoso de Souza

Marcos Bispo dos Santos

Nilma Lemos Barreto Santos

CAPÍTULO 3

A referenciação em textos multissemióticos: uma análise de uma charge animada.....	53
--	----

Jaciluz Dias

Taísa Rita Ragi

Helena Maria Ferreira

Camila da Silva Bezerra

CAPÍTULO 4

Contribuições da Linguística Funcional para o ensino de língua portuguesa na escola	78
---	----

Mauri Célio Alves Santana

CAPÍTULO 5

Crenças e atitudes linguísticas sobre variação linguística e ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos..... 95

William Viera Larruscahim

Taíse Simioni

CAPÍTULO 6

Uma abordagem propositiva dos adverbiais em livros didáticos126

Rafaelly Bonadiman Vieira

Gesieny Laurett Neves Damasceno

CAPÍTULO 7

Referência dêitica e anafórica: uma reflexão sobre a diferença entre dêixis textual e anáfora e os recursos didáticos de ensino-aprendizagem na sala de aula.....153

Leandro Freitas Menezes

CAPÍTULO 8

A Pedagogia do Pós-Método: uma reflexão sobre o ensino de língua inglesa no ensino básico182

Ana Paula Viana Dias Cruz

CAPÍTULO 9

Design/Redesign de material didático para educação linguística em inglês no ensino básico: um relato de experiência.....201

Marianna Cardoso Reis Merlo

Ana Laura do Nascimento Viana

Melina Mendes Moreira

Sara Biazuti Puton

CAPÍTULO 10

Ensino de inglês e de espanhol como línguas estrangeiras no Nordeste brasileiro: reflexões sobre livro didático, discurso do professor e práticas de letramento de alunos229

Tatiana Lourenço de Carvalho

Lucineudo Machado Irineu

Walison Paulino de Araújo Costa

CAPÍTULO 11

Developing critical thinking in foreign language classrooms through translation.....259

Guilherme Brambila

Patrick Rezende

Sobre os organizadores.....278

Sobre os autores e autoras.....280

Índice remissivo.....290

Apresentação

As correntes de pensamento linguístico, enquanto fontes teóricas produtivas e inscritas no rol das ciências, desempenham um papel importante na análise e no estudo de objetos que estejam necessariamente articulados com a língua e a interação social. A diversidade de perspectivas em linguística, em franca expansão nas sociedades ao longo da história, tem demarcado sua relevância por colaborar com propostas de compreensão dos desafios inerentes à vida humana, os quais se materializam na e pela linguagem.

Dentre os vários contextos possíveis nos quais podemos encontrar lugar para a contribuição da linguística, a escola básica se destaca como espaço singular em que circulam diversos textos, discursos, concepções de língua e negociações de sentido circunscritos em processos de ensino-aprendizagem.

Reconhecendo a necessidade da articulação entre a teoria e a prática, e com o objetivo de desenvolver um olhar que reconheça e aplique os estudos da linguagem em contextos de educação linguística formal, apresentamos a obra *A Linguística na Escola Básica*.

A presente coletânea reúne artigos de pesquisadores de diversas partes do Brasil, os quais propõem, a partir dos estudos analítico-descritivos da linguagem, das teorias do texto e do discurso e da linguística aplicada, contribuições direcionadas a diversas instâncias da educação linguística, como as metodologias de ensino de língua materna e adicional, as abordagens de livros didáticos e a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Após uma criteriosa seleção de manuscritos que tematizassem a linguística na escola básica, selecionamos os presentes trabalhos que compõem esta coletânea por demonstrarem, de maneira consistente e propositiva, encaminhamentos e reflexões pertinentes a professores de língua (materna ou adicional) e a demais interessados em estudos da linguagem situados na escola básica brasileira.

Aproveitamos este espaço para agradecer os autores por suas valiosas contribuições e desejamos a todos uma leitura profícua e enriquecedora.

Guilherme Brambila
Patrick Rezende
Organizadores

Capítulo 1

Princípios da segmentação e da iconicidade para o ensino de língua portuguesa na escola básica

Lucas Alves Costa

Princípio da classificação na gramática escolar

As acepções da palavra “princípio”, segundo o Dicionário Houaiss (2001), são: (1) o primeiro momento da existência (de algo), ou de uma ação ou processo; começo, início; (2) o que serve de base a alguma coisa; causa primeira, razão. O ensino de língua portuguesa na escola básica é um conjunto de ações executadas por docentes em situações de ensino-aprendizado. Essas ações, querendo ou não, são orientadas por princípios linguísticos assumidos pelo docente em algum momento de sua formação profissional.

Melazu e De Araújo (2020), em um estudo sobre gramaticografia do português, afirmam que a gramática escolar corresponde a mais da metade dos compêndios produzidos nos países lusófonos, no total de 55% em comparação com a gramática tradicional (28%), com a gramática descritiva (12%) e com a gramática histórica (5%). Esses dados revelam, também, que a gramática escolar segue os preceitos da

gramática tradicional, ou seja: “cerca de 88% das gramáticas escolares assumem um viés normativo e compatível, portanto, com a gramática tradicional” (MELUZA; ARAUJO, 2020, p. 131).

Segundo Travaglia (2002) e Bagno (2014), a gramática tradicional concentra-se nas normas do bem falar e escrever, prescrevendo uma espécie de lei que regula o uso social da língua. Assim, nesse compêndio, é um “erro” qualquer uso linguístico em variedades que subverta os regulamentos de suas páginas.

Para Vieira (2018), a gramática tradicional considera a frase como unidade máxima de estudo, e utiliza um aparato conceitual e terminológico comum, fixo e estanque para realizar análise linguística. Consequentemente, o ensino de português, na escola básica, pautado exclusivamente nessa gramática, traz efeitos perniciosos para a aprendizagem dos estudantes, afinal, no dia a dia, na leitura, na fala e na escrita, eles precisam lidar com a unidade máxima e central da linguagem: o texto.

Muitas das vezes, a análise linguística nas escolas visa a nomenclatura dos termos¹. Para isso, parte-se do *princípio da classificação* de classe de palavras e dos termos oracionais. Por exemplo, em Sarmiento (2005), sintaxe é definida como o estudo da ordem das palavras. Primeiro a autora define frase, oração e período; subdivide a noção de sujeito e predicado em subpartes. Em seguida, a autora expõe os termos relacionados ao verbo; conceitua e exemplifica objeto direto, objeto indireto, adjunto adverbial e agente da passiva. Por fim, ela apresenta os termos relacionados ao nome; conceitua e exemplifica adjunto ad-

1 Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959: 1º - Recomendar a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira, que segue anexa à presente Portaria, no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino.

nominal, complemento nominal, predicativo do sujeito, predicativo do objeto, apostro e vocativo.

Nesse compêndio, a análise linguística é feita nesta sequência didática: 1ª) apresenta-se um trecho de um gênero textual; 2ª) retira-se trechos do texto para a conceituação das nomenclaturas gramaticais; 3ª) apresenta-se uma lista de exercícios para os estudantes. Na parte dos exercícios, os estudantes são conduzidos pelo comando das questões para a identificação da nomenclatura dos termos da oração. Na gramática escolar, a decomposição de orações em sua nomenclatura desvincula o estudo da língua da vivência da linguagem².

Para exemplificar, Sarmento (2005) expõe o conceito de predicado nominal:

Conceituação: dependendo do núcleo do predicado, ele pode ser nominal (o núcleo é o nome), verbal (o núcleo é o verbo) ou verbo-nominal (há dois núcleos, um verbo e um nome); Predicado Nominal: em *Você é uma companhia tão divertida*, o verbo *ser* constitui um verbo de ligação que une a qualidade ao sujeito (SARMENTO, 2005, p. 336).

A autora apresenta os seguintes exemplos (SARMENTO, 2005, p. 337):

Durante a entrevista, *ela* pareceu-me nervosa.
sujeito

O conteúdo da carta ainda continuava um mistério.
sujeito Predicado Nominal

2 Sobre “vivência da linguagem”, Neves (2012, p. 26) diz que “a língua de cada um – o uso da linguagem – é, em si e por si, um espaço que existe como espaço de ausência de receitas, que, se invocadas, na verdade negaria a natureza da língua como instrumento de criação da linguagem”.

Nessa lição para os estudantes, a análise linguística exige deles a identificação e a classificação dos termos previamente conceituados. Sarmiento (2005) conceitua o termo e o exemplifica em uma frase. Os estudantes são conduzidos pela lição do livro a realizarem esses mesmos procedimentos inúmeras vezes no decorrer do estudo sobre sujeito e predicado. Logo, nessa proposta pedagógica, a repetição dessa análise é fundamental para a aprendizagem de sintaxe/gramática da língua.

Essa sequência didática é recorrente nas gramáticas escolares, utilizadas por muitos docentes como fonte de pesquisa e de estudo em sala de aula. O *princípio da classificação* é norteador dessas ações pedagógicas, mesmo não sendo produtivo para a formação de estudantes competentes e hábeis linguisticamente. Isso porque os usuários da língua deparam-se, a todo o momento, com textos em que a aparente organização sintática não é exatamente como nos livros escolares. Sendo assim, a classificação dos termos oracionais torna a análise linguística ineficiente para a vivência da linguagem.

A partir disso, o objetivo deste estudo é discutir teoricamente os princípios da segmentação e da iconicidade e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa na escola básica. Esses princípios são produtivos dentro da Linguística Moderna, tanto no formalismo como no funcionalismo. Confrontá-los com o princípio da classificação, preconizado na gramática escolar, contribui para uma visão e aceitação por parte dos professores e alunos de uma gramática mais cientificista.

Este capítulo se organiza da seguinte forma: na segunda seção, apresenta-se uma pesquisa bibliográfica sobre o princípio da segmentação e da iconicidade, seus conceitos e suas aplicações para a análise

linguística, a partir de autores clássicos da Linguística Moderna. Na sequência, encaminha-se para as palavras finais.

Princípios da segmentação e da iconicidade na Linguística Moderna

Saussure (2012) considera por linearidade a disposição sequencial e contínua de signos preenchendo um espaço visual ou acústico. Para ele, o significante, de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, logo apresenta uma extensão, que é mensurável em uma só dimensão: uma linha.

Os significantes acústicos dispõem da linha do tempo, e seus elementos se apresentam um após outro, formando uma cadeia. Na escrita, a sucessão temporal é uma linha espacial. Dessa maneira, em uma segmentação dois elementos não ocupam o mesmo espaço, pois mantêm entre si oposições um em relação ao outro. Assim, considera-se sintagma um “conjunto de elementos dispostos lado a lado que conservam relações muito estreitas entre si – é constituído de signos linguísticos dispostos sobre o eixo da horizontalidade” (CORTINA; MARCHEZAN, [s.d], p. 33). Para Castilho (2014), a linearidade implica na ação de não produzir mais de um elemento linguístico de uma só vez. Um som/fone, por exemplo, vem um depois do outro, pois dois sons/fones não podem ser produzidos ao mesmo tempo.

O *princípio da segmentação* é um procedimento para a análise e descrição de uma língua no estruturalismo (SILVA, 2021). Por exemplo, na fonética e na fonologia é possível descrever e analisar as unida-

des de estudo (fone e fonema) por meio da segmentação, ou seja, as sequências de sons são discretas, segmentáveis e divisíveis (SILVA, 2021).

Segundo Souza e Santos (2013), a estrutura fonológica pode ser analisada de duas maneiras distintas: na primeira, chega-se as suas menores unidades discretas: os fones. Na segunda, de uma cadeia sonora chega-se ao fonema, menor unidade segmentável, que em comutação com outro fonema permite sua distinção significativa no sistema linguístico.

No campo da morfologia, o princípio da segmentação é utilizado como um procedimento para a análise e descrição linguística. Para Bloomfield (1970), a técnica para a identificação dos morfemas - os menores signos portadores de significado - é a comparação em pares mínimos. Desse modo, para se chegar a eles, é imprescindível realizar, assim como na fonologia, a análise de suas unidades mínimas segmentáveis.

O princípio da segmentação é básico para essas pesquisas estruturalistas. A segmentação no estudo da gramática em sala de aula deve ser aplicada com uma intencionalidade pedagógica que explicita a funcionalidade desse procedimento. As intenções pedagógicas podem ser: comparar variedades linguísticas, compreender a alternância de fonemas em certos ambientes silábicos etc.

Esse princípio contribui para o ensino de fenômenos linguísticos da língua portuguesa, por exemplo, a concordância de gênero e número no estudo da morfologia flexional do nome e a acentuação das palavras. Podemos compreender e discutir em sala de aula os efeitos de sentido da presença ou ausência de morfemas em certos gêneros textuais, em vista de estabelecer um contínuo entre fala e escrita.

Bloomfield (1970) aplica a segmentação no estudo da morfologia das línguas. Seu objetivo fulcral é a identificação de unidades significativas de uma língua, configuradas por pares ou grupos de palavras que apresentam relações opositivas no sistema linguístico. Isso evidencia que a análise se concentra na compreensão das partes em relação ao todo, e não na classificação de termo a termo como nas lições da gramática escolar.

O princípio da segmentação redefine o conceito de sintaxe como exclusivamente ordem das palavras. Por conseguinte, a segmentação serve para apontar a vinculação dos constituintes oracionais, afinal, os signos linguísticos se dão por oposição um ao outro. Com isso, separar palavra por palavra para classificar os termos, como ocorre na gramática escolar, descaracteriza a sintaxe da língua pois, se não há a demonstração dos vínculos ou relações entre os constituintes oracionais, a noção de oração não pode ser compreendida.

Sintaxe é muito mais que ordem de palavras, como prescreve a gramática escolar, ela é vinculação. Sobre esse ponto, Chomsky (2015) define sintaxe como o estudo dos princípios e dos processos por meio dos quais as sentenças são geradas nas línguas naturais. Para o autor, o objetivo é analisar e descrever os mecanismos de geração das sentenças das línguas.

Chomsky (2015, p. 17) afirma que uma “língua é um conjunto infinito de sentenças, e cada sentença é gerada a partir de um conjunto finito de elementos”. Na sua definição de língua, o autor pressupõe que o conhecimento inato do falante é combinatório, afinal a geração de sentenças gramaticais ocorre devido à criatividade do falante em articular o conjunto finito de elementos da língua. A combinação, que

gera as estruturas sintáticas da língua, está ligada imediatamente ao conhecimento inato. Logo, a criatividade linguística é manifestação mais otimizada do ser humano.

Segundo Negrão (2013), essa competência combinatória pode ser considerada natural do ser humano. Com isso, o falante manipula seu conhecimento linguístico dentro de seu limite máximo, até o ponto no qual as regras que compõem esse conhecimento passariam a ser respeitadas. Assim, o programa gerativista volta-se para os níveis mais profundos das relações ou vinculações entre os constituintes oracionais.

A segmentação viabiliza a observação dessas relações gramaticais. Na gramática escolar, os estudantes precisam memorizar as nomenclaturas para identificá-las nos trechos dos textos. Isso, muitas das vezes, compromete a compreensão dos níveis de vinculação entre os constituintes oracionais³.

O princípio da segmentação não acontece quando se propõem classificações de palavras e termos oracionais nas aulas de língua portuguesa. A via, então, seria uma proposta de ensino de língua que equacionasse uma metalinguagem que considere os enunciados como resultados não de uma composição palavra por palavra, mas sim de uma totalidade enunciativa multissemiótica.

Segundo Antunes (2010), a gramática de uma língua é muito mais do que o conjunto de sua nomenclatura, por mais bem elaborada e consistente que seja. Afinal, essa concepção de gramática demonstra, além do mais, uma gramática descontextualizada, desvinculada dos usos reais da língua escrita ou falada no dia a dia.

3 Não se nega aos estudantes o direito de saber a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira). Problematisa-se, aqui, o excessivo dever de sabê-la.

No funcionalismo, especificamente na abordagem mais clássica como de Givón (1983), Langacker (1991), Dik (1997) e outros, o *princípio da iconicidade* conduz para uma visão menos composicional da gramática, reconhecendo o pareamento entre conhecimento linguístico e os domínios cognitivos e sociofísicos.

Langacker (1991) afirma que os usuários da língua podem compartilhar uma mesma cena e, a partir dela, observar e descrever ocorrências do mundo em volta, de maneira similar ou não, dependendo da atenção (capacidade de destaque). Além disso, as estruturas linguísticas escolhidas para a descrição de uma cena se distanciam da perspectiva básica, devido à capacidade de conceptualização. Essa conceptualização envolve a abstratização de elementos reais ou não reais, como espaço, tempo e entidades (JACKENDOFF, 2007).

No elo perceptivo, a posição do espectador contribui para a definição de elementos conceptualizados, como o tempo ou o espaço. Langacker (1991) afirma que as palavras “aqui” e “agora”, por exemplo, referem-se ao local de posição em relação à conversação face a face. Mesmo com o distanciamento espacial, a abstratização desse tipo de cena viabiliza a interação virtual.

Na abordagem funcionalista da linguagem, o princípio da iconicidade viabiliza a relação motivadora entre forma e função. O termo “icônico” vem da Semiótica de Peirce (2017), na qual o ícone representa relação de semelhança entre o signo e a realidade exterior. Givón (1983) apresenta três subprincípios icônicos, a saber: de quantidade, de ordenação linear e de integração.

No subprincípio da quantidade, quanto maior a quantidade de informação, maior é quantidade da forma. Por conseguinte, o teor de

complexidade não previsto na interação é expresso por recursos linguísticos. Assim, quantidade e/ou complexidade da forma exprime a quantidade e/ou complexidade do significado. No subprincípio da ordenação linear, o bloco informativo mais importante ocupa o primeiro plano na sequencialidade discursiva. Logo, a ordem dos elementos revela a ordem de importância para o falante. Por fim, no subprincípio da integração, os conteúdos mais próximos cognitivamente são mais integrados no nível da codificação. Então, o que é conceptualizado junto se apresenta sintaticamente junto.

Para Dik (1997), a ordem dos elementos na língua provém da ordem de conhecimentos decorrentes da experiência sociofísica. Com isso, a ordenação linear respeita a ordem de acontecimentos dos fatos percebidos pelo falante. Dessa maneira, “as orações são preferencialmente ordenadas segundo as relações conceptivas ou temporais, decorrentes dos fatos ou estados de coisas que designam” (DIK, 1997, p. 134).

Neves (1997) apresenta seis tipos de iconicidade: (1) iconicidade de quantidade (maior a informação, maior a forma); (2) iconicidade de distância ou proximidade (maior a distância conceptual, maior a distância entre expressões); (3) iconicidade de independência (separação linguística de expressão resulta em independência conceptual); (4) iconicidade de ordenação (o grau de importância determinada a ordem); (5) iconicidade de complexidade (forma plural maior do que a forma singular); (6) iconicidade de categorização (sujeitos sintáticos tendem a serem agentes, e os objetos, pacientes).

Desse modo, os funcionalistas defendem que “a língua não é um mapeamento arbitrário de ideias para enunciados: razões estritamente humanas de importância e complexidade refletem-se nos traços es-

truturais das línguas” (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003, p. 34). Assim, há uma relação entre a expressão linguística e a estrutura da experiência. Do mesmo modo, Du Bois (1984) considera que a língua é um sistema adaptável porque responde às pressões externas e porque certas categorias são utilizadas de maneira cristalizada diacronicamente pela comunidade e usuários da língua.

Nessa mesma concepção, Bodo (2021) define iconicidade como um processo seletivo que manifesta uma sensação de semelhança interpretativa e que depende do contexto em que ocorre para ser percebida. Por conseguinte, a língua é multimodal, pois não se restringe à modalidade oro-auditiva, mas abrange, também, a visual-gestual (ENFIELD, 2009).

Além de multimodal, a língua é multissemiótica, visto que seu uso envolve diferentes estratégias na elaboração de significados. Para Ferrara e Hodge (2018), essas estratégias são descrição, indicação e depicção. Elas exibem um tipo de signo, a saber: arbitrário, indexical e icônico. É arbitrário quando cada língua seleciona sons completamente diferentes para designar o mesmo referente (interlinguístico). É indexical quando os gestos são um apontamento para o referente. É icônico quando a forma se assemelha ao seu significado.

Para Bodo (2021), a iconicidade não é uma característica marginal nas línguas, pois ela desempenha diferentes funções na gramática. Para o autor, a iconicidade é um traço arquitetônico das línguas naturais, e sua manifestação seletividade é bastante clara em onomatopeias, visto que os seres humanos não conseguem imitar fonologicamente com precisão, por exemplo, o canto dos pássaros. Essa imitação, segundo o autor, passa por dois filtros: o da percepção auditiva humana

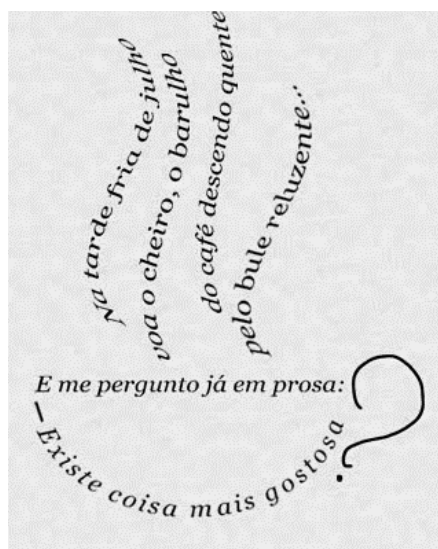
e o da fonologia da língua do imitador.

Dessa maneira, Bodo (2021) destaca que a iconicidade é um processo em que aspectos da forma (linguística) exibe uma sensação de semelhança aos aspectos do significado contextualmente instanciada. Então, a iconicidade, além de seletiva (alguns aspectos do significado - não sua totalidade - são representados), envolve a sensação (interpretação) de semelhança, sendo contextualmente dependente.

Para Orr (1944), essa dependência contextual faz com que não se possa predizer o significado a partir exclusivamente da forma, pois “são as palavras em seu contexto de uso que despertam as possibilidades expressivas latentes nos sons, e não os sons que conferem expressividade às palavras” (p. 42).

Além do mais, Wilson e Martelotta (2008) afirmam que a iconicidade aparece nos níveis fonéticos, morfológicos, semânticos e sintáticos das construções linguísticas. Esse fenômeno não se restringe somente às onomatopeias, ilustrações de motivação fonética. No nível morfológico, observa-se nos processos de formação de palavras, em casos de derivação ou de palavras compostas, em que a combinação de morfemas livres elabora novas palavras, por exemplo “para-raios”, “guarda-chuva”.

Uma análise linguística em sala de aula orientada pelo princípio da iconicidade parte da concepção de texto como multimodal. Ao ler um texto, o estudante seria conduzido pelo docente para a percepção dos elementos extralinguísticos que compõem os efeitos de sentido do texto. Por exemplo, em uma poesia concreta, as palavras expressas nesse texto estão a serviço da composição imagética que ele remete. Por exemplo, no poema “Xícara” de Fábio Sexugi:



Nesse poema, as palavras compõem a imagem à qual o texto remete. Uma leitura correlacionada entre palavra e imagem em que cada palavra faz sentido dentro do todo do texto imagético e diagramático. Dessa maneira, a classificação de palavra por palavra para entender os efeitos de sentido do texto seria ineficiente para interpretar os efeitos de sentido dele. Essa análise pode ser semelhante ao poema “Trem de Ferro” de Manuel Bandeira:

Trem de Ferro

Café com pão

Café com pão

Café com pão

Virgem Maria que foi isto maquinista?

Agora sim

Café com pão

Agora sim

Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fomalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força

Fonte: <http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/jogo/tremdeferro.asp>.

Nesse texto, a estrutura fonológica nos versos nos remete ao som típico de um trem em movimento, uma interpretação regada por sensações imagéticas. Uma análise linguística orientada pelo princípio da iconicidade deve estabelecer um diálogo entre o texto verbal e não verbal. Assim, deve-se investigar o uso de estruturas gramaticais rotinizadas e as interpretar por meio do seu duplo aspecto: imagético e diagramático. Esses padrões linguísticos são identificados na repetição da estrutura, na repetição de letras, no paralelismo morfosintático e na vinculação oracional por parataxe, hipotaxe e subordinação.

Simões (2009) afirma que “a plasticidade textual é referência de iconicidade e pode funcionar como base para condução do intérprete à mensagem inscrita no texto” (p. 76). Desse modo, a leitura em sala de aula torna-se significativa, porque ler é coproduzir um texto-imagem. Por isso, as análises são de expressões linguístico-icônicas, e servem como recursos para a leitura, visto que as palavras são *links* que

ativam esquemas mentais básicos para a captação da referência, associados a outros conhecimentos de mundo (JACKENDOFF, 2007).

Portanto, o princípio da iconicidade, como orientador das ações pedagógicas do docente, conduz para uma análise linguística em sala de aula do texto com um todo. Por conseguinte, o estudo da gramática parte de emergência gramatical dos textos. Esse princípio deflagra a concepção de língua como um recurso imprescindível para a sociointeração, no qual os significados são elaborados em um palco de negociações comunicativas.

Palavras finais

Este capítulo apresenta um estudo bibliográfico sobre os princípios da segmentação e da iconicidade na Linguística Moderna. Confrontamos esses princípios com o princípio da classificação presente na gramática escolar. Acreditamos que toda ação metalinguística é orientada por princípios condizentes a uma concepção de língua e linguagem. Consequentemente, as práticas pedagógicas das professoras e dos professores assumem um desses princípios, seja consciente ou inconscientemente, devido aos vários fatores que marcam sua trajetória formativa.

A gramática escolar, alinhada à gramática tradicional, é adotada pelas escolas e seguida pelos professores e pelos alunos. Não se menospreza a gramática tradicional, mas o que se denuncia é a sua *exclusividade* nas práticas em sala de aula. Afinal, seguir estritamente um receituário de como escrever redações nota mil subverte a escrita criativa

dos estudantes. O *princípio da classificação* perpassa essas gramáticas, reduzindo as estratégias discursivas dos falantes a nomenclaturas ou rótulos disfuncionais, pois não correspondem à vivência da linguagem, à produção cotidiana de texto.

O *princípio da segmentação* é presente no formalismo linguístico. Esse princípio acarreta a análise linguística guiada pela identificação das unidades mínimas de significação que vão desde o fonema, na fonologia, até sintagma, na sintaxe. Esse princípio operacionaliza a visão da relação dos elementos gramaticais como um todo. Assim, as práticas docentes angariadas por esse princípio partem da constituição dos segmentos em correlações um com os outros para elaborar significado. Isso conduziria os estudantes à percepção dos efeitos de sentidos da presença ou ausência de um elemento na sequência enunciativa.

O *princípio da iconicidade* é um ponto de convergência no funcionalismo linguístico. Nesse princípio, nas estruturas gramaticais, há elementos extralinguísticos como partes de sua semiose. Então, a relação entre texto e contexto é intensificada, pois a gramática é pareada ao discurso - um isomorfismo (GIVÓN, 1983). Portanto, o estudo da gramática ganha seu lugar na escola, pois ela tem uma função socio-cognitiva relevante, visto que é um instrumento que possibilita uma atuação comunicativa funcional e consciente por parte dos usuários da língua.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAGNO, M. *Língua, Linguagem e Linguística: pondo os pontos nos ii*. São Paulo: Parábola, 2014.
- BLOOMFIELD, L. *Le language*. Paris: Payot, 1970. [1. edição: 1933].
- BODO, Winter. *Iconicity, not arbitrariness, is a design feature of language*. YouTube (Canal da ABRALIN), 5 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R1ETw21oCGE&t=1438s>. Acesso em: 1º abril, 2023.
- CASTILHO, Ataliba. *Gramática do Português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renta Coelho. *Princípios gerais em linguística. Acervo digital UNESP*, [s.d]. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40352/1/01d17t01.pdf> Acesso em: 21 fev., 23.
- CUNHA, M. A. F. da; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M.E. (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Faperj : DP&A, 2003.
- CHOMSKY, Noam. *Estrutura sintática*. São Paulo: Ed. Vozes: 2015.
- DIK, S.C. *The theory of functional grammar*. Part 2: Complex and derived constructions. Berlim /Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 1997.
- DU BOIS, J.W. Competing Motivations. In: HAIMAN, J. *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 1984, p. 343-65.
- ENFIELD, N. J. *The anatomy of meaning: speech, gesture, and composite utterances* (Vol. 8). Cambridge University Press, 2009.
- FERRARA, L.; HODGE, G. *Language as description, indication, and depiction*. *Frontiers in Psychology*, 9, 2018.
- GIVÓN, T. *Topic continuity in discourse: a quantitative cross-language study*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1983.

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

JACKENDOFF, Ray. *Language, consciousness, culture: essays on mental structure*. Cambridge, Mass: MIT Press, 2007.

LANGACKER, Ronald W. *Concept, image, and symbol: the cognitive basis of grammar*. Berlim; Nova York: Mouton de Gruyter, 1991.

MELAZO, Mariane Rezende; DE ARAUJO, Leandro Silveira. Uma introdução à história da gramática em língua portuguesa. *Revista (Con.)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 29, p. 119-135, 2020.

NEGRÃO, Esmeralda V. A natureza da linguagem humana. In: *Linguística? Que é isso?* Org. FIORIN, José Luís, São Paulo: Contexto, 2013, p. 75-110.

NEVES, M.H.M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M.H.M. *A gramática passada a limpo: conceito, análise e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.

ORR, J. On some sound values in English. *British Journal of Psychology*, 35(1), 1944.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2017.

SARMENTO, Leila Lauar. *Gramática em textos*. São Paulo: Moderna, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Thais Cristófar. *Fonética e Fonologia do Português*. São Paulo: Contexto, 2021.

SIMÕES, D. M. P. *Iconicidade verbal. Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts publicações, 2009.

SOUZA, Paulo Chagas de; SANTOS, Raquel Santana. Fonologia. In: *Introdução à lingüística II: princípios de análise*. 5 ed. São Paulo: Contexto 2013.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

VIEIRA, F. E. *A gramática tradicional: história crítica*. São Paulo: Parábola, 2018.

WILSON, Victoria; MARTELOTTA, Mário E. Arbitrariedade e Iconicidade. In MARTELOTTA, Mário E.; OLIVEIRA, Mariângela R.; CESÁRIO, Maria M.; CUNHA, Angélica F. Da; COSTA, Marcos A.; WILSON, Victoria; KENEDY, Eduardo; LEITÃO, Márcio M.; PALOMANES, Roza. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 77.

Capítulo 2

O texto como unidade de ensino: contribuições da Linguística Textual

Grasiela do Bonfim Santos Caldas

Laissa Cardoso de Souza

Marcos Bispo dos Santos

Nilma Lemos Barreto Santos

Introdução

Toda proposta curricular de ensino de língua é fruto de escolhas pautadas no campo da perspectiva pedagógica, da tipologia de conteúdos e da concepção de linguagem que, ao serem assumidas, determinam a organização curricular para o ensino de Língua Portuguesa (LP). Desse modo, muitas foram as perspectivas pedagógicas adotadas no decorrer do ensino dessa disciplina, pautadas em diferentes concepções de linguagem, fundamentais para o direcionamento das práticas pedagógicas, sendo elas: expressão de pensamento, instrumento de comunicação e, por fim, um meio de interação.

A concepção de linguagem como interação trouxe mudanças didáticas para o ensino de LP, desde o final da década de 1990, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), alterando toda a estrutura dessa disciplina, dando ao texto um papel central e

essencial na organização do ensino evidenciado pelos gêneros textuais. Deve-se considerar que essa mudança trouxe também algumas incompreensões, especialmente no que tange ao ensino de gramática, que não recebe um lugar adequado no planejamento de LP.

Cabe salientar que, com o advento da Linguística Textual (LT), a partir da década de 1960, é proposta uma nova perspectiva científica aos estudos da linguagem, tornando como objeto de estudo o texto e o funcionamento textual das unidades linguísticas. Tal paradigma linguístico, que assume caráter descritivo e científico, propõe a concepção de texto como unidade linguística, na qual as estruturas gramaticais articulam-se para construção de sentido, a partir das ideias nele presentes, perpassando a necessidade de uma “amarração” dessas ideias. Desse modo, a LT ocupa-se do estudo das ocorrências linguísticas e dos fatores que determinam o texto como tal.

As contribuições trazidas pelos estudos da LT e a nova concepção de linguagem adotada, pressupõem a necessidade de mudança na organização curricular e na perspectiva pedagógica que orientavam o currículo, o que mobilizaria a seleção dos saberes a serem ensinados, bem como o processo de transposição didática (TD), implicando uma articulação de diferentes fatores, que se efetivam de forma externa e interna, na transformação dos saberes científicos aos saberes didáticos, ensináveis, conforme defendem CHEVALLARD (1991), PETITJEAN (2008), BISPO (no prelo), DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO (2014).

Esse processo de TD, embora visto com uma certa simplicidade por alguns (BISPO, CALDAS, LEMOS e CARDOSO, 2022), é um processo complexo, por envolver conhecimentos de diferentes cam-

pos do conhecimento, a exemplo da psicologia, da didática, e de aspectos culturais, políticos, sociais, entre outros, para que se realize, tendo como foco a formação integral do ser humano, considerando o nível de escolaridade, a forma como se aprende e o nível de desenvolvimento dos indivíduos.

Com o surgimento dos PCNs e a modificação por eles sugerida na proposta do ensino de LP, o texto ganha centralidade e ocorre a inserção dos gêneros textuais e a organização do ensino a partir dos eixos da oralidade, da produção escrita, da leitura e da análise linguística. Com isso, houve importantes contribuições para o amadurecimento das reflexões que culminaram no surgimento, já previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao assumir a perspectiva pedagógica da Pedagogia das Competências, na qual a competência é definida como “mobilização de conhecimentos, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 08), e uma concepção de linguagem enunciativo-discursiva, voltada às práticas sociais, efetivou uma significativa mudança na organização curricular do ensino.

Diante disso, objetiva-se apresentar as contribuições trazidas pela LT para o ensino da língua. Contudo, para efeito de análise, não serão considerados os seus construtos teóricos, mas sim o mapeamento das suas contribuições na BNCC, demonstradas pela inserção dos conceitos propostos por ela no currículo da disciplina LP.

Um breve olhar acerca da LT

A LT, como ciência da linguagem, surge com o objetivo de compreender o texto e o funcionamento de suas estruturas e mecanismos internos. Esse estudo parte do entendimento de que há necessidade de articulação entre as partes do texto, entendido como unidade de sentido, cujas partes, interligadas, se completam para torná-lo inteligível. Logo, pode-se afirmar que o texto precisa da conexão entre os seus elementos para construção de sentido, observando as relações gramaticais, semânticas e lexicais presentes nele.

Desse modo, a construção de um texto não se realiza de forma inconsciente ou aleatória, mas atendendo a um ordenamento das ideias, relacionando-as entre si e fazendo uso dos elementos internos adequados, para que seja possível a compreensão do sentido que essa produção apresenta, o que a torna uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas (KOCH, 2016). Logo, uma das preocupações inerentes ao campo da LT eram os elementos que caracterizavam o texto como tal, o que fez com que surgissem diversas pesquisas a fim de definirem melhor o que determinava a textualidade, citando-se nomes como Halliday e Hasan (1976) (precursores desse campo científico e autores da obra *Cohesion in English*), Beaugrande e Dressler (1981) e sua obra *Introduction to textlinguistics*, e no Brasil, linguistas como Ingedore Koch (2016), Vanda Elias (2010), Mônica Cavalcante (2014), Antonio Marcuschi (1986), entre outros.

Diante desses estudos, os elementos de textualidade aparecem como fatores cuja presença determina o texto, sendo elas a aceitabi-

lidade, a informatividade, a intencionalidade, a intertextualidade, a situacionalidade, a coerência e a coesão. Outro aspecto importante na perspectiva dos estudos textuais é a sua organização a partir dos gêneros textuais, por meio dos quais a interação entre indivíduos se realiza, considerando que eles são produzidos com características e finalidades específicas, adequadas a necessidades inerentes às diferentes situações de comunicação na vida cotidiana.

Para Elias, Marquesi e Cabral (2017, p. 14), “o texto constitui uma construção organizada de forma estrutural cuja finalidade é cumprir os propósitos comunicativos do gênero que ele materializa”. Essa afirmação evidencia a funcionalidade dos textos e seus gêneros para as práticas sociais dos indivíduos, das diferentes situações comunicativas do seu dia a dia. Desse modo, o texto, em suas diferentes formas de produção, propicia a interação entre os sujeitos, cabendo à LT, em seu caráter científico e descritivo, a orientação dos estudos e a racionalidade científica concernentes aos conceitos relacionados ao estudo das ocorrências textuais.

Dentre esses diferentes elementos, ressalta-se a importância da coesão textual para os estudos do texto, por ela ser responsável, grosso modo, pela articulação e amarração das ideias e pela progressão temática do texto. A LT apresenta, de forma distintiva, duas modalidades de coesão textual: a referencial, em que a progressão se dá mediante a retomada de objetos discursivos, por formas remissivas ou dêiticas, e a sequencial, na qual a progressão se caracteriza pela inserção de novos objetos discursivos no fluxo textual por meio de conjunções e articuladores discursivos, como apresenta Bispo (no prelo). Bispo, Caldas, Lemos e Cardoso (no prelo) acrescentam que a coesão é dividida

em referencial e sequencial é correspondente à delimitação de quais procedimentos coesivos podem ser estudados pelos pressupostos assumidos pela abordagem científica, sem recobrir todos os sentidos e procedimentos gramaticais que cercam o tema. Isso evidencia que os estudos dos processos de coesão textual estão relacionados aos estudos gramaticais.

De acordo com Koch (1991), a coesão referencial é aquela em que um componente da superfície textual faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual, ou seja, é aquela que marca as retomadas dos referentes textuais ao longo do texto. Já a coesão sequencial consiste em estabelecer conexão e interrelação com as partes do texto, com o objetivo de possibilitar a progressão textual. Koch (2004, p. 35) expõe que:

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir.

O processo de coesão possibilita a construção de sentidos, ao retomar palavras e informações. Bortoni Ricardo (2014, p. 20) reforça essa ideia, ao afirmar que na coesão referencial “um item faz referência a outro, quando não pode interpretado por si mesmo, mas em relação a outro. Quando a significação de um está associada à significação do outro, por meio de elementos que retomam termos já explicitados no texto”. Isso evidencia o processo de coesão como uma relação de ideias e palavras já ditas, que são reativadas.

Essas estratégias irão consolidar a progressão do texto, especialmente quando se pensa em seus mecanismos, a citar: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical (HALLIDAY & HASAN, 1976) e as suas realizações de forma exófora (situacional) ou endófora (textual, abrangendo as anáforas e catáforas). Dessa forma, observa-se, por meio da coesão referencial, um processo que, segundo Koch (2006), é denominada como progressão referencial e pode ser realizado por uma série de elementos linguísticos como: pronominalização, numerais, advérbios locativos, elipse, formas nominais reiteradas, sinônimas, hiperonímicas e nomes genéricos, conforme o esquema abaixo:

Figura 1 - Estratégias de progressão referencial



Fonte: os autores, 2023.

Além da coesão referencial, salienta-se a importância dos estudos da coesão sequencial ou sequenciação, considerando que nela se rea-

lizam as conexões entre as partes da construção textual, interdependentes entre si, promovendo a progressão temática. Segundo Koch (2016), estão relacionados à coesão sequencial todos os procedimentos linguísticos pelos quais são estabelecidas as relações semânticas ou pragmáticas entre os diferentes segmentos do texto. Essa afirmação salienta a função conectiva da coesão sequencial, já que ela é a responsável, na progressão textual, por fazer com que as ideias presentes nos textos e discutidas no parágrafo possam ser sequenciadas, numa concatenação lógica de ideias.

Bispo, Caldas, Lemos e Cardoso (no prelo), ao explicarem os processos da coesão sequencial, afirmam que existem dois mecanismos coesivos e os caracterizam, retomando os estudos realizados:

Em sua proposta de reagrupamento dos mecanismos de coesão, Koch (2004) propôs dois grandes grupos: o da coesão referencial, composto de referência (endofórica, exofórica, anafórica e catafórica), substituição, elipse e coesão lexical; e o e o da coesão sequencial, em que são tratados temas como progressão textual e conexão, esta em substituição à conjunção, de Halliday e Hasan, que se mostra limitada para dar conta de diversas categorias linguísticas, a exemplo de advérbios sentenciais, e outras expressões que estabelecem ligações entre orações, enunciados ou partes do texto. Além disso, na coesão sequencial se estudam as relações lógico-semânticas e discursivas ou argumentativas, essas últimas abordadas pelo prisma da semântica argumentativa de Ducrot (1980), também chamada de teoria da argumentação na língua.

Diante disso, ficam claras as especificidades de cada modalidade em que a coesão textual se realiza, mas deve-se considerar que a coesão sequencial diferencia da referencial, por não ser responsável pelas retomadas que envolvem os elementos semânticos, gramaticais e lexicais, mas por orientar, pela sequenciação de ideias, o que, para Koch

(2016), engloba os diferentes tipos de recorrências, procedimentos de manutenção temática, progressão temática, encadeamento e conexões. Essas especificidades da coesão sequencial não a separam dos conhecimentos gramaticais, mas reforçam a relação existente entre os estudos da LT e a gramática.

Ao orientar a progressão das ideias presentes no texto, a coesão sequencial, nesse campo, pode ocorrer de forma frástica (sem procedimentos de recorrência escrita) e parafrástica (quando são inseridos esses procedimentos de recorrência). Ressalta-se que na progressão frástica ocorrem os encadeamentos das ideias, pelas relações existentes entre eles, o que exige o uso de elementos conectivos, relacionados aos campos lexicais que o texto reivindica, tanto pelo seu conteúdo quanto pelo gênero ao qual pertence (conjunções, advérbios sentenciais, entre outras palavras ou expressões de ligação). Além disso, na progressão temática, os conceitos de tema e rema contribuem para o desenvolvimento das ideias, já que o tema trata das ideias e dos tópicos, como os tópicos frasais, e o rema ao que é acrescido como informação nova para o desenvolvimento dos tópicos, embora, no campo educacional, tais terminologias não sejam adotadas com essa nomenclatura.

Desse modo, percebe-se a importância dos estudos da LT para os estudos linguísticos, especialmente no que se refere ao texto, entendido como elemento essencial às práticas de linguagem, nas quais os indivíduos interagem entre si. A partir dos estudos do texto como unidade de sentido ou ainda da relação do texto com a gramática, mesmo que algumas incompreensões, é importante para entender o funcionamento e ocorrências da linguagem, especialmente para a interrelação que os indivíduos realizam entre si, ao construírem textos inteligíveis.

Didatização de saberes e LT: do científico ao ensinável

As ciências da linguagem, assim como toda ciência, têm a missão de estudar um determinado objeto, analisando suas ocorrências e descrevendo-as, de forma a construir e ampliar o conhecimento. Com a LT não poderia ser diferente, considerando que seus estudos possibilitaram diferentes pesquisas e olhares para a compreensão do texto e dos mecanismos de sua produção. No entanto, embora o arcabouço teórico proposto pela ciência promova um conhecimento cada vez maior de seu objeto, isso não é suficiente quando se pensa no ensino, o que exige um processo de didatização ou uma racionalidade pedagógica. Não se pode, evidentemente, negar a importância da pesquisa científica para a atualização das disciplinas escolares, mas, por outro lado, é fundamental reconhecer que, na prática educativa, os saberes científicos estejam a serviço de objetivos educacionais politicamente estabelecidos. Dessa forma, ciência e pedagogia devem ser compreendidas dialeticamente, sem esquecer as especificidades que as distinguem e os fatores que as aproximam.

Desse modo, o aspecto central que distingue ciência e pedagogia parece residir na diferença de objetivos entre ambas: produção de conhecimentos rigorosos na primeira, e formação educacional na segunda. No entanto, como não é possível conceber formação sem conhecimentos rigorosos, é preciso compreender de que forma tais conhecimentos se integram aos projetos educativos. É nesse contexto que ganha relevância o conceito de transposição didática, elaborado inicialmente no âmbito da didática da matemática (CHEVALLARD, 1991), mas que logo se expandiu para as demais didáticas específicas

das disciplinas escolares. De acordo com Petitjean (2008), no processo de transposição didática, os conhecimentos científicos são deslocados de seu contexto de produção e de racionalidade que orientou sua elaboração para serem recontextualizados no espaço educacional, que se orienta por formas de racionalidades pedagógicas que estão a serviço do desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes.

Assim, a TD aparece como o processo que vai realizar a transformação dos saberes científicos em saberes didáticos, o que vai exigir um planejamento pedagógico voltado à seleção, organização e progressão desses saberes, considerando as terminologias adequadas ao ensino, uma metodologia que favoreça o processo de ensino-aprendizagem e processos avaliativos que contribuirão para a efetivação da prática pedagógica, compreendendo que o tempo de exposição ao objeto, de forma progressiva e situada à realidade educacional, favorece o processo de aprendizagem.

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2014), a TD confere às didáticas específicas das disciplinas o estudo de ciências aplicadas, como objetos, teorias e métodos próprios de investigação, apresentando como principal objetivo a melhoria da qualidade do ensino e consequentemente da educação. Por isso, ao pensar na didatização dos objetos que vêm das ciências, é preciso pensar num processo de TD, que possui duas dimensões: a externa e a interna. A primeira é referente à produção teórica e política sobre o ensino e a aprendizagem elaborados por pesquisadores na academia, e a segunda ocorre na sala de aula, através da interação entre professor e aluno. Assim, é possível entender que esse processo é um conjunto de operações que buscam transformar saberes e práticas científicas em conteúdos didáticos.

A TD consiste, portanto, num conjunto de operações que visam transformar saberes e práticas em conteúdos didáticos, através de pesquisas sobre a natureza psicológica, social, cultural e política dos conhecimentos, sobre a elaboração de materiais didáticos e sobre a interação professor(a)-aluno(a) nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, busca compreender e apresentar propostas de organização dos conteúdos e progressão das aprendizagens, observando as diferentes fases de desenvolvimento psicológico dos(as) estudantes. Ou seja, a TD está diretamente implicada em questões curriculares.

Logo, a didatização de um objeto implica na aplicação de um conhecimento teórico, proposto pela ciência, a uma prática pedagógica que se volte ao contexto educacional, contemplando desde a perspectiva pedagógica, aos objetivos educacionais, a concepção de linguagem, a metodologia e a avaliação, conforme afirma Bispo (2022). Assim, é preciso uma racionalidade pedagógica para didatizar um objeto, o que não pressupõe a sua mera simplificação, pelo contrário, exige que se reflita, a partir dos objetivos educacionais, como se dará a seleção, a organização e a progressão dos conteúdos a serem ensinados, em que momento do percurso eles serão desenvolvidos e quais as terminologias são mais adequadas para aquele nível de escolaridade. Isso não pressupõe a negação dos saberes oriundos da ciência, mas o diálogo desses com as práticas pedagógicas.

Bispo, Caldas, Lemos e Cardoso (no prelo) afirmam ainda que “para isso, é preciso que o currículo organize os objetivos e os saberes em função de certa perspectiva de aprendizagem, que orienta as estratégias pedagógicas, a elaboração dos materiais didáticos e os processos de avaliação da aprendizagem.” Isso evidencia que o centro da dida-

tização de um objeto é o processo de ensino-aprendizagem e como interfere na elaboração curricular e nos instrumentos pedagógicos relacionados a ele.

Ao organizar o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC assume a perspectiva pedagógica da Pedagogia das Competências, voltada à mobilização de saberes conceituais, atitudinais e procedimentais para a vida cotidiana, cidadania e mundo do trabalho. Essa perspectiva pressupõe que a TD deve ser realizada em vistas ao desenvolvimento humano, o que pressupõe o desenvolvimento de competências voltadas não apenas à vida escolar, mas à vida cotidiana, nas esferas pessoal, interpessoal e social (Zabala e Arnau, 2010). Logo, é possível afirmar que a arquitetura do ensino de LP proposto pela BNCC está voltada às práticas sociais de linguagem.

Outro aspecto relacionado à didatização apresentada na BNCC é a concepção de linguagem assumida, a concepção enunciativo-discursiva, que a concebe como uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos diferentes momentos da história. (BRASIL, 2018). Essa concepção de linguagem funciona a partir do sujeito, como um agente nas situações de interlocução e que, para tanto, deve ter desenvolvido a competência discursiva.

Diante disso, as diferentes práticas de linguagem são organizadas na BNCC a partir dos campos de atuação, nos quais os diferentes textos utilizados nas situações de interação social são organizados nos campos de atuação, nos quais os diferentes gêneros textuais são distribuídos a partir de sua finalidade comunicativa. Ao organizar os

campos de atuação, a citar, no ensino fundamental, nos: anos iniciais: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campos da vida pública; e nos anos finais: campo artístico literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo de atuação na vida pública e campo jornalístico-literário, A BNCC propõe o estudo progressivo das práticas de linguagem, inserido, a partir do nível de escolaridade e do nível de desenvolvimento socio-cognitivo, novos gêneros textuais. Bispo (no prelo) reitera essa ideia, ao afirmar que

As práticas sociais de referência representam, ao mesmo tempo, um recorte e uma transposição didática de esferas de atividades humanas e gêneros textuais que circulam em seu interior, entendidos como instrumentos necessários para promover o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes

Essas esferas de atividades expressam os contextos de uso, nos quais, a partir de finalidades didáticas, são organizados os gêneros textuais, selecionados com base nessas práticas de referência. Assim, esses campos de atuação, explorados nos eixos de linguagem, a citar: leitura, oralidade, produção textual e análise linguística e semiótica, organizam a progressão dos saberes a partir dos anos de escolaridade, por meio das habilidades, objetivando a compreensão e o desenvolvimento desses gêneros, sem perder de vista a centralidade do texto ou as contribuições da LT, porque nessa sequência de saberes, voltada à progressão das aprendizagens, são retomados conceitos propostos pela LT no que diz respeito ao texto e aos mecanismos relacionados ao seu funcionamento, a exemplo do estudo da coesão referencial e da coesão sequencial. Observa-se, desse modo, conforme Bispo, Caldas,

Lemos e Cardoso (no prelo), que a LT se torna referência para as propostas de ensino de gramática do texto.

Não obstante a isso, o trabalho com os campos de atuação, voltado a textos que são comuns desde a vida cotidiana à produção de pesquisas, retoma a ideia do texto e dos gêneros textuais como elementos de suma importância às práticas sociais de linguagem, pois, por meio deles, os indivíduos interagem socialmente, promovendo o seu agir no mundo e na sociedade.

Ao pensar a coesão como elemento de textualidade essencial à progressão textual, entende-se que, didaticamente falando, o seu ensino perpassa conceitos oriundos da LT, tanto na modalidade referencial quanto na sequencial, como o de anáforas, como dos aspectos morfosintáticos e semânticos da língua, como o uso dos pronomes, dos sinônimos e das relações de hiperonímia e hiponímia, uso de conectores, progressão textual, elementos de temporalidade, entre outros. Contudo, esses saberes não são apresentados de forma aleatória, mas organizados de forma progressiva, a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental, considerando o nível de escolaridade e de desenvolvimento dos educandos, partindo de aspectos da coesão referencial, até, nas séries finais (8º e 9º ano), alcançar os saberes relacionados à coesão sequencial, conforme pode-se observar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Habilidades de coesão referencial da BNCC para o Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL				
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES		
<i>CAMPOS DE ATUAÇÃO</i>		<i>3º ANO</i>	<i>4º ANO</i>	<i>5º ANO</i>
TODOS OS CAMPOS				
LEITURA	Estratégia de leitura	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.		
PRODUÇÃO DE TEXTOS	Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.		
	Planejamento de texto/Progressão temática e Paragrafação.	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.		
ANÁLISE LINGÜÍSTICA/ SEMIÓTICA	Morfologia	(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.		

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA			
ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	Coesão e articuladores		(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes Anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, Comparação), com nível adequado de informatividade.
ANOS FINAIS – ENSINO FUNDAMENTAL			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
<i>CAMPOS DE ATUAÇÃO</i>		<i>6º ANO</i>	<i>7º ANO</i>
TODOS OS CAMPOS			
ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	Léxico/ morfologia	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinônima.	
	Semântica Coesão	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, Possessivos, demonstrativos).

ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	Coesão	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	
			(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou Pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA			
ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	Textualização Progressão temática	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
CAMPOS DE ATUAÇÃO		8º ANO	9º ANO
TODOS OS CAMPOS			
ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	Semântica	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	

ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	Coesão	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA			
ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	Textualização Progressão temática	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.	

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Uma análise cuidadosa do quadro acima deixa claro como essa arquitetura didática para o ensino de LP, proposto pela BNCC, utiliza dos conceitos científicos da LT e os didatiza, a partir das práticas sociais de linguagem expostas nos campos de atuação e faz um estudo voltado aos eixos de ensino, com exceção do eixo da oralidade. Nessa didatização, observa-se que as habilidades são direcionadas a partir dos objetivos educacionais e que o estudo dos conceitos transpostos está voltado não à sua descrição, mas à reflexão dos usos da língua.

A princípio, nota-se que os estudos voltados à produção textual, oriundos da LT, são evidenciados quando se pressupõe que todos os campos de atuação (onde estão inseridos os gêneros textuais) são contemplados na proposta curricular de LP da BNCC, e a partir deles são desenvolvidos os objetos do conhecimento, prevendo o desenvolvimen-

to das habilidades, para a construção das competências gerais e disciplinares voltadas a esse componente, o que contribui para a formação integral do ser humano, prevista por esse documento. Vale salientar que as habilidades reivindicam o que o estudo deve ser capaz de fazer, o que exige do docente, ao fazer o seu planejamento, a seleção dos saberes a serem organizados contemplando os níveis de linguagem e as necessidades de aprendizagem, para que essa habilidade seja desenvolvida.

Percebe-se, ainda, a partir da análise do Quadro 1, que a coesão sequencial é trabalhada desde os anos iniciais pelos princípios de planejamento de texto e paragrafação, perpassando todo o ensino fundamental até o nono ano, quando é aprofundada por meio dos objetos de progressão temática e textualização. É possível perceber que essa proposta pedagógica de ensino volta-se a preparar o aluno e desenvolver nele a habilidade do desenvolvimento das ideias, explorando outros elementos, como os articuladores textuais ou conectivos, de forma progressiva, para garantir o desenvolvimento das ideias.

No que tange à coesão referencial, inicia-se o estudo desde os anos iniciais, a partir das relações internas do texto, com as substituições lexicais ou pronominais, nas estratégias de leitura, até a utilização consciente dos recursos anafóricos e catafóricos. Interessa considerar que, para esse uso consciente, é necessário que o ensino seja organizado de forma progressiva, considerando a tipologia dos saberes: conceituais, procedimentais e atitudinais, ou seja: saber o que é, saber usar e fazer disso uma atitude na produção textual, mesmo que na BNCC não apareçam nessa ordem. Nesse caso, compete ao professor, ao organizar o seu planejamento, definir qual o melhor percurso, dadas as necessidades de aprendizagem dos discentes.

Os conceitos propostos pela LT, oriundos das pesquisas e de uma construção a partir de uma racionalidade científica contribuem para o ensino de LP quando direcionam os caminhos necessários à consciência escrita, relacionando a coesão referencial aos aspectos lexicais, gramaticais e semânticos, voltados às práticas sociais dos usos da linguagem.

Considerações finais

É inegável que os estudos da LT têm contribuído muito para o conhecimento do texto e de sua estrutura e, por conseguinte, para o ensino de Língua Portuguesa, mesmo gerando alguns problemas relacionados à compreensão da relação entre gramática e texto. Dentre as contribuições, pode-se observar a compreensão dos elementos de textualidade, a exemplo da coesão referencial, que sempre fez parte do ensino de português, mas nunca fora sistematizada, até o advento da BNCC, que propõe o ensino progressivo desse objeto de estudo.

Todavia, pensar na transposição didática dos estudos oriundos da LT é pensar num processo de didatização que perpassa a presença de objetivos educacionais, metodologia, elaboração de atividades que alicercem a atividade e uma proposta de avaliação progressiva, o que exige do docente mais do que a utilização do material didático proposto no livro, mas um planejamento que vai partir da compreensão que se tem do objeto a ser ensinado e da turma como um todo. Isso significa dizer que é necessário que se enfatize a aplicação dos objetos teóricos à prática pedagógica, incluindo a perspectiva pedagógica que

orienta as políticas de currículo de LP e os demais aspectos que tal perspectiva determina: os objetivos educacionais, os conteúdos escolares, a concepção de aprendizagem, a metodologia de ensino e de avaliação, conforme afirmam Bispo, Caldas, Lemos e Cardoso (no prelo).

As contribuições da LT para as ciências da linguagem são muito importantes para o desenvolvimento de muitas linhas de pesquisa e, a partir dessas pesquisas, foi possível repensar questões importantes sobre a relação entre gramática e texto. Além disso, esses estudos no campo educacional sempre se fizeram presentes, mesmo sem a sistematização necessária, oriunda da curricularização desses objetos, como fora proposto pela BNCC, considerando uma perspectiva pedagógica, uma concepção de linguagem e uma tipologia de conteúdos. Desse modo, é preciso que se entenda o diálogo entre o campo científico e o campo pedagógico, para a organização do currículo e a seleção de saberes, considerando as necessidades educacionais e os níveis de desenvolvimento e escolaridade dos discentes, o que vai pressupor o trabalho realizado na TD interna.

Diante disso, faz-se necessária uma melhor reflexão sobre o currículo e as práticas pedagógicas, a fim de que seja possível a elaboração de uma proposta de ensino que seja capaz de favorecer o processo pedagógico e o desenvolvimento da aprendizagem do educando, trazendo um diálogo entre as ciências da linguagem e as práticas educacionais, de forma cada vez mais produtiva.

Referências

- BEAUGRANDE, R.-A. de e DRESSLER, W. *Introduction to textlinguistics*. Longman: Nova York, 1981
- BORTONO-RICARDO, S.M. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: DF: MEC, 2018.
- BISPO, M. *A coesão referencial como conteúdo didático na Base Nacional Comum Curricular* (no prelo)
- BISPO, M. A relação gramática-texto no ensino de Língua Portuguesa: Da Linguística Aplicada à didática da Língua. *Fórum Linguístico*. v.18, n. 2, p. 6195-6213. Florianópolis, 2021.
- BISPO, M.; CALDAS, G.; CARDOSO, L.; LEMOS, N. A coesão referencial no ensino de língua portuguesa: uma análise didática do currículo (no prelo)
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo, Cortez, 2014.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Ciudad de Buenos Aires: Aique, 1991.
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS E.. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 21-50.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in english*. Londres: Longman, 1976.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ed. São Paulo. Contexto, 2017
- KOCH, I. V. *A coesão textual*. 22. Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I.. *As tramas do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. *Introdução à Linguística Textual*: Trajetória e grandes temas. 2ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCHUSCHI, L. A. *Linguística do Texto*. O que é e como se faz. Série Debates 1: Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V.M; CABRAL, A.L.T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V.M; PAULIUKONIS, A.L. *Linguística Textual e Ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.

PERRENOUD, p. *Desenvolver competências ou ensinar saberes?* A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática. *Fórum Linguística*. V.5, n. 2, p. 83-116, Florianópolis, 2008.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Métodos para ensinar competências*. Trad.: Grasielly Hanke Angeli. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZABALA, A.; ARNAU, L.. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Capítulo 3

A referenciação em textos multissemióticos: uma análise de uma charge animada

Jaciluz Dias

Taísa Rita Ragi

Helena Maria Ferreira

Camila da Silva Bezerra

Introdução

O levantamento das contribuições da ciência linguística para a educação básica é, notadamente, uma atividade complexa, seja pela amplitude do objeto de estudo da Linguística, seja pelas especificidades dos processos educativos que caracterizam o contexto do ensino no contexto da educação básica. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que, como ciência que se ocupa do estudo da linguagem, a Linguística pode trazer uma compreensão teoricamente fundamentada e mais reflexiva acerca de fenômenos linguísticos, de seus modos de organização e de funcionamento, bem como dos processos de produção de sentidos. Dessa forma, cada subárea da Linguística empresta contribuições substanciais para o aperfeiçoamento de habilidades de usos da linguagem, para os processos de ensino e de aprendizagem e para o desenvolvimento de pesquisas acerca das variadas questões im-

plicadas nas situações discursivas que constituem as interações entre os sujeitos sociais.

Em face dessa complexidade inerente aos estudos linguísticos, este capítulo delimita seu objeto de estudo em uma discussão acerca dos processos referenciais e suas influências para a prática da leitura. O fenômeno da referenciação tem sido amplamente estudado pelo campo da Linguística Textual, que possui um constructo teórico consolidado sobre a referenciação em produções textuais verbais na modalidade escrita. No entanto, com a disseminação do acesso às tecnologias da informação e da comunicação, tem ocorrido a transmutação/reelaboração de gêneros textuais/discursivos, o que tem demandado novas pesquisas acerca de textos veiculados em mídias sociais.

Embora existam pesquisas (RAMOS, 2012; CAVALCANTE; BRITO, 2020; SILVA, 2013; FONTINELE; CARVALHO, 2022) que evidenciam as possibilidades e as necessidades de extensão dessas discussões para os textos multissemióticos, que articulam diferentes modalidades (oral, escrita, visual-imagética, sonora) e diferentes semioses (cores, movimentos, imagens, enquadramento, sons etc.), essas discussões, mesmo trazendo substanciais contribuições para os processos de ensino e de aprendizagem, ainda são circunscritas aos espaços acadêmicos.

A partir desses estudos, ao discutirmos os processos referenciais, levantamos três questionamentos basilares: como os referentes são introduzidos nas produções textuais multissemióticas? Quais são os recursos utilizados para a retomada desses referentes ao longo do texto? Como o processo de ensino do fenômeno da referenciação pode ser ressignificado a partir dessas discussões?

Assim, este capítulo tem por objetivo provocar uma reflexão acerca do funcionamento da referenciação em textos multissemióticos. Para tal, busca-se analisar como esse fenômeno pode ser estudado em uma charge animada, intitulada “É uma droga”, de Maurício Ricardo (2016). Considerando que as propostas didáticas para o ensino da referenciação ainda se pautam em textos verbais escritos, as provocações suscitadas a partir da leitura deste capítulo podem sinalizar para uma ressignificação desse mecanismo de organização textual nas práticas de ensino de língua portuguesa em sala de aula.

Tendo em vista os limites de extensão deste capítulo, este texto se organiza em duas partes: a) parte teórica: Do fenômeno da referenciação; e b) parte aplicada: Análise da referenciação em charges animadas. Espera-se que as discussões decorrentes da apresentação e discussão de pressupostos teóricos e da análise dos processos referenciais na charge selecionada possam contribuir para uma reflexão acerca do processo de textualização de textos multissemióticos.

Do fenômeno da referenciação

Ao abordar a referenciação como objeto de discussão, é relevante considerá-la como atividade discursiva, tal como proposto por Koch (2004). Essa visão implica uma visão não-referencial da língua e da linguagem, ou seja, um processo realizado negociadamente no discurso e que resulta na construção de referentes ou objetos de discurso (KOCH, 2004). A noção de referência ultrapassa a concepção tradicionalmente conhecida, ligada ao fato de a linguagem referir o

mundo, e, conseqüentemente, à relação de correspondência entre as palavras e as coisas, como se fosse uma etiqueta. Ela “privilegia a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores” (MONDADA, 2001 *apud* KOCH, 2005, p. 34).

Para Cavalcante *et al.* (2010, p. 234), a referenciação “é um processo em permanente elaboração que, embora opere cognitivamente, é indiciado por pistas linguísticas e completado por inferências várias”. Assim, nessa perspectiva sociocognitivo-discursiva e interacional, os referentes se (re)constroem e se configuram como objetos do discurso.

Complementando o exposto, os autores consideram que tomar o referente como um objeto do discurso significa concebê-lo como “uma criação que vai se reconfigurando não somente pelas pistas que as estruturas sintático-semânticas e os conteúdos lexicais fornecem, mas também por outros dados do entorno sociodiscursivo e cultural que vão sendo mobilizados pelos participantes da enunciação” (CAVALCANTE *et al.*, 2010, p. 235).

Nesse processo de criação, os produtores do texto realizam escolhas para a produção do projeto de dizer, buscando o cumprimento do propósito enunciativo, assim como os leitores/ouvintes/espectadores interpretam a partir de suas referências de mundo. Sustentando esse argumento, Koch (2005, p. 61) reitera que

A referenciação constitui, assim, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, procedendo a escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta

de sentido (KOCH 1999; 2002). Isto é, as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer. Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação. Ou seja: a realidade é construída, mantida e alterada pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ela: interpretamos e construímos nossos mundos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural.

Diante do exposto, constata-se que o referente não é dado, mas construído na/pela interação, ou seja, o modo como as escolhas linguísticas são feitas revela posicionamentos dos sujeitos em relação à apresentação do mundo. Essa concepção, por considerar a processualidade do percurso de construção de referentes, faz assunção pela substituição do termo “referência” por “referenciação”. Essa escolha não configura apenas uma adequação de nomenclatura, mas uma decisão metodológica, conceitual, no que concerne à concepção da língua em relação aos seus processos de discursivização, de construção do mundo discursivo (SILVA, 2013).

Para Machado (2013), o termo “referência” se associa a uma visão que representa a língua como estática, e sua substituição pelo termo “referenciação” torna-se mais adequada, por implicar a ideia de processo, atividade dinâmica que se constitui na interação discursiva. Assim, no ato de construir referentes, é necessário compreender o sentido que se constrói no texto, o que leva ao uso do termo “referenciação” e não mais ao de “referência”. A construção e a reconstrução dos objetos de discurso serão dadas no evento comunicativo específico, e isso demandará dos sujeitos do discurso a escolha significativa de recursos linguísticos para representar os referentes, conforme sua proposta de

sentido (SANTOS; COLAMARCO, 2014). A concepção assumida, neste capítulo, se alinha à proposta dos autores citados.

No percurso analítico do fenômeno da referenciação, há duas questões basilares, que são utilizadas como suporte para os estudos: a) introdução referencial e b) anáforas. Para Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 60), a introdução referencial deve ser sempre e apenas aquilo que revela a primeira aparição do referente.

Uma introdução referencial é instaurada somente quando, durante o processo de compreensão, um referente (ainda que não manifestado por uma expressão referencial) é construído pela primeira vez na mente do coenunciador do texto/discurso. Esse referente pode (ou não) ser retomado anaforicamente ao longo do texto.

Já o processo anafórico se realiza quando os referentes passam a ser recuperados pelos leitores a partir de pistas dadas pelos produtores. Nesse contexto, é válido destacar a instabilidade dos referentes, cujas aparições: “não são nem evidentes nem dadas de uma vez por todas, elas são mais o resultado de reificações práticas e históricas de processos complexos, compreendendo discussões, controvérsias, desacordos.” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 28). Tendo em vista que as interações sociais dependem das negociações feitas pelos interlocutores, de seus conhecimentos de mundo, de seus valores e ideologias, a instabilidade referida pode propiciar a recuperação de referentes ao longo de uma produção textual, mas também dificultar uma atividade interpretativa, caso o texto apresente problemas de construção ou o leitor não conseguir retomar os objetos de discurso. Para Guimarães (2017, p. 7),

É, pois, nessa construção discursiva, dinâmica e dinamizadora, que uma escolha linguística põe em foco determinada característica do referente,

entre as tantas possíveis. Há, aqui, portanto, uma negociação tanto social quanto cognitiva para que se adapte o objeto de discurso ao projeto de dizer do produtor. Ou seja, a partir de sua bagagem discursiva e mediante os conhecimentos compartilhados (ou que imagina serem) com seu(s) interlocutor(es), o produtor examina os limites e as possibilidades linguísticas que possam representar seu projeto de dizer e elege uma possibilidade que se aproxime de sua intenção, ou a represente. Por isso mesmo, ainda segundo Mondada e Dubois (2003), a escolha de um referente, em oposição ou apagamento de outros, representa um movimento de ponto de vista.

Todo processo anafórico, segundo Cavalcante e Brito (2016), promove, ao mesmo tempo, função de manutenção e de recategorização de referentes. Tendo a função de dar continuidade a uma referência ao longo do texto, a anáfora é o recurso responsável pela coesão textual. Ao analisar a anáfora, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) propõem uma organização analítica em três grandes blocos: a anáfora direta (que pode inserir, em seu bojo, o encapsulamento), a anáfora indireta e a dêixis. A anáfora pode ser direta, ou correferencial, quando determinada expressão retoma o mesmo referente já introduzido no texto, ou indireta, quando determinada expressão retoma outro referente já introduzido no texto e se associa indiretamente a ele. A dêixis se define pela capacidade de criar vínculo entre o cotexto e a situação enunciativa em que estão os participantes do ato comunicativo.

Considerando que essa proposta de análise se direciona para os textos verbais (escritos e falados), buscaremos ampliar a nossa discussão para o contexto dos textos multissemióticos. Para Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 65), o estudo do aspecto multimodal nas análises em Linguística Textual “não pode ser encarado como uma concessão, mas, sim, como o compromisso de discutir seriamente os

desafios que os usos impõem, mesmo que isso signifique reconhecer a falta (provisória) de aparato teórico para tratar algumas situações”.

Ainda, segundo os autores,

o pesquisador deve assumir toda a complexidade do objeto texto e propor análises que deem conta dessa multiplicidade, considerando-se que, ainda que se configurem como não verbais, as diferentes manifestações semióticas ou os diferentes processos envolvidos em situações de interação sem o verbal passam por um tratamento linguístico quando da interpretação; essa seria a decisão mais coerente com o panorama atualmente delineado nos estudos sobre o texto (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 65).

Nesse ponto, é importante ressaltarmos uma questão levantada por Ramos (2012), qual seja, verificar se o escopo teórico aplicado aos enunciados verbais escritos é válido também para os de cunho visual ou verbo-visual. Ao estudar o fenômeno da referenciação em tiras cômicas, um gênero que apresenta uma configuração multissemióticas, o autor aborda um aspecto relevante para a nossa discussão, ou seja, o processo sociocognitivo interacional de produção de sentido constrói-se, portanto, a partir da soma e da articulação de diferentes modalidades: verbal escrita e visual.

Na pesquisa realizada pelo autor, os resultados sinalizam para que, de modo semelhante aos enunciados escritos, os objetos-do-discurso em produções multissemióticas são instaurados, retomados e recategorizados, tanto nas tiras constituídas apenas por imagens, quanto nas tiras compostas por imagens e palavras.

Uma pesquisa realizada por Fontinele e Carvalho (2022) comprova que o referente, ao longo do texto, sofre alterações em seu estado, assumindo novas projeções, seja por meio de elementos

linguísticos ou imagéticos. Para os autores, os referentes podem ser construídos a partir de traços imagéticos ou elementos linguísticos, que se articulam para construção de sentidos do texto. Nesse processo, esses referentes são recategorizados por meio de alterações ou formas assumidas e que sinalizam a progressão do texto, com base em pistas presentes no próprio texto ou no contexto, sejam elas implícitas ou não. Por meio dessas pistas, o leitor pode identificar como o referente é recategorizado no texto. “Essa estratégia constitui em importante recurso referencial que marca as intenções do autor do texto quanto ao seu projeto de dizer, pois apresenta um referente com alterações para chamar a atenção do leitor no texto” (p. 6).

Outro estudo que também merece destaque é o de Cavalcante e Brito (2020), que apresentam uma análise do processo de referenciação, com base nas pistas textuais que são apresentadas no texto e que precisam ser consideradas pelos interlocutores. As autoras consideram a integração entre os recursos verbais e visuais que constituem o texto. Na pesquisa foi constatado que os traços imagéticos, tanto funcionam como referentes, quanto atuam como pistas para ativar novos referentes no texto, semelhante ao que acontece com as expressões referenciais. Pautando-se nos estudos da Linguística Textual e da Gramática do Design Visual, proposta por Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006), as autoras analisam como os traços imagéticos são construídos como referentes no texto. Em seus estudos, foram encontradas semelhanças de ocorrências de funções referenciais, tal como acontecem em textos verbais, como introdução referencial, anáfora e dêixis.

Discorrendo sobre essa questão, Bentes, Ramos e Alves Filho (2010) pontuam que, em um texto multimodal, um objeto de discurs-

so pode ser referido por um determinante visual, que “seria entendido com uma categoria referencial construída e reconstruída no processo de progressão textual” (2010, p. 402). Nessa direção, os autores consideram a possibilidade de olhar para o texto multimodal a partir de categorias inicialmente pensadas para o texto verbal, como a noção de objeto de discurso e dos processos de repetição, retomada e reconstrução desse objeto.

Considerando essas dimensões, a próxima seção apresentará uma análise da referenciação em uma charge animada, que foi selecionada por ser de curta extensão e ser constituída por vários recursos semióticos.

Análise de processos referenciais em uma charge animada

Para a análise foi selecionada uma charge animada intitulada “É uma droga”⁴, produzida por Maurício Ricardo e publicada na plataforma *You Tube*⁵. Para a análise, serão abordadas duas questões: a) introdução dos referentes e b) retomadas referenciais e progressão temática.

Em pesquisa realizada por Silva (2013), o autor apresenta categorias analíticas para estudo dos processos de introdução referencial.

4 Vale destacar que a charge animada, utilizada para a análise, possui uso exclusivo para fins educacionais e de pesquisa. Dessa forma, destaca-se a contribuição da charge em questão, um enunciado concreto que circula socialmente e que possui uma diversidade de recursos semióticos e de estratégias linguístico-discursivas, para o desenvolvimento de investigações e de propostas didáticas situadas em um contexto social. Assim, as autoras ressaltam que a utilização da charge não possui fins comerciais. As imagens que integram o capítulo foram utilizadas com a finalidade de socializar pesquisas que tomam os textos multissemióticos como objeto de análise, o que poderá contribuir para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos multiletramentos.

5 disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=Do6o6cMvOCQ>. Acesso em: 28 fev. 2023. Recomenda-se assistir à charge antes da leitura da análise proposta por esta pesquisa.

Para tal, o autor considera dois tipos de categorias: a) ligadas à forma e b) ligadas à função.

As categorias ligadas à forma são: a) menção do referente por meio de expressão referencial; b) marcas intertextuais na inauguração de referentes no texto/discurso; c) apresentação do referente por meio de linguagem visual; d) apresentação do referente por meio de linguagem verbo-visual; e) apresentação por expressão recategorizadora.

As categorias ligadas à função são: a) apresentação aparentemente neutra do referente; b) orientação de ponto de vista; c) recuperação de informação na memória supostamente compartilhada; d) despertar a curiosidade e, em seguida, a necessidade de confirmação do referente; e) encapsulamento de informações. As categorias elencadas podem direcionar análises realizadas no âmbito de pesquisas sobre a temática, bem como no encaminhamento de práticas de ensino. Com base nelas, procederemos à análise da charge selecionada.

Antes de uma análise dos processos referenciais, é importante ressaltar que a charge aborda uma situação em que um senhor discute com uma vendedora acerca da necessidade de cadastro de CPF para obtenção de descontos em um medicamento. O homem se irrita a tal ponto que precisa de atendimento médico. Após apresentar uma crise de ansiedade, o homem fala que irá comprar o medicamento justamente para se sentir mais calmo e a vendedora faz novamente a solicitação do CPF dele, o que desencadeia nova irritação e uma crise ainda mais intensa, que o leva a ser colocado na ambulância.

Para exemplificar as categorias propostas por Silva (2013), apresentamos a figura 1, que representa a primeira cena da charge selecionada para análise.

Figura 1 - Introdução de referentes



Fonte: <https://youtu.be/klWBYfnznk?t=340>.

Considerando que o gênero charge consiste na crítica político-social, que tem por propósito explorar e provocar o riso, o humor, a sátira, a ironia, o deboche, o escárnio, afirmamos ser necessário que tanto os recursos linguísticos, quanto os recursos semióticos sejam analisados no processo de construção do projeto de dizer.

Em relação à introdução referencial, que contempla recursos linguísticos e semióticos, Cavalcante (2003) afirma que é a expressão nominal que institui um referente pela primeira vez no texto/discurso, sem que haja qualquer outro elemento que o tenha evocado antes. Desse modo, a introdução dos referentes se configura como um mecanismo que indicia sentidos, na medida em que revela escolhas feitas pelos produtores, sinaliza para um percurso de leitura e cria uma espécie de interação com os leitores, uma vez que cada recurso utilizado (palavras, imagens, sons) representa um posicionamento ideológico. As escolhas não são aleatórias. No caso da figura 1, é apresentado o cenário de uma farmácia, com a presença de dois participantes humanos

representados de modo caricato. Nesse sentido, é importante destacar que as escolhas para representação dos participantes não se configuram como isentas de posicionamentos.

Na charge, na introdução dos referentes se dá por uma cena constituída pela imagem de um senhor, de meia-idade, com bigodes, careca e com vestimentas com padrões tradicionais (calça, camisa polo, cinto, sem estampas, cores básicas etc.), que pode provocar um questionamento sobre a representação de um “grupo social” = homens que possuem posicionamentos assertivos e que não são muito dispostos a mudar de opinião. A vendedora apresenta-se com blusa de cor branca (típica para a área da saúde), com cabelos lisos, sombras coloridas e seios grandes em destaque. Normalmente, a existência de referências ideais de imagem corporal, bem como a exacerbada produção da aparência segundo arquétipos divulgados pela mídia parecem indicar que a padronização da aparência é uma tendência muito particular dos sujeitos contemporâneos, exigindo padrões de beleza para atendentes (vendedoras, recepcionistas etc.)

Além dos participantes humanos, há um cenário que também apresenta referentes, tais como: prateleiras com medicamentos (uso da linguagem visual que corrobora para a identificação do espaço em que a cena enunciativa se realiza no início da narrativa); cartazes promocionais (uso da linguagem verbo-visual para reforçar a política da empresa em promover descontos); caixa de medicamento “pastilhas Waldo” (uso da linguagem verbo-visual com marcas intertextuais para caracterizar o espaço de um balcão de farmácia e com letras que remetem ao logotipo de uma pastilha para garganta de marca conhecida); caixa de medicamento para dor de cabeça “Dordecabex” (uso de

linguagem verbo-visual, com sufixo -ex e um emoji com sorriso, que denota valor expressivo para indicar o nome do medicamento, que contribui para simular o ambiente de farmácia); computador com máquina registradora (uso de linguagem visual para sinalizar balcão de atendimento).

A inscrição “Drogacara”, que é o nome do estabelecimento farmacêutico, apresenta o conteúdo temático sob o qual o enredo irá tratar e que orienta o processo de produção de sentidos. Aqui, o leitor já pode realizar inferências em relação ao sentido do termo “cara” (cara = valor monetário ou algo superestimado). O título da charge, “É uma droga”, consiste em um jogo de palavras, que tanto pode se referir ao medicamento para ansiedade (“droga”, em sentido denotativo, é uma substância utilizada para tratar doenças), quanto para a situação narrada no episódio da charge (“droga”, em sentido conotativo, indica algo desagradável, ruim).

Durante a projeção da cena (fig.1), o personagem cliente se dirige à vendedora e fala: “Eu só não entendo porque eu tenho que ter cadastro em cada farmácia que eu entro, poxa!” Ao que tem como resposta por parte da vendedora: “Calma, senhor”. A introdução do referente “cadastro” introduz outros enunciados metonímicos, que serão mencionados posteriormente, tais como: “só te dei meu CPF”, “repetir o CPF”. A solicitação de calma toma como referente o comportamento demonstrado pelo cliente (tom de voz, gestos, expressões faciais).

Cavalcante e Custódio Filho (2010) destacam que o processo de produção de sentidos não se limita à materialidade linguística. Nessa mesma direção, de acordo com Mondada (2005), em uma perspectiva interacionista dos estudos sobre o fenômeno da referência, as práti-

cas referenciais manifestadas na interação social devem ser “objetos de análise – práticas linguageiras, mas também práticas gestuais, movimentos no espaço, orientação do olhar; os referentes visados por essas práticas não são tratados como preexistindo a elas, mas como instaurados na realização e no desenrolar da atividade referencial, pela maneira mesmo como esta é reconhecidamente organizada (MONDADA, 2005).

Na sequência da charge, ao considerar a função dos processos de introdução dos referentes, destacamos a expressão dêitica, na fala da vendedora, “deixe-me ver aqui”, em que “aqui” relaciona-se a uma consulta ao programa de computador. Essa apresentação do referente “aqui” parece-nos aparentemente neutra, já que se trata de uma consulta relacionada a uma dimensão procedimental.

Por outro lado, há uma orientação de ponto de vista, quando, na fala do cliente, há o emprego do termo “otário” para designar aquele que se recusa a realizar o cadastro. Logo em seguida, há uma retomada, por meio do pronome “dele”, que se configura como uma retomada do referente. Outro termo empregado para introduzir um referente é “bandidos”, que é utilizado para designar donos de uma farmácia do outro lado da rua, que também propõem descontos com base no cadastro do cliente. Aqui, merece atenção o uso de dêitico “outro lado da rua” (movimento com a mão e uso do olhar para indicar o outro lado da rua).

Há, ainda, uma referenciação aos valores do remédio, em uma sequência de diálogos que se assemelha a um leilão, mas ao contrário: em vez de o valor ir aumentando, ele vai diminuindo. Primeiramente, a vendedora fala: “O remédio que custa 320 vai sair por 180”, ao que recebe como réplica: “Quer dizer que, se o otário não quiser fazer ca-

daí, o dono da farmácia rouba mais de 100 reais dele”. Mais adiante, o cliente fala que na outra farmácia “sai por 160”, fazendo com que a atendente diga: “Eu posso fazer pro senhor por 150”. Exceto na segunda fala, em que o valor monetário “reais” é mencionado, a referência nos outros valores fica subentendida. Inclusive em: “140”, dito como uma na oferta final, o que pode ser depreendido pela fala acompanhada do gestual e do olhar da mulher, expressando tentativa de cooperação.

Na figura 2, merecem destaque os recursos semióticos para recuperar a informação na memória supostamente compartilhada.

Figura 2 – Recursos semióticos



Fonte: <https://youtu.be/klWBYfnznk?t=340>.

Para introduzir o estado de irritação apresentado pelo personagem, a cena se inicia com uma gradação da cor vermelha, que se inicia na cabeça do cliente e se estende, posteriormente, por toda a imagem. A introdução do referente “irritação” se apresenta de modo conjugado à fala (em tom mais alto), movimento dos ombros, mãos cerradas, arqueamento das sobrancelhas. Aqui, o uso do dedo em riste e o emprego do termo “bosta” também acionam a memória por parte dos leitores, que precisam recuperar os sentidos sugeridos a partir da combinação de semioses para a produção de sentidos.

De acordo com Marcuschi (2007, p. 68),

pode-se dizer que nossas versões de mundo são sempre construídas, provisórias, praxeológicas e não devem ser tomadas como formas naturais de dizer uma suposta realidade discretizada. (...) a linguagem é uma atividade constitutiva e não uma forma de representar a realidade; mais que um retrato, a língua é um trato da realidade. Mais que um portador de sentido, a língua seria um guia de sentidos, como lembra Salomão (1999), e por isso mesmo ela é insuficiente. É na interação social que emergem as significações.

Na figura 3, há uma apresentação da cena da farmácia, e, posteriormente, a mesma cena com uma ambulância à porta.

Figura 3 – Recursos semióticos



Fonte: <https://youtu.be/klIWBYfnznk?t=340>.

Na figura 3, a cena do lado esquerdo introduz o acontecimento que será confirmado na cena do lado direito. Embora não seja possível registrar verbalmente, neste texto, há o efeito sonoro (grito) que é utilizado para indicar que o cliente passa mal por uma crise de ansiedade, após a irritação pela exigência de cadastro do consumidor para a obtenção de descontos. A comprovação se dá pela presença de uma ambulância do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu), referente já esperado como pertencente ao conhecimento prévio dos leitores. A cena inicial (lado externo e o grito) busca despertar a curio-

sidade do leitor, de modo que ele se sinta impelido a confirmar o referente.

Há, ainda, uma referenciação sonora, já que, mesmo sem que os personagens apareçam na última cena, é possível reconhecer quem fala pela diferenciação no tom e no timbre de voz de cada um deles: o cliente e a vendedora, que já haviam aparecido no início da charge. Isso permite, inclusive, que seja identificado o atendente do Samu, mesmo sem que este apareça, o que fica implícito pelo aparecimento de outra voz na cena, além das duas já conhecidas. Tal identificação é corroborada pelas falas desse novo personagem: “O senhor tá bem?” e “Agora é sério. Vamos colocar na ambulância”, que se espera serem ditas por um socorrista.

Em relação às retomadas utilizadas na modalidade verbal, é possível constar a presença de itens lexicais, como: farmácia/drogaria (sinonímia); medicamento/remédio (sinonímia) e calmante (hipônimo); remédio/coisa (nome genérico). No que diz respeito às retomadas na modalidade visual, observa-se a repetição da imagem do cliente, da vendedora do cenário e a permanência da ambulância em uma cena por um tempo maior (o movimento contribui para a caracterização do referente – atendimento médico feito pelos socorristas).

Essas ocorrências corroboram a afirmação de Cavalcante e Brito (2022, p. 285) de que “todo jogo referencial se presta, como se disse, a gerar efeitos pretendidos pelo projeto de dizer do locutor/enunciador”. A irritação apresentada pelo cliente vai se intensificando ao longo da narrativa (sendo retomada por recursos semióticos: gestos, expressões faciais, tom de voz, cor da pele e da cena, grito/gemido e palavras) até culminar em um problema sério de saúde.

Para as autoras citadas,

os referentes podem se evidenciar nos textos por diferentes sistemas semióticos, não somente pelo verbal, nem apenas por expressões referenciais. Aspectos multimodais de toda ordem estão ligados nessa coconstrução e se encontram imbricados em fatores contextuais. Mas o que se chama de expressões referenciais são sintagmas nominais (ou pronominais) e adverbiais que nomeiam ou representam os objetos do discurso. Numerosos estudos já evidenciaram que os referentes não emergem nos textos apenas pelo emprego de expressões referenciais, mas também pela colaboração de outros sistemas semióticos, como o visual, o gestual, dentre outros, seja para introduzir referentes, instaurando-os em dada situação comunicativa, seja para retomá-los recategorizando-os.

Complementando a afirmação, as autoras ainda destacam que, independentemente do modo como esses referentes se configuram nos textos, podemos considerar que eles são sempre sugeridos por pistas apreensíveis pelos órgãos do sentido – verbais, imagéticas, gestuais, sonoras etc. – imbricadas a saberes e valores contextuais de diversas ordens.

Diante do exposto, podemos considerar que a análise dos processos referenciais em textos multissemióticos, tal como a charge animada aqui explorada, demonstra a complexidade do fenômeno da referenciação. Para Cavalcante e Brito (2022), a referenciação não se pauta na mera função coesiva, mas se configura como “a unidade poderosa que revela um complexo trabalho sociocognitivo-discursivo de abordagem da realidade, passível de retomar elementos os mais diversos e de realizar múltiplas funções.” (CUSTÓDIO FILHO, 2012, p. 844). Em relação às múltiplas funções, Cavalcante (2011) pontua que os processos referenciais podem contribuir para a compreensão de textos, uma vez que podem contribuir para a organizar o texto, a argu-

mentar, a resumir, a introduzir novas informações, a definir, a veicular diferentes vozes ou pontos de vista discursivos, a chamar a atenção do leitor etc.

Assim, para que os processos de textualização sejam trabalhados em sala de aula, a partir da diversidade de gêneros discursivos que circulam na sociedade da informação, é relevante que o campo da Linguística Textual considere as produções fílmicas como *corpus* de pesquisa, de modo a favorecer reflexões acerca dos modos de organização e de funcionamento de textos que articulam diferentes linguagens.

Considerações finais

Buscamos, neste capítulo, abordar três questões basilares: como os referentes são introduzidos nas produções textuais multissemióticas? Quais são os recursos utilizados para a retomada desses referentes ao longo do texto? Como o processo de ensino do fenômeno da referenciação pode ser ressignificado a partir dessas discussões?

Em relação aos modos de introdução dos referentes, constatamos que as teorias desenvolvidas acerca dessa questão dão suporte para a análise do momento em que cada referente aparece no texto pela primeira vez. Já as retomadas dizem respeito à recuperação do referente já aludido anteriormente e à progressão temática do texto. Na análise desses mecanismos, foi possível constatar que a apresentação dos referentes, bem como das retomadas, pode se efetivar por meio de imagens, palavras, sons e cores. Outra questão digna de nota é que os referentes (introduzidos ou retomados) são selecionados a partir

de escolhas (lexicais ou de recursos semióticos), o que desvela posicionamentos por parte dos produtores e o fornecimento de pistas que podem orientar o processo de produção de sentidos.

Por fim, ao pensarmos nas contribuições dos estudos acerca da referência em textos multissemióticos, podemos considerar que a pesquisa realizada possibilitou antever: a) ampliação e contextualização de pressupostos teóricos já estudados pela Linguística Textual acerca dos modos de organização e de funcionamento dos textos; b) consideração das modalidades de linguagem e de recursos semióticos que integram as produções textuais que circulam na sociedade da informação; c) consideração de que as imagens não são neutras e são também indiciadoras de sentido; d) consideração da articulação de semiotes para o processo de textualização dos textos; e) discussão acerca dos modos de configuração dos textos, que pode iluminar o percurso de formação docente, bem como o encaminhamento de práticas de ensino que contemplem os diferentes gêneros discursivos que se presentificam em mídias sociais; f) diversificação de materiais didáticos, a partir de textos de qualidade que circulam socialmente e que apresentam possibilidades de formação reflexiva de modo a atender às demandas da sociedade.

Diante do exposto, esperamos que a análise da charge animada, apresentada neste capítulo, possa contribuir para uma provocação acerca da introdução de referentes e de processos anafóricos em sala de aula, uma vez que existe uma tendência ainda arraigada de um estudo desses mecanismos que atribui primazia aos textos verbais escritos.

Referências

BENTES, Anna Cristina; RAMOS, Paulo; ALVES FILHO, Francisco. Enfrentando desafios no campo de estudos do texto. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). *Linguística de texto e Análise da conversação*: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010, p. 389-428.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 44, p. 105-118, jan/jun 2003. 145.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/26452>.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs.) *Linguística de texto e Análise da conversação*: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, p. 225-261, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. In: AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto (Orgs.) *Estudos do discurso*: caminhos e tendências. São Paulo: Editora Paulistana, 2016. Disponível em: <https://cied.fflch.usp.br/sites/cied.fflch.usp.br/files/u31/AQUINO%3B%20GON%C3%87ALVES-SEGUNDO%20%28org.%29%20Estudos%20do%20discurso%20-%20caminhos%20e%20tend%C3%A2ncias.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva. Estratégias de referenciação em textos multissemióticos. *SEDA*, Seropédica, Rio de Janeiro, v.5, n.12, 2020.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva *et al.* *Linguística Textual*: conceitos e aplicações. Campinas, São Paulo: Pontes editores, 2022.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referência*. 2011. 330f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8896>. Acesso em: 23 de fev. 2023.

FONTINELE, Francisco Pereira da Silva; CARVALHO Maria Angélica Freire de. Referência no texto verbo-imagético: um estudo discursivo sobre o processo de recategorização. *Rascunhos Culturais*, v. 13, n. 25. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/rascunhosculturais/article/view/17522>. Acesso em: 23 de fev. 2023.

GUIMARÃES, Sílvia Adelia Henrique. A recategorização como ferramenta discursiva: uma análise de textos escolares de alunos de uma periferia carioca. *PERcursos Linguísticos*, [S. l.], v. 7, n. 16, p. 236–256, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/17751>. Acesso em: 6 fev. 2023.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. *Investigações*, Recife, v. 18, n. 2, p. 9-38, jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1478>. Acesso em: 5 jan. 2023.

MACHADO, Luana. Os processos de referência nos livros didáticos: análise de textos jornalísticos. In: SANTOS, Leonor Werneck (org.). *Referência e Ensino: análise de livros didáticos/livro eletrônico* – Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2013. p. 164-206. Disponível em: <https://leonorwerneck.wixsite.com/leonor/e-books>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referência. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). *Referência*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH,

Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Cristina (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 11–31.

RAMOS, Paulo. Estratégias de referenciação em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 12, n. 3, p. 743–763, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/6TYqftSSCStg6vZRFvrTGCG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2023.

SILVA, Franklin Oliveira. Formas e funções das introduções referenciais. 2013. 127f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8247/1/2013_tese_fosilva.pdf. Acesso em: 6 jan. 2023.

SANTOS, Leonor. W. dos; COLAMARCO, Manuela. Referenciação e ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura. *Revista Gragoatá*, Niterói, n. 36, p. 43-62, 1. sem. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/32983>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Capítulo 4

Contribuições da Linguística Funcional para o ensino de língua portuguesa na escola

Mauri Célio Alves Santana

A Linguística Funcional e o ensino de português

Os estudos relacionados à teoria da Linguística Funcional comprovam a necessidade de se examinar a competência comunicativa no tratamento de qualquer língua natural, evidenciando, com isso, o interesse dessa teoria pelo funcionamento da comunicação humana. Dessa forma, a Linguística Funcional amplia os horizontes de investigação e reflexão sobre a linguagem, extrapolando a noção de língua enquanto puramente sistema e passando a considerar a relação sistêmica existente entre forma e função.

A relação entre formalismo e funcionalismo linguístico não pode ser explicada em poucas palavras, tendo em vista a complexa discussão que gira em torno dessas duas correntes. Sendo assim, não queremos limitar a nossa discussão sobre tal assunto, mas trazer brevemente alguns pontos que podem favorecer o entendimento do que vamos tratar especificamente neste capítulo: o ensino de língua portuguesa apoiado pela visão funcionalista.

Partindo do princípio da aquisição da linguagem, Neves (1994) diz que os formalistas defendem a existência de uma capacidade inata do ser humano para aprender; já os funcionalistas justificam a aquisição em termos de desenvolvimento das necessidades e habilidades comunicativas da criança. Outro ponto relevante que cabe colocar em cena é o fato de os formalistas reconhecerem e estudarem a linguagem como um sistema autônomo, enquanto os funcionalistas a enxergam e a pesquisam em relação com sua função social.

A contribuição da Escola de Praga para a Linguística Funcional foi, entre outras coisas, a clareza da relação do elemento linguístico com o sistema como um todo, o que se chamou de variante função/relação. Dessa maneira, adota-se a noção de função como relação, no sentido de explicar que a relação de um elemento estrutural deve ser estabelecida com uma unidade maior, ou dentro desta. A perspectiva funcionalista da língua deixa também sua essência em algumas escolas pós-saussurianas da Europa no século XX, assim como nas escolas de Londres. Nesta última, a contribuição de Halliday é inegável, ao desenvolver a tendência de estudar as línguas de um ponto de vista funcional.

Por volta de 1970, nos Estados Unidos, alguns estudiosos linguistas, como Sandra Thompson e Givón, passaram a valorizar uma linguística baseada no uso. O objetivo principal dessa nova visão investigativa foi observar a língua do ponto de vista do contexto e da situação extralinguística.

Ainda seria valioso compreender que, de acordo com Hoffman (1989), uma gramática formalmente orientada trata da estrutura sistemática das formas de uma língua, enquanto uma gramática funcionalmente orientada analisa a relação sistemática entre as formas e as

funções em uma língua. Dado esse entendimento, deve passar pela nossa cabeça a ideia de que a gramática, sozinha, não é a língua propriamente dita, mas é parte dela. Sendo assim, assume para si o mesmo caráter incorporado pela corrente funcionalista da linguagem, quando defende que a estrutura das línguas é moldada a partir da intenção comunicativa dos falantes, e, nesse contexto, a relação entre língua e uso torna-se ainda mais necessária.

No campo do ensino do texto e da produção textual apoiados nos princípios gerais da Linguística Funcional, a Linguística Textual avança para um novo estágio, deixando de ver a língua enquanto sistema autônomo e passando analisar o seu funcionamento em contextos reais, dentro de uma sociedade concreta.

Nesse sentido, pode-se compreender que o interesse de investigação da linguística ultrapassa a estrutura gramatical e busca, no contexto discursivo, a motivação para os fatos da língua; é por essa razão que o funcionalismo tem a linguagem como instrumento de interação social. A abordagem funcionalista tem o interesse pela explicação das regularidades observadas no uso interativo da língua e, para isso, se atém às condições discursivas que envolvem seus contextos específicos de uso e suas estruturas linguísticas.

Do ponto de vista da Linguística Funcional, satisfazer as necessidades comunicativas e cognitivas de seus falantes é a principal finalidade da língua e, considerando que a forma da língua reflete a função que exerce ou é por ela restringida, as estruturas linguísticas devem ser explicadas com base no uso real a que elas se prestam na situação da comunicação. É a partir desse ponto que avançaremos para discussões para pontuais sobre a produção textual na escola.

Língua e gramática: desfazendo alguns equívocos

Como princípio teórico de investigação do ensino de língua, vale a pena deixar claro de que língua estamos falando, ou seja, em que concepção nos apoiamos, sobretudo, para justificar a natureza deste trabalho. Nesse sentido, partimos do princípio de que língua não é apenas a gramática que estudamos na escola, pelo menos durante a educação básica. Ao que parece, mesmo nos dias de hoje, depois de tantas teorias e tentativas para desfazer os equívocos entre língua e gramática (cf. ANTUNES, 2007), professores e estudantes ainda se apegam a doutrinas de ensino que colocam a gramática em posição de superioridade em relação a outros aspectos da língua, e, por causa disso, essa mesma gramática torna-se o centro de todas as atenções no ensino da língua materna, sendo vista como a própria língua.

Pelo que temos observado, a afeição exagerada pela gramática normativa na escola ainda é um sentimento muito marcante na prática de professores de língua. Esse comportamento, por sua vez desencadeado quase sempre por razões históricas e sociais, pode ser a razão de grande parte do fracasso escolar, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa de estudantes. Se tomarmos como princípio que ao ensino de língua compete a tarefa de desenvolver essa competência, considerar apenas a gramática normativa como a cumpridora dessa responsabilidade não seria a melhor alternativa. De acordo com Antunes (2007, p. 52-53), “a gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos”.

Ao analisarmos cuidadosamente e reflexivamente a colocação de Antunes (2007), a impressão que temos é que, de fato, a escola ainda não parece estar no caminho que precisa estar, pelo menos aquelas que, até então, não apreenderam uma nova visão de língua e que continuam preservando práticas ultrapassadas desse ensino, como exercícios que apenas a memorização de regras e classificação gramatical, sem considerar o contexto real de uso da língua para reflexão desses conteúdos. O fato é que, durante muito tempo, essa situação foi real nas aulas de língua portuguesa e deixou uma herança não tão fácil de ser superada por seus herdeiros. É por essas e outras razões que devemos ter clareza de que caminho seguir, antes de traçarmos qualquer atividade de natureza linguística. Não se trata de diminuir a importância da gramática em detrimento do ensino e da compreensão do texto, mas de fazer deste a porta de entrada para o ensino de língua portuguesa.

Anteriormente às discussões de Antunes (2007), Possenti ([1996]2009) já trazia considerações pertinentes ao campo do ensino de língua. Para ele, para que um projeto de língua seja bem-sucedido, é preciso que se tenha entendimento do que seja a língua e do que seja uma criança (cf. POSSENTI, [1996] 2009). Continuando a discussão, Possenti ([1996] 2009) vai dizer que a escola ensina o que as crianças já sabem e que, por isso, é importante que o professor tenha concepções claras sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua.

Entre tantos comentários pertinentes colocados por Possenti ([1996] 2009), destacamos a seguinte questão: que relação tem a criança com essa língua ensinada (ou não) na escola? Em outras palavras, Possenti ([1996] 2009) chama a atenção para questões de ordem sócio-interacional, ao colocar como condição necessária para um

efetivo projeto de língua a sua relação com o sujeito no processo de aquisição e ensino-aprendizagem. A relação entre o sujeito e a língua é, pois, a razão primeira a ser compreendida, já que estamos tratando do ensino de português na perspectiva funcionalista.

Considerando o que diz Possenti ([1996] 2009) a respeito da relação entre criança (sujeito) e língua, pode-se pensar numa relação que coloca esse sujeito situado social e historicamente em determinados contextos que naturalmente lhe apresentam possibilidades de contato e envolvimento direto com a língua em atividade, o que exige dele uma aproximação direta com ela. Dizendo de outra maneira: a inserção desse sujeito na sociedade exige que ele faça uso de práticas textuais/discursivas diversas, orais e/ou escritas, para interagir com outros sujeitos e com o mundo e desempenhar suas ações normais do cotidiano. Esse entendimento da linguagem em contextos de uso nos leva a estabelecer a concepção de língua a seguirmos.

Diante disso, constatamos que o ensino de língua pautado apenas em perguntas sobre o que é certo ou errado do ponto de vista linguístico é insuficiente para desenvolver a competência comunicativa do aluno; é preciso vincular o contexto histórico-social em que se insere o sujeito a quem se direciona esse ensino – que, inclusive, faz uso da língua, não necessariamente a mesma que costuma ser ensinada na escola, que, embora já conceba o texto como objeto de ensino/estudo, ainda enaltece a norma padrão (cf. POSSENTI, [1996] 2009) em contextos diversos. A gramática normativa é parte da língua, como afirma Antunes (2007), mas não é a língua na sua integralidade; portanto, não dá conta de explicar todos os fenômenos da língua enquanto atividade sociointerativa. Vejamos o que diz Antunes (2007, p. 41) a esse respeito.

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente.

Essas afirmações nos dão a clareza dos caminhos que devemos deixar de seguir e por que não faz sentido continuar nessa mesma direção, visto que os resultados dessa trajetória não geraram (nem gerarão) bons efeitos; pelo contrário: causaram confusões a muita gente envolvida nesse processo. Por outro lado, com base nessas evidências, há a necessidade de tratar a língua com outros olhos e promover um ensino que faça sentido, sem estar preso a um projeto formalista que busca analisá-la de maneira descontextualizada. É preciso virar a página dessa história e começar a ver os fenômenos linguísticos do ponto de vista funcional. Não se trata de desprezar a estrutura, mas de tomar posse de uma noção de língua e de ensino que dê condição ao sujeito/aluno de enxergar e analisar tais estruturas em contextos de uso.

O que talvez a escola (em especial o professor de língua portuguesa) não descobriu ainda é que determinados critérios de sistematização do ensino da língua podem distanciar o seu objeto de ensino dos estudantes, que, antes, são usuários da língua; e, a depender da posição que a escola assuma nesse processo, esses estudantes/usuários não conseguem fazer relação da língua que estudam na escola com a língua que praticam em outros contextos sociais.

Com base no que propunha a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) e documentos posteriores, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Oliveira e

Coelho (2003) associam a perspectiva funcionalista da língua de tratamento dos dados linguísticos à proposta desses documentos legais, que privilegiam uma doutrina gramatical de caráter interacional e social.

A conclusão que podemos tirar é que o ensino de língua vai além do ensino de gramática e do léxico. Nas palavras de Antunes (2007), entre outras coisas, ainda é preciso ter um conhecimento da composição dos diferentes gêneros textuais, para que sejamos eficazes comunicativamente. São os gêneros que guiarão as atividades linguísticas dos sujeitos e, em contextos determinados, expressarão normas sociais da linguagem e comportamentos humanos em situações de interação verbal.

O ensino de gêneros textuais e sua relação com a Linguística Funcional

A partir dos estudos de Marcuschi (2008), é possível compreender com mais clareza a emergência dos estudos dos gêneros textuais no Brasil, uma área de investigação que já interessava a uma gama de pesquisadores, de diferentes campos do conhecimento e de diferentes países, por razões diversas e, ao mesmo tempo, específicas em cada caso. Mas, antes de fazermos uma breve exposição das muitas correntes de gêneros estudadas por diversos campos do conhecimento, vale destacar o papel dos estudos de Bakhtin (2011) nessa área, para quem os gêneros são considerados componentes culturais e históricos, que ordenam e estabilizam as relações em sociedade, mas, ao mesmo tempo, possuem um caráter de flexibilidade, o que os torna relativamente estáveis. Se falamos e escrevemos por meio de gêneros, não basta que dominemos

bem uma língua ou a gramática dela; é preciso ter conhecimento dos gêneros necessários a cada interação sociodiscursiva, pois a falta desse conhecimento pode limitar a participação do sujeito em determinadas atividades nas mais diferentes esferas de atividade humana.

Para Bakhtin (2011), os gêneros são meios de apreender a realidade (e atuar nela), porque, numa relação direta com as atividades humanas, realizam-se como enunciados relativamente estáveis, podendo ser alterados ao longo do tempo, a depender de exigências comunicativas e convenções sociais. Ademais, alguns gêneros podem desaparecer e outros surgir a serviço de determinadas esferas de atividade humana. Apoiado nessa teoria, Fiorin (2018, p. 76) acrescenta que “os gêneros só ganham sentido quando se percebe a correlação entre formas e atividades”, o que justifica a necessidade de se conceber a língua como prática social, que envolve os seus interactantes e se revela a partir das suas necessidades.

Atentando-se para a definição de gêneros como tipos de enunciados relativamente estáveis, que se caracterizam por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo, pode-se compreender melhor a noção de gêneros apresentada por Bakhtin (2011). Essas três características básicas de gênero podem ser melhor compreendidas a partir de Fiorin (2018), que as define como:

o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero; (ii) a construção composicional é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo e; (iii) o estilo diz respeito a uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado (FIORIN, 2018, p. 69).

Tal definição aponta características do gênero que ajudam a tornar um enunciado concreto, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação.

Nos estudos dos gêneros, diferentes perspectivas têm sido adotadas, cada uma seguindo um princípio teórico geral de linguagem, que norteia individualmente os enquadres mais específicos de cada teoria. Entre as várias abordagens de gêneros, pode-se destacar, como exemplo, os Estudos Retóricos de Gênero (ERG), representados, em especial, pelos pesquisadores Carolyn Miller, Charles Bazerman e Fredman (BAWARSHI; REIFF, 2013). Tais pesquisadores estudam os gêneros na perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural, cujo foco dos estudos se volta para a compreensão do funcionamento social, retórico e histórico da linguagem.

No dizer de Bazerman (2006, p. 23), “gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São enquadres para a ação social”. Em outras palavras, o autor se refere aos gêneros como componentes integrantes das nossas ações em sociedade, desde as formulações dos pensamentos até as estruturações das ações e comunicações através das quais interagimos.

Nessa mesma visão de gênero como ação social, Miller ([1984] 2012) amplia essa noção, ao considerar os gêneros como “ações retóricas tipificadas”. Para a autora, a noção de tipificação torna-se imprescindível para a compreensão de gênero como ação social, uma vez que a tipificação revela o caráter social do gênero que, por sua vez, se evidencia em práticas sociais recorrentes, ou seja, típicas (BAWARSHI; REIFF, 2013).

Numa perspectiva sociodiscursiva, a ideia de gêneros está intrinsecamente associada à noção bakhtiniana de que os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, ou esferas comunicativas, como refere Bakhtin/Voloshinov em Rojo (2005). Essa atuação humana por meio da linguagem é resultado do lugar social que cada um dos parceiros da enunciação ocupa (cf. ROJO, 2005). Fiorin (2018, p. 68) contribui para o entendimento dessa questão, esclarecendo que “essas esferas de atividades humanas implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados”, que são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera.

Considerando a amplitude desse cenário teórico, seria inviável detalhar todas as abordagens neste curto espaço; ademais, não é esse o objetivo deste trabalho. Uma visão mais ampliada a esse respeito pode ser consultada na obra de Marcuschi (2008). Neste trabalho, no campo relativo à abordagem de gêneros, interessa-nos particularmente as concepções de Bakhtin (2011), sobre a flexibilidade e a relatividade dos gêneros, e de Marcuschi, (2008), para quem, de maneira bem geral, os gêneros podem ser tomados como formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Com essa noção teórica, o autor enfatiza a relatividade dos gêneros, apoiando-se na visão bakhtiniana, que os vê como um enunciado de natureza histórica, sociointeracional e linguística relativamente estável (MARCUSCHI, 2011). Dessa forma, Marcuschi (2011, p. 20) destaca que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”.

Nos estudos acerca da oralidade e da escrita, que envolvem processos de retextualização de gêneros orais para gêneros escritos, Marcuschi (2010) enfatiza a importância dos gêneros, ao reafirmar aquilo que propõe Bakhtin (2011): é impossível existir a comunicação verbal sem algum gênero ou algum texto, pois toda manifestação verbal se dá através de textos realizados em algum gênero. Dessa forma, pode-se ratificar o que já se discute em diversos estudos e teorias acerca do ensino de produção escrita na perspectiva de gêneros textuais enquanto caminho possível para um ensino de língua significativo.

Consoante a essa perspectiva, Dell’Isola (2007, p. 17) considera que “gêneros textuais são práticas sócio-históricas que se constituem como ações para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Paralelamente a essa afirmação, a autora continua corroborando a visão de Marcuschi (2011), quando afirma que os gêneros não se definem por aspectos formais linguísticos, mas sim funcionais, o que também é compatível com aquilo que propõe Bakhtin (2011). Não significa, no entanto, que a forma deve ser desprezada, pelo contrário, em muitos casos, é ela que determina o gênero (MARCUSCHI, 2008). Em outros casos, é a função do gênero que o define. Assim, entendemos que os gêneros podem ser adaptados a qualquer nova situação que exija uma produção textual.

Para perceber o papel dos gêneros na sociedade, é fundamental se colocar numa dada situação interacional, seja no ambiente profissional, seja em reuniões de amigos, igrejas ou no contexto escolar. Haverá sempre um gênero atuando nas práticas comunicativas – sejam elas orais ou escritas, formais ou informais. Diante dessa infinidade de situações comunicativas, às quais somos expostos ao longo de nossa

vida, é comum a utilização de diferentes gêneros, cada um para uma finalidade específica de comunicação. É possível que, durante um único dia, possamos estar envolvidos em diferentes contextos e ambientes que exigem de nós um comportamento linguístico específico, sendo assim necessário o envolvimento com determinado gênero.

O ensino de produção textual pautado nos gêneros ganha mais força no âmbito pedagógico a partir dos anos 1990, com a instituição do Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998). É um documento público que contempla orientações oficiais resultantes de diversos estudos desenvolvidos por professores-pesquisadores e reconhece que a condição para o aluno alcançar o domínio da leitura e da escrita está associada à realização do exercício de construir textos, através dos gêneros textuais, e de desenvolver a capacidade de criticar e reformular seu próprio texto. Essa discussão se amplia, reforçando o reconhecimento da contribuição dos gêneros textuais para o ensino de língua portuguesa com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com a BNCC (2018, p. 80), o ensino da produção de texto, assim como o ensino da leitura, não deve ser tomado de forma genérica, descontextualizada, conforme já colocamos aqui, mas “por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana”, assim como originalmente propôs Bakhtin (2011).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para o Ensino, entre outros elementos da linguagem, os conhecimentos sobre os gêneros devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em

práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BNCC, 2018).

Conclui-se, com isso, que, para um ensino de língua portuguesa que faça sentido, é imprescindível que seu ponto de partida seja com base no que sugere a Linguística Funcional; que a escola proponha aos estudantes a tarefa de produzir textos funcionalmente relevantes; que designe aos professores um trabalho pedagógico com os mais variados gêneros vinculados às demandas sociais e aos propósitos comunicativos dos alunos.

Considerações finais

Tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa na escola sempre rendeu muitas inquietações. As muitas reflexões sobre o assunto, as investidas científico-pedagógicas para a recriação e sugestão de um novo modelo de ensino da língua ainda não são suficientes para uma transformação dos processos didático-metodológicos na escola. Esse acontecimento decorre do fato de que, não raras vezes, a escola e o senso comum da sociedade continuam presos a heranças deixadas por uma perspectiva de estudo do fenômeno linguístico desvinculado de suas condições de uso. Diversos estudos apresentados por pesquisadores da língua apontam que vem se processando uma mudança em relação à crença dogmática no modelo antigo, mas ainda há muito que lutar para defender as novas correntes que colocam em primeiro plano, no ensino de língua, os efeitos de sentido pretendidos pelos interlocutores e as finalidades comunicativas presumidas para os even-

tos verbais, em detrimento da visão reduzida de língua com foco nas nomenclaturas e classificações (ANTUNES, 2009).

Com este artigo, pretendemos dar a nossa contribuição à compreensão do fenômeno linguístico como atividade sociocomunicativa e, assim, reconhecer a contribuição da Linguística Funcional para o texto e o discurso como objetos imprescindíveis ao ensino de língua na escola.

Nas palavras de Antunes (2009, p. 21), a língua assume um “caráter político, histórico e sociocultural”, e não apenas linguístico, por isso, as questões sobre seu uso não podem ser resolvidas simplesmente com um livro de gramática prescritiva. Com base nisso, o trabalho com a produção textual baseada na concepção de língua enquanto mecanismo de interação social se mostra um caminho viável para entendermos mais de perto o fenômeno linguístico, sobretudo a partir das relações entre gêneros textuais. O conhecimento da composição dos diferentes gêneros dá ao aluno a condição de tornar-se mais eficaz comunicativamente, porque os gêneros têm um papel fundamental na orientação das atividades linguísticas dos sujeitos.

Ao concluirmos, ratificamos que não queremos exaurir as possibilidades de ensino de português na escola, e sim incitar professores e estudantes a buscarem novos caminhos que cheguem a resultados mais significativos. Além disso, esperamos que este trabalho possa contribuir para que mais reflexões sejam suscitadas, fomentando novas pesquisas, a fim de que o trabalho com a língua portuguesa na escola possa levantar voos mais seguros.

Referências

- ANTUNES, I. *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Editora, 2011.
- BAWARSHI, A. S; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. *Gêneros, Agência e Escrita*. Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (Org.). São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, 1998.
- OLIVEIRA, M. R. de; COELHO, V. W. *Linguística Funcional aplicada ao ensino de português*. In: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTA, M. E. (Orgs). *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A/Faperj, 2003.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- HOFFMAN, L. *Towards a pragmatically founded grammar* In GRAUSTEIN, G, LEITNER, G (Ed) *Reference grammar and modern linguistic theory* Tübingen Max Niemeyer Verlag, 1989 p. 111-32.
- MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, Ed. 10ª, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.).

Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. cap.1, p. 17-31.

MARCUSCHI, L. A. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, C. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Angela Paiva Dioniso; Judith Hoffnagel (Org.); tradução de Judith Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEVES, M. H. de M. *Uma visão geral da gramática funcional*. Revista Alfa, vol. 38: 109-127, 1994

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 20ª reimpressão. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2009.

ROJO, R. *Gêneros do discurso e gêneros textuais*: questões teóricas aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Capítulo 5

Crenças e atitudes linguísticas sobre variação linguística e ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos

William Viera Larruscahim

Taíse Simioni

Introdução

Em um contexto educacional em que algumas variedades linguísticas não são contempladas no trabalho escolar, ou pior, são condenadas por alguns professores e excluídas dos estudos de Língua Portuguesa, pode haver a reprodução entre os alunos, a partir do processo de ensino/aprendizagem, da crença de que existe somente uma forma de expressão linguística, implicando-lhes crerem que as demais variedades e variantes linguísticas são erradas e/ou feias. Levando isso em consideração, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa com a temática das crenças e atitudes linguísticas sobre a variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa (LP), a partir da perspectiva de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Trazer contribuições para a discussão sobre tal assunto é essencial para as pesquisas relacionadas ao ensino de LP, uma vez que, a partir de um estudo como o apresentado neste trabalho, é possível levantar indícios sobre a concepção de língua que subjaz às práticas de estudantes e professores. Como esclarece Cyranka (2021, p. 154), é importante

trazer à discussão o papel da escola na construção de crenças e atitudes positivas dos alunos em relação ao uso que fazem de seu vernáculo⁶, condição indispensável para que se empenhem no trabalho de ampliar essa competência, tornando-se também competentes no uso das variedades cultas da língua que, indiscutivelmente, gozam de prestígio e, por isso mesmo, tornam-se exigência nas instâncias formais das atividades de letramento.

De igual maneira, também é importante a discussão desse tema no âmbito da pesquisa na EJA, visto que esse nível escolar permanece ainda marginalizado. O contexto da implementação da EJA e as concepções que a inspiraram na década de 1960, em um momento de profunda miséria, exclusão e luta por direitos fundamentais, continuam com esses aspectos “tão atuais que não perderam a sua radicalidade”, já que os jovens e adultos populares permanecem num contexto de realidade de exclusão e marginalização (ARROYO, 2008, p. 223).

Dessa forma, o presente trabalho busca apresentar e analisar as crenças e atitudes linguísticas de uma professora e de alunos da EJA quanto à variação linguística no ensino de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que este estudo não pretende avaliar as crenças e atitudes dos

⁶ Sob a perspectiva da sociolinguística laboviana, o vernáculo é considerado como o estilo de fala em que se tem o mínimo de monitoramento possível, ou seja, quando o falante utiliza a sua língua de maneira mais espontânea (LABOV, 2008 [1972], p. 244).

participantes da pesquisa, mas, sim, ampliar o conhecimento sobre essa área, a fim de trazer contribuições para inovações no campo de ensino de língua materna, pois concordamos com Barcelos (2004, p. 146), quando a autora afirma que

Meu papel como professora, e como pesquisadora, não é julgar as crenças dos alunos só porque diferem das minhas ou do que os experts dizem. Meu papel é abrir a discussão sobre crenças em sala trazendo alternativas para os alunos e envolvendo-os na discussão de suas próprias crenças, num processo de reflexão, na tentativa de entender as crenças que nos cercam em nosso meio social, as consequências dessas crenças para nosso desenvolvimento como pessoas, como cidadãos, como professores e alunos.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho consistiu na aplicação de um questionário para uma professora e alunos da EJA, de uma escola estadual da cidade de Rosário do Sul – RS. O questionário contemplou perguntas relacionadas às suas crenças e atitudes quanto à variação linguística no ensino de LP.

Apresentadas as considerações iniciais quanto à temática, aos objetivos e à justificativa do trabalho, passa-se à apresentação do embasamento teórico que fundamenta o presente estudo.

Crenças e atitudes linguísticas: sua relevância para o ensino de língua portuguesa

Aproximadamente na década de 1980, no exterior, surgem pesquisas relacionadas às crenças sobre a aprendizagem de línguas. No Brasil, as investigações com esse tema têm início um pouco mais tarde,

por volta dos anos 1990, por meio de alguns trabalhos apresentados em um congresso da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil). A partir disso, a quantidade de estudos relacionados ao tema tem crescido, apontando “a importância desse conceito no Brasil e o crescente interesse por ele” (BARCELOS, 2004, p. 124).

Aliado aos estudos de crenças relacionadas à língua, tem estado presente também o conceito de atitudes, tomando-se, por algumas vezes, ambos os elementos como um só fenômeno, conforme visto em alguns trabalhos sobre crenças e atitudes (BOTASSINI, 2015). Portanto, importa a este trabalho separar crenças de atitudes, apresentando os conceitos pertinentes que diferenciam um termo do outro, tecendo considerações que apontem as suas relações entre si e com a língua, bem como a relação desses fenômenos com o ensino/aprendizagem em línguas.

Em primeiro lugar, cabe salientar que o estudo de crenças teve seu início no campo da Psicologia Social. Desde então, muitos trabalhos expressam o conceito de crenças em diferentes vertentes teóricas, submetendo sua concepção a diferentes perspectivas. A teoria de crenças que embasa o presente trabalho está de acordo com o que afirma Barcelos (2004; 2006; 2007). Para a autora, “o conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo” (BARCELOS, 2007, p. 113). A autora entende as crenças

como uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

As crenças, portanto, não são estanques, uma vez que são também atravessadas por modificações e ressignificações, “à medida que interagimos e modificamos nossas experiências, e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas” (BARCELOS, 2007, p. 114). Esse processo de mudança e ressignificação de crenças não é essencialmente imediato e está relacionado com fatos ocorridos no passado ou com temas difundidos pela mídia, por exemplo.

Crenças, em sua natureza, são estruturadas em diferentes níveis, o que torna ainda mais complexo o seu processo de mudança. Coexistem entre as crenças as tidas como mais centrais e as consideradas como mais periféricas, sendo aquelas mais resistentes à mudança que estas. As crenças centrais estão mais relacionadas à identidade do indivíduo; possuem uma maior intensidade de interconexão com outras, o que gera assim mais influência sobre outras crenças; são bastante compartilhadas entre indivíduos; e “derivam de nossa experiência direta” (BARCELOS, 2007, p. 117). Já as crenças periféricas estão relacionadas mais aos gostos, têm menos conexões entre si e não estão diretamente relacionadas à emoção.

No que diz respeito às atitudes, estudos indicam que elas surgem a partir das crenças (CYRANKA, 2021). Segundo Lambert e Lambert (1968, p. 77-78), atitude é definida como “uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante”. Pode-se afirmar também que a atitude se firma quando seus componentes essenciais – pensamentos, crenças, sentimentos (ou emoções) e tendências de reação – encontram-se e estabelecem inter-relação mútua entre si, resultando em

“sentimentos e tendências reativas específicas”, de tal maneira que permanecem coerentes ao modo de se pensar perante pessoas ou acontecimentos.

É importante salientar a relação que se constrói entre crenças e atitudes, uma vez que são as crenças que determinarão o comportamento dos indivíduos. A partir dos elementos presentes nas crenças, que são os valores, os julgamentos, as opiniões sobre pessoas ou coisas, esses mesmos elementos “carregados de informações e de sentimentos, [...], vão produzir atitudes” (BOTASSINI, 2015, p. 117), que poderão estar relacionadas à língua.

Atitude sobre a língua ou atitude linguística consiste, segundo Moreno Fernández (1998, p. 179-180), em “uma manifestação da atitude social dos indivíduos, que se distingue por focar e referir-se especificamente tanto à linguagem quanto ao uso que dela se faz na sociedade”⁷. Cabe salientar, conforme o autor, que atitudes, em relação à língua, estão nos mais diversos níveis de variação linguística: “atitudes em relação a diferentes estilos, diferentes socioletos, diferentes dialetos ou diferentes línguas naturais”⁸.

Labov (2008), retomando o estudo de crenças e bilinguismo, de Lambert e Lambert (1968), chama a atenção para o principal resultado de tal estudo, segundo o qual “existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmati-

7 Tradução nossa de “una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad”.

8 Tradução nossa de “actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes”.

zada ou prestigiada da língua em questão” (LABOV, 2008 [1972], p. 176). Vale ressaltar que, no tocante ao que Labov afirma, Paiva (2017) traz uma importante questão sobre as atitudes linguísticas frente às variantes estigmatizadas, ponderando que essas

possuem, muitas vezes, uma função de garantir a identidade do indivíduo com um determinado grupo social, um sistema de valores definido. Isso é, são formas partilhadas no interior de um grupo e assinaladoras de sua individualidade com relação a outros grupos sociais. Se um indivíduo deseja integrar o grupo, deve partilhar, além das suas atitudes e valores, a linguagem característica desse grupo. Nesse caso, determinadas formas de linguagem se investem de um *status* particular, embora sejam desprovidas de prestígio na comunidade linguística em geral (PAIVA, 2017, p. 40).

O que Labov (2008 [1972]) e Paiva (2017) levantam sobre atitudes reforça a ideia de seu caráter social, pois resultam da influência de determinado grupo social sobre o indivíduo.

Por fim, é necessário pontuar importantes aspectos no que diz respeito às crenças e atitudes linguísticas no ensino/aprendizagem de língua, sobretudo no tocante à variação linguística. Quanto a essa questão, inicialmente, cabe explicitar a concepção de língua que orienta este trabalho. Tomando como pressuposto teórico a sociolinguística laboviana (LABOV, 2008 [1972]), a língua é concebida como inerentemente variável. Como explica Mollica (2017, p. 27),

a variação linguística é uma das características universais das línguas naturais que convive com forças de estabilidade. Aparentemente caótica e aleatória, a face heterogênea imanente da língua é regular, sistemática e previsível, porque os usos são controlados por variáveis estruturais e sociais. Eles podem ser agentes internos ou externos ao sistema linguístico.

Com relação ao tema de crenças e atitudes sobre o ensino/aprendizagem de línguas, tal questão torna-se fundamental para o ensino de LP, uma vez que pode auxiliar numa perspectiva de ressignificação dos diversos fenômenos da língua, principalmente sobre aqueles condenados pela sociedade. Como é sabido, existe entre os falantes do Português Brasileiro (PB) a crença de uma estrutura de língua ideal que podemos tomar como norma-padrão. Além disso, a falta de clareza com relação aos conceitos de norma-padrão e norma culta⁹, tomando ambos como iguais, pode ser a principal causa das equivocadas interpretações de certo e errado em PB: “A disciplina Língua Portuguesa ensinada nas escolas se ressentia dessa falta de clareza, o que, obviamente, tem contribuído para a construção de crenças e atitudes negativas de nossos alunos em relação a ela” (CYRANKA, 2021, p. 134).

Costa (2019) levanta pontos referentes às crenças e atitudes linguísticas de professores de LP a respeito do ensino da oralidade na escola. Entre os resultados alcançados, observou-se que existe o predomínio da crença de uma língua ideal baseada na reprodução da norma-padrão, sendo esta a que deve ser a norma mais ensinada nas aulas de Língua Portuguesa.

Conforme Cyranka (2021), a falta de um trabalho sistemático com práticas de letramento que permitam aos estudantes de LP desenvolverem sua competência de leitura e escrita na apropriação da norma culta, certamente, implica atitudes negativas deles diante da sua própria competência de aprender as variedades prestigiadas (cultas). Essa discussão remete à noção de avaliação linguística. Para a autora, o “es-

⁹ Para uma discussão sobre os conceitos de norma-padrão e norma culta, sugerimos a leitura de Faraco (2008).

tudo da avaliação implica o das atitudes”; isso vale dizer que os falantes realizam julgamentos subjetivos tanto sobre seus próprios usos da língua, quanto sobre os usos que os outros fazem da língua, “ou mais especificamente, da variedade linguística que utilizam” (CYRANKA, 2021, p. 143). Diante disso, Cyranka também afirma que

A avaliação linguística é um dos itens que precisa passar a ter destaque nas discussões contemporâneas sobre o trabalho escolar com a língua materna, já que desencadeia o processo de construção de julgamentos subjetivos do falante em relação a sua língua, a seu dialeto e ao de seu interlocutor na construção das chamadas atitudes linguísticas (CYRANKA, 2021, p. 133).

Ainda no que diz respeito às atitudes e crenças, Cyranka (2021) chama a atenção para o fato de que as crenças dos alunos sobre a língua que falam resultam de uma longa construção do processo de ensino/aprendizagem, fruto tanto do que a eles é proporcionado nas aulas de LP, quanto do que está no nível da experiência para além do ambiente escolar (CYRANKA, 2021). Dessa forma, para que se construam crenças e atitudes positivas dos alunos diante da própria língua que falam, os professores precisam estar a par de uma reflexão teórica satisfatória (CYRANKA, 2021). É necessário também investir em reflexões sobre as próprias crenças em sala de aula.

A partir de tal embasamento teórico, este trabalho pretende lançar um olhar analítico sobre as crenças e atitudes de alunos e professores da EJA a respeito da variação linguística no ensino de LP, de maneira a (i) somar-se a trabalhos que envolvem um nível escolar pouco estudado e (ii) criar subsídios para que pesquisas científicas dessa natureza possam chegar às instituições de Educação Básica. Para tal,

foram adotados os procedimentos metodológicos descritos na próxima seção.

Metodologia

Este trabalho foi realizado por meio da aplicação de um questionário sobre crenças e atitudes linguísticas em relação à variação linguística e ao ensino de LP, respondido, entre o final do ano letivo de 2021 e o início do ano letivo de 2022, por uma professora e por alunos da EJA. Este nível escolar foi selecionado uma vez que permanece, entre os demais, como o mais excluído, conforme foi mencionado anteriormente. Ressalta-se que esse estudo teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa, com o parecer de nº 5.177.586.

A instituição de ensino onde foi realizado o estudo é uma escola estadual da rede pública de ensino, localizada na região central da cidade de Rosário do Sul – RS¹⁰, que atende todo o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, na modalidade do Ensino Médio. Segundo a direção da escola, os alunos que estudam na EJA, em sua maioria, pertencem às camadas mais populares e são residentes dos bairros periféricos do município. Os participantes da pesquisa compõem um número total de 12, sendo 11 alunos de turmas equivalentes ao 1º ano e ao 3º ano do Ensino Médio e uma professora, docente da disciplina de Língua Portuguesa na EJA.

¹⁰ Esta cidade se localiza no interior do Rio Grande do Sul, distanciando-se da capital, Porto Alegre, por quase 400 quilômetros.

O questionário respondido pela professora e aquele direcionado aos alunos continham algumas questões diferentes, mas ambos estavam divididos em duas partes: a primeira tinha por objetivo coletar dados gerais sobre o participante da pesquisa, como idade, sexo/gênero, naturalidade, profissão (se aluno), tempo de atuação no ensino de LP e formação complementar (se professor); a segunda parte do questionário foi constituída por questões dissertativas para respostas abertas, por ser o trabalho de caráter qualitativo. Nessa segunda parte, os participantes, tanto a professora quanto os alunos, responderam a perguntas relacionadas às suas crenças e atitudes linguísticas no que diz respeito à variação linguística no ensino de LP na educação básica.

Quanto ao perfil dos participantes, a maioria é do sexo feminino. Incluindo a professora, o total é de sete participantes mulheres. Quatro participantes são do sexo masculino e um participante não preencheu seus dados demográficos. A faixa etária dos alunos foi bem variada, indo desde 18 até 40 anos de idade, contudo a maior parte (sete participantes) se concentra na faixa mais jovem, entre 18 e 22 anos. Todos os participantes nasceram no estado do Rio Grande do Sul, sendo a maioria (oito participantes) natural da cidade de Rosário do Sul - RS, duas participantes nascidas em Sant'Ana do Livramento - RS e uma participante natural de Cruz Alta - RS. A respeito das profissões dos alunos, duas participantes declararam serem “do lar”, um participante estava desempregado, duas participantes preencheram “estudante” no campo profissão, dois participantes eram eletricitas (um deles automotivo), um era padeiro, uma era atendente e dois participantes não declararam sua profissão.

Sobre os dados da professora, ela tinha 53 anos de idade e era natural da cidade de Sant'Ana do Livramento - RS. Possuía duas licenciaturas, sendo uma em Pedagogia, obtida em 1992, e outra em Letras - Português, obtida em 2010. Era pós-graduada com uma especialização em Língua Portuguesa e uma em Supervisão e Orientação. E seu tempo de experiência em sala de aula era de 25 anos.

Quanto à análise das respostas obtidas para as questões sobre crenças e atitudes linguísticas, buscou-se apresentar semelhanças e diferenças entre as crenças e atitudes da docente e dos discentes participantes da pesquisa, bem como mostrar possíveis diferentes crenças e atitudes num mesmo contexto escolar, haja vista que todos os alunos participantes da pesquisa pertenciam à EJA, estudavam em uma mesma escola e tinham aulas de Língua Portuguesa com a mesma professora, sendo a grande maioria desses estudantes da mesma turma.

Para a apresentação da análise, as questões foram agrupadas em quatro categorias: (i) crenças sobre LP e gramática (Quadro 1); (ii) crenças envolvendo as modalidades oral e escrita da língua (Quadro 2); (iii) atitudes linguísticas diante de variantes não padrão (Quadro 3); e (iv) questionamentos específicos para a docente sobre o ensino de LP, a variação linguística e a relação entre eles (Quadro 4). No interior de cada categoria de análise, pode haver questões idênticas para a professora e para os alunos, questões equivalentes em conteúdo para ambos os tipos de participantes e questões exclusivas para a professora.

Quadro 1 – Crenças sobre LP e gramática

Questões idênticas
<ol style="list-style-type: none">1. Para você o Português é uma língua difícil? Justifique sua resposta.2. O que é ter o domínio da língua portuguesa?3. O que é gramática?

Fonte: os autores.

Quadro 2 – Crenças envolvendo as modalidades oral e escrita da língua

Questões idênticas
<ol style="list-style-type: none">1. Você fala bem Português? Justifique sua resposta.2. Você escreve bem em Português? Justifique sua resposta.3. Você acha que a modalidade de língua escrita é mais formal que a modalidade de língua oral? Por quê?
<p>4. Observe as duas situações descritas abaixo e responda ao que é solicitado.</p> <p>A. Em sala de aula, a professora pergunta à aluna:</p> <ul style="list-style-type: none">- Tu conseguiu fazer o dever de casa?- Sim, professora - responde a aluna. <p>O termo usado em destaque é adequado nessa situação de fala? Justifique sua resposta.</p> <p>B. Em outra situação, em uma conversa no Whatsapp, a professora pergunta a uma aluna:</p> <p>“Tu conseguiu resolver o exercício proposto na aula de hoje cedo?”</p> <p>“Sim, professora. Consegui!”, responde a aluna.</p>

O termo usado em destaque é adequado nessa situação de escrita? Justifique sua resposta.

5. Leia as duas frases abaixo:

A. “Amanhã farei o trabalho da escola.”

B. “Amanhã vou fazer o trabalho da escola.”

Qual(is) das frases você utilizaria na escrita?

Qual(is) das frases você utilizaria na fala?

Qual das frases você julga mais correta?

Fonte: os autores.

Quadro 3 – Atitudes linguísticas diante de variantes não padrão

Questões equivalentes
<p>1. Para a professora: Um(a) aluno(a) usa a seguinte expressão em aula: - A gente já fizemo a tarefa, professor(a)! Nessa situação, há bastante deboche, risadas e chacota entre os colegas de turma. Qual seria sua atitude diante disso?</p> <p>Para o aluno: Se seu/sua colega de turma falar durante determinada aula: - A gente já fizemo a tarefa, professor(a)!, qual sua reação diante dessa situação?</p>

Fonte: os autores.

Quadro 4 – Crenças sobre o ensino de LP e a variação linguística

Questões exclusivas para a professora
<p>1. Com que frequência o tema da variação linguística está presente nas suas aulas?</p> <p>2. Você acha que o professor deve falar de acordo com a norma da gramática nas aulas de LP? Justifique sua resposta.</p>

3. Quais assuntos podem ser abordados em uma aula que contemple a variação linguística?

4. Discorra sobre: quais os desafios para um ensino de língua que leve em consideração a variação linguística?

Fonte: os autores.

Apresentação e análise dos resultados

Conforme já foi explicitado, foram propostas perguntas nos questionários que possibilitassem ao participante escrever respostas abertas, sem que houvesse a pretensão de se fazer uma avaliação do que seria uma resposta certa ou errada.

Iniciando pela categoria *crenças sobre LP e gramática*, a respeito da pergunta sobre o português ser uma língua difícil, as justificativas das respostas dadas a esta questão foram bem variadas, entretanto uma expressiva parte dos alunos divergiu da resposta dada pela professora, a qual foi “*Sim. Nossa Língua Portuguesa apresenta muitas regras e, ainda mais as exceções dessas mesmas regras*” (Professora, 53¹¹). Para a maioria dos alunos (8 estudantes), a resposta foi que o português não é uma língua difícil, incluindo justificativas como “*porque é uma língua que nós praticamos todos os dias*” (F, atendente, 22); “*porque nós já nasceu no Brasil*”¹² (M, eletricista automotivo, 18); e “*só devemos saber bem as regras e as exceções dessas regras*” (F, do lar, 39). É interessante

11 No caso da professora, ela foi identificada com sua profissão e sua idade. No caso dos alunos, estes foram identificados pelo sexo (feminino, F, ou masculino, M), pela profissão e pela idade.

12 A transcrição das respostas manteve a exata forma como elas foram escritas pelos participantes.

atentar ao fato de que esta última justificativa se aproxima daquela dada pela professora, porém com pretensão de explicar o oposto entre aquilo que acredita a docente e o que acredita a aluna quanto ao português ser uma língua difícil. Isto é, nas palavras da professora, a Língua Portuguesa apresenta muitas regras, e isso a torna difícil; em contrapartida, somente saber as regras e suas exceções permite, segundo essa aluna, que o Português não seja uma língua difícil. Ainda sobre esse questionamento, os participantes que responderam “sim” tiveram justificativas como *“a língua portuguesa é considerada uma das mais difíceis que existem, por ser repleta de regras”* (F, estudante, 40); *“É basicamente a língua mais difícil do mundo até mesmo para nós que nascemos no Brasil”* (M, padreiro, 19).

Entre as respostas trazidas como exemplos, é possível identificar duas diferentes concepções de língua: uma ligada ao uso efetivo que os falantes fazem dela; outra ligada a regras que prescrevem como deve ser tal uso. Como representantes de cada concepção de língua, trazemos mais dois exemplos em (1) e (2). Quanto à resposta em (1), destacamos que a estudante contempla a existência da variação linguística em seu aspecto regional. Em relação à resposta em (2), observamos que o aspecto prescritivo recai sobre a modalidade escrita da língua.

(1) *Para mim, diretamente não, pois é a única língua que tive contato direto desde o nascimento. Mas para pessoas de outras nacionalidades sim, por ser uma língua com tanta diversidade, pois cada estado e região tem seu jeito de falar, suas gírias e muitas vezes nem brasileiros de estados diferentes se entendem durante uma conversa.* (F, estudante, 18)

(2) *Eu não acho muito, porém ele exige muitos acentos* (M, desempregado, 18)

Quanto às crenças dos participantes sobre o que é ter domínio da LP, muitos alunos ou não responderam ou forneceram uma resposta que não era clara, de acordo com o que foi perguntado, assim cabendo uma reflexão sobre a possível necessidade de reformulação da questão para que esta fosse respondida de maneira clara e com pertinência. Das respostas, três são exemplificadas aqui. Trata-se das respostas de duas alunas e da professora.

(3) *Ter a dicção (fala) correta e pronuncia* (F, do lar, 31).

(4) *Não só a fala, mas a escrita também, conhecer as gírias e os sotaques e, acredito eu que ter uma boa fala e entendimento se não perfeito, quase* (F, estudante, 18).

(5) *Ter domínio da Língua Portuguesa é saber transmitir a mensagem com clareza, e ser entendido com sucesso.* (Professora, 53).

As três respostas são bem distintas umas das outras. Em (3), a discente restringe o domínio da LP somente à oralidade ou, pelo menos, não cita a escrita como um fator influente no domínio da língua materna. Está presente também nessa resposta a noção do “certo” na língua. Já em (4), a resposta da aluna contempla tanto o domínio da escrita, quanto da fala. Também é mencionada a questão de se conhecer gírias e sotaques, o que nos mostra que, para essa aluna, o domínio da língua materna não se restringe a saber o que é “certo” ou “errado” de acordo com as prescrições da gramática normativa, mas também conhecer as variedades linguísticas. Contudo, ao final da resposta, o seu enunciado ainda denota uma visão também mais tradicional quanto à língua, através do uso de “perfeito”, o qual pode direcionar para a noção de “correto”. E para a professora, em (5), o domínio da LP está

restrito à eficiência no uso da língua, centralizando-se o domínio da língua na prática da comunicação, compreendida como uma mensagem a ser transmitida de um produtor para um receptor.

Ainda quanto a esta questão, trazemos para análise o excerto em (6), em que, apesar de o aluno não explicitar sua crença sobre o que seja o domínio da LP, verifica-se uma possível compreensão pelo aluno de que a mudança, natural a todas as línguas, é um fator que traz dificuldade para seu domínio.

(6) *“Bom eu não sei ao certo mas ao longo do tempo existiu pessoas que chegaram perto desse tal domínio claro é uma língua difícil que de tempos em tempos se renova”* (M, padeiro, 19).

Com relação à questão sobre o que é gramática, somente dois participantes (discentes) não responderam. As respostas dos participantes alunos permitem reconhecer uma noção de gramática identificada com aquela apresentada pela docente. Tal noção está relacionada a uma prescrição de regras, muito próxima ao que é visto predominantemente no ensino tradicional de Língua Portuguesa na escola. Pode-se ver isso nos exemplos abaixo.

(7) *Conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada.* (M, eletricista, 20).

(8) *A gramática tem como principal função regular a linguagem e estabelecer padrões de escrita e fala para os falantes de uma língua.* (M, eletricista automotivo, 18).

(9) *A escrita correta e da acentuação das palavras. (Eu acho não lembro muito bem)* (F, do lar, 31).

(10) *Gramática são as prescrições da morfologia e sintaxe de uma língua escrita ou falada.* (Professora, 53).

Isso de certa maneira, e nesse contexto escolar, confirma que o significado da palavra “gramática” está muito associado ao que é difundido não só na maior parte das escolas e em muitos materiais didáticos, mas também entre muitos indivíduos da sociedade brasileira, ou seja, a crença de que o conceito de gramática está atrelado a uma noção tão somente relacionada à normatividade de uma língua.

A segunda categoria sob análise se refere às *crenças envolvendo as modalidades oral e escrita da língua*. Quanto às questões referentes a falar e a escrever bem em português, entre os alunos participantes, ficou constatado que, pelas suas respostas, alguns deles afirmam que existe uma diferença no domínio das modalidades escrita e oral da língua: alguns estudantes confirmaram que falam bem Português, mas não escrevem bem e vice-versa, conforme pode-se visualizar nos excertos (11) e (17); (12) e (18); (13) e (19); (14) e (20); (15) e (21); e (16) e (22), apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Quadro comparativo de respostas correspondentes à oralidade e à escrita

Participante	Respostas “Você fala bem Português? Justifique.”	Respostas “Você escreve bem em Português? Justifique.”
F, profissão não identificada, 19	(11) <i>Sim, porém tem algumas palavras que eu tenho uma certa dificuldade para falar.</i>	(17) <i>Não tem umas que eu enrolo.</i>
F, estudante, 18	(12) <i>Acredito que sim, mas não perfeitamente pois tenho alguns vícios de linguagem.</i>	(18) <i>Mais ou menos, não sei usar corretamente vírgulas e as vezes confundo algumas letras.</i>
M, eletricitista, 20	(13) <i>Mais ou menos, tem umas certas frases do dia a dia que as vezes sai errado [...]</i>	(19) <i>Eu particularmente acho que sim, mas sempre tem algo para se aprender.</i>

M, padeiro, 19	(14) <i>Eu não falo o português como ele deve ser falo por causa do uso de gírias é mais uma linguagem informal.</i>	(20) <i>Eu diria que minha caligrafia é o básico do básico as vezes faltam ponto, vírgula.</i>
F, atendente, 22	(15) <i>Mais ou menos as vezes vejo que falo algumas coisas erradas no dia-dia.</i>	(21) <i>Sim escrevo por motivo do meu serviço aprendi a escrever melhor.</i>
F, estudante, 40	(16) <i>Eu acho que sim porque falar bem o português é falar com clareza de uma forma educada e culta.</i>	(22) <i>Acho que não porque sempre teremos erros em português.</i>

Fonte: os autores.

Está muito presente, entre alguns dos participantes, a crença de que o Português “correto” é uma língua ideal a ser alcançada, como podemos ver nos exemplos (13), (15) e (22), uma vez que existe nas respostas a noção de “erro”, também contemplada na ideia de “vícios de linguagem”, apresentada em (12). Isso significa que a língua que falamos ou escrevemos não é suficiente para demonstrar nosso domínio linguístico nas relações cotidianas, trazendo uma percepção de que falamos ou escrevemos errado em Português, muito provavelmente em função da noção de que a gramática normativa representa a “língua ideal” a ser dominada. Desse modo, infelizmente essa crença do “erro” em Português acaba por dificultar o trabalho no ensino da Língua Portuguesa, já que se assume uma noção de língua homogênea e sem variação.

Além disso, outro aspecto importante a ser pontuado, ainda sobre falar e escrever bem Português, é a resposta dada pela aluna no excerto (21), em que sua justificativa para a resposta positiva sobre

escrever bem Português se deve ao seu “serviço” (trabalho/emprego). Essa resposta reflete parte do contexto dos alunos da EJA, que muitas vezes já estão inseridos no mercado de trabalho e optam por concluir o Ensino Médio. Sendo assim, ter certo domínio da norma culta, seja na escrita ou na fala, não raras vezes, acaba por fazer parte do cotidiano do trabalho desses jovens e adultos.

Entre os alunos para os quais não há diferença no domínio da modalidade oral e escrita da língua, predominam aqueles que responderam positivamente às questões, embora suas justificativas tenham sido pouco desenvolvidas. Nesse mesmo caminho, estão as respostas da professora em (23) e (24).

(23) *Minha comunicação é eficiente.* (Professora, 53).

(24) *Com Certeza.* (Professora, 53).

Com relação à pergunta sobre a formalidade nas modalidades oral e escrita da língua, para um pouco mais da metade dos participantes discentes (seis alunos) e para a professora, a língua escrita é mais formal que a língua oral, como podemos ver na resposta da docente.

(25) *A língua escrita é mais formal, busca o rígido das regras normativas.* (Professora, 53).

Entre as respostas dos alunos, temos os dois exemplos abaixo, opostos entre si.

(26) *Sim. Porque na língua oral temos que somente pronunciar, e na língua escrita, tem que saber escrever corretamente.* (F, do lar, 31).

(27) *Não, as duas tem suas gírias que deixam menos formal, depende de como a pessoa escreve ou fala...* (F, estudante, 18).

Como se pode visualizar na resposta da professora em (25), existe ali, de maneira clara, a crença de que há uma diferença do nível de formalidade entre a fala e a escrita, sendo a escrita mais formal por estar mais de acordo com as regras da gramática normativa, como se pode interpretar a partir da expressão “regras normativas” que a docente usou. Além disso, através de sua resposta, como uma possível interpretação, pode-se afirmar que, para a professora, na língua escrita, não há variação, uma vez que a escrita “busca o rígido das regras normativas”.

Outro aspecto importante ainda sobre essa questão é o que está expresso no contraste das respostas nos excertos (26) e (27), que, respectivamente, afirmam que (i) o nível de formalidade é mais alto na língua escrita, pois ela está associada ao “correto”, ao passo que (ii) os níveis de formalidade entre a língua oral e escrita não são distintos, uma vez que, por existirem gírias nas duas modalidades, elas podem ser menos formais. É importante destacar o uso pela aluna do termo “gírias” em (27), que são exemplos de variação linguística, seja na oralidade ou na escrita. Dessa maneira, existem, através dos exemplos citados, pelo menos duas crenças: a crença de que a língua escrita se limita somente ao que está “correto” e, portanto, não admite variação; e a crença de que tanto a língua falada quanto a língua escrita, possuindo gírias, admitem variação.

Quanto à situação que envolveu o uso da construção “tu conseguiu” na fala e na escrita, com níveis semelhantes de formalidade, tínhamos a intenção de verificar se, entre o grupo de participantes,

havia a crença de uma possível distinção na adequação do uso do pronome “tu” acompanhado de um verbo sem a marca de segunda pessoa do singular (realização muito utilizada no estado do Rio Grande do Sul) ora na fala, ora na escrita, em contextos de menos formalidade. A maioria dos participantes (sete alunos), incluindo a professora, não apontou sobre uma possibilidade de variação, como construções iguais a “tu conseguiu”, “você conseguiu”, que são equivalentes. Para a maioria dos participantes, o adequado seria somente “você conseguiu” em ambos os casos, tanto na fala (excertos em “a”), quanto na escrita (excertos em “b”), conforme podemos ver nos excertos abaixo.

(28a) *Não. Pois o correto seria: você conseguiu fazer o dever de casa? Tu é uma gíria que gaúchos falam ao invés de você.* (F, do lar, 31).

(28b) *Não. Correto seria: Você conseguiu resolver o exercício proposto na aula de hoje cedo?* (F, do lar, 31).

(29a) *Seria: você conseguiu, portanto o certo é ‘você’.* (M, eletricista, 20).

(29b) *Não, seria ‘você’.* (M, eletricista, 20).

(30a) *Não se adequa será mas para uma questão de costumes. O certo seria para ser usado na frase ‘você conseguiu’* (M, padreiro, 19).

(30b) *Independente seja em rede social ou formalmente ‘tu’ é falta de respeito* (M, padreiro, 19).

(31a) *Não é adequado.* (Professora, 53).

(31b) *Não é adequado.* (Professora, 53).

Através dos excertos (28a), (28b), (29a) e (30a), em que existe o uso de termos como “correto” e “certo”, o que possivelmente reforça a noção da crença de “certo” e “errado” na língua, pode-se atestar que,

para esses participantes, não há possibilidade da realização da variante do pronome “tu” acompanhado de verbo sem marca de segunda pessoa do singular, implicando a construção desse tipo como “errada”. Para o participante identificado como “M, padeiro, 19”, o uso do pronome “tu” é apontado como desrespeitoso. Portanto, segundo o que se pode visualizar nos exemplos citados, para esses participantes não existe variação possível com construções como “tu conseguiu”, em situações menos formais de oralidade e/ou escrita (ainda que, muito provavelmente, essa seja a construção adotada pelos alunos em contextos semelhantes a esses), o que se pode atestar também através das respostas da professora nos excertos (31a) e (31b), que prefere utilizar o termo “adequado”, embora não justifique sua resposta¹³.

Ainda sobre essa questão, para somente duas alunas, houve uma diferença entre a adequação da construção “tu conseguiu” na oralidade (exemplos em “a”) e na escrita (exemplos em “b”), possibilitando-se essa produção somente na oralidade, como se visualiza nos excertos na sequência.

(32a) *Sim.* (F, atendente, 22).

(32b) *Para mim seria o certo ‘você’.* (F, atendente, 22).

(33a) *Acho que nessa situação taria certo porque eu perguntaria assim.*
(F, estudante, 40).

(33b) *Neste caso acho que não porque eu escreveria você conseguiu.* (F, estudante, 40).

13 Loregian (1996) analisa a concordância verbal com a segunda pessoa do singular na região sul do país e aponta que, em Porto Alegre, a concordância padrão com o pronome “tu” é fortemente desfavorecida.

À vista dos excertos (32ab) e (33ab), existe a possibilidade de uma crença que visualize a língua oral como podendo ser mais flexível com construções em desacordo com a norma-padrão, enquanto a língua escrita se mostra mais propensa a obedecer estritamente às construções da norma-padrão. Tal análise é corroborada pelo fato de que ambas as participantes (F, atendente, 22; F, estudante, 40) responderam positivamente à questão sobre a língua escrita ser mais formal do que a falada. Além disso, em (33a), segundo o que se pode visualizar no excerto, de acordo com a participante, se essa é a maneira como ela fala, então a construção está correta, o que revela indícios de segurança linguística.

Destacamos que uma única resposta de um aluno manifestou com clareza a existência de viabilidade de variação no uso de pronome “tu” e “você” com verbos sem desinência de número/pessoa. Na sua resposta, ele confirma que o termo usado em destaque é adequado na situação de fala e justifica dizendo:

(34) *Sim, mas poderia ser também - você conseguiu fazer o dever de casa.* (M, desempregado, 18).

Uma outra aluna também trouxe para sua resposta a variação entre os pronomes “tu” e “você” na fala, mas sua justificativa centrou-se no uso dos pronomes por região, sem menção à ausência de concordância padrão na construção “tu conseguiu”, como pode ser visto em (35).

(35) *Sim, por que ‘tu’ é o termo correto, porém em algumas regiões é mais usado o termo ‘você’, que também não acho que seja errado [...]* (F, estudante, 18).

No que se refere à questão que envolve a possibilidade de variação na realização do futuro do presente, que também contemplava possíveis diferenças no tratamento de construções linguísticas ora na fala, ora na escrita, seis alunos responderam que utilizariam na escrita a construção expressa em A (*farei*); na fala, a construção expressa em B (*vou fazer*); e julgaram como a frase mais correta o que está expresso em A. Dois alunos acompanharam a resposta da professora, marcando o que se expressa em A nas três perguntas. E três alunos não responderam à questão. Vale ressaltar que nenhum dos participantes respondeu com a possibilidade de as duas construções pertencerem a seu uso tanto na fala, quanto na escrita. Em síntese, é possível afirmar que, para a maior parte dos participantes, existe uma distinção no tratamento da oralidade e da escrita em construções iguais às expressas na questão¹⁴. Uma possível interpretação nesse sentido é a de que exista a crença de uma diferença no nível de formalidade da escrita e da fala, interpretação corroborada pelas respostas exemplificadas em (25) e (26). Vale destacar também que, quanto às respostas de qual seria julgada a construção mais correta, todos os participantes que responderam (com exceção de “F, atendente, 22”) escolheram a construção que seria a única forma de produção contemplada na maioria das gramáticas normativas, o futuro não perifrástico.

Passemos à análise da terceira categoria, *atitudes linguísticas diante de variantes não padrão*. Entre os alunos que responderam a questão sobre a construção *a gente fizemo*, alguns afirmaram que re-

14 Conforme mostram Simioni, Gomide e Sarate (2020), a forma perifrástica do futuro do presente está também presente na escrita mais formal, representada, em seu trabalho, por artigos acadêmicos.

agiriam frente ao contexto da questão proposta de maneira a corrigir o(a) colega ou dizendo que o(a) colega falou errado, como mostram os exemplos em (36) e (37).

(36) *Eu iria corrigir* (M, desempregado, 18).

(37) *Pediria para não falar desse jeito* (F, atendente, 22).

Na resposta à questão, a docente afirmou que agiria de modo que houvesse em primeiro lugar o respeito entre colegas de turma, destacando a importância de se ouvirem, sem avaliar, como está expresso no seguinte excerto:

(38) *Destacaria a importância do ouvir a mensagem sem, necessariamente, criticar ou avaliar. O respeito é primordial, sempre* (Professora, 53).

Para finalizar a análise, voltemo-nos à categoria *crenças sobre o ensino de LP e a variação linguística*, que contemplou questões direcionadas exclusivamente à professora. Sobre a questão a respeito da frequência com que o tema da variação linguística está presente nas suas aulas, a professora respondeu somente “*quase sempre*”, sem maiores esclarecimentos.

Com relação à questão que se refere à maneira de falar do professor em sala de aula, utilizando-se ou não a norma da gramática normativa, a docente responde afirmando que o professor deve falar de acordo com a norma da gramática nas aulas de LP, justificando tal resposta da forma transcrita em (39).

(39) *Com certeza, a linguagem falada reforça o aprendizado das regras normativas* (Professora, 53).

Tal resposta permite supor que seria essa a justificativa para o uso, em sala de aula, de uma linguagem mais artificial baseada nos usos correspondentes ao que prescrevem as gramáticas normativas.

Já em relação a quais assuntos poderiam ser abordados em uma aula que contemplasse a variação linguística, a docente responde “*Marcas de oralidade, dialeto, neologismos, entre outros*”, novamente sem detalhar sua compreensão sobre o assunto.

E, por fim, a respeito de quais são os desafios para um ensino de língua que leve em consideração a variação linguística, a professora apenas menciona que existem muitos desafios, porém destaca também a importância do trabalho com variação linguística que permita ao aluno perceber a dinamicidade da língua, conforme expresso no excerto (40).

(40) *“São inúmeros os desafios encontrados pelo professor de Língua Portuguesa, em relação as variações linguísticas. Mas, é importante que se promova a integração, para que os alunos consigam entender essas diferenças, percebendo que nossa língua materna é viva e está em constante transformação* (Professora, 53).

Considerações finais

A partir da apresentação e da análise dos resultados, pôde-se evidenciar com este trabalho que, apesar de ser aplicado através de questionários a um número pequeno de participantes, existe uma heterogeneidade de crenças e atitudes linguísticas, como visto nas diferentes

respostas. Entretanto, a noção de “certo” e “errado” esteve bem presente em muitas respostas, incluindo noções de correção linguística. Isso revela que, ainda que num contexto tão específico, como uma parcela pertencente a duas turmas de EJA, de uma escola do município de Rosário do Sul - RS, prevalece de certa maneira a crença de que o Português é uma língua homogênea.

Nesse mesmo sentido, a noção de variação linguística, mesmo que de forma implícita ou explícita, entre os alunos, praticamente não existiu, já que grande parte das respostas demonstravam uma preocupação com a correção gramatical, provavelmente baseada nas prescrições da gramática normativa. Somente em algumas poucas respostas ficou evidente a interpretação da possibilidade de uma Língua Portuguesa que possui variação, como visto nos excertos em (1), (4), (27), (34) e (35). Isso evidencia a necessidade de uma ampliação do debate sobre o ensino de língua que permita aos alunos poderem visualizar a sua língua materna como heterogênea. Além do mais, como uma possibilidade de continuidade do estudo, a ampliação expressiva do número de participantes pode mostrar uma possível influência de variáveis de sexo/gênero, profissão e idade nos resultados, assim como o uso de uma metodologia com base etnográfica pode permitir uma melhor análise da influência dessas variáveis nos dados coletados.

Por fim, é importante ressaltar a relevância da discussão sobre a variação linguística no ensino de língua portuguesa, através também do trabalho com crenças e atitudes linguísticas. Dessa maneira, a ampliação do debate nesse sentido permite um efetivo desenvolvimento do trabalho no ensino da Língua Portuguesa como uma língua heterogênea e dinâmica.

Referências

ARROYO, M. A Educação de Jovens e Adultos em tempo de exclusão. In: VÓVIO, C. L.; IRELAND, T. D. (orgs.). *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, p. 221-241, 2008.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BOTASSINI, J. O. M. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. *Signum*, v. 18, n. 1, p. 102-131, 2015.

COSTA, M. M. C. *Crenças e atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa: a variação linguística na oralidade*. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mariana, 2019.

CYRANKA, L. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2021.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

LOREGIAN, L. *Concordância verbal com o pronome tu na fala do sul do Brasil*. 1996. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) – Universidade

Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 1996.

MOLLICA, M. C. Relevância das variáveis não linguísticas. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, p. 27-31, 2017.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

PAIVA, M. C. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, p. 33-42, 2017.

SIMIONI, T.; GOMIDE, A. R.; SARATE, K. P. A variação na realização do futuro do presente em artigos acadêmicos. *Antares*, v. 12, n. 25, p. 183-200, 2020.

Capítulo 6

Uma abordagem propositiva dos adverbiais em livros didáticos

Rafaelly Bonadiman Vieira

Gesieny Laurett Neves Damasceno

Introdução

O estudo *Uma abordagem propositiva dos adverbiais em livros didáticos*¹⁵ está embasado na Linguística Funcionalista, a fim de investigar de que modo os adverbiais são abordados em determinadas seções de livros didáticos (variáveis a cada coleção) e examinar a importância daqueles no cumprimento das finalidades sociocomunicativas dos textos, nas atividades e nos excertos explicativos, para propor intervenções. Nesse sentido, foram investigados sete livros didáticos de Língua Portuguesa de seis coleções diferentes, três referentes ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático, doravante PNLD, de 2017, e três ao PNLD de 2020, destinadas, em sua maioria, ao oitavo ano do ensino fundamental.

15 Este capítulo é um recorte dos resultados alcançados no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado Advérbios e adverbiais em livros didáticos: uma abordagem propositiva, desenvolvido no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Por ocorrer geralmente dentro das predicções, é comum que esse componente realize indicações de localização espacial e temporal, modo, causa, acompanhamento e assunto, para citar apenas as principais, aos seis tipos de processo identificados por Halliday e Matthiessen (2004, p. 172): Materiais, Relacionais, Mentais, Comportamentais, Existenciais e Verbais. Essas indicações materializam-se, conforme Moura Neves (2018, p. 348), “[...] na forma de simples advérbios, na forma de locuções adverbiais e, ainda, de outras expressões adverbiais de formação mais livre e diversificada, geralmente iniciadas por preposição”. No tocante às indicações circunstanciais que tais elementos veiculam (aspecto primado pelas coleções), os livros optam por apresentá-las formatadas em quadros, devidamente acompanhadas de exemplos, dos quais exhibe-se a seguinte amostra:

Figura 1 - Quadro extraído da seção “Advérbio”

	Exemplos	
	Advérbios	Locuções adverbiais
Tempo	ontem, hoje, amanhã, sempre, antes, depois, já, ainda, jamais, nunca, raramente, inicialmente	à noite, de manhã, de vez em quando, em breve, às vezes, hoje em dia
Lugar	aqui, ali, lá, aí, longe, fora, abaixo, acima, além, atrás, através, dentro, junto, perto	à direita, à esquerda, de longe, por fora, em cima, por baixo, a distância, ao lado
Intensidade	bastante, bem, demais, muito, pouco, meio, completamente, apenas, menos, mais	por completo, em excesso, de muito, em demasia
Afirmação	sim, certamente, realmente, decerto	com certeza, sem dúvida, de fato
Negação	não, nem, nunca, tampouco	de modo nenhum, de forma alguma, de jeito nenhum
Dúvida	possivelmente, provavelmente, talvez, porventura	quem sabe, por certo
Modo	assim, depressa, bem, devagar, pior, melhor, mal e quase todos os terminados em <i>-mente</i> : velozmente, suavemente, tranquilamente	à toa, à vontade, às pressas, a pé, às escondidas, por acaso, de cor

Fonte: ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua*: leitura, produção de texto e linguagem. 7º ano: ensino fundamental – anos finais. São Paulo: Moderna, 2018, p. 168.

A pesquisa justifica-se por evidenciar que o objeto de estudo elencado, a despeito de possuir relevância sintática, semântica e discursiva, é tido como dispensável à estrutura gramatical em muitos livros didáticos ou explanado de maneira superficial a partir de exercícios identificatórios e classificatórios. Acrescenta-se, ainda, que o estudo gramatical, como de adverbiais, pode auxiliar a desenvolver nos estudantes certas habilidades intelectuais, como raciocínio, observação, formulação de hipóteses e descrição. Perini (2005, p. 31) afirma que essas habilidades “[...] são um pré-requisito à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo”.

Para exemplificar o objeto de estudo, apresentam-se excertos explicativos dos livros didáticos *Tecendo Linguagens* (2018) e *Português Linguagens* (2015), respectivamente:

Damos o nome de *termos acessórios da oração* a termos que podem ser suprimidos de uma oração sem que haja alteração na sua estrutura sintática, daí serem considerados dispensáveis. No entanto, o seu uso pode ser importante para a compreensão integral da mensagem transmitida. Esses termos constituem-se de *adjuntos adverbiais*, *adjuntos adnominais* e *apostos* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 203, grifos das autoras).

Para que servem os adjuntos adverbiais? A linguagem verbal é complexa. Nunca dizemos apenas que as coisas são isso ou aquilo, ou que alguém fez alguma coisa. As situações de comunicação exigem informações mais completas. Por exemplo, onde ocorreu determinado fato, quando, por que, de que modo, quanto tempo durou, etc. Os *adjuntos adverbiais* cumprem esse papel: informar com precisão as circunstâncias em que se dá a ação humana (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 244, grifo dos autores).

O primeiro fragmento vale-se da expressão “termos acessórios da oração” e das possíveis implicações desta, contudo alerta que esses elementos somente podem ser dispensados caso sua ausência não altere a estrutura sintática oracional. O segundo fragmento é permeado por um enfoque diferente, pois, além de não utilizar expressão similar, leva em consideração as experiências dos usuários da língua em situações reais de interação por meio da linguagem. Compreende-se, assim, que as coleções didáticas podem encaminhar um trabalho mais ou menos consciente acerca dos usos dos advérbios e adjuntos adverbiais. Esses tratamentos distintos também são encontrados nas atividades.

O processo investigativo auxilia a perceber se as abordagens dos livros didáticos estão em conformidade com o que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) preveem para essa etapa do ensino fundamental no que tange ao trabalho com os adverbiais. A revisão bibliográfica em quatro compêndios gramaticais de tendências díspares (normativos, formalista e funcionalista), contribui para delinear qual perspectiva gramatical é legitimada pelas coleções.

Linguística Funcionalista

O polo funcionalista de análise linguística se irrompeu, na Europa do século XX, em escolas linguísticas pós-saussurianas; nos Estados Unidos da América, essa nova forma de conceber a linguagem alcançou relevo a partir dos anos de 1970. Em cada lugar, tal perspectiva foi adquirindo especificidades que deram origem a diferentes vertentes do Funcionalismo Linguístico, dentre as quais citam-se o Funcionalismo Clássico Norte-Americano e a Linguística Sistêmico-Funcional.

De forma sintética, o Funcionalismo caracteriza-se por considerar a língua a partir da noção de interação e, como consequência, compreende sua estrutura em termos de maleabilidade e suscetibilidade às pressões de uso (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2015).

Para funcionalistas, como Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 42), *gramática* é “[...] o conjunto de regularidades decorrentes de pressões cognitivas e, sobretudo, pressões de uso”. Já por *discurso*, entende-se o conjunto de “[...] estratégias criativas utilizadas pelo falante para organizar funcionalmente seu texto para determinado ouvinte em determinada situação comunicativa”.

A Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, vertente do Funcionalismo Linguístico, afirma que, em plano concreto ou abstrato, a linguagem corresponde a “uma forma de representação da experiência humana [...] na realidade” (MENDES, 2012, p. 273). Corrobora para essa representação o sistema de transitividade, na medida em que se constitui uma propriedade da cláusula e integra três componentes (Processos, Participantes e Circunstâncias).

As circunstâncias correspondem às condições em que os processos se realizam e são expressas por advérbios, locuções adverbiais, grupos nominais e sintagmas preposicionados. Nesse cenário, destacam-se as que fornecem informações sobre a extensão e localização espaço-temporal, o modo e as causas de um processo. Aquelas que exprimem informações sobre extensão são responsáveis pela delimitação da distância espacial e da duração dos processos no tempo; as circunstâncias de localização espaço-temporal situam os processos no espaço e no tempo; as de modo e causa são responsáveis, respectivamente, pelas formas através das quais eles se realizam e pelas suas razões de ocorrência.

Para Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 31), “a transitividade oracional está relacionada a uma função pragmática. O modo como o falante organiza seu texto é determinado, em parte, pelos seus objetivos comunicativos e, em parte, pela sua percepção das necessidades do seu interlocutor”. Com isso, é o falante que irá dar indícios de qual elemento deve ser tomado como central e periférico dentro do seu discurso. Contudo, as circunstâncias são citadas em alguns compêndios gramaticais e livros didáticos como termos dispensáveis ao enunciado sem considerar o uso que o falante faz da língua e qual propósito esse elemento cumpre no texto.

A definição de advérbio, locução adverbial e adjunto adverbial em livros didáticos

Debruçar-se sobre as conceituações presentes nos livros didáticos cumpre a função de compreender quais critérios presidem seus esquemas descritivos. Carlos Franchi ([1988] 2006), no texto “Criatividade e gramática”, adverte que a utilização de critérios variados para a compreensão dos fatos da língua não é condenável, entretanto, “o segredo está em distinguir com muita clareza um tipo de critério de outro tipo de critério, saber o que se faz quando se utiliza um ou outro, ter consciência de que cada um deles ou todos juntos não levarão a uma classificação homogênea” ([1988] 2006, p. 69). Dito isto, expõe-se, no quadro seguinte, as definições encontradas nos livros didáticos do PNLD de 2017, a fim de promover uma reflexão à luz das considerações do linguista supramencionado:

Quadro 1 – definições de “advérbio” e de “adjunto adverbial” nos livros didáticos do PNLD de 2017

Livro Didático	Ano	Definição de “advérbio” e de “locução adverbial”	Definição de “adjunto adverbial”	Critério para classificação
Português Linguagens (Saraiva Educação)	7º	<p>Seção: “O advérbio”.</p> <p><i>Advérbio</i> é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal.</p> <p>Quando temos duas ou mais palavras com valor de advérbio (por exemplo, à uma hora, de fome, à mesa), nós as chamamos de locuções adverbiais (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 58, grifos dos autores).</p>	<p>Seção: “O adjunto adverbial”.</p> <p>Adjunto adverbial é o termo que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal.</p> <p>Além de tempo, lugar, modo e causa, os adjuntos adverbiais podem expressar ainda outras circunstâncias. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 242, grifos dos autores).</p>	Semântico
Projeto Teláris: Português (Editora Ática)	8º	<p>Seção: “Coesão e coerência”.</p> <p>As palavras e expressões que [...] indicam circunstâncias de tempo, modo, lugar, tempo, espaço, dúvida, certeza, etc. São denominadas <i>advérbios</i>.</p> <p>Os advérbios compostos por mais de uma palavra são chamados locuções adverbiais: <i>à tarde, às ocultas, às avessas, de repente, para sempre, na manhã seguinte, depois de algum tempo, em noites calmas, durante horas, do alto da grande muralha, etc.</i></p>	<p>Seção: “Complementos e complementos de sentidos”.</p> <p>Muitas vezes a circunstância indicada tem a força de um complemento: se for retirada deixará a fra-se incompleta. Assim, alguns advérbios ou locuções adverbiais também podem atuar como complementos em algumas frases.</p>	Semântico

Projeto Teláris: Português (Editora Ática)	8º	Além de estabelecer relações entre as partes de uma frase ou de um texto, o emprego dos advérbios ou de locuções adverbiais enriquece o texto fornecendo as circunstâncias em que ocorrem as ações (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 36, grifos das autoras).	Na oração, os advérbios ou locuções adverbiais exercem a função de <i>adjuntos adverbiais</i> : expressões que modificam a ideia de um verbo, de um adjetivo ou de outro advérbio, acrescentando-lhes uma circunstância (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 217, grifo das autoras).	Semântico
Tecendo Linguagens (IBEP)	8º	-	Seção: “Adjunto adverbial”. Chamamos de <i>adjunto adverbial</i> ao termo que modifica o verbo, o adjetivo ou outro advérbio. O adjunto adverbial expressa as circunstâncias em que uma situação ocorreu. Sendo assim, podemos afirmar que existem, entre outros, adjuntos adverbiais de: tempo; modo; lugar; causa; afirmação; negação; dúvida; intensidade (OLIVEIRA <i>et al.</i> , 2015, p. 123, grifo dos autores).	Semântico

Fonte: elaboração própria.

O primeiro quadro apresenta a tendência de as coleções didáticas conceituarem o advérbio, a locução adverbial e os adjuntos adverbiais a partir da valoração semântica de sua aplicação. Nesse sentido, a ênfase recai nas indicações circunstanciais desses elementos sobre outro – verbo, adjetivo ou outro advérbio, sobre o qual operam determinadas “modificações” de sentido. As propriedades sintáticas e discursivas são pouco ou nada reportadas, implícitas apenas nas afirmações de que alguns adverbiais podem atuar como recursos coesivos da língua ou como complementos verbais.

As contribuições de Franchi ([1988] 2006) conduzem à percepção de que se ausenta o critério morfológico nas definições, principalmente por não mencionar a invariabilidade e os processos derivacionais recorrentes à classe dos advérbios, e sobressaem-se os critérios nocionais e relacionais. O ponto de vista relacional, presente em todas as definições de adjunto adverbial expostas, concerne ao suposto papel de “modificador” atribuído a essa função sintática. O estudioso questiona esse papel atribuído aos advérbios (que, por extensão, vale também aos adjuntos adverbiais) ao trazer à debate alguns exemplos, dos quais expõe-se uma breve amostra:

- (1) — Você quer esse livro *aqui*?
 - O que eu vou fazer com um livro *assim*?
 - (2) — *Praticamente*, os ministros são todos antigos figurões.
 - *Lamentavelmente*, tudo é “novo” e nada muda.
- (FRANCHI, [1988]2006, p. 71-72)

Nas duas primeiras sentenças, o linguista aponta que *aqui* e *assim* fornecem informações a respeito da situação discursiva, ou seja, funcionam como elementos dêiticos, não como modificadores. E mais, mesmo que se aceite a propriedade de modificar outros elementos, deve-se observar que a incidência, nesse caso, recai em um substantivo, fato imprevisto pela maior parte das definições. Nas sentenças dispostas na sequência, também pode-se questionar se *praticamente* e *lamentavelmente* estão, de fato, modificando algum elemento ou se são recursos expressivos destinados a modalizar as assertivas.

Quanto ao ponto de vista nocional, pode-se percebê-lo em descrições que informam ao estudante o fato de o advérbio e o adjunto adverbial “expressarem as circunstâncias” ou “indicarem circunstâncias”, critério posto sob dúvida por Franchi ([1988] 2006, p. 72). Nesse contexto, irrompem-se, para o pesquisador, as seguintes perguntas: “A que me refiro quando falo em ‘circunstâncias’? A circunstâncias da enunciação? A circunstâncias que envolvem o evento descrito?”. Os apontamentos suscitados pelo estudioso direcionam a compreensão de que as descrições linguísticas podem não comportar determinados fatos que permeiam o uso da língua e, por isso, servem apenas como um guia para identificação de uma amostragem prototípica do que vem a ser, por exemplo, um advérbio ou um adjunto adverbial, mas que de forma alguma englobam todas as manifestações desses elementos em uma língua.

Um último apontamento refere-se à definição de adjunto adverbial presente no livro do oitavo ano da coleção *Projeto Teláris: português* (2015). Embora a informação seja pertinente ao objeto de estudo, ao ser lida detidamente, pode mostrar-se incoerente: como uma

circunstância pode ter a força de um complemento, se o advérbio e a locução adverbial que a realizam exercem, na oração, a função de adjunto adverbial? A conceituação pode induzir a conclusão de que as circunstâncias que exercem função de complemento não são realizadas por advérbios/adverbiais, embora aponte-se o contrário: “alguns advérbios ou locuções adverbiais também podem atuar como complementos em algumas frases” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 217). Deflagra-se uma incoerência teórica.

O próximo quadro demonstra como os advérbios e os adjuntos adverbiais são definidos nos livros didáticos dispostos no PNLD de 2020:

Quadro 2 – Definições de “advérbio” e de “adjunto adverbial” nos livros didáticos do PNLD de 2020

Livro Didático	Ano	Definição de “advérbio” e de “locução adverbial”	Definição de “adjunto adverbial”	Critério para classificação
Português: conexão e uso (Editora Saraiva)	8º	–	Seção: “Adjunto adverbial: contexto e sentidos”. As palavras e expressões que têm a função de indicar circunstâncias relacionadas à ação expressa por um verbo em uma oração, ou relacionadas a uma oração inteira, modificando seu sentido, recebem o nome de <i>adjunto adverbial</i> (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 198, grifo das autoras).	Semântico

Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem (Moderna)	7º	<p>Seção: “Advérbio”. A classe de palavras que adiciona circunstâncias – de tempo, de lugar, de modo etc. – aos processos verbais é chamada de <i>advérbio</i>. Além de se relacionar com os verbos, os advérbios podem acrescentar informações às ideias expressas por adjetivos e por outros advérbios, ou, ainda, modificar a oração inteira (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 167, grifo dos autores).</p>	<p>Seção: “Predicado verbal”. <i>Eu nunca assalto a geladeira?</i> <i>Nunca</i> acrescenta ao verbo uma circunstância de tempo, mas não completa seu sentido, função do objeto direto (a geladeira). Esse termo acessório é chamado de <i>adjunto adverbial</i>, porque se comporta como um <i>advérbio</i>. O adjunto adverbial também pode se referir a um adjetivo, a outro advérbio ou a um enunciado inteiro (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 203, grifos dos autores).</p>	Sintático-semântico
Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem (Moderna)	8º	–	<p>Seção: “Regência verbal e regência nominal”. <i>O subdiretor trabalhava na escola no período da tarde.</i> O verbo <i>trabalhar</i> é acompanhado por termos acessórios, os <i>adjuntos adverbiais</i>, que expressam as circunstâncias da ação – onde e quando ocorre. Não são complementos previstos pelo verbo, que já tem seu sentido completo (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 109, grifos dos autores).</p>	Semântico

Tecendo Linguagens (IBEP)	8º	<p>Seção: “Advérbio e adjunto adverbial”.</p> <p>O <i>advérbio</i> é uma palavra que modifica o sentido de um <i>verbo</i>, de um <i>adjetivo</i> ou de outro <i>advérbio</i>. As palavras que constituem os advérbios são invariáveis, ou seja, não sofrem flexão.</p> <p>São exemplos de advérbios: <i>bem, mais, muito, ontem, certamente, não, talvez, tão, cuidadosamente, calmamente, tristemente</i>, entre outros (OLIVEIRA; ARAÚJO; 2018, p. 107, grifos das autoras).</p>	<p>Seção: “Advérbio e adjunto adverbial”.</p> <p>Chamamos <i>adjunto adverbial</i> o termo que modifica o verbo, o adjetivo ou outro advérbio.</p> <p>O adjunto adverbial expressa as circunstâncias em que uma situação ocorreu. Sendo assim, podemos afirmar que existem, entre outros, adjuntos adverbiais de: tempo, modo, lugar, causa, afirmação, negação, dúvida, intensidade, distância, exclusão, inclusão, meio, origem, fim, companhia (OLIVEIRA; ARAÚJO; 2018, p. 108, grifo das autoras).</p>	Morfossintático e semântico
---------------------------	----	---	--	-----------------------------

Fonte: elaboração própria.

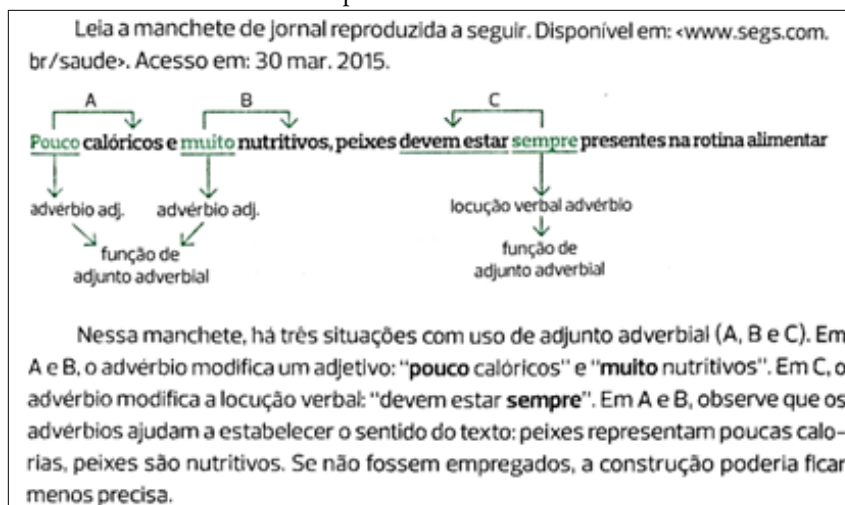
No segundo quadro observa-se uma tendência em conceituar os advérbios e adjuntos adverbiais a partir do critério sintático associado ao critério semântico, este presente em todas as definições. Os livros de sétimo e oitavo anos da coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (2018) são coerentes entre si, tal como deve ser uma coleção didática. Ambos partem de um exemplo para estruturar a definição, que coincide com as demais abordagens quanto à precedência da semântica. Em relação à sintaxe, assume-se que os advérbios e adverbiais são termos acessórios, e, por isso, assumem exclusivamente a função de adjunto adverbial; quanto ao discurso, no livro do sé-

timo ano aventa-se a possibilidade de esses elementos modificarem a oração inteira e indicarem “apreciação ideológica sobre o conteúdo expresso ou as posições implícitas ou assumidas em textos diversos” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 166). Por último, o livro do oitavo ano da coleção *Tecendo Linguagens* (2018) é o único que introduz a propriedade morfológica da invariabilidade na definição da classe dos advérbios. Parte-se, enfim, para a análise de atividades e de excertos explicativos, seguidos de proposições alternativas de trabalho.

Os adverbiais e a construção composicional de gênero textual: uma abordagem propositiva

Os livros didáticos, em grande medida, propõem que os adverbiais contribuem para o sentido do texto em que são empregados, limitando o enfoque aos aspectos semânticos. Nota-se, entretanto, que a relevância mencionada é mais bem compreendida se a proposta da atividade considerar as implicações sintáticas e discursivas, em especial, do gênero. Foram eleitos para este estudo a manchete e o artigo de opinião — pertencentes ao campo jornalístico; a propaganda — representante do campo midiático; e a lenda — exemplar do campo literário, todos encontrados no *corpus* pesquisado. Assim, principia-se esta seção com a observação de uma manchete e do excerto explicativo que a acompanha:

Figura 2 - Fragmento explicativo retirado da seção “Complementos e completude de sentidos”



Fonte: BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Projeto Teláris – Português. 8º ano: ensino fundamental – anos finais*. São Paulo: Editora Ática, 2015, p. 217.

Embora o critério relacional tenha problemas quanto a sua aplicação, ao destacar que os adjuntos adverbiais modificam, além de verbos e locuções verbais, adjetivos e, também, advérbios, a explicação do livro amplia o âmbito de incidência dos adjuntos, circunscrito ao verbo em outros manuais. De fato, os adjuntos adverbiais *pouco* e *muito* não só acompanham os adjetivos *calóricos* e *nutritivos*, como também os tomam por escopo, motivo pelo qual a ausência desses sintagmas adverbiais tornaria a construção imprecisa e afetaria a finalidade da manchete: destacar a informação de que os peixes devem ser consumidos com recorrência justamente por serem pouco calóricos e muito nutritivos.

Inclusive, o subprincípio da ordenação linear do Funcionalismo reconhece que a informação mais saliente ocupa, preferencialmente,

o início da cadeia sintática. Nesse sentido, tornam-se ainda mais evidentes as motivações que levaram à primazia da construção “Pouco calóricos e muito nutritivos”. De forma semelhante, não é fortuita a escolha do adjunto que acompanha a locução verbal *devem estar*. *Sempre* exprime, concomitantemente, duas nuanças de sentido: de tempo, mais facilmente identificada, e de intensidade, fator que realça a estratégia persuasiva do texto, qual seja, o convencimento de que peixes devem estar na rotina alimentar dos indivíduos. Não bastaria classificá-los como adjuntos adverbiais de intensidade, e, para isso, o professor poderia propor uma atividade epilinguística que apontasse as implicações provocadas pela mudança na ordenação sintática, pelo acréscimo de um elemento conjuncional ou pela supressão de adjuntos adverbiais, como nos exemplos:

- (3) a. Peixes devem estar sempre presentes na rotina alimentar, pouco calóricos e muito nutritivos.
- b. Peixes devem estar sempre presentes na rotina alimentar, pois pouco calóricos e muito nutritivos.
- c. Se pouco calóricos e muito nutritivos, peixes devem estar sempre presentes na rotina alimentar.
- d. Calóricos e nutritivos, peixes devem estar sempre presentes na rotina alimentar.
- e. Peixes, calóricos e nutritivos, devem estar sempre presentes na rotina alimentar.

A fim de dar seguimento às considerações sobre os adverbiais na esfera jornalística, discorre-se sobre uma atividade presente no livro do sétimo ano da coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (2018), a qual se debruça sobre a construção da argumentatividade a partir de advérbios em um exemplar do gênero artigo de opinião.

Figura 3 - Atividade extraída da seção “Advérbio”

5 Leia um parágrafo retirado de um artigo de opinião da psicanalista paulista Marta Suplicy.

.....

A novela é riquíssimo instrumento de fomentação da discussão de comportamentos em transição e pelos quais a sociedade se debruça. Acerta, erra a mão, toma partido, mas indubitavelmente vai mais longe do que mero entretenimento. Faz a família conversar sobre temas que não chegariam nem perto, anima as discussões nos bares, cria brincadeiras... O povo se diverte, questiona, concorda ou não, mas também avalia suas convicções e, de certa forma, invariavelmente aprende.

MARTA SUPLICY. Dia dos Namorados. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 5 jun. 2015. Coluna Opinião.

a) Transcreva as palavras do texto cujo sentido você desconhece. Procure-as em um dicionário e monte um glossário em seu caderno. Siga o modelo da página 82.

b) A palavra *mero* sugere que, para a autora, o entretenimento é: (I) o objetivo principal de uma novela, (II) um objetivo menos importante ou (III) um resultado indesejável? (II)

c) Para a produtora do texto, as novelas sempre acertam ao contar histórias? Justifique sua resposta.

d) No segundo período, qual palavra reforça a opinião expressa? O que ela significa?

e) Como a palavra indicada no item d se classifica?

f) Qual é o sentido do advérbio *invariavelmente*?

g) Esse advérbio também reforça a opinião positiva sobre as novelas? Explique sua resposta.

Fonte: ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. 7º ano: ensino fundamental – anos finais. São Paulo: Moderna, 2018, p. 172.

Acima, com destaque nos subitens “d”, “e”, “f” e “g”, observa-se a atenção dispensada aos advérbios *indubitavelmente* e *invariavelmente* e sobre como esses elementos reforçam a argumentação da psicanalista Marta Suplicy. Para essa atividade, recomenda-se, em primeiro lugar, discutir a estruturação comum de artigos de opinião, a fim de perceber se a utilização de advérbios cumpre alguma função específica dentro dessa estrutura, como a de veicular uma avaliação ou

o ponto de vista do autor do artigo; e em segundo lugar, refletir acerca de duas expressões presentes no texto motivador das atividades: “vai mais longe” e “chegariam nem perto”, derivadas da combinação do verbo *ir* acompanhado do sintagma adverbial *mais longe*, e do verbo *chegar*, acompanhado do sintagma adverbial *nem perto*. Os verbos das construções expostas são normalmente classificados como intransitivos pela Gramática Normativa, porém podem ser considerados transitivos em construções similares. Esse exame suscita debates em torno de quais funções sintáticas os constituintes exercem.

Encaminha-se, agora, aos textos da esfera da comunicação midiática. Ambos utilizam os adverbiais como estratégia argumentativa, aspecto pouco salientado nas obras:

Figura 4 - Atividade extraída da seção “Advérbio e locução adverbial (revisão)”



1. Em seu caderno, transcreva as expressões utilizadas no texto 5 que indicam em que época do ano a propaganda foi veiculada. “No dia das crianças”, “neste dia”.
2. Como essas expressões são classificadas sintaticamente? Como adjuntos adverbiais de tempo.
3. Seria adequado veicular essa propaganda em outras épocas do ano? Justifique.
Não, a menos que ela fosse adaptada. A propaganda se dirige aos pais na época do Dia das Crianças porque, tradicionalmente, esse é um período em que eles se preocupam em comprar presentes para os filhos.

Fonte: OLIVEIRA, T. A.; SILVA, E. G. O.; SILVA, C. O.; ARAÚJO, L. A. M. *Fazendo Linguagens*. 8º ano: ensino fundamental – anos finais. São Paulo: IBEP, 2015, p. 179-180.

A publicidade contém duas circunstâncias que expressam a localização temporal de processos materiais, são elas: “No dia das crianças” e “Neste dia das crianças”. Sintaticamente, na primeira oração, o componente adverbial, além de cumprir a função de adjunto adverbial, corrobora, em conjunto com o conteúdo imagético, para que um dos argumentos internos, o que responde à pergunta “a quem?”, em outros termos, o Participante Beneficiário, possa ser inferido.

Além disso, considera-se que o sistema de transitividade reflete elementos cognitivamente proeminentes, ligados ao modo pelo qual se apreende a experiência humana. Nesse sentido, o fato de a circunstância estar em primeiro lugar corresponde ao desejo de torná-la saliente no discurso. Pontua-se, também, que os adjuntos adverbiais de intensidade *mais* e *menos* reforçam a ideia transmitida no cartaz e contribuem para alcançar o engajamento do leitor sobre o que se veicula. Todos os aspectos supramencionados poderiam permear o estudo dos advérbios e das locuções adverbiais na propaganda mostrada.

Estratégia semelhante é utilizada na publicidade subsequente priorizada como exemplo. Nesta atividade, seria importante atentar-se para o fato de que, tanto na criação do mito, quanto na listagem dos benefícios da vacinação, foram utilizados adjuntos adverbiais para fortalecer a argumentação, aspecto superficialmente tangenciado pelo subitem “e”.

Figura 5 - Atividade extraída da seção “Adjunto adverbial: contexto e sentidos”¹⁶

2. Leia esta imagem de uma campanha.

FUNDAÇÃO Oswaldo Cruz (Fiocruz).
Facebook, 10 jul. 2017. Disponível em:
<<https://facebook.com/oficialfiocruz/photos/a.331292163595618/1439089166149240/?type=3&theater>>.
Acesso em: 2 nov. 2018.

- Observe a composição do cartaz. A palavra **mito** aparece com destaque em letras maiúsculas e vermelhas. Com qual sentido ela foi usada?
Com o sentido de informação inverídica, fantasiosa.
- De acordo com o cartaz, quais são os mitos que circulam a respeito das vacinas?
Os de que as vacinas têm efeitos colaterais de longo prazo ainda desconhecidos e podem causar mortes.
- A quem se destina essa campanha e qual é seu objetivo?
Destina-se ao público em geral e tem como objetivo esclarecer os benefícios das vacinas e combater esses mitos.
- Você já ouviu algum desses mitos a respeito das vacinas? Se sim, qual e onde?
Resposta pessoal.
- Que adjuntos adverbiais são usados para caracterizar as vacinas como benéficas ao ser humano?
Extremamente (seguras) e geralmente (com reações pequenas e temporárias).

Fonte: DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. *Português: conexão e uso*. 8º ano: ensino fundamental - anos finais. São Paulo: Saraiva Educação, 2018, p. 198.

Na construção do mito “As vacinas têm vários efeitos colaterais prejudiciais e de longo prazo que ainda são desconhecidos. A vacinação pode ser *até* fatal”, o adjunto adverbial *até* expressa inclusão ao processo relacional e focaliza determinado segmento do texto, nesse caso, a possibilidade de a vacinação ser letal, com o fito de amedrontar o leitor e influir-lo a não se vacinar. Para elaborar os benefícios, o pro-

16 Sobre o material verbal do cartaz, lê-se: “Mito”; “As vacinas têm vários efeitos colaterais prejudiciais e de longo prazo que ainda são desconhecidos. A vacinação pode ser até fatal”; “As vacinas são extremamente seguras”; “A maioria das reações são geralmente pequenas e temporárias”; “É mais provável que uma pessoa adoça por uma enfermidade evitável pela vacina do que pela própria vacina”; “Os benefícios da imunização superam o risco, considerando que muitas outras lesões e mortes ocorreriam sem a vacina” e “Vacinar é proteger”.

dutor da publicidade valeu-se do mesmo recurso empregado na constituição do mito, ou seja, o emprego de adjuntos adverbiais, como em “As vacinas são *extremamente* seguras”; “A maioria das reações são *geralmente* pequenas e temporárias”; “É *mais* provável que uma pessoa adoça por uma enfermidade evitável *pela vacina* do que pela própria vacina”; “Os benefícios da imunização superam o risco, considerando que muitas outras lesões e mortes ocorreriam *sem a vacina*”, que expressam intensidade, recorrência, instrumento e modo.

A construção do mito e dos benefícios envolve a utilização dos adjuntos adverbiais como estratégia argumentativa. Assim, mesmo que a supressão das circunstâncias não ocasione prejuízos à estrutura sintática, pondera-se que não devem ser compreendidas como dispensáveis, pois auxiliam na construção do conteúdo veiculado. Embora seja visível o papel dos circunstantes para esse texto, uma única questão dirige a atenção dos estudantes para esse componente, qual seja, “Que adjuntos adverbiais são usados para caracterizar as vacinas como benéficas ao ser humano?”. Ciente das oportunidades de trabalho instanciadas, propuseram-se, acima, algumas alternativas.

Para finalizar a apresentação dos resultados, apresentam-se atividades pertencentes ao campo artístico-literário. O livro da coleção *Tecendo Linguagens* (2018) contém exercícios cujo trabalho com os adjuntos adverbiais dá-se a partir das lendas “Irapuru: o canto que encanta” e “Papa-Capim em Lua do meu amor”, das quais exibem-se duas atividades relativas à primeira, e uma referente à segunda, respectivamente:

Figura 6 - Atividades extraídas da seção “Advérbio e adjunto adverbial”

2. Releia os trechos a seguir.

Certo dia, já próximo do grande dia, Catuboré foi à pesca e **de lá** não mais voltou. Saindo a tribo inteira à sua procura, encontraram-no sem vida, **à sombra de uma árvore**, mordido por uma cobra venenosa.

- a) Que informações as palavras e expressões destacadas nesses trechos transmitem?
Certo dia indica tempo; de lá e à sombra de uma árvore indicam lugar.
- b) Qual é a importância das palavras e expressões destacadas na construção do sentido do trecho?
Elas informam ao leitor o tempo e o lugar em que os fatos ocorreram, situando-o na narrativa.

3. Releia outro trecho do mesmo texto:

O cantar do irapuru ainda hoje contagia com seu amor os outros pássaros e todos os seres da natureza.

- Transcreva do trecho expressões que indiquem:
a) tempo. **ainda hoje** b) modo. **com seu amor**

5. Preencha os quadradinhos:



- a) A expressão *até hoje*, no segundo quadrinho, expressa uma circunstância de tempo, modo ou lugar? *Expressa uma circunstância de tempo.*
- b) Na oração "... que existe até hoje", o adjunto adverbial modifica o sentido de um verbo, de um adjetivo ou de um advérbio? *Modifica o sentido do verbo existir.*

Fonte: OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. *Tecendo Linguagens* – Língua Portuguesa. 8º ano: ensino fundamental – anos finais. São Paulo: IBEP, 2018, p. 108; 111.

A atividade de número dois destaca a importância das circunstâncias para a construção narrativa da lenda, pois não se limita a questionar o que as expressões destacadas indicam, mas promove a apreensão do que elas representam na condição de recurso linguístico. Além disso, a presença de sintagmas de valor adverbial compostos por

palavras pertencentes a outras classes de palavras que não advérbios, como “certo dia” e “à sombra de uma árvore”, é fundamental para que o discente perceba as múltiplas possibilidades de marcação da espacialidade e da temporalidade na narrativa e se aproprie delas ou torne operacional um sistema já acessado fora do âmbito escolar. Ressalta-se que, embora a atividade tenha realizado um recorte da lenda, ela é apresentada integralmente aos alunos antes da seção onde estão dispostas as atividades. Já a questão três é representativa da abordagem identificatória presente em grande parte dos livros didáticos, seja no trabalho com a sintaxe ou com a semântica, cuja consequência é transformar a metalinguagem em fim do processo educativo. Similar é a questão seguinte, pois se limita a classificar o adjunto mediante a circunstância que expressa e o elemento sobre o qual incide.

Acredita-se que o trabalho com o gênero lenda - narrativas que buscam explicar acontecimentos sobrenaturais ou misteriosos por meio da combinação entre história e fantasia - será potencializado se as atividades levarem os discentes a refletirem que além de situar os fatos na narrativa, as circunstâncias de lugar e de tempo constroem uma aura mítica e trágica. Cabe, da mesma forma, uma discussão acerca de como determinadas expressões temporais e espaciais, como “ainda hoje” ou “até hoje”, são exigidas pela estrutura genérica, razão de serem representativas em ambas. Narram-se determinados acontecimentos, para, ao fim, apresentar um desfecho que repercute na atualidade.

Outras expressões extraídas dos textos integrais das lendas conferem indefinição e amplitude aos acontecimentos narrados, como “toda noite”, “um dia”, “uma noite”, “lá”, “na sua cabeça”, “no seu reino encantado”, “no lago”, “nas águas cristalinas” e “aquele lugar”.

Assim, indicações temporais pretéritas não específicas e localizações ou origens não delimitadas conferem às lendas a possibilidade de fornecerem explicações para diversos fenômenos, não restritos a uma realidade. Essas seriam algumas proposições para o trabalho com os advérbios e adjuntos adverbiais em textos do gênero lenda.

Em oposição aos arcabouços teórico-metodológicos que continuam a sobrelevar atividades metalinguísticas, em detrimento de atividades linguísticas e epilinguísticas, o percurso traçado nesses resultados endossa as perspectivas de ensino de língua associadas ao texto, como é preconizado pelos PCNs (BRASIL, 1998) e pela BNCC (BRASIL, 2018).

Considerações finais

O trabalho com os adverbiais nas coleções didáticas, conforme verificado, tende a ser restrito, principalmente porque se limita aos impactos de sentido que tais constituintes provocam nos textos lidos, e preterem-se os impactos discursivos e as possíveis funções sintáticas que possam vir desempenhar. A partir dessa constatação, sintetizam-se os principais resultados obtidos: (I) utilização indiscriminada de critérios para a compreensão dos fatos da língua, sem clareza dos resultados a que se chega com cada critério operado, dos quais sobrelevam-se o relacional e o nocional, em detrimento de critérios morfosintáticos; (II) permanência de atividades classificatórias situadas ao nível da metalinguagem gramatical, a despeito de documentos educacionais oficiais proporem mudanças nesse quadro e (III) possibilidade

de trabalhar os adverbiais a partir do gênero textual ao qual se insere.

Inegável é a importância de que o discente, para além de classificar um constituinte oracional como complemento verbal ou como adjunto adverbial, ou como essencial, integrante e acessório, compreenda a funcionalidade do que é elencado central ou periférico em um texto, conscientizando-se das formas pelas quais “[...] através do acréscimo de informes subsidiários, se consegue fundamentar, detalhar ou pormenorizar um acontecimento, um procedimento, uma descrição ou mesmo uma opinião [...]” (OLIVEIRA, WILSON, 2015, p. 92). Como dito amiúde, é a relação entre forma e função que deve ser salientada, visto que a alteração da forma implica também a alteração da significação.

De forma especial, os resultados foram oportunos ao demonstrarem que cada gênero textual e contexto interacional exigem diferenciados procedimentos de ordenação sintática, semântica e morfológica dos constituintes oracionais. Assim, estudar o uso de adverbiais em textos pertencentes ao gênero lenda descortina implicações diversas daquelas suscitadas pelo gênero artigo de opinião. Além disso, propícia foi a consideração de que o livro didático apresenta limitações e, por isso, deve ser adotado criticamente pelo docente, que exercitará uma curadoria do que deve ou não ser contemplado em suas aulas de estudos gramaticais.

Referências

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Projeto Teláris: Português*. 8º ano: ensino fundamental - anos finais. São Paulo: Editora Ática, 2015.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*. 7º ano: ensino fundamental – anos finais. São Paulo: Saraiva, 2015.

CUNHA, M. A. F.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. *Linguística Funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 21-47.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. *Português: conexão e uso*. 8º ano: ensino fundamental -anos finais. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 34-101.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold, 2004.

MENDES, W. V. As circunstâncias do modelo sistêmico-funcional. In: Souza, M. *et al. Sintaxe em foco*. Recife: PPGL/UFPE, 2012.

NEVES, M. H. M. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. Linguística Funcional aplicada ao ensino do português. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. *Linguística Funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 79-110.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. *Tecendo Linguagens*. 8º ano: ensino fundamental – anos finais. São Paulo: IBEP: 2018.

OLIVEIRA, T. A.; SILVA, E. G. O.; SILVA, C. O.; ARAÚJO, L. A. M. *Tecendo Linguagens*. 8º ano: ensino fundamental – anos finais. São Paulo: IBEP, 2015.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. 7º ano: ensino fundamental – anos finais. São Paulo: Moderna, 2018.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. 8º ano: ensino fundamental – anos finais. São Paulo: Moderna, 2018.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, [1996]2005.

Capítulo 7

Referência dêitica e anafórica: uma reflexão sobre a diferença entre dêixis textual e anáfora e os recursos didáticos de ensino-aprendizagem na sala de aula

Leandro Freitas Menezes

Introdução

A importância no tocante à dêixis e à anáfora está na função que desempenham na língua: referenciar, apontar, assinalar pessoas ou coisas no processo de interação comunicativa. Benveniste (1995) afirmou a importância da dêixis ao dizer que ela prova a existência do ser humano na língua e, ainda, a vida é expressa pela linguagem. Isso porque, ao usá-la para fazer referência, nos colocamos primeiro no enunciado e afirmamo-nos como pessoa. Nesse sentido, é impossível que alguém dotado de racionalidade não pratique tais atos da comunicação. Essa noção de dêixis situacional foi transportada para o discurso, criando assim uma dêixis textual.

A anáfora é uma entidade textual/discursiva que tem a função de retomar ou referir a um antecedente. A diferença entre a dêixis textual e a anáfora é ínfima: ambas têm a função fórica e, segundo Cavalcante

(2003), a foricidade as aproxima, isto é, ambas são usadas no interior do texto. Como veremos ao longo do capítulo essa semelhança levou muitos estudiosos a discutirem se existe realmente uma dêixis textual ou não. O fato de haver uma semelhança entre essas duas entidades endofóricas já constitui um problema, mas ele se agrava quando pensamos que são assuntos ensinados nos níveis escolares do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio, ocasião basilar em que aprendem noções essenciais sobre elementos linguísticos, em especial sobre os dêiticos e anafóricos, para auxiliar no processo de produção de textos em gêneros textuais orais e escritos. Assim, elaboramos os seguintes questionamentos: 1) Como diferenciar dêixis textual e anáfora? 2) Quais métodos pedagógicos os professores utilizam para ensinar dêixis textual e anáfora aos alunos do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa? 3) Como o assunto dêixis textual e anáfora é ofertado nos livros didáticos? A fim de alcançar essa meta, além de estudar a dêixis textual e a anáfora, fizemos um levantamento dos métodos pedagógicos para o ensino da Língua Portuguesa; analisamos os livros didáticos do Ensino Fundamental (anos finais) e Médio; e entrevistamos duas profissionais da educação, ambas licenciadas em Língua Portuguesa e em Literatura de Língua Portuguesa.

O que é dêixis e que função desempenha na língua?

Quem nunca se deparou com estes dois casos tão comuns: a) uma placa apontando a localização de um estabelecimento; b) Ou quem

nunca, ao andar na rua, ouviu uma buzina de bicicleta ou do carro do Corpo de Bombeiros? São situações diferentes, mas fazem compreender as duas formas de se usar a dêixis. No primeiro caso, a placa indica a direção do estabelecimento, e isso deixa implícita a intenção de alguém em praticar a ação de apontar. Assim, se o sujeito estivesse ali presente, certamente usaria também o recurso da voz que ajudaria a completar a ação. Em contrapartida, para decodificar a mensagem, o interlocutor teria que usar recursos sensoriais para acompanhar toda a ação do locutor. No segundo caso, a pessoa estando na rua ou em casa ouve sons diversos e, mesmo sem estar presente no local onde tal som se originou, é capaz de identificá-lo. Esse caso seria o mesmo em que duas pessoas estivessem em uma sala trabalhando e, de repente, com a falta de energia, uma delas gritasse: (1) *Onde você está?* E a outra respondesse: (2) *Eu estou aqui próximo à escrivaninha!*

Nessa situação, ao contrário da primeira, o locutor e os participantes da comunicação não têm o auxílio da visão, porque a sala está escura, portanto não se pode fazer o gesto de apontar e tampouco acompanhá-lo visualmente. Dessa forma, ao conversarem entre si, buscando localizar um ao outro, terão que usar o conhecimento prévio do ambiente, da voz da pessoa e a indicação precisa que o dêitico denota (*aqui* denota proximidade com o objeto designado pelo falante: a escrivaninha). Quando se usaram os dêiticos “eu” e “aqui”, essas entidades significativas orientaram, inclusive, sonoramente o ouvinte, de maneira que, metaforicamente dizendo, tal expressão funciona como se fosse o som da buzina. Bühler (1950) emprega dois exemplos similares aos casos (1) e (2), para explicar o funcionamento dos dêiticos, todavia não mostra a sensível diferença no modo de usá-los.

Mas essa distinção pode ser vista visivelmente nos estudos de Levinson (2007), que chama o primeiro caso (1) de gestual e o segundo (2) de simbólico. Esses dois modos de usar a dêixis se distinguem porque no gestual o referente está presente no cenário discursivo, porém no simbólico o referente não está, por isso o locutor, ao dizer, por exemplo, *lá nos Estados Unidos da América*, terá que pressupor que seu interlocutor tenha conhecimento prévio acerca desse país e de sua localização.

Por tudo isso, convém lembrar que a dêixis é um termo da semântica etimologicamente herdada dos gregos que significa apontar, mostrar ou assinalar e, no início, a primeira noção adquirida por eles vinha do uso dos demonstrativos que acompanhava a noção de “um apontar de dedo”. Isso torna os demonstrativos os elementos mais primitivos da dêixis (LAHUD, 1979; LYONS, 1979). Hoje, além de ser um termo estudado no âmbito da semântica, é também amplamente estudado como um termo ligado à pragmática¹⁷, e o sentido de dêixis herdado dos gregos se traduz na ação desempenhada pelo falante de apontar ou indicar referentes que estão estritamente conectados ao contexto situacional de fala. O ato de apontar, exercido pelo falante, confere à dêixis duas importantes características que regem o seu funcionamento: o egocentrismo e a subjetividade. Tais características apresentam a existência de um *Eu* central, de um *tempo* central e de um *lugar* central (LYONS, 1979; MATEU VICENTE, 1994;

17 Segundo Vidal (2006), pragmática é uma disciplina que toma em consideração os fatores extralinguísticos que determinam o uso da linguagem, precisamente todos aqueles a que não se pode fazer referência a um estudo puramente gramatical: noções como a de *emissor*, *destinatário*, *intenção comunicativa*, *contexto verbal*, *situação* e *conhecimento de mundo* vão resultar a importância capital.

LEVINSON, 2007). Os referentes mostrados pelos falantes ligam-se às categorias de pessoa, de espaço e de tempo. Todavia, a dêixis não se manifesta somente na situação de fala, mas também no ambiente intratextual, no caso da dêixis textual, em que as categorias de espaço e de tempo são metaforizadas da realidade para o texto. Assim, conforme comentou Levinson (2007), da mesma forma que o falante utiliza, por exemplo, as expressões como *o ano passado* e na *próxima segunda-feira* para indicar, medir ou organizar de forma lógica o espaço-temporal no contexto real de fala, da mesma forma, para indicá-lo dentro do texto, o locutor utiliza expressões como *no parágrafo anterior*, *no próximo capítulo*.

A diferença entre dêixis e anáfora no contexto situacional

Falando sobre a dêixis em geral, já expusemos no tópico anterior o conceito de dêixis como um elemento que é usado para apontar referentes em estreita conexão com a situação de fala. E usando essa definição de dêixis, seria fácil diferenciá-la da anáfora, dizendo que anáfora é um termo da gramática cujos elementos ligados a ela se referem a um antecedente ou antecipam o que será dito (função catafórica). Aprofundando um pouco mais esse conceito, admitimos que anáfora é um termo do grego *anapherein*, que, traduzido para o latim, quer dizer *refere* ou *referir*, na língua portuguesa. Nota-se, na tradução desse termo, a conservação do mesmo sentido etimológico: *referir* ou *retomar* algo anteriormente dito.

Abordados os conceitos de dêixis e anáfora, ao fazer uma pesquisa histórica, vemos que muitos estudiosos utilizam um pensamento semelhante para distinguir esses dois termos. Por exemplo, Apollonios Dyskolos, gramático grego, um dos primeiros a falar a respeito de anáfora, utiliza tais noções para distinguir, entre os pronomes, aqueles que se referem a objeto, no caso a dêixis, e os que remetem ao seguimento do texto, os anafóricos (DUCROT & TODOROV, 2001).

Outro estudioso que empreende tal estudo é o psicólogo K. Bühler, em 1950¹⁸. Para Bühler (1950), tanto a dêixis quanto a anáfora¹⁹ têm função mostrativa (função fórica), porém, a diferença é que a anáfora não está na categoria de campo mostrativo como os dêiticos, mas em uma categoria textual ou psicológica, porque, quando a anáfora é usada, o referente é transposto do âmbito situacional para o texto, tornando-se uma entidade real (palavra) ou uma entidade anteriormente mentalizada.

Segundo Matras (1994), com a elevação da anáfora, nesse nível psicológico, tanto o emissor quanto o receptor detêm completamente a fluência textual, retendo ou antecipando suas partes. Dessa forma, quando acontece essa operação mental da situação para o texto envolvendo a anáfora, os dispositivos indexicais, independentemente de estarem presentes ou ausentes da referência, sugerem que estão fisicamente apontando, embora seja apenas uma operação mental. O mesmo autor ainda acrescenta que essa é a circunstância em que a

18 Foi um importante marco na teoria da comunicação e um dos divisores de águas no estudo da linguagem, pois, por meio de seus estudos, podem-se perceber os primeiros indícios de subjetividade do homem na língua.

19 Anafórico no conceito de Bühler (1950) que não diferencia dêixis textual e anáfora.

noção de *dêixis textual* muitas vezes colide com a de *anáfora*²⁰. Com essa explicação, entendemos a linha de pensamento de Bühler (1950) e Matras (1994), além de notarmos as dificuldades a que os analistas se sujeitam, ao diferenciarem essas duas categorias textuais. Contudo, apresentamos o seguinte esquema produzido por Levinson (2007) com o objetivo de distingui-las:

Quadro 1 – Diferentes usos dos termos dêiticos

1. dêiticos:	a. gestual b. simbólico
2. não dêiticos:	c. não anafóricos d. anafórico

Fonte: Levinson (2007, p. 82).

O autor explica, por esse esquema, que os usos gestual e simbólico marcam a fronteira entre *dêixis textual* e *anáfora*, muito embora, o próprio autor admita exceções, dizendo que ocorrem usos simultâneos dessas categorias no texto, como nos exemplos (LEVINSON, 2007, p. 82)²¹: (03) *Eu nasci em Londres e vivo lá desde então*. (04) *Eu cortei um dedo: este*.

No exemplo (03), o advérbio *lá* é simbólico, porque não está apontando *Londres*, mas apenas se referindo à cidade. Uma vez que, quando o locutor o usa, supõe que seu interlocutor tenha o conhecimento prévio da localização dela. Além disso, o *lá* também tem uso anafórico porque está retomando *Londres* no nível sintático.

20 Essas foram as palavras de Matras (1994) ao estudar a seguinte bibliografia: Bühler, Karl, 1934 [1982]. *Sprachtheorie*. Stuttgart: Fischer.

21 Exemplos de Levinson (2007, p. 82) conforme o original: a) I was born in London and have lived there ever since; b) I cut a finger: this one.

No exemplo (04), o pronome demonstrativo *este* tem o uso dêitico gestual, porque aponta o *dedo* lesionado, e o interlocutor só poderá compreender o gesto pelo monitoramento possibilitado pela visão. Ao mesmo tempo, o pronome *este* tem uso anafórico, pois retoma o substantivo *dedo* em um nível sintático.

Como notamos, com as palavras de Bühler (1950), Matras (1994) e agora com o esquema e os exemplos de Levinson (2007)²², há um problema declarado quanto à definição de dêixis textual e anáfora. Por isso, expomos o seguinte: existe uma semelhança muito grande no que se refere ao uso simbólico da dêixis textual e ao uso da anáfora, ao retomar uma imagem mental, porque estão em um mesmo nível de abstração²³, ou seja, o referente de ambas é uma representação mental. Porém, apesar disso, pode-se resolvê-lo da seguinte forma: o uso dos termos é simultâneo, como foi posto por Levinson (2007). Assim, quando o locutor faz o uso simbólico do *lá* para se referir a *Londres*, ele pressupõe que seu interlocutor tem conhecimentos prévios da localização da cidade. Ao mesmo tempo, como a cidade de *Londres* já havia sido ativada pelo discurso do locutor, o *lá* serviu para fazer a retomada dela. A diferença, portanto, entre o uso desses dois termos, embora estejam em um nível de abstração e sejam usados simultaneamente, deve-se ao fato de a dêixis textual ser de domínio pragmático, ou seja, o locutor se refere a uma cidade situada em algum ponto do planeta, cuja localização ele pressupõe que seu interlocutor saiba. Do

22 A possibilidade de uso simultâneo entre dêixis e anáfora apresentados pelo autor poderão ser discutidos futuramente em nosso trabalho.

23 Sobre esse assunto encontramos um parecer de Ehlich (1982) que admite que a grande dificuldade em caracterizar dêixis textual e anáfora é quando a dêixis textual representa abstratamente seu o referente.

contrário, ao falar a respeito de Londres, ele forneceria ao ouvinte ou ao leitor as devidas explicações acerca dessa cidade. A anáfora está em um nível sintático, ou seja, retoma uma entidade anteriormente dita no discurso (Londres) e ativada na memória, tanto do locutor quanto do interlocutor.

A diferença entre dêixis textual e anáfora

Observando essas dificuldades propostas anteriormente, dizemos que elas aumentam quando se trata da dêixis textual²⁴ em relação à anáfora, pois, ao ser transposta da situação de fala para o texto, esse tipo de dêixis deixa de ser exofórica e passa a ser endofórica, como a anáfora. Por isso, vemos certas complexidades dadas à ínfima fronteira que separa esses termos. Constatamos isso no exemplo apresentado por Lyons (1977) apud Levinson (2007, p. 107)²⁵, com a finalidade de mostrar essa ligação complexa entre esses dois termos: (05) A: *Eu nunca o vi*. B: *Isso é mentira*.

Se observarmos os enunciados, veremos que o pronome demonstrativo *isso* não aparenta ser anafórico, a não ser que o leitor admita retomar enunciado de A, tampouco parece ser um dêitico discursivo, porque não se refere à sentença, mas à afirmação feita. Esse caso é chamado por Lyons (1977) de *dêixis impura*, e como nessa ocorrência o pronome *isso* não parece dêixis textual nem anáfora, tal pronome

24 Embora muitos estudiosos utilizem também o termo dêixis textual, e na atualidade não tenhamos que dissociar texto e discurso, em nosso trabalho ainda utilizaremos dêixis textual, por considerarmos que a dêixis no nível discursivo está em um nível além do textual.

25 Exemplo conforme o original: A: I've never seen him; B: That's a lie.

torna-se um elemento intermediário, conforme afirmou Levinson (2007) e Cavalcante (2000) apud Lyons (1977).

Falando ainda a respeito dessa relação entre dêixis textual e anáfora, além daquilo que já foi abordado a respeito dos pronomes demonstrativos, dos advérbios de lugar e do pronome de terceira pessoa, Levinson (2007) fala sobre expressões da dêixis de tempo e de lugar, tais como: *na semana passada*, *no próximo mês*. Tais expressões são metaforizadas da situação discursiva para o texto, da seguinte forma: *no capítulo anterior*, *no próximo capítulo*. Assim, o autor define tais expressões da dêixis textual estabelecendo que elas

[...] dizem respeito ao uso de expressões num enunciado para fazer referência a alguma parte do discurso que contém esse enunciado (ou ao próprio enunciado) – Podemos também incluir na dêixis de discurso várias outras maneiras pelas quais um enunciado assinala sua relação com o texto em que está inscrito, por exemplo, *anyway* (de qualquer modo) no início da enunciação parece indicar que a enunciação não diz respeito ao discurso imediatamente precedente, mas a um ou mais passos atrás (LEVINSON, 2007, p. 105 – Grifo nosso).

Segundo o autor, as expressões da dêixis textual fazem parte de um enunciado que retoma partes do discurso em que contém esse enunciado, ou ainda, essas expressões retomam o próprio enunciado (como anáfora). Dessa forma, como tais expressões apontam e ao mesmo tempo retomam um referente, por que afirmamos que comportam também a função anafórica, embora Levinson (2007) tenha preferido dizer que são outras maneiras pelas quais tais expressões assinalam sua relação com o texto? Com isso, evidenciamos uma vez mais a visão desse estudioso na inter-relação entre dêixis textual e anáfora.

Ainda há outras expressões de dêixis espacial, como *aqui*, *abaixo*, *acima*, e principalmente os demonstrativos *este* e *essa* e suas variações, conforme Apothèloz (2003). Observando-se as categorias que auxiliam o funcionamento do texto, vale destacar que a dêixis textual tem também a função metatextual, que permite organizar o espaço e o tempo no texto, fazendo com que o leitor se situe nesse ambiente (APOTHÈLOZ, 2003).

Nota-se que até o momento temos comentado acerca dos pronomes demonstrativos, dos advérbios e dos pronomes de terceira pessoa, além dessas expressões da dêixis textual. Ao discutirmos o uso desses elementos, observamos que comumente eles são utilizados como dêixis textual ou anáfora. Com isso, continuamos com o problema: como não confundir dêixis textual com anáfora? Levinson (2007), ao perceber essa complicação, ainda propôs o seguinte exemplo, a fim de fazer a diferenciação entre dêixis textual e anáfora, dizendo:

Harry é um amor; ele é tão atencioso. Herry e ele são correferenciais isto é selecionam o mesmo referente [...]. Em princípio, a distinção é clara: quando um pronome se refere à própria expressão linguística (ou porção do texto), ele é dêítico discursivo; quando um pronome se refere à mesma expressão linguística anterior, é anafórico (LEVINSON, 2007, p. 106).

Notamos que a fronteira que o autor coloca entre a dêixis textual e a anáfora é uma característica da própria anáfora: a correferencialidade. Ou seja, dois termos são correferentes quando eles têm a mesma identidade ou quando designam o mesmo referente, conforme destacou Apothèloz (2003) e Cavalcante (2000). Acrescentamos à explicação de Levinson (2007) apenas outra característica da anáfora: a co-significação, ou seja, dois termos são co-significativos quando têm

o mesmo sentido (APOTHÈLOZ, 2003). Dessa maneira, no exemplo de Levinson (2007), *Harry* e *ele* são correferentes e co-significativos entre si, porém, no exemplo de Apothèloz (2003)²⁶, vemos que isso nem sempre acontece e, nesse caso, será fácil mostrar que tais características não são suficientes para diferenciar dêixis textual e anáfora: (06) *O homem que deu seu salário à sua esposa é mais sábio do que o homem que o deu à sua amante.*

Nesse exemplo do autor, verificamos que o pronome *o* é apenas co-significativo em relação à expressão *seu salário*, porque, para ser também correferencial, teria que designar essa expressão ou teria que ter a mesma identidade referencial, o que não se confirma. Assim, como se vê, em um enunciado o elemento anafórico nem sempre será correferente e co-significativo ao mesmo tempo. Isso por si só já é suficiente para dizer o quão difícil é colocar uma fronteira entre dêixis textual e anáfora, usando tais predicados anafóricos. Nesse sentido, se tomarmos, por exemplo, a anáfora associativa, veremos que a utilização dessas duas características da anáfora não fará tanto sentido à sua caracterização e, conseqüentemente, não farão diferença entre dêixis textual e anáfora. Isso porque a anáfora associativa não tem um antecedente explícito. Dessa forma, apresentamos a seguir um exemplo de anáfora associativa mostrado por Apothèloz (2003): (07) *Nós chegamos a uma cidade. A igreja estava fechada.*

Notamos nesse exemplo a falta de um antecedente explícito, mas, apesar disso, tal antecedente é construído mentalmente pela noção de que todos têm acerca do que existe em uma cidade: uma praça, uma

26 Conforme o exemplo original de Apothèloz (2003, p. 62): L'homme qui a done sons aleire à son épouse a été plus sage que l'homme que la donné à sa maîtresse.

igreja etc. Por esse motivo, esse tipo de anáfora, além do exemplo anterior a esse, coloca em xeque a noção de que a correferencialidade ou a co-significação caracteriza a anáfora e, além disso, estreitam ainda mais a relação entre dêixis textual e anáfora. Isso porque, se essas noções características da anáfora não marcam uma fronteira entre ela e a dêixis textual, quem negaria então que a dêixis textual retoma o antecedente também? E, assim continuamos no mesmo percurso de incertezas entre esses dois termos quanto à sua classificação precisa. E essa relação entre eles sugere mais uma aproximação do que um afastamento.

Métodos pedagógicos para o ensino da língua portuguesa a alunos do Ensino Fundamental e Médio

De forma geral, atualmente os professores lançam mão de diversos métodos para aplicarem o ensino de uma determinada matéria. Estão ligados a diversas tendências pedagógicas, tais como: Pedagogia Liberal Tradicional, Tendência Libertadora Renovadora Progressiva, Tendência Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova), Tendência Liberal Tecnicista, Tendência Progressista Libertadora, Tendência Progressista Libertária, Tendência Progressista “crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica” (LIBÂNEO, 1985).

Libâneo (1985) mostra que cada uma dessas tendências tem suas características próprias, porém, podemos resumi-las em apenas duas mais gerais: as tradicionais e as progressistas. Notamos que as tendências empregadas pela primeira foram influenciadas diretamente pelas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas. Essas

tendências se adequaram ao liberalismo econômico como uma forma de perpetuação de suas ideologias e, por conseguinte, de seu poder. Os métodos são mais rigorosos em relação à aprendizagem: há um distanciamento entre professor e aluno (antidialogismo), aulas expositivas, repetição de conteúdos, usos de modelos fixos para representar o conteúdo etc. Entretanto, na segunda, cuja participação do Educador Paulo Freire é indiscutível, os processos de aprendizagem são a partir de temas geradores, diálogo, grupos de discussão, valorização das experiências do aluno etc.

A língua é um símbolo de poder. Sendo assim, dizer que a escola dá acesso à aprendizagem da língua, tanto na forma padrão como a outros dialetos, equivale a dizer que torna o poder acessível. No entanto, dependendo da tendência e dos métodos pedagógicos, o aluno pode ser cerceado desse direito que o assiste.

Pensando especificamente no ensino da Língua Portuguesa, o professor, ao planejar sua aula, terá que se posicionar de acordo com alguma das tendências apresentadas. Contudo, sabemos que um planejamento proposto nem sempre se adequará à turma no momento da aplicação. Isso quer dizer que o professor imediatamente terá que mudar o método ou usar um “plano B ou C”. Nesse sentido, qual implicação terá o docente ao utilizar os métodos tradicionais ou progressistas? Geraldi *et al.* (2006) mostram que a tradição prioriza para o ensino da Língua Portuguesa a utilização da gramática normativa de forma sistêmica. Para isso, aplica ao aluno a repetição dos conteúdos e exercícios, para que possa decorar as regras da gramática. De forma diferenciada e diversa, quando o professor coloca em evidência as tendências progressistas para ensinar, estará mais preocupado com que o

aluno tenha uma noção das regras para que aprenda a se comunicar, levando em consideração a bagagem cultural que o aluno traz do seu grupo de convívio. Dizemos que esse é o material inicial que o professor utilizará para cativar o aluno e aguçar seu conhecimento, preparando-o para alcançar outros; os conteúdos não são dissociados do contexto, mas baseados na globalidade do texto, de modo que possa significar ao aluno. Nesse sentido, esses conteúdos acabam por cumprir a função de socializar o indivíduo. Além disso, os conteúdos não são impostos, mas levam os alunos a raciocinarem na busca da instrução, ou seja, o ensino é democrático.

Geraldi *et al.* (2006) argumentam que o ensino da Língua Portuguesa se baseia nas concepções de linguagem: 1) a linguagem como expressão do pensamento; 2) A linguagem como instrumento de comunicação; 3) A linguagem como forma de interação. Segundo o autor, aqueles que insistem em ensinar de forma tradicional fazem-no de acordo com a concepção 1 e 2. Contrário a isso, ele se posiciona dizendo que o ensino deve ser centrado na concepção 3, linguagem como forma de interação. Isso porque essa concepção está em consonância com as tendências e os métodos progressistas.

Diante disso, entendemos que o posicionamento do autor não foi sem razão, porque, se o objetivo do professor é dar condição ao aluno para se comunicar em todas as instâncias da vida social, o ensino tradicional não cumpre essa função integralmente, pois ensinar Língua Portuguesa utilizando-o equivale a ensinar o *Padre-nosso*²⁷.

27 Expressão utilizada por Geraldi (2006).

Metodologia

Araújo, Saraiva e Filho (2021) consideram o livro didático na sala de aula como um instrumento de mediação entre o aluno e o saber, além de auxiliar o professor na prática cotidiana. Porém, dependendo do lugar ou da região, o livro didático é a única forma de aquisição do saber. Isso não deveria ocorrer, porque ele deve funcionar como um elemento basilar em que o docente se vale dos assuntos nele expostos para fazê-los significar para os alunos.

Neste capítulo de livro, utilizamos o método de natureza qualitativo-interpretativo. Quanto ao corpus, realizamos uma coleta e os procedimentos relativo às postagens da coleção dos livros didáticos do Ensino Fundamental (anos finais), *Português: conexão e uso*, do 6º ao 9º ano, de 2018, e a coleção do Ensino Médio Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, do 1º ao 3º ano, de 2016. Para isso, utilizamos a base de dados do site *e-docente*²⁸, de onde baixamos os arquivos em *pdf*. A coleta foi feita no dia 13 de dezembro de 2022.

Para a análise das coleções de livro didático de Língua Portuguesa, inicialmente identificamos quais capítulos ou tópicos tratam dos elementos dêiticos e anafóricos. Em seguida, elegemos os critérios que constam no Quadro 2.

28 <https://www.edocente.com.br/pnld/2018/>. Acesso em: 19 dez. 2022.

Análise e discussão: a dêixis e a anáfora nos livros didáticos

Na realização das análises dos livros didáticos do Ensino Fundamental (anos finais), observamos os seguintes aspectos:

- 6º ano: Há duas menções aos dêiticos e anafóricos. A primeira está no tópico “Coesão na frase”, na página 245. A segunda está no tópico “Fique atento... ao uso dos pronomes”, em especial os possessivos que normalmente indicam a posse que a pessoa do discurso detém de um objeto no contexto situacional. Contudo, o conteúdo mostra que o possessivo também pode relacionar a pessoa do discurso a um conceito, como: uma opinião (Seu metido!); respeito e cortesia (Minha senhora!); afeto (Minha querida!); localização (“à minha esquerda”).
- 7º ano: Encontramos algumas menções isoladas de dêiticos temporais no uso das conjunções na atividade da página 231, advérbios e locuções adverbiais no tópico “Modificadores do verbo: advérbios e locuções adverbiais”, página 240.
- 8º ano: Notamos a citação dos adjuntos adverbiais e das locuções adverbiais que, como dêiticos, dão a ideia de localização de tempo e espaço, como na página 112, 122, 193. Ao longo dos exercícios, há notas explicativas sobre a função desses elementos.
- 9º ano: localizamos apenas no tópico “Oração subordinada adverbial: contexto e sentido” apontamentos recursos oracionais que dizem respeito aos dêiticos temporais e espaciais, página 145.

Na análises dos livros didáticos do Ensino Médio, observamos os seguintes aspectos:

- 1º ano: Não encontramos conteúdos que tenham o propósito de ensinar o domínio de dêiticos e anafóricos.
- 2º ano: Encontramos dois estudos sobre os dêiticos e anafóricos relacionados ao uso dos pronomes pessoais e possessivos, páginas 133 e 160, e dos advérbios, na página 240.
- 3º ano: Destacamos a presença de estudos de elementos dêiticos e anafóricos no tópico “Análise linguística: progressão referencial e operadores argumentativos”, na página 191. Nele, notamos elementos referenciais que contribuem com a progressão textual, tais como: forma de valor pronominal (ele, ela, esse, essa, etc.) e advérbios ou expressões adverbiais locativas (aqui, ali, lá).

Quadro 2 - Análise dos dêiticos e anafóricos no livro didático do Ensino Fundamental II e Ensino Médio

A) Material impresso	Análise dos critérios
A linguagem é clara, compreensiva e objetiva?	Nas coleções do Fundamental e Médio comprovamos que a linguagem praticada pelos autores é utilizada no nível de compreensão do aluno. Os textos explicativos são curtos e esclarecedores quanto ao uso dos elementos referenciais.

A linguagem é dialógica ²⁹ e reflexiva?	Sim. Os textos denotam um diálogo entre o professor e o aluno. Antes do iniciar o estudo, é apresentado algum gênero textual para a leitura, a fim de que seja aferido o conceito do elemento referencial. Depois, são realizadas atividades com base na compreensão adquirida. Para que o aluno se aprofunde, os livros trazem indicações sobre como o aluno deve estudar e desenvolver as atividades. como complemento, no livro do professor há indicações metodológicas de como deve trabalhar as questões, adicionando indagações e outras leituras possíveis.
Expõe uma fundamentação teórica consistente?	Sim, para cada elemento referencial, como pronomes, advérbios e adjuntos adverbiais, são realizados comentários com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre o assunto, além de notas explicativas que trazem os conceitos.
Apresenta linguagem hipertextual?	Observamos que nas coleções de livro didático as atividades trazem <i>links</i> , para que os alunos possam pesquisar os assuntos em materiais digitais.
B) Conteúdos da disciplina	Análise dos critérios
São elaborados com intercâmbio e produção coletiva entre disciplinas?	Acreditamos que as coleções não foram produzidas com o auxílio das várias disciplinas, coletivamente. Entretanto, embora o foco seja nos conteúdos de Língua Portuguesa, não negamos que outros conhecimentos estejam envolvidos na produção dos assuntos. Assim, um gênero textual como o relato de viagem traz assuntos como Geografia, História, Arte etc.

29 Esse termo de Bakhtin (2003), ao mesmo tempo em que condiciona a linguagem como interativa ou interação face a face, admite que esse estado é um princípio básico da constituição do enunciado, visto que todo o este é dialógico. Contudo, o dialogismo vai muito além, da simples interação face a face, pois ele nos remete a organização interna do enunciado, isto é, a maneira com que as muitas vozes sociais se articulam no interior dele tornando o dialogismo um conjunto de forças sociais, criando, nele, aquilo que Faraco (2009, p. 69) denomina “Espaço de tensão”.

Desencadeiam ações recíprocas?	Sim. Ao mesmo tempo em que o aluno faz ou acompanha a leitura dos conteúdos, é possível assimilá-los.
Permitem autonomia?	Sim. Identificamos que as coleções são autoexplicativas, produzidas para que o aluno tenha a capacidade de ler e compreender os conceitos apresentados, além de haver exercícios para testar o conhecimento.
Proporcionam relação teoria-prática?	Em ambas as coleções constatamos que há uma relação teórico-prática, uma vez que a teoria sobre elementos dêiticos e anafóricos são apresentados de forma objetiva, concisa e coerente, sempre acompanhada de algum gênero textual e precedida de uma atividade em que o aluno tem a oportunidade de testar os conhecimentos adquiridos e contextualizá-los.
Apresentam amplitude teórica?	Percebemos que, ao longo do Ensino Fundamental até a finalização do Médio, há uma gradação a respeito da apresentação dos elementos referenciais. Nesse sentido, enquanto no Fundamental eles são apresentados timidamente como elementos coesivos e que localizam a pessoa, o espaço e o tempo, no Médio são indicados com mais ênfase nos processos de referência dêitica e anafórica, razão pela qual o aluno está mais familiarizado com a função que exercem de apontar o referente, fazer a retomada ou antecipar um termo.
C) Atividades de fixação	Análise dos critérios
Priorizam atividades pontuais em forma de exercícios?	Sim. Há dois tipos de exercícios propostos: o primeiro é apresentado no início do assunto com objetivo de levantar conceitos; o segundo é após a conceituação e o aprofundamento.

Deixam claros os objetivos dos exercícios?	Sim. Na fase da conceituação, os enunciados e as perguntas sobre o gênero textual são de fácil compreensão e induzem o aluno à reflexão. Os exercícios posteriores são mais complexos e têm o propósito de fazer o aluno fixar o conteúdo.
O material didático permite que o aluno avalie suas possibilidades e limitações, frente aos aspectos relacionados à sua participação no processo de aprendizagem?	Acreditamos que as coleções do Ensino Fundamental e Médio auxiliam o aluno a alcançar o entendimento sobre os conteúdos estudados, a partir do momento em que apresentam um tema, conceitos, exercícios. Essa metodologia permite que o aluno tenha a condição de consultar o material quantas vezes forem necessárias. Dessa forma, como o material é produzido para que o aluno estude, é possível que, realizando as etapas sugeridas, ele possa avaliar seu percurso.

Fonte: De autoria própria.

Dêixis e anáfora no contexto escolar

Duas profissionais foram entrevistadas e, pelas palavras dessas professoras de Ensino Fundamental e Médio, pode-se ter um panorama da aplicação da dêixis e da anáfora no processo educacional. Por exemplo, quando perguntamos a Merizio (2022) sobre a importância do ensino da dêixis e da anáfora, obtivemos a seguinte resposta: “É mostrar ao aluno que, por exemplo, no caso dos pronomes do caso reto, ele irá estudar tal assunto a partir da função e do emprego concreto na língua, a partir da dêixis”. Notamos que, para a professora, o uso da dêixis está ligado à concretização do enunciado na língua e mostrar isso aos alunos por meio dos elementos é muito importante. Sobre a anáfora, a entrevistada diz: “É o fator que auxilia e fundamen-

ta a coesão textual”. Lembramos que tanto a dêixis quanto a anáfora são elementos coesivos e contribuem para que o aluno possa falar ou escrever um texto em cujas ideias estejam mais bem concatenadas. Sobre isso, temos o parecer de Marinato (2022), ao responder sobre a importância de se ensinar a dêixis e a anáfora:

O estudo da dêixis tem por função aprimorar as habilidades linguísticas dos alunos. Por meio de uma reflexão e de um estudo de seu uso, os alunos podem ler e escrever de forma mais atenta, sempre observando o contexto que envolve a língua (MARINATO, 2022, p. 1).

O estudo da anáfora possibilita o desenvolvimento das habilidades linguísticas, sobretudo no âmbito da escrita. Além disso, como qualquer forma de estudo da língua, esse conhecimento pode direcionar o aluno ao desenvolvimento do olhar crítico em sua leitura (MARINATO, 2022, p. 2).

Segundo a professora, o ensino dessas duas categorias auxilia o aluno no desenvolvimento da produção de textos, fazendo-o observar os contextos referenciais a que os elementos gramaticais se referem e, além disso, ajuda o educando a pensar de forma mais crítica ao produzir ou ao ler o texto.

Tendo discutido o parecer das entrevistadas a respeito da importância do ensino da dêixis e da anáfora, é necessário saber qual a relevância atribuída ao assunto pelos livros didáticos. Sobre isso, Merizio (2022) disse que se lembra de ter visto o assunto dêixis em alguns livros do oitavo ano apenas, os quais não se aprofundam, trazendo na maioria das vezes uma explicação com a finalidade de enriquecer o vocabulário do aluno. Ainda, segundo Merizio, outros livros trabalham as distinções entre dêixis, anáfora e catáfora como apontamentos

intratextuais e extratextuais. Notamos que Merizio (2022) talvez não tenha conseguido organizar todo o conhecimento sobre a dêixis e a anáfora, a fim de dar a resposta com mais clareza. Dessa forma, tendo entendido isso, destacamos que o termo dêixis não vem afixado geralmente nos livros didáticos, se comparado ao termo anáfora, encontrado na maioria dos livros didáticos, segundo nossas pesquisas. Além disso, em se tratando da dêixis, os assuntos vêm dispostos em variados capítulos do livro didático, por exemplo, a dêixis de pessoas está na parte que trata da classe dos pronomes; a dêixis temporal está na parte que trata de verbos, pois se relaciona às desinências temporais, e dos advérbios; a dêixis espacial está disposta no capítulo em que se trata dos advérbios etc. Lembramos que os anafóricos são vistos não só na classe dos pronomes pessoais de terceira pessoa, mas também nos pronomes relativos e oblíquos.

A isso se junta outra particularidade: a do tratamento tradicional que os livros didáticos atribuem ao ensino dessas duas categorias. Sobre isso, Marinato (2022) diz:

Os livros didáticos ainda se orientam pela gramática normativa. O que é privilegiado, então, é o olhar normativo dos elementos linguísticos, os quais são trabalhados com maior apuro – seus usos, suas funções, fatores extralinguísticos – de maneira secundária. Assim, a palavra dêixis não aparece nos materiais didáticos; tem lugar o bom e velho pronome. O termo ‘anáfora’ aparece, normalmente, na seção ‘figuras de sintaxe’, com um conceito estanque. Alguns livros se utilizam de textos literários para discutir o uso desses mecanismos linguísticos (MARINATO, 2022, p. 1-2).

Pelas palavras da entrevistada, essa observação diz respeito ao tratamento formal no ensino da dêixis e da anáfora nos livros didáti-

cos. Mas, se o livro sugere apresentar o assunto de forma tradicional, é plausível o professor buscar alternativas. Esse parecer da professora não confirma nossas pesquisas realizadas, pois os livros investigados dão ao professor uma gama de possibilidades de apresentar o conteúdo de forma discursiva, muito mais para o Ensino Médio, em que teoricamente os alunos estão em um nível mais aperfeiçoado em relação à discursividade.

Mas, essa forma tradicional de ensino sugerida pelos livros didáticos faz suscitar a seguinte questão: como os profissionais trabalham a dêixis e a anáfora e quais métodos utilizam? Merizio (2022) responde isso dizendo que não ensina a dêixis nem anáfora de forma isolada, mas trabalha com os elementos linguísticos a partir do contexto e, assim, explica o funcionamento desses fenômenos sem usar as terminologias *dêixis* e *anáfora*. Pode-se observar que, embora os livros didáticos sugiram um ensino tradicional, como afirmou a professora, ela não se norteia por eles, mas faz uso de métodos mais dinâmicos que aliam teoria e prática. Em discordância a Merizio (2022), Marinato (2022) diz:

Sou guiada pelo material que utilizo. Na medida do possível, acrescento novos pensamentos, formas diferentes de se tratar o assunto, com ênfase especial na utilização dessas ferramentas linguísticas em textos literários. Mas trabalho, sobretudo, com a visão que a gramática tradicional tem dos pronomes – em substituição, talvez infeliz, da dêixis. Assim, meus métodos envolvem, primeiramente, a conceituação e o uso dos pronomes (MARINATO, 2022, p. 1).

Nessa citação, Marinato afirma a importância do livro didático como um guia para o professor, mas destaca que não usa totalmente a

metodologia deles, procurando inovar sempre que possível. Segundo a profissional, ela costuma trabalhar com os alunos partir de textos. Essa atitude é importante porque faz com que o educando tenha uma noção do texto como um todo, um conjunto. E a partir disso, ela analisa a recorrência dos termos dêiticos e anafóricos e suas funções dentro do texto.

Notamos que as profissionais de educação utilizam para ensinar dêixis e anáfora, métodos diferentes: o tradicional, sugerido pelos livros didáticos, e também métodos mais práticos e dinâmicos. Mas, qual o aproveitamento dos alunos em relação aplicação de tais métodos? Marinato (2022) responde a essa pergunta da seguinte forma:

Os alunos do Ensino Médio têm mais facilidade em compreender e pensar sobre essas ferramentas da linguagem, mas ainda com muita limitação. Eles passam absorvendo modos tradicionais de ver a língua, e mudar essa concepção já no fim da vida escolar é bastante difícil. Para os alunos de Ensino Fundamental o assunto é ainda mais complexo. Entretanto, a dêixis é um fato linguístico de que todo o falante se apropria a todo momento. Parece muito simples. Mas fazer os alunos pensarem sobre esse fenômeno é extremamente complicado. Por outro lado, a compreensão da descrição normativa do fenômeno não é tão facilmente apreendida, já que, nesse caso, a língua é reduzida a fórmulas. Assim, por esse ponto de vista a dêixis não é um fenômeno complexo, mas apenas uma pequena parte do estudo da língua (MARINATO, 2022, p. 2).

Marinato (2022) diz que os alunos de Ensino Médio têm maior facilidade em aprender as noções de referência dêitica e anafórica por meio dos métodos que emprega, embora se sintam às vezes desconfortáveis com tais métodos. Isso acontece, segundo a entrevistada, porque os alunos estão acostumados com os métodos tradicionais e isso é algo histórico. Com isso, entendemos que o modelo tradicional é algo

que perdura e é muito difícil mudar essa realidade, porque para isso seria necessário alterar toda uma estrutura social. Marinato (2022) diz, ainda, que para os alunos do Ensino Fundamental, se comparados aos do Ensino Médio, a dificuldade no aprendizado é muito maior no sentido de fazê-los entender as categorias de pessoa, de espaço e de tempo. E, nesse caso, tanto o método tradicional quanto o mais prático contribuem.

Merizio (2022), ao enfatizar o uso de métodos mais práticos, afirma que não se prende às nomenclaturas *dêixis* e *anáfora*, ao ensinar essas duas categorias e, dessa forma, percebe que seus alunos entendem e compreendem bem as noções de tempo e de espaço na maioria das vezes. Mas critica os livros didáticos pelos tipos de perguntas e de questões formuladas, que não aproveitam os conhecimentos do aluno. Assim, é por isso que é sempre necessária sua intervenção com os métodos práticos.

Considerações finais

Ao fazer a apreciação entre os elementos da *dêixis* e da *anáfora*, pudemos ampliar nossa visão acerca do funcionamento dessas duas categorias, além de suas complexidades. Nesse sentido, vimos que, no contexto situacional do uso da *dêixis*, é possível fazer uma diferenciação entre ela e a *anáfora* ainda que tenham o uso comum dos elementos e sejam usadas ao mesmo tempo, porque a *dêixis* é pragmática, ou seja, diz respeito aos objetos, eventos ou a pessoas na situação extralinguística (exofórica). A *anáfora*, ao contrário, diz respeito ao nível

textual (endofórica). Mas, o interessante é que essas duas categorias têm a função fórica, mostrativa, o que as aproxima.

Essas complexidades aumentam principalmente em se tratando de dêixis textual e anáfora, pois são endofóricas e a relação entre ambas é muito ínfima. Nesse sentido, mesmo tendo pleno conhecimento da função que desempenham, fazer uma diferenciação é quase impossível e, por isso, acabamos por considerar a ideia de que uma pode ser usada pela outra. Assim, tais relações não sugerem um afastamento dessas categorias, como propuseram alguns estudiosos, mas uma junção entre elas.

A partir dos estudos empreendidos, da análise da apresentação da dêixis e da anáfora nos materiais didáticos, somados às declarações dessas profissionais de educação, concluímos que o professor necessita preparar-se criticamente para executar seu trabalho. Deve também dominar os métodos pedagógicos para saber adequar os meios aos fins. Em um assunto como a dêixis, por exemplo, o professor deve entender que estará ensinando aos alunos noções de referência. E, nesse caso, os educandos já trazem consigo um farto conhecimento, além das noções de significação e de abstração. Dessa forma, o professor, como um mediador, poderá se utilizar disso para despertar o conhecimento dos alunos, fazendo-os progredir e atingir níveis mais altos de conhecimento.

Referências

ARAÚJO, M. A. F. de; SARAIVA, É.; FILHO, S. M. de Sousa. Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus gêneros discursivos e análise linguística. *Trab. linguist. apl.* 60 (1) • Jan-Apr 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/kWLW48R7pSpKCbFshsTsFgF/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In.: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES B.B; CILLA, A.: org's. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística geral I*. 4ª Ed. São Paulo: Pontes, 1995.

BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística gera II*. São Paulo: Pontes 1989.

BÜHLER, K. *Teoría des Lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente, 1950.

CAVALCANTE, M. M. *Expressões indiciais em contexto de uso*: por uma categorização dos dêiticos discursivos. 2000. 212 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Ceará, Recife, 2000.

CAVALCANTE, M. M.. *A Construção do Referente no Discurso*. Facículo 7 do Curso de Formação Continuada de Professores da Rede Pública; Universidade Aberta do Nordeste – Fundação Demócrito Rocha – Fortaleza, 2003.

CEREJA, W.; VIANA, C. D.; DAMIEN, C. *Português Contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso. Col. 1ª, 2ª e 3ª do Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2016.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. *Português: Conexão e uso*. Col. 6º, 7º 8º e 9º do Ensino Fundamental. São Paulo: Saraiva, 2018. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/2018/>. Acesso em: 19 nov. 2022.

EHLICH, K. Anaphora and Dêixis: same, similar, ou different. In. JAVELLA, R. J. and KLEIN, W. *Speech, Place, and action*. Chichester: John & sons Ltd. 1982.

FARACO, C. *A linguagem e diálogo*: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J. W. *et al.* *O texto na sala de aula*. São Paulo: ática, 2006.

MARINATO, A. C. LIMA. *Ensino da dêixis e da anáfora a alunos do ensino fundamental e médio*. Entrevista concedida a Leandro F. Menezes para confecção do Artigo Científico, Vitória, 15 de jun. 2022.

MATRAS, Y. Dêixis and deictic oppositins em discourse: evidence from romani. *Journal of Pragmatics*. 1998, n. 29. p. 393-428.

MERIZIO, J. R.. *Ensino da dêixis e da anáfora a alunos do ensino fundamental e médio*. Entrevista concedida a Leandro F. Menezes para confecção do Artigo Científico, Vitória, 14 de jun. 2022.

LAHUD, M. *A propósito da noção de dêixis*. São Paulo: Ática, 1979.

LEVINSON, S. C. A. dêixis. In.: LEVINSON, S. C. A. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas nas prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LYONS, J. *Semântica* Vol. I. São Paulo: Martins Fontes. 1980.

VICENTE MATEU, J. A. *La Deixis: egocentrismo y subjetividad en el lenguaje*. Universidad de Murcia: Secretariado de publicaciones e intercambio científico, 1994.

Capítulo 8

A Pedagogia do Pós-Método: uma reflexão sobre o ensino de língua inglesa no ensino básico

Ana Paula Viana Dias Cruz

Introdução

As necessidades da sociedade contemporânea demandam novos acessos de democratização, organização e produção do conhecimento, o que exige das escolas novas missões na formação de professores. Atividades de aprendizagem com foco na investigação, na colaboração e na resolução de problemas são exemplos de algumas abordagens significativas que poderiam estar integradas ao currículo de ensino. Desse modo, o ensino sairia de um modelo tradicional, com memorização de conteúdo prescritivo, sem relação com a vida dos estudantes, apenas para cumprir o programa estabelecido pelas instituições de ensino e passaria a desenvolver currículos para motivar o aluno a aprender a aprender.

Diante do exposto, conforme pontua Talbert (2019, p. 7), “[...] o modelo tradicional rouba tempo da exposição cultural e cria dependências intelectuais indesejadas dos alunos em relação aos professores”. Isso porque, nesse contexto, as apresentações de conteúdos acontecem por meio de aulas expositivas, com a realização de atividades de

maior nível cognitivo dos estudantes realizadas, na maioria das vezes, fora da sala de aula, justamente quando estes mais precisam da mediação e orientação do professor.

Em consonância, Freire (1987) faz a analogia à “concepção bancária” para se referir ao modelo tradicional de ensino, em que a educação é tratada como o ato de “depositar” valores e conhecimentos aos alunos. Ainda na visão de Freire (1996), a educação como prática libertadora é fonte de autonomia, de incentivo à pesquisa, de respeito aos saberes dos alunos, de criticidade e de reflexão.

Por sua vez, Dewey (1979) afirma que as práticas ativas são um resultado do descontentamento com a educação tradicional, que constitui um abismo entre o saber maduro e acabado do professor e a experiência e a capacidade do aluno. Ainda, segundo o autor, o que prepara os alunos para contextos de aprendizagem significativos são atividades que proporcionam uma relação íntima entre a prática social (conhecimentos extra sala de aula) com o conhecimento formal (adquirido na escola/universidade). Quanto menos o aluno for passivo em sua aprendizagem, menos oprimido ele é para transformar o mundo que habita.

No entanto, a educação tradicional não pode ser entendida como a vilã da aprendizagem. Renegar o passado seria como criar um novo problema e invalidar as pesquisas e teorias balizadas cientificamente. Nesta perspectiva, o conhecimento sobre diferentes metodologias pedagógicas existentes no ensino de língua inglesa é essencial para que professores de inglês tenham a autonomia de optar pelas abordagens coerentes aos seus respectivos contextos, além de ter sucesso na construção de novas teorias, fundamentando-se em estudos de referência que podem gerar curiosida-

de, motivação, pensamento crítico para que o aluno se sinta motivado em explorar novos conceitos e novas perspectivas.

O professor de inglês não pode ser visto unicamente como aquele que consome teorias para ensinar, mas como quem também aprende enquanto teoriza sua prática. Nesse âmbito, aprender inglês “[...] propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (BNCC, 2017, p. 243). Visando à progressão de habilidades e competências proposta pela BNCC, espera-se que, ao chegar ao final do ensino básico, os estudantes brasileiros tenham desenvolvido sua habilidade comunicativa na língua inglesa, porém, essa realidade ainda parece distante.

Neste âmbito, o presente capítulo tem como objetivo fomentar a reflexão de docentes sobre o ensino de língua inglesa voltada às necessidades de aprendizagem, identidade e cultura dos alunos de educação básica. Conforme Celani (2008, p. 39), “[...] Só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula”.

Língua estrangeira, segunda língua ou língua adicional?

Algumas definições de língua do ponto de vista da aquisição são referenciadas na literatura sob diferentes perspectivas. Os conceitos

mais comuns são língua estrangeira, segunda língua e língua adicional, conforme definidas por diversos autores.

Quando um aluno entra em contato com uma língua não familiar, ele cria estratégias tais como comparar e contrastar a língua desconhecida e sua língua materna. Nessa oportunidade, o aluno relaciona diferentes representações entre as línguas e entre as culturas, levantando hipóteses, usando de tentativas, acertos e erros.

Conforme Mitchell, Myles e Marsden (2013), quando uma criança em tenra idade adquire sua língua materna e pouco tempo depois adquire outra língua, passando a utilizá-la também para se comunicar dentro de uma região ou comunidade, esta será chamada de segunda língua. As autoras incluem o termo *línguas estrangeiras* como abarcado pelo termo *segunda língua*, uma vez que consideram o processo de aprendizagem essencialmente o mesmo.

Contudo, Leffa e Irala (2014) apontam o que poderia ser uma possível diferença entre os dois termos, tendo como base a localização geográfica. Segundo os autores, o conceito mais aceito é de que se a língua em questão não é falada na comunidade em que o falante reside, a língua seria considerada estrangeira. Mas se a língua estudada é falada na comunidade em que o falante reside, a língua seria denominada como segunda língua. Não obstante, os autores consideram as duas expressões inadequadas, pois um aprendente que fala uma terceira, quarta ou mais línguas não irá caracterizar-se como falante de uma segunda língua apenas. Quanto ao termo *língua estrangeira*, eles citam as comunidades falantes do alemão no Brasil como um exemplo que derruba a definição de língua estrangeira como a língua de outro país.

Por sua vez, Haupt e Vieira (2013) consideram que o termo *língua estrangeira* distancia o aluno desta língua, que acaba sendo colocado na posição de falante da língua do outro. Desse modo, o termo *língua adicional* englobaria aspectos interculturais e sociais, entendendo “[...] cultura como um conhecimento compartilhado por qualquer grupo social” (HAUPT; VIEIRA, 2013, p. 87).

Sob essa perspectiva, defendo o uso do termo *língua adicional* que pressupõe

[...] no mínimo a existência de outra língua, falada pelo aluno – sobre a qual constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito – gera implicações teóricas e práticas. Nesse caso, nenhum desses aspectos desenvolve-se a partir da própria língua, como pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna. A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. O sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida, às vezes estabelecendo contrastes [...]. (LEFFA, 2014, p. 33)

Considerando esses aspectos, é sabido que a expansão das tecnologias e o maior acesso à Internet também origina variedades da língua, levando o inglês a ser falado no mundo todo em diferentes culturas. Isso desmistifica a figura do falante nativo como aquele que apresenta o “inglês ideal” e afrouxa as amarras da padronização da língua segundo um ou outro país específico. Abrem-se também as oportunidades de os falantes entrarem em contato com outras culturas sem abdicar de sua própria identidade.

Portanto, o termo *língua adicional* significa mais que uma nomenclatura e compreende que, para se aprender inglês, é necessário desenvolver novos conhecimentos linguísticos, fisiológicos e sociais

dessa língua que são somados aos conhecimentos fundamentais da língua materna e à identidade do falante.

Segundo Anjos (2019), é preciso desestrangeirizar a língua inglesa por meio de novas pedagogias que possam favorecer sua aprendizagem. Isso implica em respeitar a identidade do falante nos mais variados contextos e sempre que for redefinida. Quando se aprende uma língua adicional, não se anula a identidade do falante, afinal, um brasileiro falando em inglês continua sendo brasileiro.

A desestrangeirização é um fenômeno linguístico de apropriação da língua adicional pelo falante que precisa mudar de postura e que passa até mesmo por mudanças físicas. Anjos (2019) afirma que este falante desenvolve conhecimento linguístico e fonológico, uma vez que aprende e utiliza novas estruturas linguísticas e que se esforça para realizar novas articulações em seu aparelho fonador para a produção de novos sons. Desse modo, apresento a Pedagogia do Pós-Método como uma abordagem coerente com uma aprendizagem voltada às identidades e vivências em sala de aula.

A Pedagogia do Pós-Método

Após décadas de estudos sobre as abordagens e métodos do ensino de língua inglesa, Kumaravadivelu (1994, p. 28) apresentou, no início da década de 1990, o que chamou de Pedagogia do Pós-Método. Foi uma mudança de paradigma em que os professores pudessem não somente adequar os métodos e abordagens existentes às suas experiências, mas também criar métodos com base em suas vivências em sala de aula.

As premissas da Pedagogia do Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994) estabelecem que um único método ou uma única abordagem de ensino de língua não seria suficiente para sanar as necessidades de uma turma ou de um aluno individualmente, em processo de aprendizagem de língua. Segundo Kumaravadivelu (2003, p. 13), “[...] a realidade da sala de aula é socialmente construída e historicamente determinada”, o que requer uma pedagogia em que professores e alunos sejam encorajados a trazerem suas próprias experiências, autônoma e conscientemente, para seu contexto de ensino-aprendizagem.

Isso os empodera, pois, quando os alunos não têm voz para se expressarem a partir de suas próprias realidades, a língua se torna um instrumento dominador e opressor. Por sua vez, quando o professor não tem liberdade para produzir suas próprias teorias, ele passa a ser consumidor de métodos pré-existentes ao invés de ser um agente transformador intelectual da sociedade.

A esse respeito, Kumaravadivelu (1994) postula as premissas da Pedagogia do Pós-Método, sendo uma alternativa aos métodos existentes para ensino de língua e não uma substituição aos demais métodos. De acordo com Kumaravadivelu (2001, p. 538), o termo pedagogia está relacionado a

[...] uma noção geral para incluir não somente questões pertencentes ao âmbito das estratégias de sala de aula, materiais instrucionais, objetivos curriculares e medidas avaliativas, mas também uma extensa variação de experiências históricas, políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente a educação na segunda língua. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538)³⁰.

30 Tradução minha para: “[...]a broad sense to include not only issues pertaining to classroom strategies, instructional materials, curricular objectives, and evaluation measures, but also a wide range of historical, political, and sociocultural experiences that directly or indirectly influence L2 education.”(KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538).

Vale ainda lembrar que os estudos do educador brasileiro Paulo Freire inspiraram a Pedagogia do Pós-Método, pois “[...] Freire lutou incansavelmente pela causa emancipatória sociopolítica e do empoderamento por meio do processo democrático da educação” ³¹ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 13). Em outras palavras, o ensino da língua adicional deveria considerar as necessidades de aprendizagem sem dissociar das necessidades sociais dos alunos. Além disso, o professor torna-se responsável por planejar o currículo e adotar materiais didáticos, na tentativa de ajudar no avanço cognitivo e pessoal dos alunos em sala de aula.

Nesse âmbito, ao abordar o papel do professor na construção da aprendizagem do aluno, Freire (1996) ressalta que

[...] incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno, se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. (FREIRE, 1996, p. 61)

Quanto mais o aluno for passivo em sua aprendizagem, mais oprimido ele é para transformar o mundo que habita. Freire (1996) tenta revogar esse cenário e defende a educação libertadora, que encoraja a mediação da autonomia na escola e o esforço do professor, assim como o empenho do aluno, para juntos, construírem uma educação crítica e dialógica para a mudança social e compreensão ideológica do mundo.

31 Texto original: “Freire tirelessly espoused the cause of sociopolitical emancipation and individual empowerment through the democratic process of education.” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 13)

Assim sendo, as mudanças na educação transcorrem progressivamente, porém “[é] preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando ” (FREIRE, 2015, p. 81). Com base nessa perspectiva, Kumaravadivelu (2008) desenvolveu dez macroestratégias, consideradas por ele neutras de teoria e métodos condicionantes, para orientar o professor a organizar seu conhecimento teórico, empírico e pedagógico, de acordo com as especificidades locais e necessidades dos alunos. As macroestratégias são apresentadas a seguir:

1. Maximizar oportunidades de aprendizagem: co-construção entre professor e aluno, uma vez que as atividades de sala de aula são consideradas um evento social. O professor, como planejador de atos de ensino e mediador de atos de aprendizagem, deverá levar em consideração as contribuições dos alunos para replanejar as aulas quando necessárias, uma vez que esses *feedbacks* revelam o conhecimento e as habilidades dos alunos, da mesma forma que evidencia como estão recebendo o *input*. Ademais, quando uma dificuldade se mostrar particular a um aluno, o professor poderá avaliar se outros alunos não se encontram na mesma situação.
2. Facilitar a interação negociada: as interações aluno-aluno e aluno-professor precisam ser ativas. O aluno deve ter a iniciativa para começar uma conversa, checar sua compreensão, tirar dúvidas, entre outras tomadas de atitudes. Isso fará com que ele fique atento à forma e ao significado da língua-alvo. O professor promoverá essas oportunidades de interação que objetivam alcançar a compreensão mútua, portanto negociada, entre o aluno e seus interlocutores. Essa negociação se configura no nível interpessoal, quando o aluno participa de eventos comunicativos com outros interlocutores e está disposto a investigar significados e contextos diversos. A negociação também acontece em um nível intrapessoal, quando o aluno reflete, de modo introspectivo, sobre a língua.
3. Minimizar o percentual de incompatibilidades: apesar da possibilidade de haver ambiguidades na comunicação, a

intenção do professor e a interpretação do aluno precisam ser compatíveis para que a interação seja bem-sucedida. As principais incompatibilidades que podem ocorrer são:

- cognitivas: se há recursos, como conhecimento e processos mentais, pelos quais os alunos possam compreender os conceitos estudados;
- comunicativas: se há habilidades pelas quais os alunos usam de estratégias para se comunicarem;
- linguísticas: se há repertório mínimo linguístico (sintático, semântico e pragmático) na língua-alvo para que os alunos participem ativamente da aula;
- pedagógicas: se há ciência sobre os objetivos de curto e/ou longo prazo das atividades em sala de aula;
- estratégicas: se há estratégias de aprendizagem como planejamento e rotina de estudos;
- culturais: se há referências mínimas aos conhecimentos prévios dos alunos sobre a cultura alvo;
- avaliativas: se há medidas avaliativas formativas pelas quais os alunos autorregulam suas performances em sala de aula;
- processuais: se há ciência sobre quais caminhos e estratégias a serem realizados pelos alunos para que alcancem os objetivos das atividades;
- instrucionais: se há direcionamentos apontados pelo professor ou indicados no livro didático para ajudar os alunos a alcançarem os objetivos da aula; e
- atitudinais: se há direcionamento sobre como os alunos precisam agir perante os processos de ensino e aprendizagem da língua-alvo.

4. **Ativar a heurística intuitiva:** a intuição é uma característica humana e as atividades podem ser planejadas para motivar os alunos. Por exemplo, o professor pode fornecer textos para que os alunos aprendam regras gramaticais, em vez de apresentar as regras em si e pode também apresentar atividades em que os alunos corrijam uma sentença errada. “Parece haver uma forte relação entre a experiência linguística e o conhecimento metalinguístico. Estudos revelam que a experiência prévia ajuda os aprendentes de segunda

língua a desenvolver um ‘sentimento’ intuitivo pela língua-alvo” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 42)³².

5. Desenvolver a consciência da língua: a ativação da heurística intuitiva não basta para criar consciência sobre a língua do aluno. O ensino da gramática, por exemplo, deve ser orientado de maneira consciente e crítica, como um sistema que permite ao aluno articular suas ideias, criar estratégias de compreensão da língua e aplicar regras de uso gramatical para se comunicar. A gramática deve ser o fim e não o meio na aprendizagem da língua.
6. Contextualizar o *input* da língua: o ensino da língua precisa ser contextualizado social, linguístico e culturalmente para que os componentes sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos possam ser simultaneamente aprendidos e apreendidos pelos alunos. O professor é o responsável por fornecer essa contextualização de maneira que o currículo ou o conteúdo programático do curso ou da disciplina e o material didático adotado sejam suportes aos alunos para a criação de significados na aprendizagem da língua-alvo.
7. Integrar habilidades linguísticas: além da integração dos componentes sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos, o professor precisa integrar as habilidades linguísticas de *listening* (compreensão oral), *speaking* (produção oral), *reading* (compreensão escrita) e *writing* (produção escrita). Este é um desafio para o professor que provavelmente fragmentou e sequenciou as habilidades durante toda sua vida de aprendiz e como professor de inglês. A integração das habilidades de maneira inter-relacionada desenvolve a cognição e a comunicação para além das habilidades linguísticas, promovendo o ensino e uso eficaz da língua-alvo. Fragmentar as habilidades é uma herança dos métodos anteriormente desenvolvidos no campo do ensino da língua adicional.
8. Promover autonomia do aprendiz: aprender a aprender deverá ser uma constante em sala de aula. É papel do professor encorajar os alunos a terem consciência sobre seus conhecimentos, suas intuições, suas individualidades, suas limitações, suas crenças e seus

32 Tradução minha para: “[...] There seems to be a strong relationship between language experience and metalanguage knowledge. Studies reveal that prior language experience helps L2 learners develop an intuitive “feel” for the TL [target language].” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 42).

juízos pré-concebidos, a fim de que desenvolvam e monitorem suas próprias estratégias de aprendizagem e de atitudes para assumirem, assim, a responsabilidade pelo processo de sua aprendizagem.

9. Fomentar a consciência cultural: ter empatia pelo conhecimento geográfico, histórico e pelo estilo de vida da comunidade falante da língua adicional ensinada e aprendida é importante para fomentar a consciência e competência sócio-cultural do aprendiz. Contudo, é importante levar em consideração o conhecimento cultural dos próprios alunos, que em sua maioria formam uma comunidade cultural variada, ou seja, um mosaico multicultural.
10. Garantir relevância social: o ambiente de ensino-aprendizagem é constituído por diferentes pontos de vista, no que tange aos aspectos sociais, políticos, econômicos e educacionais. São fatores que contribuem para suscitar diferentes situações comunicativas e influenciam na motivação dos aprendentes. Explorar essas oportunidades permitirá os aprendentes a comunicarem eficazmente sem se preocupar em agir como uma dada comunidade de falantes nativos de uma determinada língua adicional (inteligibilidade), mas segundo suas realidades locais (aceitabilidade). Por sua vez, o professor irá decidir pelos objetivos de aprendizagem que deseja alcançar, pelos materiais didáticos adotados e pelas avaliações realizadas, conforme o contexto social e as competências comunicativas de cada turma.

Além das dez macroestratégias, a Pedagogia do Pós-Método de Kumaravadivelu (2001) apresenta a sistematização de três parâmetros pedagógicos que são princípios organizacionais do ensino-aprendizagem da língua adicional, quais sejam: parâmetro da particularidade, parâmetro da praticabilidade e parâmetro da possibilidade.

O parâmetro da particularidade enfatiza que os professores precisam buscar soluções para os problemas a partir das necessidades de aprendizagem de seus alunos, considerando a interpretação holística do contexto sociocultural, político e institucional local em que estão inseridos.

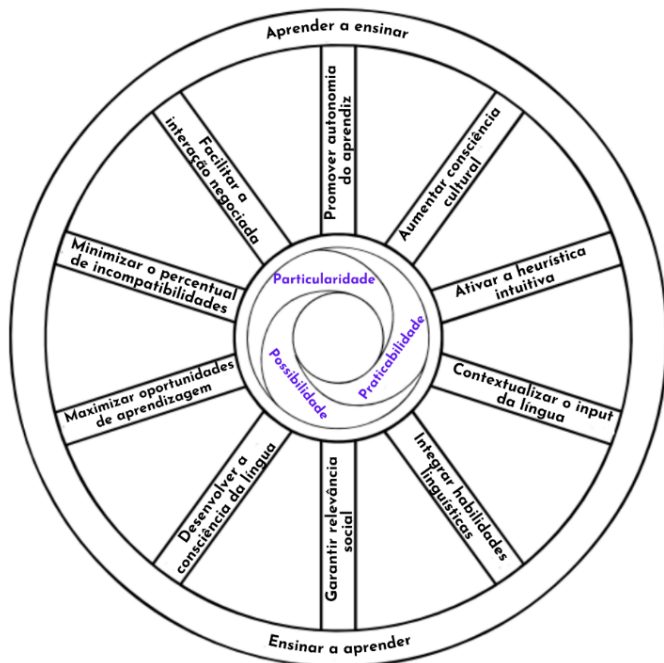
De acordo com Anjos (2019),

[...] [a] proposta do princípio da Particularidade é direcionada a professores de línguas, os quais devem conhecer bem os contextos de aprendizagem, para que possam encontrar alternativas viáveis para a consolidação do ensino/aprendizagem de línguas. A proposta de Kumaravadivelu é uma das bases mais significativas para proceder a desestrangerização do inglês. Na prática, levando em consideração o fato de que a língua inglesa está localizada em diversas regiões mundo afora, significa pensar essa língua em uso local, em perspectivas individuais e coletivas. (ANJOS, 2019, p. 64).

Anjos (2019) compreende que esse parâmetro estimula o uso da língua inglesa sem a preocupação de que os aprendentes falem como se fossem nativos, o que rompe, mais uma vez, com o tratamento da língua como estrangeira.

Por sua vez, o parâmetro da praticabilidade encoraja os professores a não apenas utilizarem teorias existentes, criadas por outros estudiosos, mas a construírem novas teorias originadas de suas próprias práticas e experiências. Os parâmetros e as dez macroestratégias são representados na Figura 1 a seguir:

Figura 1 - A roda pedagógica



Fonte: Traduzido de Kumaravadivelu (2008) pela pesquisadora, (2022).

Os parâmetros funcionam como o eixo da Pedagogia do Pós-Método e as dez macroestratégias como os raios da roda.

Segundo Kumaravadivelu (2001), neste contexto reflexivo, os professores se tornam capazes de identificar e compreender problemas, avaliar informações, considerar alternativas, escolher a melhor solução e realizar novas testagens, para o que de fato funciona para seu contexto de ensino. Sob esse prisma, complementando a ideia do autor, Giroux (1997) estabelece que é preciso mudar a visão tecnicista dos professores para o papel ativo de intelectuais transformadores, ou seja,

[...][s]ubjacente a esta orientação na formação dos professores encontra-se uma metáfora de ‘produção’, uma visão do ensino como ‘ciência aplicada’ e uma visão do professor como principalmente um ‘executor’ das leis e dos princípios de ensino eficaz [...]. (GIROUX, 1997, p. 2).

Finalmente, o parâmetro de possibilidade remete ao conhecimento linguístico e às experiências trazidas pelos participantes a partir de suas vivências de ensino-aprendizagem e dos contextos sócio-político-econômicos em que cresceram. Na visão de Kumaravadivelu (2003), os aprendentes colocam sua língua materna e sua cultura em contato com a língua adicional que estão aprendendo, modificando sua identidade e promovendo transformações sociais.

A Pedagogia do Pós-Método pode auxiliar o professor a criar soluções, como, por exemplo, currículos e programas a partir da aplicação dos três parâmetros, como sugere o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Os Parâmetros do Pós-Método

PARÂMETROS DO PÓS-MÉTODO	JUSTIFICATIVA
Particularidade	O professor planeja uma aula ou um projeto, considerando os contextos linguísticos, socioculturais e locais de sala de aula ou instituição de ensino a fim de que o processo de criação faça sentido.
Praticabilidade	O professor considera as experiências práticas de sala de aula ou instituição de ensino para desenvolver novas teorias, novos conhecimentos e novas habilidades.
Possibilidade	O professor considera a realidade socioeconômica da comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Por meio dos parâmetros da Pedagogia do Pós-Método, é possível pensar em um ensino de língua inglesa embasado em um contexto dialógico, criativo e inovador, em que os professores possam escutar os desejos e demandas dos alunos, a fim de juntos elaborarem diferentes recursos didáticos, tais como jogos, como resposta às necessidades de aprendizagem na língua-alvo. Na elaboração de jogos, por exemplo, o professor pode observar os perfis de seus alunos e buscar compreender qual é a mecânica de jogo mais apropriada para aplicar em sala de aula como, por exemplo, jogo de tabuleiros, quebra-cabeça, jogos *on-line*, entre outros, de acordo com as necessidades e realidade socioeconômica da turma.

A Pedagogia do Pós-Método apresentada na educação básica dependerá do processo de ensino-aprendizagem contextualizado na realidade diagnosticada da comunidade do aprendente, da participação ativa e autônoma dos alunos na construção de suas aprendizagens, da sensibilidade do professor em mediar os conhecimentos da língua adicional e de construir e refletir sua teoria na prática e vice-versa e da adaptação dos conteúdos conforme os interesses dos alunos.

Considerações finais

O papel transformativo do professor vai além dos limites da sala de aula e exige dele muita reflexão para que possa expandir seu escopo por meio de pesquisas teóricas, empíricas e pedagógicas. Em outras palavras, o professor precisa considerar as necessidades de aprendizagem sem dissociar as necessidades sociais dos alunos, sendo de sua

responsabilidade planejar o currículo e utilizar os materiais didáticos para ajudar no avanço intelectual e pessoal dos discentes.

Segundo Freire (1987), é responsabilidade do docente se preparar ética, política e profissionalmente antes mesmo de iniciar sua atividade docente, assim como compreender a importância da formação continuada enquanto prática permanente. À luz da Pedagogia do Pós-Método, o professor deverá expandir seu escopo por meio de pesquisas teóricas, empíricas e pedagógicas, estudar e pesquisar para explorar criticamente a teoria e a prática para desenvolver suas próprias estratégias de ensino.

Freire (1996) assume que o respeito ao educando se faz considerando sua dignidade e experiências com que chegam à escola. Nessa mesma visão, Kumaravadivelu (2003) defende que os alunos colocam sua língua materna e sua cultura em contato com a língua adicional, modificando sua identidade e promovendo transformações sociais.

A Pedagogia do Pós-Método apresenta, assim, uma perspectiva congruente às pesquisas sobre a aprendizagem ativa e significativa no ensino de línguas na educação básica a partir de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado na realidade da comunidade aprendente, com a participação ativa dos alunos na construção de suas aprendizagens, com a sensibilidade do professor em mediar os conhecimentos da língua adicional e adaptar os conteúdos conforme os interesses dos alunos.

Referências

ANJOS, F. *Desestrangeirizar a língua inglesa*: um esboço da política linguística. 2019. Disponível em: https://issuu.com/edufrib/docs/desestrangerizar_a_lingua_inglesa. Acesso em 14 maio 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 maio 2021.

CELANI, M. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA; V. *O Professor de Línguas Estrangeiras*: Construindo a profissão. 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

DEWEY, J. *Experiência e educação*: introdução à filosofia da educação. Trad. Goldofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

FREIRE, p. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

e Terra. 1996. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 02 jul. 2021.

GIROUX, H. *Professores como intelectuais transformadores*. 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5000190/mod_resource/content/1/Texto-Giroux.pdf. Acesso em 4 jul. 2021.

HAUPT, C.; VIEIRA, M. *Língua inglesa como língua adicional*: cultura e contextos. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/10270257/L%C3%ADngua_inglesa_como_l%C3%ADngua_adicional_cultura_e_contextos_English_as_additional_language_culture_and_context. Acesso em 21 dez. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. *The Postmethod Condition*: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587197>. Acesso em 22 abr. 2021.

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a Postmethod Pedagogy*. 2001. Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>. Acesso em 22 abr. 2021.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. 2003. Disponível em:

http://www.ugr.es/~isanz/archivos_m3thodology/kumaravidelulibrocap1.pdf. Acesso em 22 abr. 2021.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: From Method to Postmethod*. 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/39617970/UNDERSTANDING_LANGUAGE_TEACHING_From_Method_to_Postmethod. Acesso em 27 dez. 2021.

LEFFA, V; IRALA, V. *O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas*. 2014. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf. Acesso em 21 dez 2022.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. *Second Language Learning Theories*. 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=YSOBAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em 21 dez. 2022.

TALBERT, R. *Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior*. Porto Alegre: Penso, 2019.

Capítulo 9

Design/Redesign de material didático para educação linguística em inglês no ensino básico: um relato de experiência

Marianna Cardoso Reis Merlo

Ana Laura do Nascimento Viana

Melina Mendes Moreira

Sara Biazuti Puton

Introduzindo a conversa

Este capítulo tem como objetivo apresentar relatos de experiências das autoras acerca do processo de criação e desenvolvimento de unidades de material didático para o ensino básico público realizado na disciplina optativa “Análise, elaboração e adaptação de material didático”, do curso de Língua e literatura inglesa, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo no período de setembro de 2022 a fevereiro de 2023.

A importância deste capítulo encontra-se na necessidade de olhar de maneira crítica para o papel do docente como agente de letramentos (KLEIMAN, 2006), ao elaborar/analisar/adaptar/utilizar materiais didáticos na medida em que estes “se popularizaram em nosso

país, apresentando-se como instrumentos estruturadores da ação pedagógica e substituindo, por vezes, as escolhas didáticas feitas pelo professor” (BASONI; MERLO, 2019, p. 450). Assim, acreditamos que o material didático deva ser pensado por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional de modo a promover reflexões a respeito da realidade em que os alunos estão inseridos, conforme argumentam Jordão e Fogaça (2012, p. 82):

[...] acreditamos também que o desenvolvimento de materiais didáticos de inglês como língua estrangeira deve ser o primeiro passo para um diálogo mais intenso entre legisladores, acadêmicos e professores no sentido de encontrar melhores soluções que permitam aos professores e estudantes estabelecer e atingir os seus objetivos de aprendizagem. Acreditamos que devem ser proporcionadas outras oportunidades, tais como reuniões de professores e seminários, para que se possa trocar opiniões e para que possamos ter bastante feedback daqueles que estão efetivamente a utilizar os materiais.³³

Este capítulo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, apresentamos o contexto em que esta pesquisa foi realizada, nossa relação com a universidade e nossas experiências no ensino básico público e com o material didático. Na segunda, apresentamos o referencial teórico que estrutura o desenvolvimento deste trabalho e definimos conceitos-chave, tais como material didático, linguagem, educação linguística e *design/redesign*. Na seção seguinte, relacionamos os princípios que baseiam a estrutura das unidades didáticas que criamos coletivamente. Trazemos, também, nossos relatos acerca da experiência de elaboração de materiais didáticos em uma perspectiva autoetnográfica (ONO, 2018), na qual compartilhamos

33 Todas as traduções presentes neste capítulo são de nossa responsabilidade.

nossas histórias com o objetivo de reconhecer a nós mesmas como sujeitos integrantes das culturas de educar em línguas estrangeiras e de legitimar nosso potencial como autoras de materiais didáticos e educadoras em formação (BASONI; MERLO, 2022). Por fim, na seção final, pontuamos nossas (in)conclusões acerca desse processo, ponderando sobre sua importância e suas contribuições para nossa formação como professoras.

Apresentando o contexto

Este capítulo nasceu a partir das casualidades programadas da vida, quando nos encontramos na disciplina “Análise, elaboração e adaptação de material didático”. O pequeno tamanho do grupo, que se resumia nas três alunas e na professora que escrevem este texto, permitiu que nos aprofundássemos nos temas discutidos, compartilhássemos experiências e cultivássemos uma amizade, fazendo com que este capítulo seja não apenas um resultado de nossas leituras e discussões, mas também das relações que estabelecemos umas com as outras, com nosso objeto de estudo e de nosso desejo de contribuir com a educação linguística, principalmente em contexto de ensino básico público.

É com tristeza que contemplamos a não obrigatoriedade de uma disciplina acerca do material didático na grade curricular de nosso curso e a pequena adesão a ela, uma vez que lidar com material didático é algo que professores fazem todos os dias, durante toda sua vida profissional (SILVESTRE; SILVA; SABOTA, 2019). De todo modo,

entendemos que a disciplina, ainda que eletiva, configura-se um espaço importante para construção e socialização de conhecimentos acerca do material didático e de suas relações com a educação linguística em línguas estrangeiras, com políticas públicas e com as novas tecnologias.

Conforme o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Língua e Literatura Inglesa³⁴, a disciplina “Análise, elaboração e adaptação de material didático” da qual participamos teve carga horária de 75 horas. Nossos encontros semanais envolveram dinâmicas diversas, tais como aulas expositivas e dialogadas, leitura, discussão e análise crítica de textos impressos, orais, imagéticos e multimodais, uso de recursos digitais e interações via *Google Classroom*. Como parte dos requisitos para a conclusão da disciplina, concordamos em elaborar unidades didáticas para o ensino de inglês no ensino básico, especificamente em contextos de ensino público.

Com pouca experiência docente nesse contexto específico, convidamos um educador de inglês atuante na rede pública de ensino do município de Vitória, no Espírito Santo, para compartilhar conosco algumas de suas experiências docentes e apresentar algumas necessidades do contexto para o qual intentamos contribuir. O educador sanou nossas muitas dúvidas e compartilhou seu processo de *design/redesign* de materiais didáticos, elaborados coletivamente com outras educadoras da rede municipal de ensino. Esse diálogo foi crucial para que pudéssemos compreender melhor algumas especificidades da educação linguística no ensino básico público e propor práticas significativas para o contexto em questão.

34 Disponível em: https://letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/ppc_lingua_e_literatura_inglesa_-_licenciaturaatual.pdf. Acesso em 17 jan. 2023.

De certa forma, o processo de escrita dessas unidades materializa o conhecimento construído ao longo da disciplina, na medida em que as propostas pedagógicas que elaboramos encontram-se embasadas nas leituras e discussões que realizamos conjuntamente. Na seção a seguir, compartilhamos algumas dessas leituras e os conceitos que elaboramos a partir delas.

Refletindo sobre teorias

Por meio dos diálogos que realizamos ao longo da disciplina, nos familiarizamos com concepções cuja sistematização era antes desconhecida para a maioria de nós, tais como noções de linguagem e de educação linguística, bem como de *design/redesign*. Ao longo de nossos debates, temos percebido a importância do conhecimento de tais conceitos para que o processo de *design/redesign* de materiais didáticos possibilite aos educadores “pensar o próprio planejamento, de acordo com o contexto de seus alunos; [...] fazer suas próprias escolhas didáticas [...]” (CASOTTI; SILVA, 2018, p. 152), e aos alunos considerar a si mesmos como legítimos produtores de discursos (BASONI; MERLO, 2019).

Em nossas primeiras discussões, quando pensamos em material didático, logo veio à nossa mente o livro didático. Com efeito, este parece ter se tornado um recurso quase que onipresente em diversos contextos escolares. No entanto, a partir de Tomlinson (2011), entendemos que materiais didáticos podem ser entendidos como todo e qualquer recurso utilizado no processo educacional. Assim, além do

livro didático, podemos citar: jogos, vídeos, livros literários, imagens, aplicativos, brinquedos, dentre outros materiais. Esse entendimento foi importante para nós, na medida em que uma visão ampliada de materiais didáticos nos permite promover experiências multissensoriais aos alunos, que transpõem as experiências geralmente promovidas pela escola de um modo geral, focalizadas, quase que exclusivamente, em práticas de leitura e escrita (MERLO, 2022).

Prosseguindo em nossas leituras, tivemos a oportunidade de analisar as noções de linguagem presentes em diferentes materiais didáticos que utilizamos como professoras e como alunas do ensino básico e de cursos de idiomas. Verificamos que, assim como observam Basoni e Merlo (2019), em sua maioria, os livros que analisamos apresentam uma visão de língua como código, como estrutura em que diferentes partes (verbos, substantivos, adjetivos, etc.) interagem a partir de regras gramaticais. No entanto, assim como as autoras acima, entendemos que a visão estrutural de linguagem tende a promover respostas únicas e a limitar as possibilidades de interpretação dos alunos, além de fixar a posição dos educadores como *usuários* do material didático (GRIGOLETTO, 2011), pois, se aprender uma língua corresponde a organizar léxico e estruturas gramaticais, para ensinar uma língua bastaria aos professores dominar as técnicas de transmissão dessa organização conforme estas se apresentam no material didático.

Em vista do exposto, buscamos outras visões de linguagem que pudessem promover o papel de educadores e aprendizes como sujeitos produtores de discursos, conforme argumentam Basoni e Merlo (2019). Assim, com base em Jordão e Fogaça (2012), concebemos a linguagem como discurso, como prática social de construção de sen-

tidos. Nas palavras dos autores, uma concepção discursiva de linguagem amplia as possibilidades de interpretação de professores e alunos, nos levando

[...] a conceber uma perspectiva de educação linguística como um processo de ensino não somente de sentidos pré-existentes, mas também como um processo de ensino de modos pelos quais podemos criar novos sentidos, podemos nos posicionar e construir novas identidades (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 72).

É importante ressaltar que, ao basear os materiais que criamos em uma concepção discursiva de linguagem, não ignoramos as estruturas inerentes à linguagem, uma vez que entendemos que a sistematização dessas estruturas também se faz necessária ao aprendizado em diversos momentos (FERRAZ, 2019). O que buscamos, como professoras em formação e como autoras de materiais didáticos, é nos afastar de práticas pedagógicas que veem o ensino das estruturas linguísticas como um fim em si mesmo.

Ao abraçar uma concepção discursiva de linguagem, reconhecemos que é na linguagem que ocorrem as dinâmicas sociais (BAKH-TIN, 2006) nas quais construímos nossas culturas e visões de mundo. Nesse entendimento, estudamos documentos educacionais nacionais (BRASIL, 2006; 2018) e compreendemos que o ensino de línguas estrangeiras deve fazer parte de um compromisso educacional com professores e alunos, contribuindo tanto para sua formação como falantes/escrevintes de uma língua estrangeira quanto para sua formação como cidadãos conscientes dos papéis sociais que desempenham e das transformações sociais que almejam. É nesse sentido que preferimos o termo *educação linguística* a *ensino de línguas*, pois entendemos que

o primeiro verbaliza melhor esse compromisso educacional que a presença de uma língua estrangeira no currículo escolar estabelece.

Com essa noção dos objetivos finais da educação linguística em línguas estrangeiras em mente, refletimos sobre nossas experiências com o material didático como alunas e como professoras de inglês. Em uma perspectiva autoetnográfica, na qual resgatamos nossas histórias e as analisamos à luz das teorizações com as quais tivemos contato (ONO, 2018), objetivamos compreender as culturas de ensinar e aprender línguas estrangeiras por meio do uso de materiais didáticos. Nesse processo de resgate, além das narrativas que compartilhamos nas seções subsequentes, constatamos que, ao contrário de nossas experiências na escola básica, nos cursos de idiomas em que participamos como professoras e como alunas, a língua materna parecia ser evitada a qualquer custo, sob a justificativa de maximizar as oportunidades de recepção e produção da língua inglesa pelos alunos. Nesse aspecto, aprendemos com Jordão e Fogaça (2012) que a língua materna tem um papel fundamental para a construção de conhecimentos a partir do que os alunos já sabem. Além disso, considerando o objetivo de promover não só o ensino de estruturas linguísticas mas também de assumir um compromisso educacional com alunos e professores, compreendemos que a aula de línguas estrangeiras deve configurar-se espaço de promoção de discussões nas quais os alunos compartilham suas culturas, suas visões de mundo e suas percepções sobre a comunidade em que vivem. Assim, entendemos que o acesso a esses debates poderá ser mais amplo se as discussões forem realizadas em língua materna.

Tais discussões trarão sentido para a sala de aula, afastando-se da noção de que somente ideias simples podem ser trazidas para a aula de línguas estrangeiras em vista da falta de proficiência dos alunos para produzir sentidos e pensamentos mais profundos na língua estrangeira (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 77).

Nesse sentido, compreendemos que a ação docente (e discente) diante do material didático é fundamental para que o processo educacional seja significativo para professores e alunos (LEFFA; 2017; CASOTTI; SILVA, 2018; SILVESTRE; SILVA; SABOTA, 2019; BASSONI; MERLO, 2019). Essa ação implica reconhecer que ambos são aprendizes ativos e capazes de atuar conforme seus “valores, crenças, objetivos e conhecimentos nas diferentes situações e contextos, tanto nas salas de aula quanto fora delas” (SILVESTRE; SILVA; SABOTA, 2019, p. 61). Kleiman (2006) argumenta que promover a agência docente nesse sentido implica em considerar educadores como “agentes de letramentos” (KLEIMAN, 2006), isto é, como profissionais que conhecem suas próprias potencialidades e as de seus alunos e, em vista dos objetivos de ensino pretendidos para e com seus alunos, mobilizam os recursos disponíveis para atingir ou redesenhar tais objetivos.

Em nossas experiências, reconhecemos que esse processo de *design/redesign* de objetivos e práticas se materializa em relações que se alternam entre aprovação e subversão do material didático. Nesse aspecto, a noção de *design* aplicada ao desenvolvimento de materiais didáticos descreve o processo dinâmico de produção e adaptação de recursos didáticos no qual professores se engajam cotidianamente (LEFFA, 2017). Esse processo é dinâmico porque, muitas vezes, a adaptação dos materiais existentes, incluindo os elaborados pelos pró-

prios professores, é feita *on the spot*, no calor da aula, para atender às necessidades e aos interesses dos alunos. É também crítico porque é contextualizado, ou seja, elaborado localmente, produto e produtor das dinâmicas culturais locais (LEFFA, 2017). É nesse sentido que sentimos a necessidade de articular os termos *design/redesign*, com o objetivo de marcar discursivamente a dinamicidade e o caráter experimental e processual da elaboração de materiais didáticos.

Dessas discussões e reflexões surgiu nosso desejo de colaborar com a educação básica (principalmente no contexto de ensino público) a partir do *design/redesign* de unidades didáticas para serem utilizadas em sala de aula. Conforme Leffa (2017, p. 244), o *design* crítico “não se limita a descrever as coisas como elas são, mas também especula sobre como elas podem ser melhoradas, desafiando o status quo e promovendo a ideia de que um outro mundo é possível”. Assim, vislumbrando outro, ou talvez outros mundos possíveis, nos engajamos no *design/redesign* de materiais didáticos, cujo processo é descrito na próxima seção, na qual relacionamos os critérios metodológicos utilizados na elaboração das unidades didáticas para a educação linguística em inglês no ensino básico.

Experienciando *design/redesign* de materiais didáticos

No início do processo de *design/redesign* das unidades didáticas, estabelecemos conjuntamente que a escolha do tema e a turma para a qual o material se destina ficaria a critério de cada autora. Assim, tivemos a liberdade para trabalharmos com o nível e assunto de nossa pre-

ferência. Para a elaboração desse material, levamos em consideração alguns princípios metodológicos de elaboração de materiais didáticos, quais sejam: multimodalidade (LEFFA, 2017), *getting-meaning/meaning making* (MONTE MÓR, 2008), *presentation, practice, production* (PPP) (TOMLINSON, 2011) e *scaffolding* (BRUNER, 1960).

A multimodalidade aplicada ao ensino envolve o uso de diversos recursos visuais, auditivos, escritos e até mesmo cinestésicos (LEFFA, 2017). A importância de se considerar a multimodalidade para a educação linguística se dá quando compreendemos que, assim como existem diversas formas de ensinar, também existem várias formas de aprender. Além disso, a multimodalidade permite que professores e alunos engajem-se na produção dos significados, construídos coletiva e culturalmente. Desse modo, concordamos com Cope e Kalantzis (2020, p. 33) quando os autores explicam que

Os significados são transponíveis entre formas – o mesmo significado pode ser expresso em múltiplas formas. Mas na transposição, o significado nunca é exatamente o mesmo. Cada forma é parcial. Sua mídia tem possibilidades, que oferecem oportunidades de significado e restrições. É por isso que precisamos da multimodalidade, porque habitualmente transpomos significados. A transposição multimodal está na nossa natureza.

Atualmente, com os alunos cada vez mais inseridos no mundo tecnológico, principalmente em regiões urbanas, como é o contexto onde vivemos, o acesso à informação geralmente se dá por meio de textos, sons, imagens, ou vídeos, dentre outras modalidades discursivas possíveis. Portanto, entendemos que as práticas pedagógicas propostas em sala de aula precisam acompanhar essa realidade. Assim como Jor-

ção e Fogaça (2012), decidimos apresentar textos multimodais como ponto de partida para as discussões propostas nas unidades didáticas. E, por texto, “entendemos qualquer unidade de sentido percebida como tal por um determinado grupo social dentro de uma certa cultura” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 73). Nesse sentido, a leitura é concebida como um processo de interação que envolve a pessoa que escreve, o texto, a pessoa que lê e a sociedade a que pertence, juntamente com suas culturas e com os significados que constrói em seu contexto social. Com essa visão de leitura em mente, ao desenhar as propostas pedagógicas que apresentamos nas unidades didáticas, alternamos oportunidades para o aluno obter informações (*getting meaning*) com atividades que possibilitam a criação de significados a partir do texto (*meaning making*). Compreendemos que essas oportunidades de construção de sentidos, geralmente ausentes na educação tradicional, possibilitam aos alunos aguçar seus sentidos com relação às estruturas sociais e relações de poder ao seu redor (MONTE MÓR, 2008).

Com relação à organização das atividades propostas, utilizamos dois conceitos a partir de nossas leituras. O primeiro deles, denominado a partir do inglês *presentation, practice, production* (PPP), representa um princípio bastante utilizado na maioria dos livros didáticos comercializados atualmente (TOMLINSON, 2011) e propõe que as atividades sigam uma determinada ordem para facilitar o aprendizado. Assim, organizamos as atividades propostas em ciclos que envolvem momentos de apresentação de conteúdos (*presentation*), prática dos conhecimentos elaborados (*practice*) e momentos em que os alunos produzem conhecimentos a partir dos saberes construídos (*production*). Assim, as atividades partem de práticas mais controladas para

propostas mais abertas, nas quais os alunos desenvolvem autonomia e responsabilidade para com seu processo de aprendizado.

Outro conceito que levamos em consideração foi *scaffolding* (BRUNER, 1960), termo em inglês que se refere às estruturas de construção denominadas *andaimes*. Nesse sentido, os andaimes se referem ao apoio dado aos alunos para a construção do conhecimento. A proposição desse apoio ao ensino permite aos alunos “resolver um problema, realizar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços não assistidos” (MAHAN, 2020, p. 75). Assim, no material didático que elaboramos, buscamos prover andaimes para dar suporte ao aprendizado ao prover apoio visual para a construção de significados e ao organizar as atividades de modo a prover mais apoio quando necessário. De acordo com Elbers e Pol, “semelhantemente a um andaime de construção – que é construído de forma adaptativa a um edifício e retirado quando não é mais necessário – o suporte do andaime é adaptado à compreensão dos alunos e removido quando redundante” (ELBERS; POL, 2013, p. 32). Nesse sentido, articulamos a noção de *scaffolding* com o princípio PPP, conforme descrito acima, na medida em que o apoio dado aos alunos durante a fase de apresentação do conteúdo é maior do que aquele dado na fase de produção de conhecimentos.

Tendo apresentado os princípios filosóficos e metodológicos que embasaram nossa proposta, apresentamos a seguir nossas experiências acerca do processo de *design/ redesign* de materiais didáticos realizado a partir das discussões apresentadas. Os relatos são narrados pela autora cujo nome aparece no título de cada subseção, o que justifica o uso da primeira pessoa ao longo da escrita. Nosso objetivo principal ao

relatar nossas experiências é contribuir para a construção de agência e de engajamento de outros professores, alunos de graduação e pesquisadores no processo de *design/redesign* de materiais didáticos para o contexto de ensino básico público.

Marianna

Como educadora há quase vinte anos, o processo de *design/redesign* de materiais didáticos não é novidade para mim. Ao longo de minha experiência profissional, trabalhei em diversos contextos, desde a educação infantil ao ensino superior, passando pela educação de jovens e adultos e por escolas de idiomas. Nesses contextos, ora trabalhei com materiais padronizados, elaborados por grandes editoras de livros didáticos, ora trabalhei com materiais elaborados por mim.

Conforme relato em Merlo (2022), minha relação com o material didático, principalmente como o livro didático, é de amor e ódio. Em alguns momentos, ter um material pronto para uso em minhas aulas me trazia segurança e tranquilidade. Em outros, me trazia desgosto com a profissão, possivelmente pelas noções de linguagem que por vezes fixavam minha posição como usuária do livro (GRIGOLETTO, 2011), como discutido anteriormente. Assim, nas oportunidades que tive, escolhi elaborar meu próprio material, tendo em mente a percepção de que “[...] não adotar um livro didático e engajar-se na construção cotidiana do próprio material e do currículo é um ato de singularização e estratégia de militância” (NISHIMURA, 2018, p. 139). Singularização no sentido de promover vivências contextuais e

responsivas às necessidades e interesses de meus alunos e dos recursos disponíveis. Militância diante da indústria de materiais didáticos que padroniza a língua, a escola, o ensino, educadores e alunos e, por conseguinte, a vida e a sociedade (MENEZES DE SOUZA, 2019).

Bem, o fato de ter experiência no *design/redesign* de materiais didáticos não significa que esse processo tenha sido fácil para mim. Meu perfeccionismo, a infinitude de recursos e ideias disponíveis na *internet* e o conhecimento das potencialidades e necessidades dos alunos são alguns dos desafios que ora me impulsionavam, ora pareciam atravancar o processo de elaboração de materiais. Ainda assim, acredito que abrir espaços para que nós, educadoras, possamos nos engajar na criação de materiais didáticos autorais pode promover um *frescor* diante de materiais “[...] produzidos no Norte, que mais parecem ‘comida congelada’” (SAITO, 2021, p. 118).

Com base nessa experiência, fiquei muito feliz quando soube que poderia atuar como educadora da disciplina “Análise, elaboração e adaptação de materiais didáticos”. Considerando a importância da promoção de espaços de formação para o *design/redesign* de materiais didáticos, ainda incipientes nos cursos de graduação (SILVESTRE; SILVA; SABOTA, 2019), ansiei promover vivências pedagógicas que possibilitassem às alunas analisar, elaborar e adaptar materiais didáticos, com foco naqueles usados no ensino básico.

Ao elaborar a ementa das disciplinas que leciono, gosto de utilizar a Taxonomia de Bloom para me orientar quanto aos objetivos e as formas de avaliação desses objetivos. Conforme Galuppo (2022), a Taxonomia de Bloom visa classificar objetivos de ensino e uniformizar a linguagem utilizada para descrevê-los e, assim, colaborar na

elaboração de currículos educacionais. Descrevo a seguir como tenho entendido os objetivos elencados na dimensão cognitiva:

- *lembrar*: ser capaz de recuperar conhecimentos na memória e reproduzir ideias e conteúdos;
- *compreender*: conectar o conhecimento novo com saberes anteriores;
- *aplicar*: aplicar o conhecimento obtido em uma situação nova;
- *analisar*: desmembrar o conhecimento e compreender como essas partes se relacionam umas com as outras;
- *avaliar*: julgar com base em critérios e padrões preestabelecidos;
- *criar*: desenvolver novos saberes a partir do reconhecimento da interdependência de conceitos (GALUPPO, 2022).

De acordo com Bloom, esses objetivos obedecem a uma hierarquia, de modo que para compreender é preciso lembrar, e para criar é necessário avaliar a necessidade de novos conhecimentos, por exemplo. A partir disso, Galuppo (2022) reflete que, tradicionalmente, a escola básica parece ter preferido avaliar os alunos somente no que tange à sua capacidade de *lembrar* (a famosa *decoreba*) e preterido promover oportunidades que permitirão aos alunos *criar*, o que, conforme Bloom, deve ser a finalidade da educação.

Com isso em mente, desejei oferecer às alunas (e a mim também) oportunidades de criação e recriação de materiais didáticos, ou o que estamos chamando aqui de *design/ redesign*. Esse processo envolveu práticas diversas nas quais discutimos e recuperamos conceitos filosóficos relacionados a linguagem, educação linguística, formação docente e políticas educacionais, multimodalidade e novas tecnologias. Tais conceitos foram relacionados com nossas experiências como aprendi-

zes e educadoras. Também tivemos oportunidades de analisar e avaliar materiais didáticos diversos com base nos conceitos discutidos, para então, munidas de toda essa bagagem teórico-metodológica, criarmos materiais para serem utilizados em contexto de ensino básico público.

A partir de nossas leituras, discussões e diálogo com um educador da rede pública de ensino, iniciamos o processo de *design/redesign* da primeira versão das unidades didáticas para o ensino de inglês na escola básica. Apesar de ter proposto que as unidades poderiam ser realizadas em duplas ou trios, as alunas preferiram trabalhar individualmente. Ainda assim, não considero que o produto final tenha sido elaborado de maneira individual, pois o *redesign* das unidades foi feito de forma dialógica, a partir das contribuições dadas por todo o grupo diante da apresentação das primeiras versões.

Sugeri às alunas que, na primeira versão, não se preocupassem tanto com o *layout* da unidade, isto é, com a aparência final do texto. Pedi que elas focalizassem principalmente os conteúdos e a organização que propunham, para não incorrerem no erro que tantas vezes cometi: o de gastar horas editando o *layout* de um material antes que as ideias estivessem organizadas. Assim, concordamos em usar um editor de texto padrão para elaborar essa primeira versão. Elaborei uma unidade intitulada *The school and me*, com os seguintes objetivos principais: contribuir para que os alunos identifiquem e mantenham seus materiais escolares organizados e de promover discussões acerca da importância da escola.

A partir da apresentação dessa primeira versão e do diálogo que se seguiu à apresentação, partimos para a elaboração da segunda versão. Fiz as alterações sugeridas pelo grupo em minha unidade usando

o mesmo editor de texto. Qual não foi a minha surpresa quando vi a segunda versão elaborada pelas alunas! Elas usaram uma ferramenta gratuita de design gráfico disponível na *internet* para elaborar o *layout* da unidade e mobilizaram recursos multimodais, tais como texto escrito, imagens, ícones, vídeos e *hiperlinks* para o *redesign* de suas unidades. O produto final me deixou orgulhosa de minhas alunas, na medida em que não somente os conteúdos, mas também a diagramação do texto foram cuidadosamente pensados.

Para mim, essa experiência contribuiu para que as alunas e eu pudessemos nos engajar em um processo de aprendizado mútuo e seu resultado manifesta o potencial agentivo de minhas alunas, capazes de mobilizar recursos tecnológicos e conceitos teórico-metodológicos para o *design/redesign* de materiais didáticos.

Sara

Enquanto estudante da educação básica, posso dizer que minha relação com o livro didático foi infeliz, sobretudo com o livro de inglês. Lembro-me de ler enunciados gigantescos, com vocabulário sofisticado e conteúdo distante da realidade em que vivia. Após discutir com minhas colegas e professora a respeito do papel docente na sala de aula, entendi o motivo da minha repulsa ao livro: ele limitava o papel do professor como sendo mediador do conhecimento (BASONI; MERLO, 2019). Por esse motivo, ao ter a oportunidade, busquei desenvolver um material didático que fosse condizente com a realidade do meu público-alvo e que buscasse atender ao papel do professor como agente de letramentos (KLEIMAN, 2006).

Após inúmeras discussões a respeito das teorias e dos princípios norteadores do nosso material, eu percebi que é possível criar e adaptar materiais didáticos de acordo com as necessidades e a disponibilidade de recursos de cada local. Em uma dessas discussões, nossa professora convidou um educador de inglês da rede pública de ensino para sanar algumas dúvidas relacionadas ao uso do livro didático. Durante essa conversa, constatei que muitos professores não utilizam esse recurso e, em vez disso, produzem o próprio material. A partir dessa conversa, começamos a pensar no nosso produto final.

A princípio, devido à minha falta de experiência, me senti perdida em relação à escolha das atividades. Eu tinha em mente o público que receberia esse material e acredito que, ao fazer esse exercício, a responsabilidade aumentou. Escolhi *My Neighborhood* como tema para minha unidade e determinei como objetivo que os alunos refletissem a respeito dos próprios bairros, questionando-se por que alguns bairros são considerados “bons” e outros não. Busquei inserir elementos que fizessem com que os alunos se sentissem representados pelas imagens, pois cansei de não me sentir representada pelos materiais a que tive acesso como aluna. Desenvolvi as atividades pensando no balanço entre a ideia de *meaning making* e *getting-meaning* (JORDÃO; FOGAÇA, 2012). Ora enfatizei que os alunos produzissem sentido próprio a partir dos textos, ora enfatizei que encontrassem sentidos neles.

Ao apresentar a primeira versão da minha unidade (perdi a conta de quantas versões foram até chegar à versão final), percebi a importância da coletividade no processo de *design/redesign* de material. Durante a apresentação, a professora e os colegas sugeriram adaptações pertinentes, as quais aceitei de imediato. Foram inúmeras trocas de

ideias e experiências que me fizeram evoluir enquanto elaborava minha unidade. Após refazer certas atividades e criar novas, desenvolvi a unidade pensando no resultado final que seria compartilhado com professores da rede pública. Utilizei um programa gratuito que me permitiu inserir um *layout* que considerei atrativo para os estudantes, e durante esse processo percebi o quão árduo é diagramar o próprio material. É preciso também estar atenta a cada detalhe de pontuação e escrita. Ao chegar à versão final da unidade, sinto orgulho de tudo que consegui produzir, visto que foi a minha primeira experiência na área de elaboração de material didático.

Melina

Como aluna finalista do curso, a experiência de elaborar um material didático não é algo novo para mim. No entanto, essa experiência é sempre desafiadora e empolgante e, a cada vez que preciso desenvolver materiais pedagógicos, sinto como se fosse a primeira vez.

Com o tema e público-alvo livre para escolha, demorei um pouco até escolher o que gostaria de trabalhar em minha unidade didática. Por fim, resolvi reutilizar um material que havia trabalhado quando lecionei para alunos do ensino fundamental da prefeitura de São Mateus, uma cidade da zona rural do Espírito Santo.

O tema escolhido por mim foi *On Vacation*, e com ele poderia explorar diversos temas envolvendo férias e viagens. Minha primeira versão ficou bem simplista, com o plano de aula e as atividades a serem impressas. Como meu pensamento estava em planejar uma aula que

facilitasse o trabalho do professor no momento de providenciar cópias, não acrescentei muitas imagens e outros recursos multimodais. Mas, depois de analisar o material das outras colegas, percebi que isso era algo que faltava no meu material. A unidade que eu havia criado parecia boa para professores, mas não para alunos. Decidi então me aventurar pelos *sites* de *design* e dar cor ao meu material. As linhas em preto se transformaram em ondas azuis, sóis apareceram, nuvens apareciam nas páginas e agora sim meu material estava pronto para chegar até o aluno.

O momento de *feedback* com as colegas foi essencial para a finalização desse projeto, pois com elas pude perceber várias questões que havia desconsiderado e refletir também sobre minhas escolhas e a razão de minhas decisões, conforme as leituras que fiz no curso da disciplina. Foi uma oportunidade de crescimento coletivo que, para mim, deve estar sempre presente no momento de *design/redesign* de materiais didáticos.

Ana

Desde pequena nutro um amor fantasioso por livros didáticos. Esse amor infantil foi um dos motivos que me fez ingressar na disciplina de “Análise, elaboração e adaptação de material didático”, pois queria desvendar o conjunto de códigos e ideias que me fascinavam e cursar uma matéria que me preparasse ativamente para a vida de sala de aula, ou em outras palavras, algo que tirasse meu medo congelante de ser uma professora “água-morna”, ou *lukewarm*, para os bilíngues.

Assim, é de se compreender a frustração inicial que me aconteceu quando começamos a analisar livros usados na educação básica e percebi que muitos deles eram totalmente *lukewarm*. Quente o bastante para vender, frio o bastante para não cumprir o que acredito ser o papel fundamental de um livro didático: instruir o aprendizado do aluno, preparando-o para o mundo além-livro e, com sorte, fasciná-lo como a pequena Ana Laura foi fascinada na infância.

Quando criança, por óbvia falta de conhecimento técnico e paixão, não conseguia ver as incoerências dos livros didáticos. Via na padronização universal, estilo “tamanho único”, uma oportunidade fantástica de saber a mesma coisa que todas as outras crianças do Brasil, obviamente cega por meu mundo infantil alheio às desigualdades sociais, regionais e econômicas. E, ao passar a perceber essas desigualdades, fui levada a um estado de quase choque por entender que muitos livros simplesmente não são feitos para atender às necessidades de seu público-alvo.

Longe de mim defender a criação do marco zero de materiais didáticos para cada sala de aula e cada professor, pois, apesar de fantástico e admirável, o *design/redesign* é um processo árduo que demanda tempo, estudo e preparo. Assim, a ideia de trabalhar com o que se tem para produzir o que se quer, ao mesmo tempo em que me fascinou, também me aterrorizou.

Inicialmente, por prepotência e empolgação, imaginei que, junto de minhas colegas de sala e sob a orientação zelosa de minha professora, seria capaz de produzir um material didático inabalável, que seria abraçado e reproduzido incansavelmente. Um material que desse espaço a professores para adaptá-lo de novo e de novo, a cultivar se-

mentes em suas salas de aulas. E, então, me deparei com o fato de que havia sido educada para absorver livros didáticos, seguir cada instrução à risca, não para reinventá-los e pensar além deles. Eu me vi, então, fazendo um *redesign* de mim mesma.

Produzi um material didático sobre família, intitulado *All of our families*, para oitavos e nonos anos do ensino fundamental, focando em retratar diversidades familiares existentes no Brasil. Minha primeira versão tinha cerca de 21 páginas, apresentando descrições simplificadas de elementos culturais da Coreia do Sul e, vergonhosamente, poucos elementos linguísticos. Em oposição ao que estava acostumada, acabei por construir um material cheio de possibilidades de desenvolvimento de letramentos, mas deficiente em gramática, em língua, em seu propósito primário: ensinar língua e ir além. E se não fosse por minhas colegas e professora, esse provavelmente seria o material exposto ao mundo.

Acho importante contar que as aulas eram um reluzente ponto de paz na minha rotina universitária caótica. A luz matinal no *campus*, o canto dos passarinhos, as risadas, esperanças e os desabafos compartilhados, a doce presença de minhas colegas, a voz calma e melódica de nossa professora, tudo isso me trazia paz ao coração e, inegavelmente, proporcionava um ambiente onde meus estudos eram potencializados ao máximo. Então, ao sentir que havia falhado no *design* da unidade didática, me senti falhando comigo mesma, com meus futuros alunos e com minha pequena turma. Mas, ao escutar cada sugestão que me foi oferecida, cada opinião sincera e sentir a genuína empolgação do grupo para que meu material se transformasse em algo amplamente coerente e fonte de contentamento, encontrei paz ao perceber que,

quanto mais coletivo meu material ficava, mais próximo do meu ideal ele se tornava.

Se a língua é social (BAKHTIN, 2006), é preciso que os materiais produzidos para o ensino de línguas também sejam. Foi somente após trazer meu material para o centro do debate que fui capaz de verdadeiramente pensar na sociedade que o receberia, no impacto que eu queria causar nela e as necessidades que meu material supriria.

O processo de *redesign* foi difícil, frustrante, enlouquecedor. Tive duas crises de choro e uma de ansiedade no processo. Fiz mais versões do que eu ou meu computador podemos nos lembrar e me afoguei em pesquisas. Mas foi a latejante vontade de produzir algo bom, algo de que me orgulhasse, que me manteve motivada para seguir até o fim. E, ao chegar à última versão, minha obra prima (que provavelmente, espero eu, ainda será matéria bruta para muitos professores pelo Brasil), fui capaz de compreender a complexidade do trabalho dos criadores de materiais didáticos e de todos os professores e professoras que adaptam, invertem, transformam e transcendem seus materiais.

Se existe uma profissão que se re-desenha mais que a profissão docente eu desconheço. Foi assustador, desafiador e um alívio colocar um pouco desse constante processo de reconhecimento de necessidades em 19 páginas da versão final da unidade que criei. No futuro, espero encontrar esse material em alguma sala de aula, completamente diferente ou exatamente igual, e ouvir de professores e alunos que, ao trabalharem com ele, através dele e apesar dele, encontraram sentido.

Encerrando a conversa

Neste capítulo, relatamos nossas experiências no processo de *design/redesign* de materiais didáticos para a educação linguística em língua inglesa no ensino básico público. Compartilhamos os conceitos filosóficos que embasam nossa proposta, tais como as visões de linguagem e de educação que norteiam as unidades que elaboramos, bem como o caráter processual do processo de *design/redesign* de materiais, marcado por debates, reflexões, aprendizados e frustrações. Relacionamos, também, alguns princípios metodológicos que julgamos importantes para organizar as unidades criadas por nós, tais como multimodalidade, *meaning making* e a organização das atividades em apresentação, prática e produção (PPP) como forma de prover suporte (*scaffolding*) ao aprendizado.

Motivadas pelos conhecimentos construídos coletivamente ao longo da disciplina “Análise, elaboração e adaptação de materiais didáticos”, ansiamos vislumbrar outros “mundos possíveis” (LEFFA, 2017), nos quais professores e alunos têm suas agências reconhecidas e legitimadas a partir de concepções discursivas de linguagem que embasam práticas pedagógicas elaboradas local e dialogicamente.

Foi com esse desejo em mente que elaboramos quatro unidades didáticas a serem oferecidas gratuitamente à comunidade de professores do ensino básico público. Os materiais que elaboramos podem ser acessados pelo *blog Language Education*³⁵. O *blog* foi idealizado por alunos de graduação em Língua e Literatura Inglesa e é gerencia-

35 <https://blog.ufes.br/languageeducation/2023/02/01/hello-teachers/> . Acesso em 02 abr. 2023.

do pela professora Marianna. A iniciativa do *blog* e a elaboração de materiais para serem utilizados pela comunidade escolar fazem parte do projeto de extensão *Educação Linguística: compartilhando saberes e práticas*³⁶, no qual os alunos compartilham os saberes construídos na universidade com a sociedade.

Esperamos que as reflexões tecidas neste capítulo possam contribuir para que o processo de *design/redesign* seja entendido como um processo dialógico e altamente complexo de autoria, no qual a análise, a elaboração e a adaptação de materiais didáticos são permeadas por pesquisa, reflexão crítica, idas e vindas. Ansiamos, também, que nossos relatos possam motivar outros professores, alunos de graduação e pesquisadores a engajarem-se nesse processo e reconhecerem sua autoria e agência ao analisar, elaborar e adaptar materiais didáticos.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. [s.l]: Hucitec, [1929] 2006.

BASONI, I. C. G.; MERLO, M. C. R. Autoetnografia e formação docente: histórias e identificações. *(Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 16, n. 35, p. 79-93, 2022.

BASONI, I. C. G; MERLO, M. C. R. O professor de inglês e o livro didático: letramentos e representações sociais. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 434-452, maio-ago/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

³⁶ Registro na Pró-reitoria de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (PROEX-UFES) nº 3666.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. v.1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRUNER, J. *The process of education*. Massachusetts: Harvard University Press, 1960.

CASOTTI, J. B. C.; SILVA, S. L. Propostas de produção de textos em livro didático de Língua Portuguesa: desafios para a prática docente na contemporaneidade. *Diálogo das Letras*, v. 7, p. 147-166-166, 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Making sense: reference, agency and structure in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

ELBERS, E.; POL, J. Scaffolding student learning: a micro-analysis of teacher-student interaction. *Learning, culture and social interaction*, v. 2, n. 1, p. 32-41, mar. 2013.

FERRAZ, D. (Pós) modernidade, (pós) estruturalismo e educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações. In: ANDRADE, M. E. S. F.; HOELZE, M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. C. (Orgs.). *(Trans)formação de professor/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade*. [s.l]: [s.n.], 2019. p. 17-39.

GALUPPO, M. *Introdução à vida acadêmica II: manual do professor - um guia de metodologia do ensino para professores de cursos superiores*. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M.J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 67-77.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Critical literacy in the English language classroom. *D.E.L.T.A.*, v. 28, n.1, p. 69-84, 2012.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 77-93.

LEFFA, V. J. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Construções de*

sentido e letramento digital crítico na área de línguas/ linguagens. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 243-265.

MAHAN, K. R. The comprehending teacher: scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The language learning journal*, v. 50, n. 1, p. 74-88, 2020.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.) *Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 291-306.

MERLO, M. C. R. Livro didático: amor e ódio. In: MERLO, M. C. R. *Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação*. 2022. 396f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. p. 161-169.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. *Revista Eletrônica Matizes em Línguas Extranjeras*, n. 2, dez/2008, p. 1-18.

NISHIMURA, S. K. W. D. *Inventaire futile: experiência, autoria e linguagens entrelaçadas no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira na escola*. 2018. 179f. Tese (Doutorado em Estudos linguísticos, literários e tradutológicos em francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018

ONO, F. T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. *Veredas online - Temática*, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018.

SAITO, R. T. Decolonialidades em devir, práxis pedagógicas e letramentos freireanos: olhares de um professor-formador e suas agências. 2021. 241f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2021.

SILVESTRE, V. P.; SILVA, M.D.R.; SABOTA, B. Materiais didáticos de língua estrangeira sob o viés das perspectivas críticas na educação linguística: um estudo pela ótica dos três mundos. *Línguas e Letras*, v. 20, n. 46, p. 46-64, 2019.

TOMLINSON, B. Introduction: principles and procedures of materials development. In: TOMLINSON, B. (Org.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 1-34.

Capítulo 10

Ensino de inglês e de espanhol como línguas estrangeiras no Nordeste brasileiro: reflexões sobre livro didático, discurso do professor e práticas de letramento de alunos³⁷

Tatiana Lourenço de Carvalho

Lucineudo Machado Irineu

Walison Paulino de Araújo Costa

Considerações iniciais

Já há alguns anos, a literatura dedicada ao ensino de línguas estrangeiras tem reivindicado mudanças nessa prática social, ao mesmo tempo em que faz críticas e ressalvas a determinadas concepções e práticas pedagógicas julgadas conservadoras. Essas mudanças abarcam desde concepções mais amplas sobre a linguagem, até a definição do objetivo do ensino de línguas estrangeiras de um modo geral.

³⁷ Este capítulo parte de constatações do relatório final do projeto de pesquisa “Gêneros discursivos e ensino de línguas estrangeiras”, institucionalizado no Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, através da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação desta IES.

Nos últimos anos, elegeram-se os gêneros (textuais/discursivos)³⁸ como instrumentos de trabalho com a língua em situações reais de uso, pois são eles os meios de articulação entre as atividades sociais e a linguagem e, no contexto escolar, entre as práticas de linguagem e os objetos escolares (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Segundo Bakhtin (1979), todos os enunciados produzidos vinculam-se a uma determinada esfera da atividade humana: há uma afinidade muito estreita entre a utilização da língua e a atividade humana, materializada na semiotização dessas atividades. Nesse complexo sistema de relações e ações, geram-se, de acordo com Bakhtin (1979), formas relativamente estáveis de enunciados: os gêneros do discurso.

Assim, toda produção de linguagem é realizada por meio de gêneros, cada um deles adequado a uma situação de interação e a uma finalidade específica. Os gêneros apresentam, dessa forma, três dimensões: conteúdo temático, aquilo que se torna dizível através do gênero; estilo, traços específicos das unidades de linguagem; e, sobretudo, estrutura composicional, elementos das estruturas comunicativas partilhadas pelos textos pertencentes aos gêneros. As três dimensões são determinadas pela situação de produção, isto é, estão associadas às condições específicas e à finalidade de cada esfera de atividade humana.

38 Mesmo reconhecendo os avanços das discussões a respeito das fronteiras entre as terminologias “gêneros textuais” (“ou gêneros de texto”) e “gêneros discursivos” (“ou gêneros do discurso”), tanto na Linguística Textual como na Análise do Discurso, assim como em outras áreas dos estudos linguísticos, optamos, neste trabalho, por usar as expressões indistintamente para fazer referência aos “tipos relativamente estáveis de enunciados” de que nos fala Bakhtin (1979, p. 262). Ao optarmos por falar indistintamente entre “gênero de texto” e “gênero do discurso”, apoiamo-nos em Brait (2012), ao afirmar que, assim como acontece com os gêneros, quando falamos de texto e/ou discurso estamos nos referindo a dois conceitos que “concretizam a concepção bakhtiniana de linguagem, garantindo o lugar diferenciado desse pensamento linguístico-filosófico, atualmente mobilizado pela Linguística e pela Linguística Aplicada, por diferentes Análises do Discurso, pelos Estudos Literários e pelas ciências humanas em geral” (BRAIT, 2012, p. 09).

Deste modo, no curso das atividades humanas, emergem essas espécies/conjuntos de textos, que servem como modelos de referência avaliados socialmente, dos quais todo falante faz uso para realizar ações de linguagem. Portanto, pautar o ensino de línguas nos gêneros textuais a partir de suas manifestações empíricas (os textos) significa priorizar o aprendizado de formas de atuação na sociedade, pelos sujeitos também empiricamente constituídos.

Neste sentido, a aprendizagem de uma língua estrangeira vai além do manuseio do código linguístico: visa, sobretudo, à apreensão dos eventos relacionados ao uso da língua e a sua função nas interações sociais. É imprescindível, pois, que os conhecimentos sobre a língua adquiridos na escola possam ser úteis nas práticas efetivas de comunicação verbal, de modo que o aprendiz possa, de fato, se inserir em situações reais de uso da língua, nas mais diversas demandas sociais de emprego da linguagem, em seu cotidiano.

Possibilitar, através do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira como instrumento de socialização e integração a outros bens culturais, o desenvolvimento de “[...] ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade social maiores onde os textos assumem significado e vida [...]” (BAZERMAN, 2007, p. 196) é essencial ao aluno, a fim de que possa assumir uma participação ativa nesses eventos para além dos muros da escola.

Considerando o que foi pontuado até então, vemos a necessidade de uma prática do ensino de línguas que priorize a abordagem do texto em detrimento da abordagem da gramática normativa descontextualizada, como se vem fazendo há muito tempo. Para que as mudanças efetivas aconteçam, é preciso, antes de tudo, muitas discussões

situadas no âmbito da academia, porém sem se restringir exclusivamente aos seus rincões nem apenas à discussão de leituras pontuais sobre qual é o melhor caminho a seguir em relação ao ensino de línguas. Pelo contrário, pretendemos aliar leituras e discussões e ultrapassar os muros da universidade, indo ao encontro do “palco” onde tudo que discutimos/compartilhamos acontece: a escola.

Neste sentido, o projeto de pesquisa que resultou no presente trabalho teve os seguintes objetivos: (i) evidenciar a importância das situações concretas da língua na interação com a alteridade, em contextos reais de uso, saindo de um nível do código e indo para o nível discursivo; (ii) refletir sobre a concepção dos docentes da rede pública no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais; e (iii) transladar informações de contextos reais de aprendizagem, de forma que consigamos chegar a conclusões sobre o ensino de textos em língua estrangeira. Deles trataremos em detalhes, a seguir.

Gêneros textuais e ensino de línguas estrangeiras

Uma breve incursão pela história dos estudos linguísticos ao longo dos tempos evidencia momentos de profunda divisão no que se refere ao lido sobre as teorias linguísticas aplicadas ao ensino de línguas. Se pensássemos, por um momento, no que entendemos como “núcleo duro da Linguística”, enquanto ciência que toma como objeto de estudos os fatos linguísticos, ou seja, de língua, e não necessariamente de linguagem (SAUSSURE, 1971), observaremos que durante anos o que predominou nas questões relativas ao ensino de línguas foi uma mera análise de sentença.

Esse ensino, carente de contextualizações e de abordagens com fins ao tratamento do idioma em situações reais de uso, distante de qualquer tentativa de contextualização dos fenômenos linguísticos analisados, foi um dos fatores responsáveis pela propagação de dados métodos de ensino de idiomas pelo mundo, como os métodos áudio-oral, audiovisual e tradução direta, que vigoraram durante anos como os mais autênticos métodos de ensino de línguas estrangeiras em universidades, escolas e centros de línguas de todo o mundo (MARTINEZ, 2009).

É verdade que o postulado de Bakhtin (1979) sobre a configuração textual de modelos mais ou menos estáveis de composição verbal tardou a chegar às aulas de língua estrangeira pelo mundo, de modo a influenciar um ensino mais produtivo, com o intuito de desenvolver a competência do aprendiz nas quatro habilidades de comunicação verbal: a leitura, a escrita, a fala e a audição.

Como se sabe, a esses “tipos de textos mais ou menos estáveis”, que se constituem dentro das “práticas sociais” diversas e com “finalidades linguísticas e comunicativas específicas” (BAKHTIN, 1979. p. 23) damos o nome de gêneros. Esses “agrupamentos de textos” constituem a base da comunicação verbal das línguas naturais e são previstos pelo aporte comunicativo do ensino de idiomas como estratégia para o trabalho com a língua em situações reais de uso. A inserção dos gêneros textuais em aulas de língua estrangeira representa um fato de destaque na história do ensino de línguas em nível mundial, na medida em que marca a real necessidade de instrumentalizar o aprendiz para o uso do idioma em situações cotidianas e profissionais.

Deste modo, desloca-se a atenção de um ensino centrado no ponto de vista comunicacional (que cremos ser o real objetivo do ensino de línguas hoje), para o desenvolvimento, pelo aprendiz, de estratégias de leitura e produção de textos que o farão de fato se inserir em práticas reais de interação, como redigir cartas e ofícios em ambiente administrativo ou enviar um e-mail ou SMS em uma situação de escrita rotineira.

Nesta perspectiva, o papel do professor ganha relevância, na medida em que ele deixa de ser o responsável por instrumentalizar o aprendiz única e simplesmente de regras gramaticais para análises linguísticas dissociadas de situações reais de utilização, para evidenciar os verdadeiros usos de uma língua em funcionamento em situação corrente em dada sociedade (ALMEIDA; ZAVAM, 2004).

Atualmente, é perfeitamente possível afirmar que a metodologia que adotamos para abordar ditos conteúdos, objetos de ensino em língua estrangeira, está diretamente relacionada ao resultado que se deseja alcançar quanto ao sucesso ou não do estudante em busca da aprendizagem em determinada língua-meta. Dizemos isso já que, durante algum tempo, determinados enfoques foram ineficazes frente ao objetivo de dar ênfase ao porte comunicacional do aluno, uma vez que a base do ensino era simplesmente a capacidade do discente em analisar frases em contexto gramatical isolado.

Percebe-se, nesse contexto, que o enfoque comunicativo, na medida em que prioriza as questões linguísticas como espécies de “atos de linguagem concretos” (MARTINEZ, 2009), está em consonância com o que pretende o ensino pautado nos gêneros textuais, com foco na abordagem da língua em situações reais de uso, em contexto espe-

cífico, ou seja, partindo da esfera social para que se entenda como se configuram os textos em perspectiva situada.

A pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como uma investigação de caráter qualitativo situada no âmbito da Linguística Aplicada, pois a compreensão de seu principal objeto de análise depende de um enfoque didático-pedagógico.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem em língua estrangeira vai além do manuseio do código linguístico, pois visa, sobretudo, à abordagem dos eventos relacionados ao uso da língua e a sua função nas interações sociais, acreditamos que o ensino de línguas na contemporaneidade deve propiciar o desenvolvimento de “ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade social maiores onde os textos assumem significado e vida” (BAZERMAN, 2007, p. 196). Desse modo, a fim de entendermos os gêneros como “ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade social”, executamos a presente pesquisa basicamente em três fases, a saber:

- I. análise dos livros didáticos de língua espanhola e de língua inglesa adotados em uma escola pública (via PNLD 2012), tomada como escola de referência, no município de Pau dos Ferros/RN³⁹;

39 A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Profa. Maria Edilma de Freitas, localizada na cidade de Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte. A escolha por essa instituição de ensino se deu por dois motivos: (i) por se tratar de uma escola considerada como de referência, pelo Governo do Estado, no município em questão; e (ii) por ter sido a escola que aceitou acolher os pesquisadores deste trabalho em suas dependências.

- II. análise do discurso docente, em busca das crenças engendradas sobre o ensino de línguas estrangeiras através dos gêneros textuais⁴⁰;
- III. diagnóstico das práticas letradas dos alunos desta escola (práticas vernaculares e práticas institucionalizadas)⁴¹.

Agora, nos detemos à discussão dos dados referentes à fase I, ou seja, à etapa em que analisamos os livros didáticos com o objetivo de descrever informações de contextos reais de aprendizagem, de forma que consigamos chegar a conclusões sobre o ensino de textos em língua estrangeira. Optamos, portanto, em termos de recorte metodológico, por fazer uma análise dos livros didáticos de língua inglesa e de língua espanhola utilizados na escola onde desenvolvemos nossa pesquisa (em termos de coleta de dados), no que se refere à: (i) proposta metodológica apresentada pelos livros; (ii) presença dos gêneros textuais como aporte didático das obras, em termos de amostras.

Os livros utilizados pela escola em análise neste projeto de pesquisa, em suas aulas de língua inglesa, integram a coleção *Upgrade*, de autoria de Gisele Aga, da Editora Richmond; já os livros de língua espanhola, integram a coleção *Síntesis – curso de lengua española*, de autoria de Ivan Rodrigues Martin, da Editora Ática.

Segundo o *Guia de livros didáticos* do PNLD 2012 (BRASIL, 2011, p. 67), “a coleção *Upgrade* destaca-se pela organização temática e pela seleção de textos, bem como pela proposta de articulação com

40 A docente investigada ministrou, simultaneamente, as disciplinas de língua inglesa e língua espanhola. Para participar da pesquisa, a professora assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A instituição em debate também deu seu consentimento.

41 Nesta fase da pesquisa, para fins de amostragem, aplicamos questionários em uma turma de aproximadamente 20 alunos do segundo ano do ensino médio que tiveram aulas de inglês e/ou de espanhol com a docente investigada, fazendo uso do material didático em debate, o que nos permitiu triangular os dados desta pesquisa. Os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, autorizando sua participação na investigação.

temas transversais e pela indicação de interdisciplinaridades possíveis”. Na mesma direção, o *Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2011, p. 29) afirma que a coleção *Síntesis* destaca-se “pela coletânea de textos, tendo em vista a seleção de temas muito relevantes para a formação cidadã dos alunos de nível médio, permitindo-lhes refletir sobre diversidade, cidadania, estimulando o desenvolvimento da consciência crítica”.

Com base nas informações dispostas pelo *Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2011), debruçamo-nos sobre as referidas obras, com o objetivo de compreender a proposta metodológica apresentada pelos livros, em se tratando da presença dos gêneros textuais como aporte didático das obras. Para tal, optamos por analisar amostras dos livros (apresentação, manual do professor e uma unidade didática), que serão discutidas a seguir. Destacamos que as unidades representam uma porcentagem dos livros, cuja orientação e organização editoriais são mantidas nas unidades que lhes antecedem e que lhes prosseguem.

A coleção *Upgrade* (língua inglesa)

Na “Apresentação” e nas orientações fornecidas no “Manual do Professor” de *Upgrade*, há a informação de que a coleção foi desenvolvida especialmente para o Ensino Médio do sistema educacional brasileiro, de acordo com as diretrizes sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Segundo a editora, a proposta desta coleção reflete a necessidade atual de se estudar a língua estrangeira de forma que a prática social nela implícita seja a força que leva o aluno a desenvolver a capacidade discursiva exigida em qualquer situação de comuni-

cação. Em conjunto com a dimensão sistêmica de uma língua (o estudo das questões linguísticas que lhe são inerentes), a dimensão discursiva envolve o aluno em atividades humanas de interação em contextos reais e constitui-se de fundamento básico no estudo de uma língua.

A obra apresenta-se a partir de uma proposta metodológica que compreende o ensino da língua como uma atividade social que se realiza por meio de gêneros, compreendidos como espaço de construções discursivas, mantidos pelo sentido indissociável dos contextos em que a língua adquire sua materialidade. Essa proposta objetiva instrumentalizar o estudante para agir em diferentes contextos de linguagem, possibilitando-lhe o domínio efetivo do idioma, permitindo seu uso apropriado fora do espaço escolar, nos mais diversos textos, os verbais e os não-verbais (o material toma a imagem como texto intersemiótico que leva o aprendiz a elaborar uma melhor associação com a realidade e que pode também refratar essa realidade).

Organizada em volumes e com uma linguagem acessível aos aprendizes dentro de um contexto autêntico de comunicação, a coleção tem como foco a preparação do aprendiz como cidadão multicultural que utiliza a língua estrangeira como meio de engajamento discursivo e de vivência de diferentes culturas. Cada volume é composto de oito unidades, divididas em seções que apresentam atividades que enfatizam as habilidades de leitura, interpretação de texto e produção escrita de diferentes gêneros textuais, em uma perspectiva sociointeracionista.

Um dos objetivos desta coleção é desenvolver nos alunos o amplo conjunto de competências associadas ao ensino e à aprendizagem da língua (competência sociolinguística, discursiva, estratégica e grama-

tical) e, assim, contribuir para o processo de educação de uma forma global, apoiando, principalmente, a formação de um aprendiz participante, reflexivo e crítico.

Ao longo de suas unidades, o material se propõe a preparar os alunos para desenvolverem e utilizarem estratégias de leitura, por meio do trabalho com diversos gêneros textuais, para expandir habilidades comunicativas de leitura e de escrita integradas à competência linguística e gramatical, bem como para ampliar o conhecimento lexical, por meio da aquisição de vocabulário contextualizado, e para refletir sobre o mercado de trabalho e as diferentes perspectivas ocupacionais, considerando o momento de escolhas profissionais que os alunos começam a vivenciar no Ensino Médio.

Além disso, temas relevantes à faixa etária dos alunos são propostos para reflexão e discussão, a fim de que os aprendizes desenvolvam as competências necessárias para a vida. A coleção pretende estimular o aluno a reconhecer a importância do inglês como língua internacional, a expandir sua observação do mundo com suas diferenças e a comparar outras culturas com a sua própria, levando em consideração padrões culturais diversos.

A fim de chegar a “conclusões sobre o ensino de textos em língua estrangeira”, a partir do que nos informam a editora e a autora da obra sobre sua proposta metodológica, analisamos a presença dos gêneros textuais na unidade 1, do volume 1 de *Upgrade*. A referida unidade intitula-se “Teen Matters” e constrói-se sobre quatro gêneros matrizes, expostos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Gêneros presentes na unidade 1, do volume 1, de *Upgrade*

1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “P. K. Preachers Kids” (p. 10-11). Gênero: tirinha. Trata-se de um texto retirado de um site na Internet, mas comumente encontrado em jornais impressos na sessão de passatempos. Antes da leitura é proposta uma comparação entre os textos 1 e 2. Posteriormente são apresentadas três questões para verificar a compreensão geral do texto e de aspectos gramaticais. O gênero textual é mencionado no enunciado das questões.
2
<p>“Family” (p. 13). Gênero: poema. Trata-se de um texto publicado em site na Internet, comumente encontrado em redes sociais. Antes da leitura do texto é proposta uma comparação entre os textos 1 e 2. Do mesmo modo que no texto 1, após a leitura são apresentadas três questões para verificar a compreensão geral do texto e de um aspecto gramatical. São propostas ainda duas questões para verificar a inter-relação entre os gêneros, o que evidencia a padronização de parte dos exercícios disponibilizados em cada unidade.</p>
3
<p>“Emotions and Life” (p. 17). Gênero: ao que tudo indica, trata-se de uma coluna social (faltam elementos enunciativos que nos permitam de modo mais preciso fazer esta afirmação). Trata-se de um texto publicado em site na Internet. Em sequência ao texto, há apenas uma questão na qual os alunos marcam V (verdadeiro) ou F (falso) e reescrevem as alternativas falsas propostas sobre o conteúdo temático do texto em debate. As questões subsequentes a este exercício exploram fenômenos gramaticais a partir de trechos e/ou vocábulos retirados do texto.</p>
4
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Psychologist” (p. 22). Gênero: ao que tudo indica, trata-se de um gênero do domínio informativo (faltam elementos enunciativos que nos permitam de modo mais preciso esta afirmação). Trata-se de um texto publicado em site da internet especializado em responder questionamentos de internautas sobre profissões e outros temas. Nesta atividade, são propostas leituras complementares em quatro outros sites da internet. Os alunos são questionados (em português) se gostariam de ser psicólogos. Há também uma questão que propõe a associação de vocabulário a imagens.

Fonte: elaboração nossa.

No que se refere a nossas categorias de análise, queremos destacar, com relação à proposta metodológica apresentada, que a coleção *Upgrade* trabalha de fato com os componentes linguísticos a partir de gêneros textuais, evidenciando aspectos de uso e de processamento dos fenômenos linguísticos em situações contextualizadas, tal como se propõe. No entanto, destacamos a necessidade de adaptação da obra no que se refere ao fornecimento de informações que reconstruam as condições de produção dos gêneros estudados, a fim de não incorrer na total descaracterização dos gêneros tomados como objeto do conhecimento.

No tocante à presença dos gêneros como aporte didático, a obra apresenta, não só na unidade aqui debatida, mas nas demais unidades, gêneros textuais diversos, cuja seleção de fato obedece ao critério de abordagem de temas e fatos do universo jovem, o que permite situar as práticas de leitura a que são submetidos alunos e professores no âmbito escolar.

Em síntese, acreditamos que a obra cumpre, em grande parte, com aquilo a que se propõe, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras mediado por gêneros, na medida em que traz para o debate em sala de aulas temas da atualidade tratados nos mais diversos gêneros do discurso, salvas algumas ressalvas metodológicas (tais como as poucas informações contextuais).

A seguir, tecemos algumas considerações sobre a coleção de língua espanhola.

A Coleção Síntesis (língua espanhola)

Na sessão de “Apresentação” do Livro didático *Síntesis: curso de lengua española*, a obra é definida como uma coleção destinada a servir de apoio ao aprendizado não só de estruturas gramaticais e comunicativas da língua, mas como uma ferramenta destinada a promover o contato com a cultura de outros povos, com outros modos de pensar, de viver e de se expressar. Para isso, apresenta distintos gêneros, produzidos em diferentes países, com o intuito de que o aluno se aproxime da variedade linguística que caracteriza o idioma, através de manifestações originais da língua.

Na mesma linha argumentativa, o “Manual do Professor” apresenta orientações metodológicas da linha editorial do material e é dividido da seguinte forma: apresentação, estrutura complementar de volume, fundamentação teórica, atividades, avaliações e bibliografia específica, bem como outras dicas de outras fontes de pesquisa.

Na “Apresentação”, verificamos a citação de documentos oficiais do ensino brasileiro, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), referências utilizadas para nortear o objetivo do livro, que é promover um ensino voltado para a aprendizagem efetiva da língua espanhola através de premissas reais da variação cultural e histórica de outros povos a partir de gêneros diversos.

Segundo informações presentes no manual, o livro está organizado em três volumes, em que cada um deles é composto por oito capítulos temáticos contendo um tema geral ao qual se relacionam outros

temas que visam à formação linguística e cultural dos alunos. Contém dois capítulos adicionais, um no meio e outro no final do livro, utilizados estrategicamente como revisão/ reforço de tudo que foi estudado anteriormente, além de um glossário para que os alunos saibam o significado de algumas palavras desconhecidas.

Em termos de pressupostos teóricos, o manual cita o pensamento de autores como Vygotsky e Bakhtin, com a finalidade de sustentar a concepção sobre a natureza dialógica do pensamento humano como algo que somente é possível por meio da experiência social, ou seja, por meio da interação entre linguagem e ação.

Todo o sequencial que o manual sugere procura, além do trabalho com gêneros diversificados e de uma abordagem multicultural, desenvolver também propostas de atividades que devem se construir a partir de uma variada tipologia de exercícios que permitem atender a diferentes formas de aprender que os alunos apresentam, valorizando, nesse processo, conhecimentos da língua materna, pois é uma das principais formas de contribuição para que o aluno estabeleça uma nova relação com sua própria língua, a fim de que possa estudar a língua espanhola.

É importante mencionar que as sugestões de avaliação apresentadas devem ser adaptadas à realidade em que atua o professor, o contexto escolar, bem como às necessidades e às dificuldades dos alunos, que sempre têm estratégias diversas para aprender cada conteúdo abordado na escola. A obra ainda contempla vários instrumentos avaliativos e a relação com os critérios de análise e apreciação dos resultados.

Do mesmo modo que operacionalizamos no livro de inglês, analisamos a presença dos gêneros textuais na unidade 1, do volume 1 de

Síntesis. A referida unidade intitula-se “Quien soy” e apresenta as estruturas básicas da língua espanhola a partir das quais os alunos serão capazes de apresentarem-se com quatro gêneros matrizes, expostos a seguir:

Quadro 02 - Gêneros textuais na unidade 1, do volume 1, de *Síntesis*

1
<ul style="list-style-type: none"> Sem título (p. 15). Gênero: tirinha. Trata-se de um texto do âmbito jornalístico, em que Mafalda, personagem de Quino, grande expoente da cultura hispânica, faz uso de estruturas linguísticas em sua apresentação ao personagem Miguelito. A tirinha, neste caso, é tomada como pretexto para trabalho com conjugação verbal (conjugação de verbos do presente do indicativo).
2
<p>Sem título (p. 17). Gênero: carta de leitor. Trata-se de um texto do âmbito jornalístico, retirado de uma edição de 2002 da revista <i>El País Semanal</i>, em que leitores opinam sobre os livros que compõem a saga do bruxo Harry Potter. O texto apresenta lacunas a serem preenchidas com estruturas verbais do presente do indicativo, seguindo na linha do gênero como pretexto para as atividades gramaticais.</p>
3
<p>“Caminos de alta fiesta” (p. 23). Gênero: artigo de divulgação científica. Trata-se de um texto do âmbito científico, de autoria de Eduardo Galeano, que retoma o mito de Adão e Eva para falar da origem cultural dos povos. O texto aparece como motivador para um debate reflexivo sobre temas culturais, mas ainda não deixa de lado sua função como pretexto para o trabalho com a gramática.</p>
4
<ul style="list-style-type: none"> “El día del español en todos los rincones del mundo” (p. 26). Gênero: reportagem. Trata-se de um texto do âmbito jornalístico, retirado da internet, que tematiza o dia 20 de junho como o Dia do Espanhol. O texto aparece como motivador para a resolução de questões sobre compreensão leitora e sobre semântica da língua.

Fonte: elaboração nossa.

Com relação a nossas categorias de análise, queremos destacar, no que se refere à proposta metodológica apresentada, que a coleção *Síntesis* trabalha de fato com os componentes linguísticos a partir de gêneros textuais, evidenciando aspectos de uso e de processamento dos fenômenos linguísticos em situações contextualizadas, mas com ressalvas. As amostras de gêneros por nós analisadas na unidade 1, do volume 1, mostram a grande tendência da obra em fazer uso de textos como pretexto para a abordagem de questões gramaticais, no mais das vezes não dando ênfase aos elementos discursivos inerentes a qualquer sistema linguístico em funcionamento.

No que se refere à presença dos gêneros como aporte didático das obras, o livro *Síntesis* apresenta, não só na unidade aqui debatida, mas nas demais unidades, gêneros textuais diversos, cuja seleção obedece ao critério de abordagem de temas e fatos do universo jovem, com ênfase no tratamento de temas que revelam a preocupação editorial com as mais diversas variantes hispânicas, linguísticas e culturais.

Em resumo, acreditamos que a obra cumpre, em grande medida, com aquilo a que se propõe no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras mediado por gêneros, mas que segue carente de um refino em sua proposta metodológica com relação à abordagem dos gêneros em suas mais diversas dimensões: linguísticas, discursivas e socioculturais.

A seguir, tratamos do discurso docente.

O discurso docente

Reconhecendo que a aprendizagem em língua estrangeira objetiva a compreensão de eventos relacionados ao uso da língua em situações reais de uso, para a proposição deste projeto, partimos do pressuposto de que o ensino de línguas na contemporaneidade deve propiciar o desenvolvimento de “ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade social maiores onde os textos assumem significado e vida” (BAZERMAN, 2007, p. 196). Desse modo, executamos esta pesquisa em duas fases: (i) análise do discurso docente, em busca das crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras através dos gêneros; e (ii) diagnóstico das práticas letradas dos alunos.

Sabemos que uma breve incursão pela história dos estudos linguísticos ao longo dos tempos certamente evidenciará momentos de profunda divisão no que diz respeito às teorias linguísticas aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras. Se pensarmos, por um momento, no que entendemos como “núcleo duro da Linguística⁴²”, esta enquanto ciência que toma como objeto de estudos os fatos linguísticos, ou seja, de língua, e não necessariamente de linguagem (SAUSURE, 1971), veremos que, durante anos, o que predominou no ensino de línguas foi uma mera análise sentencial, por vezes transfrástica quando nos remontamos anos à frente, já com os avanços da Linguística Textual. Tal como postulamos em publicação anterior (IRINEU, 2012, p. 31), acreditamos que:

42 Estamos aqui nos referindo às ramificações dos estudos linguísticos propriamente ditos, a saber, fonética, fonologia, morfologia, morfossintaxe, sintaxe etc.

Assim, a inserção dos gêneros discursivos na aula de língua estrangeira, em especial na aula de E/LE, representa um fato de destaque na história do ensino de línguas, na medida em que sinaliza para a real necessidade de instrumentalizar o aprendiz para o uso funcional da língua em situações cotidianas. Deste modo, desloca-se a atenção de um ensino centrado na improdutiva, do ponto de vista comunicacional (que acreditamos ser o real objetivo do ensino de línguas), análise gramatical descontextualizada, para o desenvolvimento, pelo aprendiz, de estratégias de leitura e de produção de textos que o farão de fato se inserir em práticas triviais de comunicação, como redigir cartas e ofícios em ambiente administrativo ou enviar um e-mail ou SMS em uma situação mais familiar de enunciação. Nesta perspectiva, o papel do professor, em evidência, ganha relevo, na medida em que deixa o docente de ser o responsável por instrumentalizar o aprendiz única e simplesmente de regras gramaticais para análises linguísticas dissociadas de situações reais de uso, para evidenciar os verdadeiros usos de uma língua em funcionamento e em uso corrente em dada sociedade.

Neste projeto, com o objetivo de refletir sobre a concepção dos docentes da rede pública no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira mediado por gêneros, em termos de recorte metodológico, optamos por fazer uma entrevista semiestruturada com a professora de língua inglesa/língua espanhola, da escola investigada. Analisaremos a seguir, uma a uma, as questões da entrevista, a fim de destacar as crenças que emergem do discurso docente e tecer reflexões sobre o ensino de línguas, com foco no debate sobre o livro didático utilizado nas aulas de inglês e de espanhol, como exposto nos quadros abaixo.

Quadro 3 - Comentários analíticos sobre as crenças da docente reveladas na entrevista a respeito do livro didático de língua inglesa

Trechos da entrevista	Crenças da docente reveladas na entrevista sobre o livro didático de língua inglesa
1. Você acredita que o material didático adotado em suas aulas é planejado e organizado para dar suporte ao professor no ensino de línguas estrangeiras modernas? Justifique sua resposta.	O livro não cumpre este quesito, uma vez que o livro parece ter sido organizado para atender a um público de nível social mais elevado que o dos alunos da escola pública analisada.
2. Como você avalia a linguagem adotada na coleção de livros didáticos adotada para suas aulas?	A linguagem do livro é clara e objetiva e que, inclusive, contribui de modo sistemático para o ensino de pronúncia em língua inglesa.
3. Você acredita que o material adotado está de acordo com os documentos oficiais de ensino no que se refere às orientações para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio?	O livro não segue as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois o material didático prioriza o ensino de gramática e de vocabulário.
4. Você concorda que a coleção adotada tem como foco a preparação do aprendiz como cidadão multicultural que utiliza a língua estrangeira como meio de engajamento social? Justifique.	Há uma diferença abismal entre a proposta metodológica do livro e as condições sociais dos alunos das escolas públicas que dele fazem uso. A docente afirma que o livro de inglês aborda sim conteúdos culturais, mas que tais conteúdos se distanciam de todo dos fatos culturais a que os alunos da escola pública têm acesso, o que acaba desmotivando os discentes nas aulas de língua inglesa.
5. Em sua opinião, quais habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar, escutar etc.) são mais e melhor trabalhadas na coleção adotada?	Leitura, escrita e audição, o que, de um modo geral, corrobora com o que a docente afirma com relação ao ensino de gramática e de vocabulário proposto pelo material didático em análise.

6. Você acredita que referida coleção está organizada de forma a contribuir para a formação de um aprendiz participante, reflexivo e crítico? Justifique.	A ênfase na gramática e no vocabulário da língua leva a abordagem dos temas críticos e reflexivos para um segundo plano no material didático, o que acaba inviabilizando, praticamente e de todo, a abordagem destes temas em sala de aula.
7. Pensando em seu trabalho diário, em sala de aula, com o livro didático adotado, o que você entende por “gêneros do discurso”?	Gêneros são “textos, discursos que são produzidos e utilizados no nosso cotidiano, nas mais variadas situações comunicativas”. Destacamos, neste trecho, indícios da concepção sociointeracional de gênero (BAKHTIN, 1979) que emerge no discurso docente.
8. Que gêneros do discurso são mais frequentemente trabalhos no livro didático? Com quais deles você prefere trabalhar? E ainda: quais você julga como sendo de maior relevância para o trabalho com a língua estrangeira?	No livro, é possível encontrar “tirinhas, diálogos, recortes de textos publicitários, adaptações de textos autênticos, receitas”. A docente afirma que tenta trabalhar com todos os gêneros, sem fazer distinção de importância entre eles, por acreditar que todos os gêneros fazem parte da vida social dos alunos.
9. Como você analisa a apropriação, pelo livro adotado, dos gêneros com relações aos exercícios que lhe são precedentes? Julga que tais gêneros foram bem selecionados? Por quê?	As atividades que precedem os gêneros não os contemplam de todo, uma vez que tais atividades tematizam, no mais das vezes, estratégias básicas de leitura que não chegam a abordar os gêneros em suas mais diversas dimensões (social, discursiva, linguística, histórica, funcional etc.).
10. E por fim: você conhece o manual do professor do livro didático por você adotado? Se sim, quais são as práticas ou procedimentos que utiliza deste recurso do livro didático para a realização de suas aulas?	A professora revela conhecer o manual do professor, fazendo uso dele como instrumento principalmente para trabalhar com estratégias lúdicas na aula de línguas estrangeiras, através de jogos e brincadeiras.

Fonte: elaboração nossa.

Podemos afirmar que o conjunto de respostas da docente às questões da entrevista revela a crença de que o livro didático de inglês está em descompasso com as condições de trabalho docente na escola: os textos, em geral, abordam fatos da cultura e da língua que não con- dizem com a identidade e com a realidade social dos alunos que fazem uso do livro didático. Parece-nos, pois, que esse material de ensino foi pensando para uma realidade social destoante da realidade das escolas públicas, o que nos deixa profundamente preocupados com o quadro com o qual nos deparamos nestas análises, haja vista que o trabalho com gêneros na escola é, antes de tudo, um trabalho situado, contex- tualizado, que deve levar em conta as práticas de leitura e de escrita dos alunos que fazem uso desse material. Seguimos com as respostas da docente sobre o livro de Espanhol.

Quadro 4 - Comentários analíticos sobre as crenças da docente reveladas na entrevista a respeito do livro didático de língua espanhola

Trechos da entrevista	Crenças da docente reveladas na entrevista sobre o livro didático de língua espanhola
1. Você acredita que o material didático adotado em suas aulas é planejado e organizado para dar suporte ao professor no ensino de línguas estrangeiras modernas? Justifique sua resposta.	O livro de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) apresenta características que o tornam satisfatório para o ensino de espanhol mediado por gêneros discursivos.
2. Como você avalia a linguagem adotada na coleção de livros didáticos adotada para suas aulas?	A linguagem do livro é ampla, pois trata das modalidades formal e informal do E/LE em uso, bem como das variantes faladas na Europa e na América.

3. Você acredita que o material adotado está de acordo com os documentos oficiais de ensino no que se refere às orientações para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio?	A professora mais uma vez evidencia conhecimento sobre os documentos oficiais de ensino: ela acredita que o livro segue as orientações dos documentos oficiais, pois traz em suas unidades gêneros discursivos diversos, além de atividades culturais a partir das mais diversas destrezas linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar).
4. Você concorda que a coleção adotada tem como foco a preparação do aprendiz como cidadão multicultural que utiliza a língua estrangeira como meio de engajamento social? Justifique.	Este não é o foco do livro, mas que a obra avança no que se refere à abordagem dos fatos culturais a que os alunos da escola pública têm acesso, com relação ao mundo hispânico.
5. Em sua opinião, quais habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar, escutar etc.) são mais e melhor trabalhadas na coleção adotada?	Leitura e audição, haja vista as unidades se organizarem em torno destas atividades sempre no início, no decorrer e no fim de cada unidade.
6. Você acredita que a referida coleção está organizada de forma a contribuir para a formação de um aprendiz participante, reflexivo e crítico? Justifique.	O livro avança neste sentido, com relação ao livro de inglês, por partir de uma realidade mais próxima da dos alunos, principalmente devido aos temas da América Latina que são tratados na obra.
7. Pensando em seu trabalho diário, em sala de aula, com o livro didático adotado, o que você entende por “gêneros do discurso”?	Gêneros são “textos, discursos que são produzidos e utilizados no nosso cotidiano, nas mais variadas situações comunicativas”. Destacamos, neste trecho, a concepção sociointeracional de gênero que emerge no discurso docente ⁴³ .
8. Que gêneros do discurso são mais frequentemente trabalhados no livro didático? Com quais deles você prefere trabalhar? E ainda: quais você julga como sendo de maior relevância para o trabalho com a língua estrangeira?	No livro, é possível encontrar “tirinhas, diálogos, recortes de textos publicitários, adaptações de textos autênticos, receitas” e que tenta trabalhar com todos os gêneros, sem fazer distinção de importância entre eles, por acreditar que todos os gêneros do discurso fazem parte da vida social dos alunos.

43 As respostas às questões 07 e 08 foram as mesmas para os livros de inglês e de espanhol.

9. Como você analisa a apropriação, pelo livro adotado, dos gêneros com relações aos exercícios que lhe são precedentes? Julga que tais gêneros foram bem selecionados? Por quê?	As atividades que precedem os gêneros, do mesmo que no livro de inglês, não os contemplam de todo, uma vez que tais atividades tratam de estratégias básicas de leitura, um dos pontos negativos da obra, na opinião da docente.
10. E por fim: você conhece o manual do professor do livro didático por você adotado? Se sim, quais são as práticas ou procedimentos que utiliza deste recurso do livro didático para a realização de suas aulas?	A professora revela conhecer também o manual do professor do livro de espanhol, fazendo uso dele como instrumento de trabalho principalmente para a execução de atividades lúdicas, tais como jogos e brincadeiras.

Fonte: elaboração nossa.

O discurso analisado nas respostas às questões da entrevista deixa entrever que a docente acredita na viabilidade da metodologia do livro de Espanhol como Língua Estrangeira, uma vez que a proposta de trabalho com os gêneros discursivos se efetiva no material de modo mais consistente. Na medida em que traz para suas unidades os mais diversos gêneros, a obra estabelece relação entre as práticas de leitura e de escrita a que são submetidos os alunos, o que favorece o ensino de E/LE de modo contextualizado. Em síntese, o discurso docente analisado revela as crenças da professora sobre o ensino de línguas mediado por gêneros, crenças estas que se ancoram nos livros didáticos adotados como o principal material de leitura e de escrita a que têm acesso os alunos em suas práticas letradas cotidianas.

Destaque-se que ambas as coleções analisadas integram o acervo de obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que objetiva selecionar e distribuir material didático de qualidade entre todos os alunos das escolas públicas brasileiras. Em sua última edição, o

PNLD passou a distribuir livros didáticos de língua estrangeira (inglês e espanhol) a todos os alunos das escolas públicas.

As práticas letradas dos discentes: um diagnóstico

Após a análise da entrevista aplicada à professora em foco, com o objetivo de descrever as práticas de letramento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente dos aprendentes, para compreender a dinâmica da produção e recepção de textos”, optamos, para fins de amostragem, por aplicar questionários em uma turma de aproximadamente 20 alunos do segundo ano do ensino médio que haviam tido aulas de inglês e/ou de espanhol com a docente investigada, fazendo uso do material didático analisado, o que nos permitiu triangular os dados desta pesquisa.

Neste momento das análises, optamos por falar em tendência (a maior parte da opinião do grupo) e não em números ou percentagens, dada a quantidade de respostas distintas às questões. De todo modo, as respostas dos alunos às questões que lhes foram propostas traçam um diagnóstico amplo de suas práticas letradas em língua estrangeira. Assim, o quadro seguinte apresenta as respostas aos questionários. Vejamos:

Quadro 5 - Síntese da opinião do grupo de alunos

1. As habilidades linguísticas mais e melhor trabalhadas no livro didático utilizado nas aulas de inglês são as habilidades de “oralidade” de “leitura”; já no livro didático de espanhol são as habilidades de “audição” e “leitura”
2. Os textos com os quais os alunos mais têm contato fora da escola são textos que circulam em ambiente virtual, tais como e-mails, blogs, postagens em redes sociais como o <i>Facebook</i> , além também dos diversos textos da esfera publicitária e jornalísticas que também circulam na <i>Internet</i> .
3. OS gêneros que os alunos estudam com mais frequência nas aulas de inglês e espanhol , na escola, são tirinhas, cartuns e charges e textos retirados da internet.
4. Os alunos acreditam que os exercícios propostos pelos livros didáticos de inglês e de espanhol são exercícios quase sempre relacionados a textos diversos.
5. Os alunos avaliam que os textos propostos pelos livros didáticos de inglês e espanhol são muito bons, pois atendem, de todo, a todas as atividades propostas.

Fonte: elaboração nossa.

As informações coletadas no questionário e na entrevista, bem como as informações provenientes da análise do material didático desta pesquisa, permitiram-nos evidenciar a importância das situações concretas da língua na interação com a alteridade, em contextos reais de uso, saindo de um nível do código e indo para o nível discursivo. As análises nos permitem, assim, tecer considerações sobre o ensino de línguas mediado por gêneros, uma vez que uma breve incursão pela história dos estudos linguísticos ao longo dos tempos evidencia momentos de profunda divisão no que diz respeito ao lido das teorias linguísticas aplicadas ao ensino de línguas.

Diante de todo este traçado, nosso objetivo geral com esta pesquisa foi alcançado, na medida em que tecemos considerações que julgamos pertinentes ao ensino de línguas, no que se refere à missão

de tecer reflexões sobre a necessidade de instrumentalizar o aluno para o uso da língua nas mais diversas situações que lhe forem exigidas ao longo de sua vida cotidiana, acadêmica ou laboral.

Assim, acreditamos que, em intermédio com a teoria de gêneros do discurso, à luz do pensamento bakhtiniano e do ensino comunicativo de línguas, objetivando pôr em funcionamento um ensino pautado nos ditames da abordagem comunicativa, a ideia de trabalhar no aluno os desenvolvimentos dos mais diversos letramentos torna-se uma proposta de ensino produtiva e essencialmente comunicativa.

Considerações finais

Em síntese, neste trabalho, podemos destacar como resultados do projeto executado, a partir dos seguintes objetivos traçados:

- (i) evidenciar a importância das situações concretas da língua na interação com a alteridade, em contextos reais de uso, saindo de um nível do código e indo para o nível discursivo. Esse objetivo foi devidamente contemplado ao longo das análises, pois, após os procedimentos de interpretação dos dados, chegamos à conclusão de que a chegada de livros didáticos de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) às escolas públicas, através do PNLD, principalmente a partir de 2012, propiciou um redimensionamento do ensino de línguas nesta agência de letramentos, favorecendo o deslocamento do ensino das estruturas gramaticais, de modo isolado, para um ensino de base sociodiscursiva;
- (ii) refletir sobre a concepção dos docentes da rede pública no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira por meio de gêneros

textuais. Os resultados mostram, ainda, certo descompasso entre o que o livro didático oferece como aporte metodológico para o ensino de línguas através dos gêneros e as crenças dos professores a esse respeito, haja vista a crença da docente investigada sustentar-se, de modo predominante, na distância entre o que oferece o livro didático com relação aos gêneros como objetos de ensino de línguas estrangeiras e o que de fato é possível fazer, em sala de aula, em termos de práticas pedagógicas, frente às condições de trabalho em que se encontram as escolas brasileiras (grande quantidade de alunos em sala, indisciplina, calor, desmotivação dos estudantes etc.), a exemplo da escola investigada nesta pesquisa;

(iii) detectar as práticas de letramento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente dos aprendentes, para compreender a dinâmica da produção e recepção de textos. Ao fim das análises, foi possível diagnosticar que as práticas letradas dos discentes fora do ambiente escolar revelam certas distorções entre o que leem e o que escrevem estes sujeitos e as práticas de leitura e de escrita a que são submetidos na escola, haja vista que os textos abordados no livro didático, por vezes o único material de leitura a que têm acesso estes alunos, por vezes se distanciam dos textos que circulam no mundo virtual, ambiente em que os alunos passam a maior parte de seu tempo, diariamente, envolvendo-se em atividades de leitura e de escrita, apesar da relevância dos textos apresentados pelo livro didático na formação leitora e cidadã dos discentes;

(iv) transladar informações de contextos reais de aprendizagem, de forma que consigamos chegar a conclusões sobre o ensino de textos em língua estrangeira. Detectar as práticas de letramento dos en-

volvidos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente dos aprendentes, para compreender a dinâmica da produção e recepção de textos. A triangulação dos dados e de seus procedimentos de análise (material didático, discurso docente e práticas letradas dos discentes) nos revelou um fluxo de mudanças no ensino de línguas estrangeiras na escola pública investigada, haja vista que o material didático distribuído pelo PNLD deu ao docente novas possibilidades de trabalho com a língua estrangeira a partir de situações reais de uso. Dado esse momento de mudança em curso, a docente investigada revela em seu discurso algumas limitações de seu trabalho, todas relacionadas às condições de produção de ensino nas escolas brasileiras. Os alunos revelam ainda certo descompasso entre o que leem e o que escrevem na escola e fora dela.

Acreditamos que as reflexões oriundas desta pesquisa podem ser de grande valia para a constituição de um professor reflexivo de línguas, profissional capaz de trazer para a sala de aula propostas metodologias que visem ao desenvolvimento dos alunos no que se refere às habilidades de linguagem necessárias à sua inserção na sociedade como cidadão. Julgamos que muito ainda há que se discutir, sempre com o objetivo de conscientizar docentes e discentes sobre a abordagem linguística em situações reais de uso.

Referências

- ALMEIDA, N.; ZAVAM, A. *A língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo*. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRAIT, B. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-29.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012. Língua Estrangeira Moderna*. Brasília, 2011.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- IRINEU, L. M. Ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil: enfoque comunicativo, gêneros discursivos e práticas de uso da língua. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 7, n. 2, jun. 2012. Disponível em <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1617/1205>. Acesso em: 04 fev. 2016.
- MARTINEZ, p. *Didática de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1971.

Capítulo 11

Developing critical thinking in foreign language classrooms through translation

Guilherme Brambila

Patrick Rezende

It is still common sense today that translation needs to be avoided as much as possible when teaching foreign languages. Many of the so called open courses spread across Brazilian cities sell their classes as communicative and, therefore, there would be no room for the mother tongue in the classroom. Under this marketing, the student would learn directly in the mother tongue, leaving the teacher with all the linguistic and gestural juggling to explain lexical, grammatical and semantic-pragmatic issues. In this context, the instruction given *ad nauseum*, in case of the student asks the teacher the reasons for not being able to translate, is that, as these are different languages, there would not always be equivalence, which could lead the student to mistakes. Besides that, it is commonly said that the use of translation could become a habit, which would affect the capacity of the student to communicate with fluency.

In regular schools, on the other hand, the use of translation as a teaching tool is common. However, it is often used tediously for de-

coding the linguistic code in reading activities from textbooks or as a way to practice grammar, through repetitive exercises.

Thus, on the one hand, there is a refusal to use translation as a learning source; on the other hand, there is the misuse of the activity, which ends up reiterating the discourse that translation hinders the acquisition of a foreign language. In both cases, the potentiality of the translation activity in the classroom to develop not only linguistic aspects but also, above all, the student's critical thinking, is disregarded.

In order to reposition the place of translation in teaching, it is worth to reconsider the still dominant understanding of this activity, moving it from a conception that conceives it as a simple textual transfer between languages to a complex semiotic process that “necessarily implies a definition of the limits and power of this ‘human’ capacity, which is the production of meanings”⁴⁴ (ARROJO, [1986] 2010, p. 10). It is precisely because translation deals with the issue of meaning that it becomes necessary to rethink what we understand as language.

A few inquiries regarding language

Martins (2011) reminds us that in ancient Greece it was already possible to find at least three ways of understanding language: the realistic, the mentalist, and the pragmatic. In the first conception, language is understood as an artifact, meaning that specific codes are used to identify portions of reality. In the second case, it is taken as

44 All the quotations in this article were translated by the authors from the original Portuguese manuscripts. From: implica necessariamente uma definição dos limites e do poder dessa capacidade tão ‘humana’ que é a produção de significados.

a representation of mental events that are common among speakers and listeners. In the last perspective, language is understood, “used or experienced deictically, within the *continuum* of forms and customs of a given linguistic community, always taking into consideration its historical and cultural processes”⁴⁵ (REZENDE, 2016, p. 120).

Despite the fact that classical Greeks already recognized a perspective of language that took into consideration the singularity of individuals within a specific context, historically prevailing conceptions align more closely with the realistic and mentalistic angles. Nevertheless, it is important to acknowledge that “in any of these ways of viewing language, in some form or another, the dimensions of ‘real,’ ‘mental,’ and ‘historical-cultural’ come into play, albeit understood differently”⁴⁶ (MARTINS, 2011, p. 442).

In Plato’s *Cratylus*, Socrates is questioned by Hermogenes and Cratylus regarding the nature of words. Specifically, whether language is composed of words that are inherently connected to the things they signify, or if what we have is a system of entirely arbitrary symbols. In a concise manner, the Platonic dialogue presents Socrates defending the idea of perceiving a correspondence between words and reality, thereby criticizing the thinking of Protagoras, who argues that there are no essences and that man is the measure of all things.

For Socrates,

[...] if beings are not always in the same state, at the same time, and for

45 “Utilizada ou vivenciada de maneira dêitica, no *continuum* das formas e costumes de uma determinada comunidade linguística, levando sempre em consideração seus processos históricos e culturais”.

46 “Em qualquer desses modos de ver a linguagem, entram de alguma forma em cena, ainda que diferentemente entendidas, as dimensões do ‘real’, do ‘mental’ e do ‘histórico-cultural’”.

everyone, and if each is not for each, it becomes evident that they have some stable existence of their own, which is not relative to us, nor is it carried up and down with our imagination. They themselves possess an intrinsic existence of their own [...] ⁴⁷ (386d-e).

In the dialogue, the words are conceived in such a way that they assume a nature beyond the (con)textual realm, where names are related to specific things not arbitrarily, but due to a supposed essence.

Aristotle departs from his master, Plato, in many respects, but also aligns himself with the conceptions of language as an artifact. In *De Interpretatione* (1, 16a5), he states:

There are the sounds uttered, which are symbols of the affections in the soul, and there are the things written, which are symbols of the sounds uttered. And, to compare the two, neither the written symbols nor the sounds uttered are the same for everyone, although the affections of the soul – of which these are the primary signs – are identical for everyone. In addition, the objects of which these affections are the images are themselves precisely identical ⁴⁸.

It is perceived, therefore, that for Aristotle there is the presence of an extralinguistic entity directly linked to things in reality. In the above passage, the philosopher assumes that even though words may have different envelopes, the affections of the soul would be the same for everyone. To exemplify, we could consider the differences between

47 [...] se os seres não estão sempre do mesmo jeito, ao mesmo tempo e para todos, nem cada um está para cada um, fica evidente que eles têm alguma existência estável, própria a si mesmos, que não é relativa a nós, nem vai, arrastada por nós, para cima e para baixo, com a nossa imaginação. Eles mesmos possuem uma existência própria que lhes é inerente [...].

48 Há os sons pronunciados que são símbolos das afecções na alma, e as coisas que se escrevem que são os símbolos dos sons pronunciados. E, para comparar, nem a escrita é a mesma para todos, nem os sons pronunciados são os mesmos, embora sejam as afecções da alma –das quais esses são os sinais primeiros –idênticas para todos, e também são precisamente idênticos os objetos de que essas afecções são as imagens.

languages. Portuguese speakers use the word “leite”, Spanish speakers use “leche”, English speakers use “milk”, French speakers use “lait”, and so on, but, in this perspective, they all refer to the same meaning, idea, or affection. The Aristotelian passage seems to point towards a “conception of language as a reflection of the internal organization of human thought, conceiving it as an instrument for naming pre-existing images”⁴⁹ (REZENDE, 2016, p. 122). In other words, we refer to the same things, even though we may have different words for them.

Martins (2011) argues that this understanding of language, which has become what we call common sense, does not allow for the emergence of conceptions of language that represent different subjective realities. Language is historically related to the desire for literality, “the possibility of a meaning deposited in the letter, prior to or immune to the interpretation of a subject”⁵⁰ (ARROJO, [1992] 2003, p. 17).

Deconstructing the perspective that believes in the genesis of an original meaning is associated with understanding that there is no stability in the sign, but rather the construction of a signifier with each inscription of a text, regardless the semiotic medium.

Nietzsche ([1871] 2008) asserts that what we take as the “essence of things,” that which we call truth, is nothing more than the forgetting that what we have is merely language: metaphorical, arbitrary, and conventional.

49 “[...] concepção de linguagem como reflexo da organização interna do pensamento humano, concebendo-a como instrumento para nomear imagens já existentes”.

50 “[...] da possibilidade de um significado depositado na letra, anterior ou imune à interpretação de um sujeito”.

What, then, is truth? A mobile army of metaphors, metonyms, anthropomorphisms, in short, a sum of human relations which have been enhanced, poetically and rhetorically, and which after long use seem firm, canonical, and obligatory to a people: truths are illusions about which one has forgotten that this is what they are; metaphors which are worn out and without sensuous power; coins which have lost their image and now matter only as metal, no longer as coins. We still do not know where the impulse to truth comes from; for until now we have heard only of the obligation to be truthful which society, for the purpose of existence, imposes on us, in short, of convention to lie according to a fixed convention, to lie herd-like in a style obligatory for all⁵¹ (NIETZSCHE, [1871]2008, p. 36-37).

This brief reflection on language aims to make us realize that the marginalization of translation in the classroom is, above all, associated with a perspective of language that still regards it as inherently stable, that is, a mere inventory employed to label our surroundings and worldly entities. We are immersed in a world that continues to conceive language as an Adamitic gesture. “From the very moment of our birth, we are instructed in the art of posing inquiries, such as ‘what is this?’ or ‘what does this signify?’, expecting to obtain clear, well-defined, and preferably concise answers”⁵² (REZENDE, 2016, p. 122).

51 “O que é, pois, a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas. Ainda não sabemos donde provém o impulso à verdade: pois, até agora, ouvimos falar apenas da obrigação de ser veraz, que a sociedade, para existir, institui, isto é, de utilizar as metáforas habituais; portanto, dito moralmente: da obrigação de mentir conforme uma convenção consolidada, mentir em rebanho num estilo a todos obrigatório”.

52 “Somos ensinados desde que nascemos a formular perguntas, como ‘o que é isto?’ ou ‘o que isto significa’, esperando obter respostas claras, bem delineadas e preferencialmente concisas”.

Due to its direct engagement with the issue of signification, the translational activity should hold a central position within the educational environment, particularly in the contexts of foreign language instruction. Translation takes the question of signification to its ultimate consequences and exposes the constitutive mutability of signs, thereby precluding their exclusive and exclusionary interpretation. “The entire history of an object, an organ, may thus be an uninterrupted chain of signs, always subject to new interpretations and adjustments”⁵³ (NIETZSCHE, [1887] 1998, p. 12). Thus, the sign does not exist in and of itself, nor does it self-define; rather, it is inscribed within a discursive network that is delimited by space and time. It is precisely due to this fact that comprehension among individuals through language becomes possible. “This possibility arises because interaction occurs within a specific social, historical, and institutionalized discourse that circumscribes polysemy”⁵⁴ (GRIGOLETTO, [1992] 2003, p. 33). Therefore, translation assists us in perceiving the diverse nuances inherent in the process of signification and prompts us to reflect upon which among the various possibilities we wish to pursue.

Translation and language teaching

As described in the previous section, the undervaluation of translational activity in the classroom is intricately linked to our under-

53 “toda a história de uma coisa, um órgão, pode, desse modo, ser uma ininterrupta cadeia de signos de sempre novas interpretações e ajustes”.

54 “A possibilidade se dá porque a interação acontece dentro de um discurso determinado social e historicamente, e institucionalizado, que circunscreve a polissemia”.

standing of language. However, it is crucial to consider that alongside this phenomenon emerge ideological issues rooted in neoliberalism, which distort teaching methods and approaches, thereby concealing the contribution of translation in foreign language instruction.

A brief investigation into the historiography of language teaching reveals that translation has been present since ancient times. Furlan (2001) asserts that translation was a fundamental component of education in the Roman tradition. It served as a tool not only for learning grammatical aspects but, above all, for the development of rhetoric.

It is important to emphasize that for many centuries language instruction was exclusively carried out through translation, with a focus on grammatical and lexical aspects. Teaching both Greek and Latin commonly involved translation exercises.

Students were given lists of relevant verbs and vocabulary that they had to memorize in order to later translate texts, often classical and hermetic in nature. This type of instruction became known later as the Grammar-Translation Approach (hereinafter referred to as GTA). Leffa states that

[...] essentially, the GTA consists of teaching the second language through the first language. All the necessary information to construct a sentence, understand a text, or appreciate an author is provided through explanations in the student's native language. The three essential steps for language learning are: (a) prior memorization of a word list, (b) knowledge of the rules necessary to combine these words into sentences, and (c) translation and composition exercises⁵⁵ (LEFFA, 1988, p. 214).

55 [...] basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão.

Despite having fallen into disuse in contemporary times, the GTA still occurs frequently in language teaching, especially in regular public schools. The significant difference between this practice in antiquity and the present day is that while it used to be an exercise that allowed for an understanding of thinkers from other languages and cultures, nowadays it is typically a mechanistic decoding activity.

The earliest instances of language teaching that focused on the target language can be traced back to the 16th century, with records of what later became known as the Direct Method (hereinafter DM). In brief, Howatt (1991) argues that it is a generic term used to refer to methods that adopt the monolingual principle as one of their pillars. In other words, students study the foreign language without going through the process of translation into their native language. The goal is to establish a supposedly direct relationship between meanings and words in the target language. Consequently, it falls upon the teacher to manage the task of explaining everything to the student, ranging from simple concepts in the concrete world to abstract ideas in the foreign language itself. On the other hand, it is the responsibility of the learner to forget their native language and make an effort to think in the foreign language. Leffa (1998) emphasizes that it was in this approach that, for the first time, the four skills - listening, reading, speaking, and writing - were used in an integrated manner.

Although the DM emerged and proved to be effective in language teaching, the hegemony of the GTA persisted for a long time. It was only with the valorization of vernacular languages and the decline of Latin, in the 19th century, that approaches focused on orality gained more prominence. Following the DM, other approaches were devel-

oped, such as the Oral Approach and the Audiolingual method, all of which either excluded translation or reiterated its peripheral position.

From the 1970s onwards, however, language teaching began to take on new contours with the development of the Communicative Approach (hereafter CA). “This teaching approach emphasized the semantic-pragmatic effects of language, working with students on the use of language in speaking situations, primarily focusing on the needs of the learner”⁵⁶ (BRAMBILA; REZENDE, 2016, p. 236).

The CA revolutionized the way of teaching, as it focuses on language in use and has as its primary objective not the accuracy of the language, but effective communication. The emphasis is primarily on the student’s relationship with the language in supposedly real-life situations, from the daily life of a foreign language speaker.

Canale and Swain (1980), in describing the CA, emphasize that the objective is for the speaker to be communicatively competent, for which four factors are necessary:

Grammatical competence - The ability to not only recognize structures of a language, but to recognize them and be able to use them effectively in the act of communication.

Sociolinguistic competence - This competence is related to the recognition and application of the social rules that govern the use of language, that is, understanding the various social contexts in which the language is used.

56 “Tal forma de ensinar enfatizava nos efeitos semântico-pragmáticos da língua, trabalhando com os alunos o uso da linguagem em situações de fala, sobretudo focalizando nas necessidades do aluno”.

Strategic competence - It relates to the speaker's ability to recognize any lapses, incidents, or imperfections in the use of rules and be able to compensate for them.

Discourse competence - It is related to the speaker's ability to interpret contexts and construct sentences that constitute a meaningful whole. It implies the capacity to participate effectively in shared discursive contexts, whether between speaker and listener or writer and reader. It also refers to the ability to relate diverse types of discourse in a way that both readers and listeners can establish communication capable of understanding what unfolds and, thus, select the most relevant aspects.

Therefore, it is evident that Canale and Swain do not express any opposition to the use of translation. The attainment of communicative competence does not entail the exclusion of translation from the educational setting. Quite the contrary, it is feasible to seamlessly incorporate the characteristics elucidated by the authors into the practice of translation. "The translator needs to have a thorough understanding of the linguistic code, be aware of the social rules, navigate between compensatory strategies, and, most importantly, take into consideration the discursive forms embedded in linguistic production, in at least two languages"⁵⁷ (BRAMBILA; REZENDE, 2016, p. 237).

From a more critical perspective, the refusal to use translation, especially when we focus on the case of English, can be understood as "the result of a successful linguistic imperialist policy that is driven

57 "O tradutor necessita possuir domínio sobre o código linguístico, estar ciente das regras sociais, transitar entre estratégias compensatórias e, principalmente levar em consideração as formas discursivas imbuídas na produção linguística, de ao menos duas línguas".

by the interests of major markets, dictating, with an air of scientism, how one learns or does not learn a foreign language”⁵⁸ (REZENDE, 2021, p. 340). In accordance with this notion, Siqueira (2011, p. 101) highlights:

It is a fact that the global pedagogy of foreign languages, especially English, which currently drives a billion-dollar publishing industry, has been rooted in paradigms imported from central circle countries since its early days, disseminated on a global scale. This pedagogy has always embraced its theories of second language acquisition, teaching methods, curriculum models, textbooks, and supplementary materials infused with content focused on the target culture(s), particularly those that are hegemonic and hold greater prestige⁵⁹.

The language education industry generates billions of dollars every year through the development of textbooks, various types of courses, certifications for different purposes, smartphone applications, and so on. Philipson (1992), already in the 1990s, analyzing the situation of the English language, demonstrated to us that the valuable British commodity is not North Sea oil but language itself.

The AC, touted as an effective solution that promises rapid language learning, not only distorts the principles advocated by Canale and Swain but also perpetuates the disregard for the potential of translation in the classroom. Considering translation as a teaching

58 “[...] é fruto de uma política linguística imperialista bem-sucedida que tem como pano de fundo os interesses dos grandes mercados que ditam, com ar de cientificismo, de que modos se aprende ou não uma língua estrangeira”.

59 É fato que a pedagogia mundial de língua estrangeiras, principalmente do inglês, que hoje movimentava uma indústria editorial bilionária, desde os seus primórdios, esteve calcada em paradigmas importados dos países do círculo central, difundidos em escala global. Essa pedagogia sempre encampou suas teorias de aquisição de segunda língua, seus métodos de ensino, modelos curriculares, livros didáticos e materiais complementares impregnados de conteúdos voltados para a(s) cultura(s) alvo, em especial as hegemônicas e de maior prestígio.

tool is perceived as a threat by countries claiming linguistic authority, as it risks undermining their prestige and, above all, jeopardizes the astronomical profits of publishers that produce standardized materials for worldwide distribution.

The rejection of translation is closely linked to the neoliberal capitalist agenda, which promotes, for instance, the same English textbook for students in China and Brazil, while propagating the notion that native speakers are superior teachers. This focus on profit-driven strategies undermines the consideration of specific techniques, approaches, or methods for language learning efficiency. Furthermore, it is noteworthy to emphasize that there exists a predominant desire for foreign language teaching and learning to be controlled by a small conglomerate of central countries, aiming to maintain control over knowledge and perpetuate processes of colonization.

Translation, Education and Critical Thinking

As mentioned above, the role of translation has been concealed from the language classroom more due to neoliberal interests than methodological or cognitive concerns. Therefore, it is necessary to reconsider how to reintegrate it into language education.

Alison Cook-Sather (2006), in her book “Education is Translation: A Metaphor for Change in Learning and Teaching,” employs translational processes as a metaphor for education. According to her, translation helps us recognize that the student is both translator and the object of their own translation. She argues that in the classroom,

students should develop teaching and learning strategies that can be carried into their lives.

The author uses translation as a metaphor to explain that translational processes help us perceive the complexity of things more profoundly, understanding that it is us, situated in specific contexts, who are responsible for advancing ideas and motives. Translation, therefore, aids us in better comprehending how we interact with our surroundings, making us more sensitive to others.

Based on her experience in foreign language learning, Cook-Sather (2006) argues that translation contributes to our perception of the nuances present in the foreign language while enhancing our understanding of our first language.

The researcher relates the root of the word “translate” to the roots of “teach” and “learn” to illustrate that in all cases, there is the idea of movement from one place to another. When translating, the student moves from one textual and discursive production to another, dealing simultaneously with notions of difference and equality. The translational experience prompts us to act upon reading, interpretation, and writing from new perspectives, which require not only deep reflection but also collaboration with peers, teachers, dictionaries, and specialized literature.

Translation is a powerful activity for teaching, as it enables us to delve beyond the surface of the text and uncover various implications within the discursive structure that become evident when we engage in translation. For instance, the phrase “Fulano, Sicrano, and Beltrano compraram um carro” when translated into English allows the student to reflect on whether the simple past or the present perfect would be

more appropriate, as well as discussing whether “so-and-so” is more suitable than “Tom, Dick, and Harry” or even leaving the expression in Portuguese. These and several other possibilities for discussion are possible at the linguistic level, but above all, it allows us to work with our students on issues that are at the level of discourse, making them aware that linguistic choices reflect ideologies. When translating the example, one may think mainly about gender issues - why is it “Tom, Dick, and Harry” instead of “Susan, Alice, and Mary” -, the impacts of keeping something in Portuguese, the positions that these individuals and the object in question occupy in the social context, who works to produce the product, who is profiting, the symbolism that this object exerts in the culture of origin and in the target culture, in other words, the countless external relations to the text (FREIRE, 2001).

Unlike what still happens in many language classrooms, translation should not be tied to mechanistic approaches. On the contrary, it requires an active and critical stance, as choosing what, for whom, from which language, and into which language to translate is already a highly political act. It constantly prompts us to reflect on why we prefer to convey A instead of B or C, and the forms and ways in which we will present this A in a new culture, in a new text, in a new discourse, while attempting to remain the same. Translation constantly deals with this dual gesture between the need to remain the same and the impossibility of actually doing so.

“Everything in translation asks itself: can I try to discover the path of the original by redoing it in translation, or can I uncover the motivations of a translation by analyzing the original”⁶⁰ (DEPAULA,

60 “Tudo em tradução se pergunta: posso tentar descobrir o percurso do original

2005, p. 57). Thus, when we use translation in the classroom, both in the act of translating and in reading translated texts, we create space for students to deconstruct the idea of uniqueness, reflecting that the process of signification does not produce a single meaning. The act of translation exposes the interliminal space that exists between the source text and the target text, this in-between place that challenges any attempt to maintain the boundaries between the original and the translation as stable, and thus allows for the questioning of the issues that arise.

[...] the more learners are problematized as beings in the world and with the world, the more challenged they will feel. The more challenged they are, the more compelled they are to respond to the challenge. When challenged, they understand the challenge through the very act of grasping it. However, precisely because they grasp the challenge as a problem in its connections with others, on a plane of totality, and not as something petrified, the resulting understanding tends to become increasingly critical, thus becoming more and more de-alienated⁶¹(FREIRE, 1987, p. 10).

Therefore, translation shows us its potentiality to transform students into more conscious, active, and constitutive subjects of their realities. By translating, we are engaging with the text in a way that acknowledges that no knowledge is neutral, free from ideologies, and no process of meaning-making is apolitical. It is worth reiterating that

refazendo-o em tradução ou descobrir as motivações de uma tradução analisando o original”.

61 [...] quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade, e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada.

translation also enables students to perceive that “languages are not strange to each other, but are, a priori and without taking into account all historical relations, interrelated in terms of what they want to express”⁶² (BENJAMIN, 2000, p. 17).

Henceforth, there is no justification for censoring translation or reducing it to a mere technique for mechanical execution, as previously mentioned. Translation possesses the capacity to unveil the intricate transformations inherent in the essence of language. Jakobson’s assertion that “languages fundamentally diverge in terms of what they must convey, rather than what they are capable of expressing”⁶³ ([1975] 2005, p. 69) remains pertinent. Thus, translation assists us in navigating the realms of communication, engendering the production of meanings that arise within the interstices of linguistic interplay. Consequently, integrating translation as a pivotal endeavor within language classes, permeating the development of other proficiencies, amounts to engaging with the innate human capacity to construct and derive significance from diverse texts and contexts.

References

ARISTÓTELES. *Da Interpretação*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ARROJO, R. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, [1986] 2007.

62 “línguas não são estranhas umas as outras, mas são, a priori e sem contar com todas as relações históricas, interrelacionadas quanto ao que querem dizer”.

63 “as línguas diferem essencialmente naquilo que devem expressar, e não naquilo que podem expressar”.

ARROJO, R. (Org.). *O signo desconstruído*: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas, SP: Pontes, [1992] 2003.

BENJAMIN, W. The Task of the Translator. In: SHULTE, R.; BIGUENET, J. *Theories of Translation: an anthology of essays from Dryden to Derrida*. Chicago e London: The University of Chicago Press, 2000.

BRAMBILA, G.; REZENDE, p. A importância de se (re)posicionar a tradução no ensino de língua estrangeiras: a abordagem comunicativa e o ensino de português para estrangeiros. In: TOMAZI, M. M.; ROCHA, L. H. P.; FERRAZ, D. M. (Orgs.). *Estudos Linguísticos*: descrição, texto, discurso e ensino. 1ed.Vitória: PPGEL-UFES, 2016, v. 1, p. 235-246.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1980.

COOK-SATHER, A. *Education is Translation: A Metaphor for Change in Learning and Teaching*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 2006.

DEPAULA, L. Uma pedagogia da tradução. *Tradução e Comunicação*, São Paulo, n.14, p. 57-65, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *A educação na Cidade*, São Paulo: Cortez, 2001.

FURLAN, M. Brevíssima História da Teoria da Tradução no Ocidente -I. Os Romanos. *Cadernos de Tradução* (UFSC), Florianópolis-SC, v. VIII, p. 11-28, 2001.

GRIGOLETTO, M. A desconstrução do signo e a ilusão da trama. In: ARROJO, R. (Org.) *O signo desconstruído*: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas, SP: Pontes, 2003.

HOWATT, A. *A history of English language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1991.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2005.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada*: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

MARTINS, Helena. F. Três caminhos na filosofia da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Lingüística*

-Fundamentos Epistemológicos. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 3.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre verdade e mentira*. Tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo, Hedra, [1871] 2008.

NIETZSCHE, F. (1887) *Genealogia da Moral*. São Paulo, Companhia das Letras, [1887] 1998.

PLATÃO. *Crátilo*, ou sobre a correção dos nomes. Paulus, São Paulo, 2014.

REZENDE, P. Atos de tradução intersemióticos, performatividade e constituição de identidades. *PERcursos Linguísticos*, v. 6, n. 13, p. 119-138, 2016.

REZENDE, p. Sobre traduzir e ensinar: o local da quinta habilidade na Universidade Federal do Espírito Santo. In: REZENDE, P; BRAMBILA, G.. (Org.). *Percursos em Linguística: teorias, abordagens e propostas*. 1ed. São Carlos: Pedro & João, 2021, v. 1, p. 337-364.

SIQUEIRA, S. Inglês como lingual franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, Pontes Editores, 2011.

Sobre os organizadores

Guilherme Brambila

É pesquisador em nível de pós-doutorado na Universidade Federal de São Paulo, sob supervisão da Professora Dra. Vanda Maria Elias. Doutor em Linguística pelo programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL-UFES). Mestre em Linguística pelo programa de pós-graduação stricto sensu da mesma universidade. Licenciado em Letras - Língua Portuguesa pela mesma instituição. Licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Estácio de Sá. Tem experiência no ensino de Língua Portuguesa como língua materna e adicional. Realiza pesquisas inseridas nos estudos bakhtinianos, com interesse em produção textual em contexto escolar e acadêmico e Análise Dialógica do Discurso. É membro do Grupo de Pesquisa Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa - THELPO, da Universidade Federal de São Paulo, e do Grupo de Estudos Bakhtinianos, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Patrick Rezende

Licenciado pleno em Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Espírito Santo. É mestre em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo, com pesquisa na área da tradução e estudos pós-coloniais. Doutor em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com pesquisa na área

dos estudos da tradução. É funcionário efetivo da Secretaria da Educação do Espírito Santo. É editor-gerente da Revista PerCursos Linguísticos do PPGEL da UFES. Ministrou disciplinas para o Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência como professor de linguística e línguas estrangeiras modernas. Conduz pesquisas na área de Letras, com ênfase em tradução e teorias pós-coloniais. Possui interesse nos seguintes tópicos: tradução, reescritas, povos indígenas, ensino de línguas estrangeiras modernas, identidade e pragmática. Membro da diretoria da ABRAP- Associação Brasileira de Pragmática. Coordenador da Comissão de Tradução da Abralin.

Sobre os autores e autoras

Ana Laura do Nascimento Viana

Graduanda no curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem interesse na área de educação linguística com crianças e desenvolvimento de materiais didáticos. Atualmente trabalha em uma escola de idiomas e participa de dois projetos de extensão: Conversation Club e Educação Linguística: compartilhando saberes e práticas. E-mail: annalauravn@gmail.com.

Ana Paula Viana Dias Cruz

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias no Ensino Superior (PPGCIMES) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Integrada Brasil-Amazônia (FIBRA). Possui graduação em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Camila da Silva Bezerra

Graduanda do sexto período em Letras Português/Inglês - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Lavras. Atua como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - FAPEMIG na área de Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa e membro do Grupo de Pesquisa

Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa (TEXTUALIZA).

Gesieny Laurett Neves Damasceno

Possui doutorado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2012 - 2016), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2009 - 2011) e graduação em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2004 - 2008). Atua, principalmente, nos seguintes temas: Língua Portuguesa, Sintaxe, Funcionalismo Linguístico, Gramática Sistemico-Funcional. É professora Adjunta do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma universidade.

Grasiela do Bonfim Santos Caldas

Licenciada em Letras, com habilitação em Português e Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Mestra em Letras e doutoranda em Linguagem, Discurso e Sociedade pela mesma Universidade. Professora da Secretaria Municipal de Educação do município de Nazaré e da Secretaria Estadual de Educação. Membro do grupo de Pesquisas Edipo – Epistemologias em Didática do Português. E-mail: bonfimcaldas@gmail.com. Acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/0401977202411505>.

Helena Maria Ferreira

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Letras, pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas, em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade de Uberaba e em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do do Grupo de Pesquisa Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa (TEXTUALIZA).

Jaciluz Dias

Doutora em Linguística, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestra em Educação, pela Universidade Federal de Lavras. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa, pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora - PUC/MG. Bacharela em Comunicação Social, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Servidora pública, atua como Assistente em Administração, na Universidade Federal de Lavras. Integrante do grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa) da UFLA.

Laíssa Cardoso de Souza

Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestranda em Estudos de Linguagens pela mesma Universidade. Membro do grupo de Pes-

quisas EDIPO – Epistemologias em Didática do Português. E-mail: laíssacardoso.06@gmail.com. Acesso ao lattes: <http://lattes.cnpq.br/6655193268627969>.

Leandro Freitas Menezes

Graduado em Letras/Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Teologia e Ciências de São Paulo (FATEC). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira / Linguística Aplicada na Educação pela Universidade Cândido Mendes - RJ / Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Teologia e Ciências de São Paulo (FATEC); Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor de Língua Portuguesa.

Lucas Alves Costa

Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás - Brasil, com período na Università del Salento - Itália. Mestre em Letras e Linguística pela mesma instituição. Possui graduação em Letras, habilitação em língua portuguesa. Sou professor de Língua Portuguesa e Literatura na educação fundamental e no ensino médio; professor de Teoria e Análise Linguística no ensino superior. Meus interesses de pesquisa são: Linguística Cognitiva Funcional; Gramática de Construções; Sintaxe; Ensino e Aprendizagem de língua portuguesa como língua materna e como LE/L2; Ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos; Semiótica; Crítica Literária; Interculturalidade; Linguagem cinematográfica; Filosofia da Linguagem; Epistemologias.

Lucineudo Machado Irineu

Professor, pesquisador e extensionista do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Doutor em Linguística pela UFC, onde também desenvolveu estágio de pós-doutorado. Realizou intercâmbio (doutorado sanduíche) na Universidade de Buenos Aires, na Argentina. Atua em Linguística Aplicada, desenvolvendo e orientando projetos de pesquisa e de extensão em Análise do Discurso Crítica. Seus projetos dialogam com os seguintes temas: discursos de/sobre grupos minorizados e/ou em situação de vulnerabilidade social, representações sociais, identidades, ideologias, práticas de letramento, invisibilidade e silenciamento discursivos, desconstrução de relações assimétricas de poder, decolonialidade do saber e formação crítica de professores de línguas materna e estrangeira, em especial a língua espanhola. Lidera o Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (@grupoadcuece). Integra as equipes de coordenação dos projetos de extensão Escola Areninha e UECE Solidária. E-mail: lucineudo.irineu@uece.br.

Marcos Bispo dos Santos

Doutor e Mestre em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde atua como docente no Colegiado de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - PPGEL. Líder do Grupo de Pesquisa Epistemologias em Didática do Português - EDIPO. Desenvolve pesquisas nas áreas: Ciências da linguagem e ensino, Didática da Língua Portuguesa, Políticas de ensino de linguagem e Formação de professores de Língua Portuguesa.

Marianna Cardoso Reis Merlo

Docente no Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. É formada em Letras-Inglês, com mestrado e doutorado em estudos linguísticos pela mesma instituição. Realiza pesquisas na área de Linguística Aplicada, com foco nos seguintes temas: educação linguística com crianças, formação de professores, desenvolvimento de materiais didáticos e autoetnografia. Atualmente, conduz o projeto de extensão intitulado Educação Linguística: compartilhando saberes e práticas, no qual compartilha com a comunidade escolar, por meio do blog <https://blog.ufes.br/languageeducation/>, conhecimentos elaborados em conjunto com seus alunos e alunas do curso de graduação em Letras-Inglês. E-mail: marianna.merlo@ufes.br.

Mauri Célio Alves Santana

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas/UFAL. É graduado em Letras Português e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco - UPE (2009), Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Artes do Paraná - FAP (2011) e Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, campus UPE/GARANHUNS (2020). Integrante do grupo Laboratório do manuscrito escolar (L' ÂME). É professor efetivo de Língua Portuguesa da rede municipal de OROCÓ-PE e coordenador pedagógico do Colégio Visão, em Santa Maria da Boa Vista - PE.

Melina Mendes Moreira

Graduanda no curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui interesse na área de ensino de línguas tanto no ensino regular quanto no ensino em cursos livres. Participou da criação do projeto de extensão Conversation Club. Atualmente trabalha em uma escola de idiomas. E-mail: melinamendesmoreira@gmail.com.

Nilma Lemos Barreto Santos

Doutoranda em linguagens, discurso e sociedade, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (UNEB), membro do grupo de pesquisa Epistemologias em Didática do Português (EDIPO), mestra em letras, pelo Profletras (UNEB), especialização em Psicopedagogia, em gestão e coordenação escolar e em políticas públicas na educação básica, professora da rede de ensino do município de Dom Macedo Costa-Ba. E-mail: nilmalemos@hotmail.com Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2375684141517181>.

Rafaelly Bonadiman Vieira

Possui graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2018 - 2022). Atualmente, é mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2022). Integra o Grupo de Estudos da Língua em Uso - Grupo ELUs (UFES). Interessa-se, principalmente, pelos seguintes temas: ensino de Língua Portuguesa, análise morfosintática, Teoria Funcionalista de Análise Linguística, Linguística Sistêmico-Funcional.

Sara Biazuti Puton

Graduanda no curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem interesse na área de educação linguística com crianças e estudos da tradução. Atualmente participa dos seguintes projetos de extensão: Conversation Club, Núcleo de Línguas e Educação Linguística: compartilhando saberes e práticas. E-mail: sarabiazuti@hotmail.com.

Taísa Rita Ragi

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras - UFLA. Graduada em Letras - Português e Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, técnica em Redes de Computadores pelo Centro Tecnológico de Minas Gerais (CEFET-MG) campus IX Nepomuceno. Membro atuante do grupo de pesquisa, Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa - CNPQ-UFLA).

Táise Simioni

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é Professora Associada na Universidade Federal do Pampa, com atuação no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas (Mestrado Profissional). Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: fonologia, morfofonologia, variação linguística e ensino da língua portuguesa.

Tatiana Lourenço de Carvalho

Professora Adjunta III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) onde atua na graduação e na pós-graduação. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Doutora pelo Programa de Doctorado en Lengua Española da Universidad de Salamanca (USAL), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Ciência sem Fronteiras / Doutorado pleno no exterior. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com pesquisa financiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e graduada em Letras: Português-Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro dos grupos de pesquisa: Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) do DLE/UERN, Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET) do PPGL/UERN e Tecnologias para o Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras (TECLE) do DLE/UFC. Atua na área de Linguística Aplicada com ênfase no ensino de espanhol, tecnologias digitais para a comunicação escrita, letramentos na web, formação de professores, Educação a Distância (EaD). E-mail: tatianacarvalho10@yahoo.com.br.

Walison Paulino de Araújo Costa

Professor do curso de Letras-Inglês do Campus I na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É também professor da EaD, desde 2014, tendo atuado, mais especificamente, no Curso de Letras-Português da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e, atualmente, no Curso de Letras-Inglês do CCAE/UFPB. Como formador e

orientador, atua no Programa de Residência Pedagógica (RP), vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM). Atuou na Tutoria de Professores em Desenvolvimento dos Cursos da Extensão do DLEM, ambos na UFPB. É pesquisador do Grupo Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI-CNPq) e segundo líder do Núcleo de Estudos e Escuta de Professores de Línguas (NEEPLIN-CNPq). É doutor e pós-doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. É também bacharelando em Psicologia. Tem interesse na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, e na Psicologia, principalmente nos seguintes temas: formação de professores e ciências do trabalho, mais particularmente na Clínica da Atividade; contribuições da Psicologia para a Educação; e, finalmente, os desafios contemporâneos da Psicologia Clínica, nos seus mais diversos matizes teórico-metodológicos.

William Viera Larruscahim

Licenciado em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Participou como bolsista de Iniciação Científica (CNPq) na área de Gramática e Ensino de Língua Portuguesa. Atua como professor na Educação Básica, sobretudo com o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio.

Índice remissivo

A

Adverbiais 6, 72, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 149, 150, 169, 170, 171

Anáfora 6, 59, 61, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

Análise linguística 11, 12, 13, 21, 23, 24, 25, 31, 42, 129, 180

B

Base Nacional Comum Curricular 31, 51, 90, 93, 151, 199

C

Charge 5, 53, 55, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 74

Critical thinking 7, 259, 260

D

Dêixis 6, 59, 61, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181

Design/redesign 202, 204, 205, 209, 210, 214, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 225, 226

E

Educação de Jovens e Adultos 6, 8, 95, 104, 124

Educação linguística 6, 8, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 211, 216, 225, 227, 228, 280, 285, 287

Ensino-aprendizagem 6, 8, 39, 41, 82, 83, 153, 188, 193, 196, 197, 198,

228, 253, 256, 257, 277

Escola básica 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 208, 216, 217

Escrita 11, 14, 15, 17, 24, 31, 37, 49, 54, 60, 89, 90, 102, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 174, 192, 205, 206, 213, 220, 233, 234, 238, 239, 248, 250, 252, 256, 262, 288

Espanhol 7, 229, 236, 247, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 288

F

Formalismo 13, 25, 78

I

Iconicidade 5, 10, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25

Interação 8, 18, 19, 27, 29, 33, 39, 40, 41, 56, 57, 60, 64, 67, 69, 80, 85, 86, 92, 129, 130, 153, 167, 171, 190, 191, 212, 230, 232, 234, 238, 243, 254, 255, 258, 265

L

Língua adicional 184, 185, 186, 187, 189, 192, 193, 196, 197, 198, 199

Língua inglesa 6, 182, 183, 184, 187, 194, 197, 199, 208, 225, 235, 236, 237, 247, 248

Língua portuguesa 5, 6, 10, 13, 15, 17, 27, 51, 55, 78, 82, 84, 90, 91, 92, 95, 97, 107, 110, 123, 124, 151, 157, 165, 180, 283, 287

Linguística Funcional 5, 78, 79, 80, 85, 91, 92, 93, 151

Linguística Textual 5, 29, 30, 52, 54, 59, 61, 73, 74, 75, 76, 80, 230, 246

Livro didático 7, 150, 168, 170, 171, 175, 176, 180, 191, 205, 206, 214, 218, 219, 222, 226, 227, 229, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 256

M

Morfologia 15, 16, 45, 112, 246

P

Parâmetros Curriculares Nacionais 29, 84, 90, 93, 129, 237, 242, 248, 258

PNLD 126, 131, 136, 235, 236, 252, 253, 255, 257, 258

Pós-Método 6, 182, 187, 188, 189, 193, 195, 196, 197, 198

R

Referenciação 5, 24, 44, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 172

S

Segmentação 5, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 24, 25

T

Translation 265, 266, 271, 272, 273, 275, 276

V

Variação linguística 6, 95, 96, 97, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 116, 121, 122, 123, 124, 287



Editora
Diálogos