



TEORIAS E PRÁTICAS DO ENSINO DE LÍNGUAS NO IFPR

Organizadoras:

Alessandra Bernardes Bender

Lorena Izabel Lima

TEORIAS E PRÁTICAS DO ENSINO DE LÍNGUAS NO IFPR

Organizadoras:

Alessandra Bernardes Bender

Lorena Izabel Lima

Curitiba
2022

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Obra

Teorias e Práticas do Ensino de Línguas no IFPR

Organizadores

Alessandra Bernardes Bender

Lorena Izabel Lima

Reitor do IFPR

Odacir Antonio Zanatta

Presidente da Editora IFPR

Marcelo Estevam

Vice-Presidente da Editora IFPR

Leandro Rafael Pinto

Coordenadora Editorial

Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao

Direção Científica do Comitê de Linguística, Letras e Artes

Dra. Joyce Luciane Correia Muzi

Conselho Editorial Científico

Dr. Adriano Willian da Silva – Ciências Exatas e da Terra

Dra. Aline Tschoke – Ciências da Saúde

Dra. Flávia Torres Presti – Ciências Biológicas

Dr. Igor Cardoso Pescara – Multidisciplinar

Dra. Joyce Luciane Correia Muzi – Linguística, Letras e Artes

Dra. Patrícia Meyer – Ciências Sociais Aplicadas

Dra. Rosane de Fátima Batista Teixeira – Ciências Humanas

Dr. Valter Roberto Schaffrath – Ciências Agrárias

Dr. Wilerson Sturm – Engenharias

Revisão

Alessandra Cristina Valério

Patrícia Elisabel Bento Tiuman

Marcelo D'Ávila Amaral

Capa e Contracapa

Hevelin Cristine de Oliveira Batista

Diagramação e Projeto Gráfico

Hevelin Cristine de Oliveira Batista

Equipe Técnica Editorial

Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao

Elisson Mildemberg

Hevelin Cristine de Oliveira Batista (estagiária)

Júlia da Silva Rocha (estagiária)

Todos os direitos desta obra são reservados. Todos os conteúdos apresentados pelos autores em seus capítulos são de inteira responsabilidade dos mesmos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T314 Teorias e práticas do ensino de línguas no IFPR / organização:
Alessandra Bernardes Bender; Lorena Izabel Lima – Curitiba:
Editora IFPR, 2022.
163 p. :Il.color.

Vários autores
Inclui bibliografias.
E-book.
ISBN: 978-65-88493-26-7

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Educação Profissional. 3. Ensino médio. I. Bender, Alessandra Bernardes, II. Lima, Lorena Izabel, III. Título.

CDD: Ed.23 – 400

Bibliotecária Responsável: Elisete Lopes Cassiano – CRB

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
A SEMÂNTICA QUE NÃO SE OUVI: A GENERICIDADE E A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA EM TEXTOS DE ESTUDANTES	11
MARCAS DE AUTORIA NO TEXTO ESCOLAR – UMA JANELA SOBRE A PALAVRA DO ALUNO	25
DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E CINEMA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENVOLVENDO POLICARPO QUARESMA	42
O <i>ETHOS</i> DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFPR, FOZ DO IGUAÇU: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	59
PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO POR SUJEITOS SURDOS BILÍNGUES	76
O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE MECANISMOS DE CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA	90
ESTRATÉGIAS PARA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	104
A PRODUÇÃO DE TIRAS CÔMICAS NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR	120
REFLEXÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES – UM OLHAR PARA A FRONTEIRA	137

APRESENTAÇÃO

Este livro é herdatário de dois grandes desafios. O primeiro diz respeito à própria natureza do ensino de línguas no Brasil, que prevê, por meio dos documentos oficiais como a Base Nacional Curricular Comum (2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o cotejo às diferentes dimensões da linguagem, em seus eixos: oralidade, escuta, escrita, leitura e análise linguística e semiótica, atravessados, ainda, pelo estudo da Literatura. Se a língua é o objeto de ensino e, considerando o pressuposto nuclear da Linguística de que é o ponto de vista que cria o objeto, é necessário aos professores e pesquisadores lançarem mão de diferentes olhares para o estudo da língua a fim de derivarem subsídios que sustentem todos os eixos do ensino-aprendizagem desta área — e esse é um desafio constante. O segundo desafio diz respeito à promoção do intercâmbio das práticas de ensino de línguas no âmbito do Instituto Federal do Paraná – instituição plural e *multicampi* – em prol de um ensino-aprendizagem que esteja assentado, de um lado, nas pesquisas e teorias de ensino; de outro, que valorize a diversidade e especificidade de cada público e contexto em que ocorre.

Tendo em vista essas provocações, este livro busca apresentar práticas oriundas de pesquisas sobre o ensino, integrando também os diferentes *campi* que compõem o IFPR e foi idealizado para abarcar a multiplicidade de abordagens teóricas que, inevitavelmente, atravessam as práticas de ensino. O livro está organizado em quatro capítulos iniciais que tratam da aula de português como língua materna e um quinto capítulo que destaca o seu papel como segunda língua para surdos. Os capítulos seis a oito abordam as línguas estrangeiras, tendo maior destaque a língua inglesa e a língua espanhola, que fazem parte da maioria dos currículos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR. O nono capítulo, por fim, traz a concepção de interculturalidade, que se estende ao ensino de todas as línguas e fecha, com chave de ouro, a obra.

O título do presente livro faz referência aos termos “teoria” e “prática”. No entanto, em se tratando do contexto de um Instituto Federal e, conseqüentemente, de Educação Profissional e Tecnológica, não

entendemos tais termos por meio de uma relação hierárquica. O ato de fazer deve ser compreendido, por si próprio, como um saber, visto que o trabalhador realiza suas ações por meio de um processo que envolve não só a realização física do fazer técnico, mas também uma metodologia complexa e um histórico de modelos cognitivos que orientam tal realização. No que concerne ao campo do Ensino de Línguas, entendemos que teoria e prática são domínios em constante relação: a teoria partindo de problemas da realidade em sala de aula; e a prática, por sua vez, trazendo dados a serem analisados por determinados pressupostos teóricos. Dessa maneira, trazemos, na sequência, a apresentação resumida dos capítulos, contemplando as teorias e as práticas de ensino neles desenvolvidas.

O capítulo que abre o livro, “A Semântica que não se ouve: a genericidade e a construção argumentativa em textos de estudantes”, de Lorena Izabel Lima, apresenta as discussões acerca da autoria no Ensino Médio e a presença de expressões cristalizadas, denominadas construções prototípicas. O capítulo é fruto de tese de doutorado da professora, cujos participantes foram estudantes do IFPR *Campus* União da Vitória. A partir de uma abordagem semântica, a autora analisa textos produzidos no gênero discursivo redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e relaciona a ocorrência de sentenças prototípicas à natureza do gênero eleito e às sequências textuais. Na sequência, a autora sugere atividades de análise linguística em prol de atividades que valorizem a gramática como recurso fundamental para desenvolver a consciência linguística e a autoria dos estudantes.

O capítulo “Marcas de Autoria no Texto Escolar – uma janela sobre a palavra do aluno”, de Juliana Pretto, também aborda a atual e problemática questão da autoria em redações do Enem, a partir da abordagem da Análise do Discurso. Para discutir a questão da autoria no texto escolar, é apresentada uma redação elaborada em contexto de sala de aula do *Campus* Paranaguá do IFPR, e são analisados indícios de autoria, relacionando-os às noções de estilo, com respaldo metodológico no paradigma indiciário de investigação. O texto é arrematado por uma rica reflexão acerca da noção de autoria e do ensino da escrita, apontando lacunas a serem repensadas na avaliação do ENEM e também no contexto escolar.

O capítulo “Diálogos entre Literatura e Cinema: um estudo com-

parativo envolvendo Policarpo Quaresma”, assinado por Alessandra Bernardes Bender e pela professora de sociologia Cybelle Martins de Lara Cardozo, trabalha discursos das esferas sociais de circulação literária e midiática com estudantes do Ensino Médio do *Campus* União da Vitória. O trabalho aponta e valoriza a potência das adaptações de literatura para o cinema, linguagens independentes, como fortes instrumentos de humanização e sensibilização dos estudantes. Subsidiadas pela Estética da Recepção e pelo olhar sociológico da professora Cybelle, as autoras apresentam as discussões e interpretações de estudantes acerca da adaptação da obra literária “Triste fim de Policarpo Quaresma” para a obra fílmica “Quaresma – Herói do Brasil” e refletem sobre as possibilidades de aprendizagem por meio da aproximação dessas duas linguagens, apontando possibilidades da análise semiótica, preconizada nos documentos oficiais de ensino.

O capítulo “O *ethos* do projeto político pedagógico do IFPR, Foz do Iguaçu: proposta didática para o ensino de língua portuguesa”, a partir da análise do discurso, desloca o olhar para os documentos que orientam a atuação do IFPR do *Campus* do Foz Iguaçu e propõe o trabalho de leitura com partes do documento com estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente, a fim de refinar e ampliar a capacidade de leitura de textos com maior complexidade, conforme preconizado pelos documentos oficiais. Nesse sentido, os autores Luciano Marcos dos Santos e Denise R. da Silva Moraes, além de analisar o *ethos* institucional, propõem que a leitura de documentos institucionais seja uma alternativa para abarcar o campo de atuação na vida pública.

O capítulo “Práticas de Letramento Acadêmico por Sujeitos Surdos Bilíngues” apresenta narrativas de sujeitos surdos em âmbito universitário. São transcritos depoimentos muito ricos e comoventes referentes à sua trajetória educacional e às principais dificuldades encontradas no Ensino Superior. O grupo de participantes da pesquisa é composto por surdos bilíngues, graduados, professores e com especialização na área da Educação. As autoras Josiane Junia Facundo e Ana Lúcia de Campos Almeida partem de teorias de letramento e dos conceitos de reterritorialização e de descoleção para abordarem aspectos específicos da inserção de surdos em ambientes acadêmicos.

O capítulo “O Ensino de Gramática da Língua Inglesa por meio

de Mecanismos de Consciência Linguística” expõe exemplos práticos de trabalho gramatical consciente e crítico, frutos de um projeto de pesquisa voltado para uma turma do 2º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do ano de 2016, do Campus União da Vitória, do Instituto Federal do Paraná. A autora Alessandra Bernardes Bender utiliza o referencial teórico do Método de Aprendizagem por Descoberta, além de orientações, diretrizes e parâmetros curriculares de língua estrangeira. O resultado é a compreensão da sala de aula de língua inglesa como um laboratório de pesquisa, em que os educandos operam com a percepção de um determinado evento gramatical, com a criação de hipóteses e com a manipulação da língua-alvo.

O capítulo “Estratégias para Compreensão Leitora em Línguas Estrangeiras” traz os resultados de um projeto de pesquisa do *Campus* Telêmaco Borba, do Instituto Federal do Paraná. Em sua fundamentação teórica, as autoras Kelly C. Frigo Nakayama e Katrym A. Bordinhão dos Santos discutem os conceitos de leitura e de multiletramentos, além do processo de aprendizagem de língua estrangeira. Inicialmente, o projeto verificou, por meio da aplicação de questionários, quais eram os hábitos e as técnicas de leitura mais utilizadas. Os participantes foram estudantes oriundos do 1º e dos 4º anos do curso Técnico Integrado em Automação Industrial, em 2019. Como resultados da pesquisa, as autoras apresentam uma lista de sugestões e um mapa conceitual referente às estratégias que podem auxiliar os estudantes de Língua Estrangeira em sua compreensão leitora. O capítulo “Produção de Tiras Cômicas nas Aulas de Línguas Estrangeiras: uma proposta interdisciplinar”, de Ana Maria de Fátima Leme Tarini e Bárbara Elisa Marques, foi escrito no contexto da pandemia, tendo como objetivo promover a compreensão do processo de produção deste gênero textual nos componentes curriculares de Língua Inglesa e Língua Espanhola. A atividade foi desenvolvida com estudantes dos primeiros anos dos cursos Técnico em Administração e Técnico em Informática, ambos integrados ao Ensino Médio, do IFPR, *campus* Pinhais. O escopo teórico-metodológico do capítulo parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs), em sua defesa por uma abordagem que considere a realidade dos estudantes, sua cultura e história. Os resultados compreendem produções que retratam situações de preconceito vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano, tais como sexismo,

gordofobia e preconceito linguístico.

O capítulo “Reflexões para o Ensino de Línguas em Contextos Multilíngues – um olhar para a fronteira” tem início com um olhar específico das peculiaridades do *Campus* Foz do Iguaçu, do Instituto Federal do Paraná. A situação multilíngue do *campus* é caracterizada, principalmente, pela presença de alunos paraguaios em sala de aula. No entanto, a autora Marcia Palharini Pessini argumenta, embasada no conceito de interculturalidade, que é importante que todos os professores de línguas evitem práticas orientadas por uma concepção monolíngue, geradora da mera reprodução cultural de um grupo dominante. Um dos exemplos inspiradores citados durante o desenvolvimento do texto, em que a orientação multilíngue foi priorizada, envolve a surpresa dos alunos paraguaios ao serem incentivados a apresentarem trabalhos orais na sua língua de preferência. Pessoalmente, gostaríamos de acrescentar, ainda, que é válida a reflexão sobre a necessidade de que professores em geral — não somente da área de línguas — também considerem este posicionamento mais aberto e flexível a outras línguas e culturas.

A partir desse panorama, podemos alegremente afirmar que este livro é fruto de um esforço coletivo dos docentes da área de linguagens e se torna possível graças ao engajamento pedagógico e científico dos servidores do IFPR. Esperamos que as leituras enriqueçam as possibilidades de atuação em sala de aula e que também promovam o intercâmbio de atividades e de diálogos entre os autores, seus pares e a comunidade acadêmica. Agradecemos a todos os colaboradores desta obra, professores, alunos, servidores e à Editora do IFPR. Considerando que a palavra está sempre em busca de uma resposta, conforme ensina Bakhtin, este livro pretende fomentar o diálogo e o reconhecimento das pesquisas desenvolvidas nos diversos *campi* do IFPR e colocar a palavra no lugar que lhe cabe: de eterno movimento.

A SEMÂNTICA QUE NÃO SE OUVI: A GENERICIDADE E A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA EM TEXTOS DE ESTUDANTES

Lorena Izabel Lima¹

As pessoas que vivem à beira-mar ficam tão acostumadas com o murmúrio das ondas que nunca o ouvem. Nós, igualmente, raramente ouvimos as palavras que pronunciamos. (Viktor Shkloskij)

Introdução

Há pelo menos três décadas, temos exaurido o conceito de gêneros discursivos nas escolas e nas discussões acadêmicas acerca do ensino de línguas. Se na década de 80, no Brasil, a reconfiguração bakhtiniana dos gêneros discursivos ganhou visibilidade dentro da Linguística e ecoou em textos de viés mais pedagógico, como em Geraldi (1984) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), na atualidade, com o apoio das contribuições das teorias enunciativo-discursivas e também da Sociolinguística está mais tácito que: 1) o texto é o lugar da interação e objeto de ensino; 2) a gramática da norma é um conjunto de convenções da norma padrão, apenas uma das muitas variantes linguísticas (FARACO, 2018).

Em primeiro lugar, é imperioso endossar as asserções de 1) e 2). Depois é necessário alertar que o desentendimento ou a distorção dessas asserções desencadeou um trabalho com o texto em sala de aula e em livros didáticos em que se tem menoscabado o que um texto tem de... língua! Como se a língua e, sobretudo, a sua gramática fossem meros acidentes de percurso, empecilhos incômodos ao trabalhar com o texto em sala de aula. O próprio conceito de gramática perdeu precisão semântica nas últimas décadas (FARACO, 2019) e a sua abordagem em sala de aula se tornou ainda mais conturbada (NEVES, 2011).

Como na epígrafe que precede esta introdução, acostumamo-nos com o murmúrio das ondas. Temos repetido que a reflexão e a aná-

¹Doutora em Letras, com ênfase em Linguística. Mestre em Letras com ênfase em Linguística Aplicada. Graduada em Letras Português e suas Literaturas. Professora do ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus União da Vitória. Orcid: 0000-0003-4341-2294. E-mail: lorena.lima@ifpr.edu.br

lise linguística servem para auxiliar na apropriação gradual de aspectos estilísticos do gênero discursivo; que devem servir de apoio à construção de sentidos na leitura e na proficiência de leitura e de escrita, mas cabe-nos questionar se isso tem se efetivado em práticas que possibilitem, de fato, uma sistematização e o trato ao texto em direção à construção de uma consciência linguística (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016) e, sobretudo, possibilitar novos olhares para aquilo que já parece tão familiar.

No rastro dessa problemática, este artigo é tributário da minha pesquisa de doutorado (LIMA, 2019), na qual investiguei a relação entre construções semânticas prototípicas e o conceito de autoria no Ensino Médio. Especificamente neste artigo, selecionei um tipo de construção semântica recorrente em textos de base argumentativa: as sentenças genéricas, descritas por Müller (2001). Portanto, o objetivo do trabalho ora apresentado é analisar a presença das sentenças e nomes genéricos em textos de base argumentativa produzidos em sala de aula, especificamente no gênero redação do Exame Nacional do Ensino Médio², a fim de compreender como sentenças genéricas funcionam na minoração ou na promoção da autoria. O corpus deste trabalho foi gerado no ano de 2017, com participantes do IFPR – *Campus* União da Vitória. Tem-se em vista oferecer uma leitura menos desgastada para problemas já tão discutidos, como a alegada falta de autoria em textos de alunos; a dificuldade em se realizar atividades de análise linguística menos ingênuas e, ainda, a valorização da Semântica, abordagem reduzida frequentemente ao estudo da sinonímia.

Dito isto, cumpre delinear o caminho teórico que justifica as escolhas aqui apresentadas. Embora cada gênero possua especificidades de diferentes matizes, eles também apresentam regularidades que conferem certa estabilidade ao enunciado. É na valorização dos traços linguísticos do texto que os tipos textuais ou sequências textuais (ADAM, 1992) oferecem um campo fértil para análise, pois são esquemas textuais prototípicos, cuja representação é gradualmente construída pelos sujeitos nas suas relações sociais, desencadeando regularidades na organização do texto. Desta forma, Adam (1992) concebe as sequências por meio de um eixo duplo: ao mesmo tempo em que são produtos culturais, são

²Agostini e Borges (2003) discutem a redação ENEM como um gênero textual da esfera escolar. Em Lima (2019), há uma discussão mais aprofundada sobre a função social desse gênero textual e a reconfiguração que sofreu ao longo dos anos.

categorias cognitivas. Deste modo, afasta o conceito estritamente estruturalista na base da noção de tipologia³.

Quer dizer, não proponho aqui o retorno ao estudo da tipologia em detrimento ao gênero discursivo. Wachowicz (2010) assevera que, se cada gênero possui motivações sociais, ideológicas e históricas, possui também uma trajetória gramatical para referir, organizar e interpretar os sujeitos e as relações que estabelecem e que:

Se estilo é a quebra de uma regra, ele não pode ser analisado separadamente de sua materialidade linguística. Há uma estrutura prévia sobre a qual ele se constrói, de natureza lexical, sintática, semântica ou mesmo textual. Embora recurso de escolha de agentes produtores de texto motivados pelo contexto sócio-histórico, sua recorrência em uma totalidade requer descrição material. (WACHOWICZ, 2010, p. 137).

Defendo, com Wachowicz (2008) e Adam (2008), que cada construção textual tem um caminho linguístico que o sustenta e que essas regularidades estão, sobretudo, assentadas nas sequências textuais – traços semânticos, como a perfectivização em textos narrativos, a generalização em textos expositivos e a modalização em trechos injuntivos. Esses traços são, portanto, e sobretudo, semânticos.

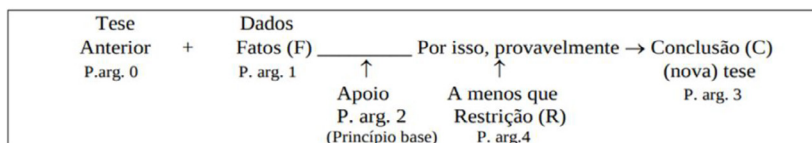
Dito isto, o recorte deste artigo recai sobre a famigerada redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), descrita por Agostini e Borges (2003). Esta escolha se dá pelo fato de que o ranço advindo da expressão “redação” recorrentemente coloca os textos desse matiz em classificações pré-fabricadas de que “não há autoria” e/ou “os alunos não sabem argumentar”. Se no dia a dia ouvimos isso, cumpre dizer que Bernardo (2010) e Pécora (1983), apenas para citar os mais emblemáticos, desenvolveram pesquisas em épocas distintas e perceberam a insistente repetição de estruturas sintático-semânticas nas redações e que elas indicariam falta de autoria. Proponho que olhemos para estas estruturas a partir da relação sequência textual – gênero textual, cuja base são as sequências expositiva e argumentativa.

³A Linguística Textual, sobretudo pelos trabalhos de Adam (2008 e 2009), distingue a classificação de tipologias da noção de sequências textuais ou tipológicas, de modo que as primeiras são construtos apenas estruturais, enquanto os segundos são entendidos articulados à noção de gênero discursivo.

Pistas semânticas da argumentação

A tradição dos estudos sobre argumentação tem um longo caminho, que se inicia na Antiguidade e continua seus desdobramentos teórico-filosóficos até a contemporaneidade, mas, na prática, a competência argumentativa perpassa todos os campos da atividade humana (PARELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014). Adam (1992) resume que o argumentar se baseia em dois movimentos: a demonstração de uma tese e a refutação dessa tese. Para isso, além da tese, são necessários os dados, o escoramento de inferências e as conclusões:

FIGURA 1 - ESQUEMA DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA



Fonte: adaptado de Adam (2009, p. 33).

Adam atualiza, no esquema acima, o raciocínio aristotélico, indicando como base as macroposições, quais sejam: a partir de uma tese anterior (P. arg. 0), observamos os dados (P. arg. 1); realizamos inferências sobre o mundo, de onde retiramos premissas (argumentos, P. arg. 2) e, ainda de modo inferencial, chegamos a conclusões (tese, P. arg. 3).

Uma vez que a argumentação diz respeito diretamente ao (ou ao entendimento do) estado das coisas no mundo, o autor mostra que acionamos duas capacidades básicas da linguagem: a) a referencial, capacidade de referir coisas reais do mundo e b) capacidade argumentativa, de julgar ou avaliar as coisas reais do mundo. Esta observação abre caminho para o cotejo à Semântica Referencial⁴ que sustenta os jogos argumentativos e as sequências argumentativas dentro da redação argumentativa-dissertativa, na qual queremos chegar.

A referenciação está ligada ao mundo concreto, às coisas do mundo, que o tempo todo são nomeadas, etiquetadas, referidas, avaliadas por meio de escolhas... gramaticais! Portanto, não se trata de fazer

⁴Segundo Chierchia (2003), a Semântica Referencial tem sua tradição assentada nos estudos do lógico-matemático Frege, cuja contribuição à Semântica deriva, sobretudo, da distinção entre sentido e referência.

inventário dos tipos de argumentos, já feito por Aristóteles em *A Retórica* (REBOUL, 1998). O interesse recai no fato de que no esquema argumentativo existe uma trajetória semântica prototípica: a presença de nomes genéricos e sentenças genéricas, que apontam para o universal/geral, em direção aos nomes específicos, os quais apontam para o individual/específico.

Para ilustrar essa relação entre elementos semânticos e tessitura textual, pensemos em afirmações como: (1) *“O brasileiro é um povo cordial. Sérgio Buarque de Holanda apontou traços dessa nossa característica em Raízes do Brasil”*, independentemente da veracidade ou falsidade dessa asserção, quero atentar aos movimentos semânticos. Em primeiro lugar, o nome “o brasileiro”, apesar de determinado, refere a uma classe inteira, portanto, trata-se de um nome genérico. O uso de verbos com densidade baixa, os estativos (como o “é”), em que o sujeito é mais experienciador do que agente, funcionam com função predicativa. Os nomes genéricos, atrelados a verbos estativos no presente geram sentenças genéricas, que podem ser aplicadas a um grupo e não estão localizadas no tempo e no espaço, mas valem para todos os tempos e mundos possíveis. Tudo isso torna essa sentença genérica [o brasileiro é um povo cordial] e seu conteúdo menos falseável, uma vez que, mesmo que alguns brasileiros não sejam cordiais, a sentença não perde o seu valor de verdade.

No processo argumentativo, vem acudir a sentença genérica, os nomes de referência específica (aqueles em que é possível localizar um referente específico no mundo). É o que acontece na frase (1), ao mencionar um evento específico por meio de um verbo significativo (apontou) e um nome de referência específica e localizado cronotopicamente (Sérgio Buarque).

Genericidade e autoria

Ao tratarmos de textos produzidos em contexto escolar e, especialmente na avaliação do ENEM, esses elementos abstratos materializam-se na composição, conteúdo e estilo do gênero. A redação é um gênero discursivo secundário, da esfera *Práticas de estudo e pesquisa* (BNCC, 2018), que, do ponto de vista composicional, prevê a defesa de uma tese, apoiada em argumentos, cuja conclusão apresente também uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto (INEP, 2018). O conteúdo composicional da redação também é definido de antemão: “tema de ordem social, científica, cultural ou política” (ibidem, p. 7). A esse respeito, a avaliação da redação do ENEM (INEP, 2018) prevê que os argumentos sejam variados e produtivos, advindos de mais de uma esfera do discurso – sobretudo aquelas legitimadas pela esfera escolar (campo da filosofia, da literatura, da sociologia, da história etc.).

Mesmo com todas essas fronteiras bem delimitadas, o ENEM avalia um elemento fugidio: a autoria. O estudante, uma vez em posse da composição solicitada e com argumentos plurissignificativos e diversificados, deve apresentar marcas de um texto autoral, conceito conturbado nos documentos oficiais. Nos *Subsídios para qualificação dos avaliadores* (2017), a autoria está associada com a originalidade, um

binômio forma-conteúdo. Assim, por um lado, pensa-se na originalidade como uma qualidade ligada à forma: o texto é tão mais original quanto mais for inventivo, ou mesmo +transgressor, em relação à sintaxe ou aos gêneros com os quais ele dialoga. É o enfoque no como se diz. (MATA, 2017, p. 95).

Se as discussões de Foucault (2001) sobre autoria são robustas e discutem a relação entre autor e obra, como falar de autoria em textos de estudantes que não possuem uma obra, que são anônimos e escrevem dentro de uma fôrma? Em vista desta problemática, Possenti (2001) propõe que se pense em traços ou indícios de autoria nos textos feitos por escolares, a partir da tríade estilo-autoria-enunciação.

O conceito de estilo centra-se nas possibilidades de configuração textual, tendo em vista o texto enquanto objeto histórico e socialmente construído. A autoria é pensada não mais em relação às idiossincrasias de um sujeito, mas na relação desse sujeito enquanto enunciador; ao passo que a enunciação é vista como acontecimento irrepetível e, por isso, singular. A noção romântica de estilo o entendia como um dom, uma propriedade imanente ao autor. Já na modernidade, o estilo associa-se justamente ao que falamos até aqui: a presença de protótipos e a sua transgressão, a sua quebra, a sua subversão:

um sujeito pode não obstante ser ele mesmo, ou seja, não ser igual a outro que esteja na mesma posição – sendo que o que os distingue é exatamente da ordem do como. Ou seja, um certo estilo não é incompatível com a assunção necessária – de que o sujeito sempre enuncia de posições historicamente dadas num aparelho discursivo institucionalizado e prévio. (POSSENTI, 2002, p. 109).

Além disso, para ser autoral, não basta ao texto apenas satisfazer as exigências gramaticais e textuais: ele carece de historicidade, isto é, fazer com que marcas, ações e entidades que aparecem nele estejam engajadas em um projeto de dizer. Para Possenti (2009), as marcas da autoria estão no discurso, de modo que seriam três os indícios de autoria: *dar voz a outros enunciadores; marcar posição e variar os modos do que é dito* (POSSENTI, 2009).

Para nós, esses elementos são discursivos, mas só têm existência por meio dos elementos da materialidade linguística. O reconhecimento das construções semânticas prototípicas: 1) auxiliam a instaurar aquilo que Possenti (2002) chama de historicidade, embora tais escolhas linguísticas, seja de palavras ou de construções, não ocorram com total consciência (quer das possibilidades de escolha, quer dos efeitos de sentido); 2) em grande medida derivam da própria estrutura do gênero e da sequência textual; e 3) podem ser discutidas em sala de aula em atividades de análise linguística. Por fim, é necessário dizer que toda transgressão supõe o reconhecimento do modelo. Na escrita, quanto mais esse reconhecimento for consciente, tanto melhor.

A genericidade e a argumentação

Para Carlson (1977), os indivíduos são percebidos pelo nosso aparato cognitivo sob dois tipos: objetos ou espécies. Objetos são entidades como “Lula” e “esta placa”; enquanto as espécies são entidades plurais, que compartilham uma série de características em comum, como por exemplo “o avião” e “a criança”. Sentenças com nomes genéricos, como (1) e (2), revelam muito sobre o que sabemos ou pensamos a respeito do mundo:

(1) O ser humano tem direito à vida.

(2) As crianças gostam de brinquedos.

Essas sentenças expressam regularidades a respeito de uma classe de entidades e não a cada indivíduo concretamente. São generalizações sobre estados, entidades ou eventos e aparecem predominantemente em sentenças estativas. A genericidade desse tipo não emana necessariamente do sintagma nominal, mas advém da propriedade da sentença como um todo. (MÜLLER, 2001).

O verbo no presente do indicativo é capaz de causar uma leitura genérica (Tereza ensina Linguística; Pedro estuda inglês; A minha mãe cozinha). De acordo com Basso e Ilari (2004), no português brasileiro (PB) utilizamos a perífrase estar+gerúndio (minha mãe está cozinhando) para nos referirmos ao presente simples de situações pontuais e não genéricas. Esse é o verdadeiro presente do português (semântico), diferente da forma (morfológica) do presente do indicativo, que, na grande maioria das vezes, refere-se a leis gerais e atemporais, como “a água ferve a 100° graus”, “a Terra gira em torno do Sol”, etc. (BASSO e ILARI, 2004, p. 6), construção que contribui para a genericidade.

Ao olharmos para o texto do estudante em fase de amadurecimento da escrita, é comum depararmos-nos com grandes volumes de sentenças genéricas ou de nomes genéricos. Dada a proposta de redação

“Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”⁵, extraída do ENEM 2016, percebemos que o nome *caminhos* aparece pluralizado, mas nu de pronome, sem definidor. Isto encaminha para uma argumentação que parte daquilo que se apresenta (ou é apresentado) como universal para o particular. Vejamos como um dos estudantes equaliza isso no texto⁶:

QUADRO 1 – TEXTO 1 SOBRE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

1	A intolerância religiosa são ideologias e atitudes preconceituosas com qualquer
2	religião que algum indivíduo segue. Um exemplo a isso, foi a chegada dos
3	portugueses no Brasil. No momento da colonização do território brasileiro viviam os
4	índios, os quais foram catequizados pelos colonizadores, desse modo a intolerância
5	religiosa vem sendo implantada em nosso país desde (ilegível)
6	
7	O Brasil é constituído por várias etnias e diversificado com religiões. Com isso foi
8	estabilizada uma lei que declara que somos um país laico, o qual cada um tem o livre
9	arbitrio de que religião ele vai seguir por sua própria escolha. A lei também rege que
10	insultos religiosos podem ser considerado um crime, levando as pessoas para a
11	prisão.
12	
13	Mas com tudo isso, em nossa nação tem a existência de intolerância e
14	preconceitos religiosos, pois muitos, não aceitam a religião que outra pessoa segue,
15	assim achando que pode insultar e ofender outra pessoa. Na nossa sociedade muitas
16	pessoas acreditam que uma religião pode ser melhor que a outra ou que uma religião é
17	certa e a outra é errada assim faltando com desrespeito a todos que não creem em
	uma mesma religião, destruindo imagens de santos e templos religiosos.[continua...]

Fonte: Lima (2019, p. 119)

Nesse texto, há o acatamento da tese inicial (P. arg. 0), de que há intolerância religiosa no Brasil, ancorada pelas inferências (P. arg. 1) desde a chegada dos portugueses ao Brasil, portanto, parte para (P. arg. 4) na inferência de que esse problema tem existido desde a colonização. Aviso aos leitores que para indicar uma sentença ou sintagma extraído do texto tal e qual foi escrito, utilizo colchetes e nas demais situações, parênteses.

Sobre a sentença: “No momento da colonização **viviam os índios**, os quais foram catequizados pelos colonizadores” é interessante notar que, embora o nome índios seja genérico, ele não está nu de plural [viviam

⁵A proposta completa pode ser acessada no endereço eletrônico: <https://vestibular.brasile scola.uol.com.br/enem/comentario-redacao-enem-2016.htm>. Acesso em 03 set. 2020.

⁶O nome de todos os participantes da pesquisa foi ocultado, embora tenham autorizado o uso dos textos na ocasião da pesquisa, para preservar a impessoalidade e a ética acadêmica. Os textos foram transcritos exatamente como foram escritos por cada autor, preservando, inclusive, desvios gramaticais.

índios], de modo que o determinante (marcado pelo artigo *os*) apresenta a informação como sendo compartilhada e contando com o conhecimento do leitor, uma vez que se trata de um episódio emblemático da história do país. Por outro lado, o nome *índios* não recebe detalhamento histórico e semântico – com o uso de especificadores ou nomes específicos, por exemplo.

Ainda sobre essa passagem, é interessante notar que a grande maioria dos verbos do texto é composta pelo conjunto dos estativos. No sintagma [foram catequizados pelos *colonizadores*], há uma topicalização que suaviza o verbo colonizar e o agente colonizadores. Tudo bem, já que esta é uma estratégia recorrente na língua, mas o que chama a atenção é que todos os verbos mais pesados foram amaciados, o que pode indicar uma estratégia de impessoalização. Embora a colonização esteja ancorando a tese de que a intolerância é secular, a frase não é construída de modo ativo como em “os colonizadores catequizaram os índios” ou, ainda, “os colonizadores impuseram sua religião aos índios”. O segundo caso da perífrase [vem sendo implantada] remete a um evento com início no passado e ainda em curso, mas há esvaziamento sintático, portanto, não há sujeito na oração a ser recuperado – mais um modo de genericidade utilizado no texto.

A presença de verbos de estado é comum e importante em sequências expositivas porque partem do abstrato para o concreto, em um movimento do geral para o específico. Porém, neste texto em questão, os verbos estativos estão associados a nomes genéricos [as pessoas, algum indivíduo, muitos, outra pessoa, muitas pessoas, todos que não creem]; assim, o texto descreve características gerais, sem referência específica e, portanto, não cumpre o papel de trazer historicidade e dizer mais sobre o próprio enunciador e a sua posição, como se vê em um dos exemplos: [muitas pessoas acreditam que uma religião pode ser melhor que a outra ou que uma religião é certa e a outra errada].

A respeito desta passagem, o verbo estativo [acreditam] não apenas tem efeito genérico por se combinar com um nome também genérico [muitas pessoas], mas por ser um verbo não-factivo, ou seja, não tem valor de verdade. Os verbos factivos diferem-se dos não-factivos. Enquanto os primeiros apresentam ações e eventos no mundo (como saber,

esquecer, adivinhar), os verbos do segundo grupo denotam impressões sobre o mundo e não possuem valor de verdade. (CHIERCHIA, 2003). Para que a argumentação ganhe ancoragem semântica e ao mesmo tempo historicidade, é necessário que as sequências expositivas sejam completadas com dados e inferências cronotopicamente marcadas.

Quer dizer, a presença de alta densidade de verbos estativos pode indicar justamente a falta de comprometimento com o dizer, uma vez que coloca o sujeito que escreve numa posição de mero relator, que não avalia – indo na contramão do que se espera de um texto autoral, que “marque posição”, nas palavras de Possenti (2009). Vejamos mais um texto que exemplifica as discussões

QUADRO 2 – TEXTO 2 SOBRE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

1	Segundo Aristóteles, a poética deve ser utilizada para que por meio da justiça
2	o equilíbrio seja alcançado na sociedade. Seguindo essa lógica a sociedade
3	brasileira perde seu equilíbrio e harmonia por causa da intolerância religiosa.
4	A partir disto podemos entender como o preconceito corrompe a nação, como
5	Albert Einstein, cientista contemporâneo, já havia dito que é mais fácil
6	desintegrar um átomo do que um preconceito enraizado.
7	No Brasil, a intolerância religiosa teve início junto com a colonização das terras
8	até então indígenas, pois ao chegarem os portugueses iniciaram um processo de
9	catequização com os índios brasileiros. Portanto nota-se que o Brasil sofre, com
10	esse problema desde o início de sua história, o que acaba refletindo nos dias
11	atuais, com o preconceito contra as religiões a anos a religião islâmica.
12	Conforme a constituição Brasileira de 1988, todos têm direito a escolha, desde
13	sua opção sexual até opção religiosa. [...]

Fonte: LIMA (2019, p. 121)

As macroposições argumentativas são encadeadas de modo a denotar o processo argumentativo, que parte da aceitação da pressuposição inicial: há intolerância religiosa no Brasil (P. arg. 0) e por meio de inferências sobre o mundo e construção de argumentos (P. arg. 1 e 2); chegar à nova tese, de que a intolerância tem raízes históricas (P. arg. 3). Inclusive, o processo argumentativo deste texto é similar ao anterior, recorrendo aos fatos históricos para estabelecer uma comparação entre passado/presente.

Aqui as marcas prototípicas do gênero estão mais articuladas. Contudo, algumas vozes aparecem no texto ainda sem orientação argumentativa, especialmente no primeiro e segundo parágrafos, em que as duas citações ficam soltas e uma pressuposição que ajudaria a construir o sentido acaba por reforçar o fato de que a menção a Aristóteles não está integrada ao projeto discursivo do texto e tenta apenas cumprir uma exigência da prova: [seguindo essa lógica a *sociedade brasileira* perde seu equilíbrio e harmonia por causa da intolerância religiosa].

Apesar de ter contextualizado o problema nos processos históricos de intolerância, o enunciador prefere utilizar nomes que indicam coletividade, como *sociedade brasileira* (linha 02), *nação* 9 (linha 04), o *Brasil* (linha 7). Nesse processo metonímico, a genericidade dá guarida para um discurso em que todos sofrem e ninguém pratica a intolerância. Há, portanto, com o uso do genérico, uma suavização da descrição dos eventos que incide na falta de comprometimento com o dizer, mencionado por Possenti (2002), em que se trata genericamente das “religiões”, sem, contudo, apresentar nenhuma delas. Em certo sentido, este texto é eco do modelo mais corrente que se conhece como redação escolar, proveniente de experiências anteriores, como, por exemplo, o reconhecimento de textos bem avaliados no ENEM.

No caso dos textos 01 e 02, apresentou-se traços da sequência expositiva, concentrando-se mais na descrição de fatos e eventos coletivos e pouco especificados. A fim de exemplificar, vejamos alguns excertos de textos que fizeram o processo argumentativo com base na construção de sentenças genéricas em direção a sentenças particularizadas:

QUADRO 3 – EXCERTO TEXTO 3 SOBRE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

- | | |
|---|---|
| 1 | Líderes de algumas religiões tentam passar que não se pode condenar e um deles |
| 2 | é o papa Francisco líder da igreja católica que diz “liberdade de pensar, não é |
| 3 | liberdade de insultar”, pois vivamos bem em um estado laico e todos tem o direito |
| 4 | de exercer sua religião, mas não de ofender a religião do próximo. |

Fonte: LIMA (2019)

No excerto acima, o nome “líderes” também aparece no de plural, gerando leitura de escala aberta. Contudo, na sequência, a inserção

do nome Papa Francisco e a menção à igreja católica, mais do que neutralizar o processo de genericidade, ancora cronotopicamente o texto na atualidade e instaura a voz de outros enunciadores na argumentação, ainda que de maneira precária.

Considerações Finais

A partir do recorte apresentado, pretendeu-se demonstrar que os textos do gênero redação ENEM possuem uma estrutura que favorece a presença de construções semânticas prototípicas das sequências textuais argumentativa e expositiva. Os modelos cristalizados associam-se a essas sequências e muitas vezes podem funcionar apenas como preenchimento de lacunas (BERNARDO, 2010) a partir da genericidade. Contudo, essa genericidade constrói-se, em partes, pela própria proposta de redação. Além disso, as sentenças genéricas podem ser validadas em prol da autoria quando a sua inevitável existência se associa a sentenças e nomes específicos.

Para além de etiquetar os textos como bons ou ruins, fracos ou fortes etc., o texto dos alunos, a nosso ver, pode ser entendido como um *corpus* de pesquisa científica para os estudantes investigarem regularidades e efeitos de sentidos causados pelo uso da língua e gradativamente criarem as próprias gramáticas. Mais do que se apropriar de metalinguagens, o estudo dos efeitos de sentido ancorados na investigação linguística desenvolve a consciência linguística no manuseio da língua escrita – capacidade fundamental para escrever textos ditos autorais.

Fato é que, nas atividades de análise linguística, pouco se sistematiza essas regularidades do gênero e os efeitos de sentido que causam no texto. As indicações para o aluno de que ele deve “complementar os argumentos” e “trazer argumentos da História” acabam por reforçar a prática de modelos cristalizados, que já possuem suas construções prototípicas disponíveis. Se a autoria está atrelada ao binômio conteúdo-forma, olhar para a materialidade linguística deveria ser uma atividade cons-

tante, justamente porque, para subvertê-la, antes é preciso conhecê-la.

Nesse sentido, alinho-me às propostas de Oliveira e Quarezemin (2016), que defendem que, a partir de recorrências em textos (ou de fora deles), deveríamos criar pequenos laboratórios em sala de aula, não para corrigir o texto, mas para entender mais do funcionamento da linguagem: manufaturar gramáticas é, justamente para entender como elas funcionam, uma meta diferente, que não é utilitarista, porque visa a entender a natureza das línguas em si (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2018).

Nesse sentido, são atividades de análise linguística interessantes para realizar com toda a turma:

- a investigação da diferença entre verbos factivos e não-factivos, a partir da proposição de análise de sentenças dos próprios textos e posterior comparação com construções encontradas na mídia, por exemplo;
- a análise de sentenças genéricas e o reconhecimento do efeito de sentido causado pela alternância do tempo e do aspecto verbal;
- o levantamento dentro de um *corpus* específico de recorrências de sentenças passivas, observando tendências de uso dessas sentenças em relação ao tipo de verbo a que se ligam;
- Análise da omissão de argumentos do verbo (os clássicos termos integrantes da oração) em que há frequente omissão do sujeito agente das sentenças e que marca uma trajetória discursiva de silenciamento.

Esse trabalho pode ser realizado de forma sistemática e coletiva, de modo que a reflexão em torno da própria escrita seja pontuada em elementos discursivos, mas também em elementos materialmente palpáveis ao aluno, afinal é pela língua que acessamos os discursos.

MARCAS DE AUTORIA NO TEXTO ESCOLAR – UMA JANELA SOBRE A PALAVRA DO ALUNO

Juliana Regina Pretto⁷

Palavras iniciais

Em seu livro “As palavras andantes”, Eduardo Galeano intitula alguns textos como “janela sobre...” a palavra, a utopia, a memória, e com isso entende-se que pretende lançar um olhar singular sobre o tema tratado. Entre esses textos, Galeano nos presenteia com o microconto “Janela sobre a palavra (IV)”. Relata o autor uruguaio (em tradução nossa): “Magda Lemonnier recorta palavras dos jornais, de todos os tamanhos, e as guarda em caixas. Na caixa vermelha guarda as palavras furiosas. Na caixa verde, as palavras amantes. Na caixa azul, as neutras. Na caixa amarela, as tristes. E na caixa transparente guarda as que possuem magia. Às vezes, ela abre as caixas e as coloca de boca para baixo sobre a mesa, para que as palavras se mesquem como queiram. Então, as palavras lhe contam o que ocorre e lhe anunciam o que ocorrerá.”

Desse microconto, em que a personagem classifica e guarda as palavras de acordo com cores e, na verdade, segundo os matizes de significado que possuem elas, depreende-se que o trabalho do sujeito com a linguagem é essencial para seu entendimento de mundo, para compreender fatos e conceitos, para contar, recontar e interpretar os fatos. O autor apenas toca nessa questão da palavra, do uso que fazemos da palavra, segundo nossas intenções e sentimentos, mas não de uma maneira categórica ou estanque.

Desse relato de Galeano vem a inspiração para o título de nosso texto, que busca abrir uma janela, ou seja, um espaço para discutir a possibilidade de encontrarmos marcas de autoria em textos escolares. A partir da singularidade dos dados que o texto de um estudante nos mos-

⁷Mestre em Letras com ênfase em Estudos Linguísticos e Licenciada em Letras português e espanhol. Professora do ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Paranaguá. Orcid: 0000-0002-9343-5497. E-mail: juliana.pretto@ifpr.edu.br

tra, nos detalhes de usos de palavras, expressões, nas particularidades que nos conduzem às ideias – resquícios pelos quais percebemos o seu projeto de dizer –, desvela-se um autor já com marcas e características próprias. Assim sendo, com o subtítulo “Uma janela sobre a palavra do aluno”, pretendemos evidenciar nossa intenção de abrir uma janela sobre a questão da autoria em textos escolares, ou seja, tecer reflexões, despertar questionamentos, semear ideias, vislumbrar possibilidades para o trabalho docente, mas longe, muito longe, de esgotar o assunto.

Autoria e estilo

O conceito de autoria nos remete ao de estilo e à problemática em relação a delimitar o que faz parte do estilo de um determinado gênero discursivo e o que integra a individualidade do autor num dado texto, ou seja, o que englobaria o estilo de um gênero, construído socialmente, e o que faria parte do estilo próprio do autor, construído individualmente.

Bakhtin (1992) já havia tocado nessa questão ao tratar dos gêneros do discurso, ao afirmar que cada gênero possui uma temática, uma composição e um estilo mais ou menos padronizados. Quanto ao estilo, sustenta que é constituído de recursos lexicais e fraseológicos presentes no enunciado e, como o enunciado é individual, ele “pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)”. (BAKHTIN, 1992, p. 283). Alguns gêneros são mais propícios a esse estilo individual do que outros; documentos oficiais são menos afeitos a esse estilo, pois são mais padronizados, enquanto nos gêneros literários, o estilo individual faz parte do enunciado de forma indispensável. (BAKHTIN, 1992, p. 279). Além do estilo individual, cada gênero do discurso requer também um determinado estilo, havendo uma estreita relação entre estilo e gênero, e o problema de saber o que cabe ao uso corrente e ao indivíduo está relacionado ao enunciado, porque “apenas no enunciado a língua comum se encarna numa forma individual”. (BAKHTIN, 1992, p. 283).

Possenti (2009) aponta a necessidade de se reinterpretar as noções de estilo, autoria e enunciação, podendo, assim, ser compatibiliza-

das entre si e com a Análise do Discurso. Para tanto, ressalta que é preciso retirar a noção de estilo das concepções românticas de *desvio* e *escolha*, desassociando-a da ideia de que o estilo decorre das escolhas de um “autor onisciente e todo-poderoso, livre de qualquer amarra institucional”. (POSSENTI, 2009, p. 92-93). Da mesma forma, também é necessário redefinir autoria para que não seja entendida somente no âmbito autor-obra e como idiossincrasia, afora repensar o conceito de enunciação a partir de uma posição “e como acontecimento irrepetível, marcado eventualmente por algum traço ‘pessoal’, a ser tratado possivelmente no domínio que se tem chamado, em mais de um lugar, de singularidade”. (POSSENTI, 2009, p. 91). Afirma, ainda, que não se trata de postular uma média entre o social e o individual, mas sim de captar, por meio de adequados instrumentos teóricos e metodológicos, “qual é o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito”. (POSSENTI, 2009, p. 96).

Dessas afirmações de Possenti (2009), depreendemos que a enunciação se dá a partir de uma posição que o sujeito assume na sociedade, tendo os enunciados marcas pessoais, ou melhor, uma singularidade. Tendo em conta uma posição social, o sujeito, um jornalista, por exemplo, assume a posição do jornal como instituição e enuncia, muitas vezes, a partir dos posicionamentos dessa, optando, assim, por um estilo determinado. O modo peculiar que o jornalista escolhe para enunciar não depende somente das suas escolhas pessoais, mas também da instituição para qual escreve, do grupo social que o jornal tem como público-alvo e da sua linha editorial.

Com a intenção de retirar a noção de estilo das ideias de desvio e escolha, Possenti (1993) propõe uma noção de estilo como escolha e marca do trabalho do sujeito na linguagem, inspirada na obra *Filosofia do Estilo*, de Granger. (apud POSSENTI, 1993). A concepção de estilo de Granger está marcada pelo trabalho, o qual, por sua vez, está marcado pela escolha por uma forma de representação ou outra e baseia-se no sujeito constituidor, que constrói a linguagem, e não na linguagem propriamente. A escolha de uma linguagem e não de outra evidencia o trabalho de construção do sujeito, e a linguagem é o resultado dessa construção, porque a existência do estilo “decorre do fato trivial de que nenhuma linguagem é o que é por natureza, mas sim como resultado do trabalho de seus

construtores/usuários". (POSSENTI, 1993, p. 167). O estilo está na maneira como o locutor constitui seu enunciado para obter determinado efeito e está associado às interações verbais. Por isso, os produtos do trabalho linguístico são avaliados socialmente, recebendo determinados valores, e as formas linguísticas são valoradas de maneiras diferentes, como mais ou menos elegantes, chulas, poéticas, formais etc. Esses valores dados às formas linguísticas relacionam-se a traços culturais de valor estético, podendo variar conforme a época, já que uma característica fundamental das culturas é "construir instrumentos não só eficazes para a função ou finalidade para qual são destinados, mas também de 'estilizá-los', isto é, construí-los de forma a terem um certo valor estético". (POSSENTI, 1993, p. 169).

Para Possenti (1993), Granger nos força a ver o estilo em todos os tipos de textos, tanto num poema quanto, como um ofício: "Porque, afinal, um ofício é o resultado de um trabalho longo, destinado exatamente a apagar dele qualquer marca de individualidade". Um ofício tem como objetivo não apresentar marcas de individualidade, apesar de apresentar determinadas características que o individualizam, como local e data, por exemplo; isso significa dizer que um objeto padrão também tem um estilo. (POSSENTI, 1993, p. 180).

Granger trabalha com a noção de estilo para compor uma estilística da atividade científica e Possenti (1993) assume essa concepção de estilo como escolha e marca de trabalho do sujeito partindo da hipótese de que, havendo escolha e estando ela relacionada ao trabalho do sujeito, essa escolha não está estruturada como a língua natural. Uma abordagem de estilo precisa considerar o papel desempenhado pela forma na constituição do sentido, bem como o sentido como fator que condiciona a escolha de determinadas formas, porque a forma suscita certos conteúdos e o conteúdo suscita determinadas formas. Em relação às línguas naturais como resultado do trabalho, há duas questões envolvidas: o papel da coletividade na construção da língua e o papel do indivíduo em relação ao trabalho coletivo. No trabalho coletivo, há como resultado a individuação de um produto, uma língua, e a individuação é "entendida basicamente como o conjunto de diferenças entre este produto e outros produtos". (POSSENTI, 1993, p. 169). No trabalho individual, o resultado é a individuação de um discurso ou do próprio indivíduo, porque frequen-

temente se adquire um modo peculiar de falar. Assim, temos um produto, a língua, resultante do trabalho coletivo, e outros produtos, resultantes do trabalho do indivíduo sobre a língua; portanto, por meio da individualização surgem os diferentes estilos da língua. (POSSENTI, 1993, p. 169)

Para resumir tais ideias em nossas palavras, tem-se um trabalho coletivo de atribuir tipificação ou não aos textos, bem como certos valores às formas da língua, e um trabalho individual, que pressupõe as escolhas do sujeito por determinadas formas em detrimento de outras, dependendo do sentido que quer dar aos textos e também da posição social na qual ele se encontra. Disso inferimos que, para identificar o que é individual em diferentes textos pertencentes ao mesmo gênero textual, é preciso identificar as formas utilizadas nos textos em função do seu sentido, já que conteúdo e forma são indissociáveis, sendo um suscitado pelo outro e vice-versa. Já notamos aqui, portanto, a ideia de marcas pessoais deixadas no texto pelo sujeito, melhor dizendo, a noção de singularidade, o que nos faz crer que o estilo individual estaria marcado pela singularidade, tendo, portanto, marcas de autoria.

Possenti (2009) não vê a possibilidade de considerar a questão do autor de forma desvinculada da noção de singularidade. Para imprimir objetividade à noção de autoria, ele propõe que, a partir do paradigma indiciário de Ginzburg (apud POSSENTI, 2009) se pense em indícios de autoria, avaliando esses indícios nos textos para distinguir textos *com* de textos *sem* autoria. Alerta, no entanto, que não se trata simplesmente de que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical e textual, visto que “As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso”. (POSSENTI, 2009, p. 110). Assim, afirma que é possível que um indivíduo se torne autor quando assume (de forma consciente ou não) ao menos as seguintes atitudes: 1) Dar voz a outros enunciadoreis, incorporando ao texto discursos correntes e fazendo uma aposta sobre o leitor: um recurso para isso é fazê-lo por meio de um léxico que implique uma avaliação do autor, a qual pode ser explícita ou feita aparentando neutralidade. 2) Manter distância em relação ao próprio texto: se trata de marcar posição em relação ao que os outros dizem e em relação aos seus interlocutores, como suspender o assunto para se explicar diante de uma reação que o interlocutor poderia ter, explicitar em qual sentido se utiliza uma palavra, resumir ou retomar algo dito anteriormente etc. 3) Evitar a mesmice: ain-

da que a variação seja um indício de autoria, não se trata de fazê-lo somente para não repetir termos, mas sim de marcar tomadas de posição; dessa forma, o que confere autoria é como se diz algo, os termos usados.

Portanto, podemos afirmar que, de acordo com tal conceito de autoria, essa consiste em o autor incorporar ao seu texto outros discursos, o que significa fazê-lo tanto recorrendo aos discursos correntes quanto citando a voz do outro. No entanto, isso é feito sempre mantendo a distância entre o discurso do outro e o seu próprio discurso, por meio da concordância/ discordância etc., e estabelecendo o diálogo com o interlocutor. Tudo isso pode ser feito a partir de um léxico que demonstre a própria avaliação do autor sobre outros discursos e sobre o seu próprio discurso, suas tomadas de posição; nesse processo os usos de determinados termos são reveladores das avaliações do autor.

A análise de dados singulares

Com o fim de analisar os sinais ou indícios de autoria no texto coletado para a reflexão a que nos propomos, utilizamos como princípio metodológico o paradigma indiciário de investigação. Conforme Ginzburg (1989), o grupo de disciplinas chamadas de indiciárias não se enquadra nos critérios de cientificidade do paradigma galileano, o qual tem por objetivo a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos; as disciplinas indiciárias são qualitativas, ocupando-se exatamente do individual. Entre as disciplinas para as quais a aplicação da matemática não é possível encontravam-se as ciências humanas. O paradigma quantitativo e antiantropocêntrico das ciências da natureza colocou para as ciências humanas um problema: flexibilizar o rigor científico para obter resultados relevantes ou assumir um rigor científico forte para obter resultados de pouca relevância. Assim, esse autor defende que é imprescindível assumir um rigor flexível num paradigma indiciário, uma vez que, para um tipo de saber cujas regras não podem ser formalizadas, elementos como faro e intuição devem ser utilizados para a análise da realidade estudada.

Em vista disso, em estudos de aquisição da escrita, a adoção de um paradigma indiciário permite a valorização do individual, resultando

mais satisfatório para a análise de textos. O paradigma indiciário permite, com base em pistas, indícios deixados no texto dos sujeitos, analisar o processo de aquisição da escrita de modo a elaborar hipóteses e explicações para esse processo. Tal paradigma foi utilizado por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1998) em vários estudos sobre aquisição da escrita e revelou-se muito frutífero.

Segundo essas três autoras, Ginzburg preocupa-se em definir princípios metodológicos que possam ser aplicados a pesquisas que se voltam para as manifestações de singularidade. Num paradigma indiciário, o rigor metodológico deve ser diferenciado de pesquisas experimentais, pois o pesquisador se volta para a singularidade dos dados. Nesse “rigor flexível”, o pesquisador deve usar elementos como a intuição para, com a observação dos indícios deixados, formular hipóteses e explicações para aspectos da realidade estudada. Essas autoras adotam o paradigma indiciário de cunho qualitativo para estudos que se referem ao sujeito e à linguagem. Ao paradigma indiciário, associam procedimentos abduativos de investigação; segundo as autoras a abdução é explicada pelo filósofo inglês C. S. Pierce como um tipo de inferência que busca interpretar sinais e indícios de maneira racional, chegando a uma conclusão passo a passo e se aproximando da intuição. No trabalho com indícios, as questões que norteiam a metodologia são referentes ao conjunto de critérios para a identificação dos dados relevantes e ao conceito de rigor metodológico que não pode ser o mesmo de investigações centradas em procedimentos quantitativos.

Para essas autoras, os dados da escrita são importantes por indicarem o processo de modificação da relação sujeito/linguagem, já que a aquisição da escrita faz parte do processo mais amplo de aquisição da linguagem, sendo um momento particular em que o sujeito se depara com a representação escrita da língua que fala, em que o sujeito reflete sobre a linguagem e, por isso, tais dados apresentam muitos traços de singularidade. Durante muito tempo, os estudos sobre escrita e leitura viam como erros os dados singulares dos sujeitos em fase de aquisição da escrita e não como indícios do próprio processo de aquisição. As autoras defendem que os sujeitos precisam ser vistos em sua singularidade para que o seu processo de aquisição possa ser compreendido, pois o trajeto de aquisição é determinado pela própria singularidade do indivíduo.

Tendo a linguagem a característica de constante mudança, é natural que os dados de aquisição da escrita tenham característica mutável. Por isso, num trabalho de pesquisa sobre a aquisição da escrita, o pesquisador deve cuidar para não tirar conclusões precipitadas e não acabar fazendo uma simples descrição das características de um estágio desse processo.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1998) discutem também a questão do estilo para constatar que só se pode falar da construção do autor a partir da construção do estilo, sendo estilo entendido como os recursos linguísticos escolhidos pelo autor. Sustentam que, já a partir do momento inicial da aquisição da escrita, há traços individuais de estilo e que a escola segue o caminho inverso dessa tendência ao estilo individual, ao valorizar o estilo escolar, que objetiva homogeneizar a escrita dos alunos. Entretanto, é no decorrer do processo de leitura e escrita de textos que os alunos constroem suas marcas pessoais.

Com a palavra, o aluno

Para discutir a questão da autoria no texto escolar, será exposta e analisada uma redação elaborada em contexto de sala de aula, a qual foi coletada no ano de 2018. Trata-se de um texto no modelo do solicitado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual foi produzido por um estudante do Instituto Federal do Paraná que se encontrava no último ano de um curso técnico integrado ao Ensino Médio. Após instrução formal sobre o gênero solicitado, um texto dissertativo-argumentativo com conclusão que apresentasse proposta de intervenção social, discutimos o tema com todos os estudantes da turma de nosso informante: “o combate à intolerância religiosa no Brasil”, que foi tema do referido exame na prova de 2016. Segue o texto do estudante, transcrito tal qual foi apresentado à professora regente da turma. Cabe esclarecer, ainda, que o nome do autor do texto permanece em sigilo por questões éticas, no entanto, o aluno autorizou o seu uso para fins científicos.

Intolerância Religiosa

A expressão “chuta que é macumba” é motivo de riso para muitas pessoas, mas e se a expressão na verdade fosse “chuta que é crucifixo”? Não é necessário refletir muito para saber que isso geraria um enorme rebuliço.

“Amai-vos uns aos outros” e tantas outras mensagens de paz e amor presentes em diversas religiões parecem não se aplicar quando o próximo for alguém com a religião diferente. Isso se dá pela precária educação religiosa que recebemos ao longo da vida, como, por exemplo, alguns pais e líderes religiosos, que em vez de nos ensinar a aceitar e respeitar, incitam o preconceito e o ódio.

O caso mais grave de intolerância religiosa, é contra as religiões afro-brasileiras, onde estas representam cerca de 35% das denúncias de intolerância religiosa no Brasil (dados de 2014). Isso é resultado de uma marginalização histórica dessa cultura na época escravocrata, mostrando que o racismo se perdura até os dias de hoje.

Para combater toda essa problemática, é necessário ter um ensino religioso mais presente na vida dos jovens e que os líderes religiosos tivessem uma abordagem conscientizadora, pois eles são as grandes influências a seus fiéis. Isso ajudaria a combater o racismo também, desmarginalizando a cultura afro-brasileira.

O informante introduz o tema de forma bastante irônica, usando na sua abordagem, já que chama a atenção para o assunto a partir da referência a uma expressão idiomática coloquial; “chuta que é macumba” possui o sentido de alertar sobre uma situação alarmante, perigosa ou incerta, a qual poderá gerar aborrecimento ou prejuízo, sendo empregada comumente com tal significado e já tendo se cristalizado como expressão idiomática. Com isso, o autor do texto chama atenção para a naturalização do preconceito contra as religiões de afrodescendentes. A pergunta retórica “mas e se a expressão na verdade fosse ‘chuta que é crucifixo?’” vem carregada de ironia, num estilo espirituoso, e a conclusão de que a mudança na expressão “geraria um enorme rebuliço” encerra o primeiro parágrafo; o termo “enorme rebuliço”, um pouco mais informal e com adjetivação que intensifica a situação hipotética,

também provoca um certo tom jocoso.

O segundo parágrafo inicia com mais ironia na constatação de que as mensagens de paz e amor “parecem não se aplicar quando o próximo for alguém de religião diferente”. Note-se como o autor sugere isso, ironicamente, utilizando o verbo “parecer” e, assim, não afirma categoricamente, mas insinua; o uso da palavra “próximo”, muito utilizada especialmente pelas religiões cristãs, também traz esse tom de sarcasmo. Em seguida, o autor acusa “alguns pais e líderes religiosos” de instigar o preconceito e o ódio. A citação da máxima cristã, “Amai-vos uns aos outros”, e a seleção desse vocabulário já mencionado são responsáveis pelas ironias desfiadas ao longo do parágrafo.

No terceiro parágrafo o autor reafirma que as religiões de matriz africana são as que mais sofrem intolerância religiosa e, para interpretar o dado científico que apresenta, justifica tal preconceito por meio da “marginalização histórica” dos negros, como um reflexo do racismo no Brasil. Note-se a seleção vocabular neste parágrafo: “o caso mais grave de intolerância” (a adjetivação, que intensifica a situação); “uma marginalização histórica dessa cultura”, colocando as religiões brasileiras de origem africana no patamar de cultura, diferentemente das pessoas que o autor critica em seu texto. Essa seleção vocabular com a reflexão crítica de interpretação do dado científico apresentado completam-se para impor o tom de crítica.

No quarto parágrafo, critica o ensino religioso atual e a postura de líderes religiosos, o que o autor faz por meio da reflexão crítica: sugere uma “abordagem conscientizadora” por parte de líderes religiosos; mostra a responsabilidade que têm os líderes religiosos como “grandes influências de seus fiéis”; destaca que o combate à intolerância religiosa no Brasil passa pela desmarginalização da “cultura afro-brasileira”, para citar mais uma vez as palavras do nosso aluno autor.

Em relação às marcas de autoria nesse texto, podemos dizer que os indícios que foram apontados acima nos levam a inferir que o texto possui marcas claras de autoria por dar voz a outros enunciadores por meio da incorporação de outros discursos: o discurso de intolerância religiosa, o qual ironiza no primeiro parágrafo; o discurso das religiões cristãs, ironizado no segundo parágrafo; o discurso científico, acolhido no terceiro parágrafo. Portanto, o autor mantém a distância em

relação ao próprio texto e marca a sua posição em relação aos outros discursos por meio da ironia, do sarcasmo e da crítica. O autor utiliza um léxico que avalia explicitamente os discursos criticados, evitando, assim, a “mesmice” – para utilizar o termo de Possenti (2009) – e marcando com isso tomadas de posição.

Nesse texto, a seleção do léxico revela-se especialmente importante para a configuração da autoria, pois ajuda a desvelar um autor que deseja suscitar crítica social a partir de seu sarcasmo. Pelos termos selecionados pelo nosso aluno, os quais deixam indícios de um autor irônico, notam-se as marcas individuais de autoria, o percurso singular do processo de aquisição da escrita do sujeito. Em outras palavras, e fazendo referência ao microconto de Eduardo Galeano mencionado no início de nosso texto, ao abrir a caixa da ironia, nosso aluno autor, à comparação com Magda Lemonnier, liberta as palavras (talvez as furiosas, mas em trajes de ironia), colocando-as sobre a mesa sem receio de assumir-se como autor, de ter a sua face irônica descoberta. Diante disso, o questionamento que acaba sendo inevitável é por que a maioria dos estudantes entra no caminho inverso, de ocultar a sua face de autor, apagando indícios de individualidade. Sobre isso iremos refletir mais adiante.

A autoria, o ENEM e a escola

A Cartilha do Participante do ENEM 2016, na página 7, fixa o gênero textual solicitado ao estudante pela prova, apresentando a composição básica esperada pela comissão de avaliação: a cartilha já especifica o texto dissertativo-argumentativo como composto por tese e argumentos, evidenciando que se solicita que os candidatos concluam seus textos com uma proposta de intervenção social. Na página 19, tal cartilha especifica do que se trata a tese, bem como o que vêm a ser os argumentos, dando exemplos, ainda, de estratégias argumentativas. Entretanto, não é explicitada a base teórica na qual se apoia a cartilha para especificar as características do gênero textual solicitado, posto que esse documento não expõe suas referências bibliográficas, mas nota-se a ins-

piração aristotélica no entendimento da argumentação como composta pelos elementos proposição, desenvolvimento e conclusão.

Em sua página 8, o documento também expõe as cinco competências pelas quais os candidatos serão avaliados: 1) domínio da norma culta em sua modalidade escrita formal; 2) compreensão da proposta de redação, demonstração de repertório cultural produtivo e domínio da estrutura do texto dissertativo-argumentativo; 3) apresentação e interpretação de informações, fatos e opiniões para a defesa de um ponto de vista, com configuração de autoria; 4) conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a tessitura de um texto de base argumentativa; 5) apresentação de proposta de intervenção, ou seja, uma forma de enfrentar o problema abordado.

De acordo com a competência 3, a cartilha expressa que o exame espera uma configuração de autoria em defesa de um ponto de vista, mas o documento não declara o seu conceito de autoria, no que ela consiste e como espera que se materialize nos textos dos candidatos. Pelo que é expresso em relação à competência 3, a cartilha parece compreender o conceito como algo relacionado ao domínio da interpretação de fatos e informações para a elaboração de argumentos em defesa de um ponto de vista, porém o conceito fica em aberto, sem definições ou exemplos que possam situar o leitor.

A despeito dessa informação expressa na competência 3, ao comentar algumas redações “nota mil”, no que se refere a essa mesma competência, a cartilha apresenta diferentes especificações: “o texto apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria e independência de pensamento” (BRASIL, 2016, p. 34); “O tema é desenvolvido de forma coerente, os argumentos selecionados são consistentes e a conclusão é relacionada ao ponto de vista adotado, configurando independência de pensamento e autoria” (BRASIL, 2016, p. 40); “O tema é desenvolvido com progressão fluente, articulada ao ponto de vista defendido, configurando autoria”. (BRASIL, 2016, p. 45). Os excertos transcritos são exemplos da pouca clareza com a qual o documento trata o termo autoria, que fica ora subentendida como demonstração do repertório cultural do candidato, adequadamente utilizado como argumentos

em defesa do ponto de vista, ora como parte da progressão temática. Também pode ser interpretada como o próprio domínio da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, ou ainda, como “independência de pensamento” – será que essa independência pode ser entendida como autonomia, com diferenciação da voz do autor das outras vozes do texto? Como se percebe, é bastante obscura a concepção de autoria apresentada pelo documento.

A cartilha do ENEM 2016, ao comentar duas redações “nota mil”, faz as seguintes considerações: “O texto é objetivo e impessoal” (BRASIL, 2016, p. 32) e “O texto é objetivo e impessoal, com progressão fluente e articulada ao projeto do texto”. (BRASIL, 2016, p. 38). Por meio das palavras *objetivo* e *impessoal*, inferimos a ideia de neutralidade do discurso. Note-se a incongruência ao definir como impessoal um texto de base argumentativa, que objetiva justamente defender um ponto de vista, que obviamente é pessoal. Com esse tipo de postura, a prova perde a oportunidade de romper com uma das maiores falácias propagadas pela escola no ensino de língua portuguesa, a pretensa neutralidade do discurso, ideia superada e muito criticada pela Linguística. Que alguns livros didáticos de língua portuguesa ainda tragam ideias superadas como essa já é pouco compreensível, mas o ENEM continuar perpetuando noções como a anterior é inaceitável, dado que tal prova deveria propor diretrizes que auxiliassem a quebrar velhos e errôneos paradigmas e não a corroborá-los.

Pensando nessas análises da cartilha à luz das noções propostas por Possenti (1993 e 2009), concluímos que o exame prega inclusive um apagamento de marcas de autoria, o que destoa de um texto de base argumentativa, para o qual espera-se que a voz do autor apareça de forma mais contundente. Ao refletir sobre o texto analisado na seção anterior sob essa falácia da neutralidade do discurso, nota-se que o texto do nosso aluno nada tem de impessoal, visto que este se coloca como um autor sarcástico, que incorpora os discursos da intolerância religiosa e das religiões cristãs para ironizá-los a partir de um léxico que avalia tais discursos com o objetivo de marcar sua posição. Abrindo a caixa da ironia, nosso aluno autor se revela pessoalmente.

Pensando na perspectiva do ENEM sobre texto impessoal e objetivo, será que o texto escrito pelo nosso aluno teria nota máxima no exa-

me? Analisando-o sob as cinco competências da prova de redação, pode-se dizer que, embora apresente algumas inadequações de norma culta, o texto apresenta bom domínio dessa norma; demonstra compreensão da proposta de redação, com razoável repertório cultural produtivo e bom domínio da estrutura do texto dissertativo-argumentativo; demonstra conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a tessitura de um texto de base argumentativa, pois os parágrafos e frases estão bem conectados, e o texto apresenta continuidade, progressão temática e articulação textual; apresenta proposta de intervenção genérica, sem aprofundamento ou propostas práticas; apresenta e interpreta informações, fatos e opiniões para a defesa de um ponto de vista, mas com uma configuração de autoria que não satisfaz as perspectivas do exame. Ao ser avaliado no exame, o texto do nosso aluno autor obteria boa nota na prova de redação, mas possivelmente não teria nota mil.

Analisando as redações nota mil publicadas na referida cartilha, notamos nelas exatamente o apagamento de marcas de autoria. Observamos uma perfeita progressão textual, com adequado encadeamento de ideias, e eficaz representação quanto à estrutura composicional do gênero solicitado na proposta, com tese, argumentos e uma conclusão por apresentação de propostas práticas e concretas de intervenção social. Quanto à autoria, percebem-se indícios, com incorporação de outros discursos, outras vozes, geralmente vozes que são assumidas pelos candidatos como argumentos para defender suas teses. No entanto, é fácil perceber na linguagem, nos usos de termos, um certo apagamento do autor, tentando aparentar neutralidade ou impessoalidade, o que, como expresso anteriormente, não é esperado num texto de base argumentativa, em que o autor deve convencer o seu interlocutor colocando-se pessoalmente no texto. Tal apagamento é perceptível exatamente pela ausência de um léxico que implique avaliação por parte do autor, como por exemplo a ausência de adjetivação e de outros termos que remetam a figuras de linguagem como ironia, hipérbole ou metáfora. Disso resulta a impressão de que os textos “nota mil” parecem ter sido escritos todos pela mesma pessoa ou a sensação de que quem leu um deles leu todos. Tal fato se deve provavelmente à ação da escola tendo por base as próprias recomendações e análises da cartilha do exame. Como resultado da tentativa de neutralidade, há um apagamento da autoria nos textos,

que acabam por apresentar estilos muito semelhantes, não havendo uma diferenciação entre eles que possam evidenciar as características próprias de cada autor.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1998), numa pesquisa sobre estilo e homogeneidade realizada em textos de estudantes universitários, escritos em 1989, averiguaram que tais textos, apesar de parecerem “corretos, sem erros de ortografia, concordância, pontuação etc.” são tão homogêneos que “chegam a passar despercebidas as diferenças entre um e outro texto” e “mais se assemelham do que se diferenciam”. (ABAURRE, FIAD E MAYRINK-SABINSON, 1998, p. 196). Assinalam também que, se os estudantes fizessem escolhas individuais tratando do mesmo assunto, mas, ao mesmo tempo, se diferenciando em termos estilísticos, “seus textos seriam, provavelmente, diferentes do que são”. (ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1998, p. 197). Tomando por base as ideias de neutralidade do discurso inferidas a partir das análises da cartilha do exame, parece que a tendência à atitude de tornar os textos dos estudantes homogêneos, muito semelhantes e, portanto, sem indícios de autoria, continua sendo perpetuada ainda hoje pelo sistema escolar – trinta anos depois do estudo citado no início deste parágrafo.

Se fôssemos corrigir o texto do nosso aluno autor, escrito em contexto de sala de aula, com base apenas na cartilha do exame, seríamos pouco justos com o estudante e teríamos desconsiderado a grande qualidade que seu texto possui, a de ser único, singular. Por isso, como professores, ao corrigirmos os textos dos estudantes, é urgente considerar a singularidade do seu projeto de dizer. É essencial mostrar aos estudantes que cada gênero do discurso possui seu estilo específico, construído socialmente, mas também é fundamental mostrar-lhes a quais gêneros cabe o estilo individual para estimular as suas características pessoais, ou seja, as suas singularidades. Esse estímulo é possível por meio da correção e posterior devolutiva do texto ao estudante, que deve entender quais são as suas dificuldades em relação à escrita de textos, mas também, quais são os aspectos positivos do seu texto, assim como, o que pode fazer para investir cada vez mais nas suas marcas de autoria.

Durante muito tempo, a escola viu a correção de redações como higienização dos textos, com destaque aos erros de concordância, pontuação, acentuação etc. Em primeiro lugar, cabe dizer que a correção

das questões de uso da norma culta pode ser feita, mas para identificar as dificuldades de usos da língua com o objetivo de saná-las. Somente apontar os erros com caneta vermelha não ajuda o estudante a entender os usos da língua. À correção, é necessário proceder às explicações desses usos numa linguagem coerente com a situação do aluno, ou seja, sem lançar mão de linguagem técnica, que dificultará a compreensão por parte do estudante. Em segundo lugar, a correção deve transcender o apontamento das falhas de usos da norma culta. É imprescindível que o estudante entenda o que precisa melhorar no seu texto em termos de compreensão da proposta de redação, de manejo do gênero textual solicitado, de estruturação dos aspectos de textualidade e também da compreensão sobre o que torna ou pode tornar seu texto autoral. Em relação a esse último aspecto o professor pode ajudar os estudantes com anotações numa folha de correção ou com uma devolutiva oral tanto apontando as marcas de autoria do aluno (se houver) quanto orientando-o no sentido de acrescentar ideias, fatos, informações, outros discursos – para criticá-los ou acolhê-los – por meio de um léxico que avalie tais discursos, ou seja, sugerindo acréscimos que venham a ressaltar a voz do autor e a diferenciá-la de outras vozes.

Para auxiliar na correção dos textos dos estudantes, pensamos ser de extrema utilidade o paradigma indiciário de investigação e os procedimentos abduativos, aplicados por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1998) em suas pesquisas. Dessa forma, o professor não irá ler textos estudantis somente como aquele que procede à correção, tacha os “erros” e atribui notas –, mas como cientista que deseja averiguar os processos de aquisição, confirmar hipóteses, caracterizar fenômenos e elaborar explicações para eles.

Outra possibilidade para estimular a compreensão e incorporação da autoria por parte de nossos estudantes é utilizar em sala de aula, por exemplo, textos argumentativos que tratem de um mesmo assunto de circulação na imprensa, mas que tenham marcas de autoria muito distintas. A partir da observação dos recursos utilizados para tecer as críticas sobre um mesmo assunto, mas com diferentes marcas pessoais, é possível chamar a atenção para a questão da autoria de uma maneira reflexiva e relevante para os alunos. Dessa forma, acreditamos ser possível os estudantes, aos poucos, irem abrindo as caixas das palavras e

colocando-as sobre a mesa para que o seu trabalho com a linguagem se efetive de forma a ajudá-lo a expressar a sua visão de mundo própria, singular.

Com este texto esperamos ter inspirado algum colega professor de língua portuguesa a abrir a janela sobre a palavra dos seus alunos como autores, ou seja, a captar as singularidades dos textos dos estudantes com o intuito de entender seus processos de aquisição da escrita e de elaborar hipóteses e explicações para as questões relativas à autoria em textos escolares, estimulando, assim, a incorporação da autoria nesses textos.

DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E CINEMA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENVOLVENDO POLICARPO QUARESMA

Alessandra Bernardes Bender⁸

Cybelle Martins de Lara Cardozo⁹

Introdução

O presente texto abordará a possibilidade de se trabalhar discursos das esferas sociais de circulação literária e midiática com estudantes do Ensino Médio. Serão apresentados os resultados provenientes do projeto de pesquisa “Diálogos entre Literatura, Cinema e Filosofia”, realizado no *Campus* União da Vitória do IFPR, em 2015, com duas estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, integrantes do Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social (PBIS), e que contou com a participação das autoras deste capítulo e dos professores Eduardo Ramos Coimbra de Souza e Mara Regina Gregorio Kusma. As obras estudadas no projeto em questão foram os livros “Triste Fim de Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto (2004) e “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto (1955), que serviram como base para as adaptações cinematográficas “Policarpo Quaresma – Herói do Brasil” (filme/1998) e “Morte e Vida Severina” (animação/2010), respectivamente. No presente texto, abordaremos apenas o livro e a adaptação para o cinema referentes à obra “Triste Fim de Policarpo Quaresma”.

⁸Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Especialista em Língua Inglesa e em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira. Graduada em Letras - Português/Inglês. Atualmente é professora do ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – *Campus* União da Vitória. Orcid: 0000-0002-1002-9996. E-mail: alessandra.bender@ifpr.edu.br

⁹Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Graduada em Ciências Sociais. Atualmente é professora do ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – *Campus* União da Vitória. Orcid: 0000-0003-4233-7405. E-mail: cybelle.cardozo@ifpr.edu.br

A obra e seu contexto histórico, social, político e econômico

Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu no Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1881, alguns anos antes da abolição da escravatura em 1888. Seu pai, João Henriques de Lima Barreto, era filho de uma antiga escrava e de um madeireiro português, enquanto sua mãe, Amália Augusta, era filha de escrava e agregada da família Pereira Carvalho. Com esta composição familiar, o autor era um homem mulato, vivendo na própria pele a realidade brasileira e seu caráter inegavelmente racista. Presenciando a existência da escravidão, mesmo depois da Lei Áurea assinada, Lima Barreto denunciou em sua obra a total falta de assistência e justiça social no período conhecido como República da Espada, assim denominada em razão do caráter autoritário e ditatorial dos dois Marechais que exerceram o poder, Deodoro e Floriano.

Como grande observador e analista da realidade, o escritor tinha dúvidas sobre os rumos desse momento social e político brasileiro. Para ele, nem mesmo episódios como a Revolta da Armada (1891-1893), em que parte da Marinha exigiu e alcançou a renúncia do então presidente Marechal Deodoro da Fonseca, fariam do Brasil um lugar com menos racismo e desigualdades sociais.

Lima Barreto também observou, criticou e escreveu sobre a existência da escravidão que ainda era facilmente encontrada no Brasil. Para ele, a pobreza de grande parte da população brasileira também era um efeito perverso da República da Espada. Em sua escrita, o autor em questão pontua importantes aspectos a respeito da jovem república durante o mandato do Marechal Floriano Peixoto, dentre eles a imagem distorcida e subalterna da identidade brasileira.

Vice-presidente eleito separadamente de Deodoro, Peixoto assumiu ilegalmente o poder em 1891, já que a norma constitucional apontava para novas eleições caso deposto o presidente antes de dois anos de governo. Desrespeitando essa regra, o Marechal Floriano Peixoto, mais conhecido como Marechal de Ferro, implanta sem pudores um governo ditatorial no Brasil. Durante seu mandato, a política foi colocada em prática com o decreto de estado de sítio que possibilitou a perseguição impla-

cável aos seus opositores, com destaque para os revoltosos da Marinha e de parte do Rio Grande do Sul, na Revolução Federalista, que denunciava, dentre outros aspectos, a intervenção excessiva do governo federal nos estados.

Seu livro “Triste Fim de Policarpo Quaresma”, ambientado no Rio de Janeiro, foi levado a público pela primeira vez em formato de folhetins, publicados entre os meses de agosto e outubro de 1911, na edição da tarde do *Jornal do Commercio*. Apenas em 1915, a obra seria publicada pela primeira vez como um livro de edição do autor. É no Rio de Janeiro, cidade natal de Lima Barreto, e no período de transição do século XIX para o XX, anos iniciais da República brasileira, que se desenrola o enredo sobre a vida de Policarpo.

Sempre atento à realidade de sua época, o autor tinha sérias dúvidas sobre este novo momento histórico, social e político que algumas pessoas viam com otimismo. Como mencionado anteriormente, mesmo episódios como a Revolta da Armada (1891-1893), em que parte da Marinha exige e consegue a renúncia do então presidente ditatorial Marechal Deodoro da Fonseca, não fizeram do Brasil, segundo Barreto, um lugar menos desigual e autoritário.

É nesse contexto temporal e político que a personagem principal da obra, Major Policarpo Quaresma, sonha em construir um Brasil respeitador da cultura indígena e promotor de uma reforma agrária vigorosa que trate as pessoas, mesmo aquelas presas em combate, com uma conduta minimamente “republicana”. Por fim, é com a representação literária e cinematográfica da jornada rebelde e patriota desse “Dom Quixote brasileiro” que decidimos construir, primeiro, um projeto de pesquisa, e, agora, uma reflexão fundamentada discutindo os alcances e desafios desta mesma prática.

O ensino de literatura aliado ao cinema

Segundo Braga (2006, p.11), o professor de literatura consegue um grande envolvimento de seus alunos ao “deflagrar discussões em sala acerca do processo de adaptação de uma obra literária para o cinema”. Esse contato inicial com uma modalidade de texto que é familiar ao aluno, no caso, o cinema, promoverá um ambiente propício para o contato com a obra literária em si, que, por sua vez, configura-se como “meio de transcender o simplesmente dado, [...] meio, sobretudo de humanização do homem coisificado”. (BRASIL, 2006, p. 52).

O estudante encontrará na literatura o despertar de sua sensibilidade artística, sendo capaz de “acessar e vivenciar realidades distantes no tempo e no espaço, ampliando suas vivências”. (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p. 70). Além desse despertar, o trabalho com textos literários também satisfaz um dos objetivos do Ensino Médio, contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, artigo 35, inciso III, a saber, o “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 1996).

De acordo com Monaco (2000), as pessoas tendem a acreditar, erroneamente, que qualquer um sabe “ler” um filme, quando, na verdade, é somente possível afirmar que qualquer um saber “ver” um filme. Segundo o autor, o filme não é uma língua no sentido em que são o francês, a matemática ou o inglês. Porém, os filmes são muito parecidos com a linguagem: pessoas que são experientes em filmes veem mais e ouvem mais que as pessoas que raramente os assistem. Monaco (2000), usando o exemplo de uma rosa, também destaca que, na literatura, a imagem de certo objeto difere de acordo com cada pessoa, já no cinema se vê o mesmo objeto:

A rosa é filmada de um certo ângulo, a câmera se move ou não, a cor é brilhante ou opaca, a rosa é fresca ou está se desfazendo, os espinhos são aparentes ou escondidos, o cenário de fundo é claro (para que a rosa seja vista em contexto) ou vago (para que esteja isolada), a tomada é longa ou curta [...]. Uma imagem, em certas ocasiões, vale mais que mil palavras,

como diz o ditado. (MONACO, 2000, p. 162, tradução nossa).¹⁰

Percebe-se, assim, que na literatura a pergunta mais importante diz respeito a como se **dizer** algo, já no cinema a como **apresentar** algo. Conforme Monaco (2000, p. 185, tradução nossa), “o relacionamento entre o movimento dentro da tela e o movimento da câmera é um dos mais sofisticados códigos do cinema”¹¹. O autor cita como exemplo a tomada clássica do filme “Cidadão Kane”, em que o protagonista entra no quarto pelos fundos, estando no centro da cena sua mulher, na cama, e em primeiro plano um frasco de remédio para dormir. Se a ordem fosse invertida, o frasco desapareceria. A relação entre proximidade e proporção da cena, ou seja, sua composição, conta a história. Um objeto com um “leve” significado inerente (um frasco de remédio para dormir) ganha um significado “pesado” devido à composição da cena.

Ainda com relação ao movimento da câmera, Monaco (2000) explica três interessantes fatos: (i) várias tomadas em **close** enfatizam a personagem, já tomadas a longas distâncias enfatizam o contexto em detrimento da personalidade; (ii) a câmera em movimento é entendida por alguns teóricos como sendo menos ética que a estacionária, pois chama a atenção para o diretor; e (iii) cenários filmados em que a personagem ou ainda não entrou ou já saiu, como realiza o diretor Antonioni, têm como objetivo enfatizar o ambiente em detrimento da ação, o que poderia ser entendido como um ponto de vista em terceira pessoa.

Várias são as emoções que podem ser transmitidas ao se criar uma cena no cinema, e a câmera, bem como seu posicionamento, conseguem acrescentar outras camadas de informações ao contar uma história. Como exemplo, podemos citar o enquadramento conhecido como *contra-plongée*, como se a câmera estivesse deitada e apontando para cima. Com esse movimento pode-se demonstrar, sem a necessidade do diálogo, a superioridade de um personagem, como nesta cena em que Policarpo Quaresma discursa sobre seu projeto de transformar o Tupi na língua

¹⁰No original: “The rose is filmed from a certain angle, the camera moves or does not move, the color is bright or dull, the rose is fresh or fading, the thorns apparent or hidden, the background clear (so that the rose is seen in context) or vague (so that it is isolated), the shot held for a long time or briefly [...]. A picture is, on occasion, worth a thousand words, as the adage has it”. (MONACO, 2000, p. 162)

¹¹No original: “the relationship between the movement within the frame and the movement of the camera is one of the more sophisticated codes, and specifically cinematic”. (MONACO, 2000, p. 185).

oficial brasileira, logo no início do filme (figura 1). Pelo enquadramento apresentado, temos a impressão de que o Major é maior ainda, o que caracteriza, simbolicamente também, a grandeza das suas ideias.

FIGURA 1 - POLICARPO APRESENTANDO SEU PROJETO DE MUDANÇA DA LÍNGUA



Fonte: POLICARPO Quaresma – Herói do Brasil, 1998.

Uma característica própria da literatura é que não precisamos estar sempre “vendo” uma cena, pois os escritores não estão sempre descrevendo ou narrando, eles frequentemente explicam ou teorizam sobre algo. (MONACO, 2000). Essas teorizações promovem a interação dialética descrita por Saraiva (2001, p. 86): “o circuito da comunicação literária instala uma interação dialética que impele o receptor a se transformar em emissor de novas mensagens”.

Além disso, a obra literária se estende de acordo com a preferência e necessidade do autor, já a obra cinematográfica possui um tempo limitado, geralmente cerca de duas horas, e, em se tratando de uma adaptação de um livro, o filme acaba por deixar muitos detalhes de fora da trama. Suppia (2001, p. 72), no entanto, faz um importante esclarecimento:

Numa perspectiva em que a literatura e o cinema são manifestações artísticas autônomas, detentoras de linguagens específicas, abre-se um leque de novas possibilidades para que o filme não seja um produto subordinado ao livro, uma mera reprodução da literatura em outro dispositivo, e sim uma obra capaz de trabalhar um discurso efetivamente novo e enriquecedor.

Outro aspecto importante a ser discutido para uma leitura ampliada sobre a linguagem cinematográfica é o som que, segundo Monaco (2000, p. 213), é uma vantagem do cinema: “uma imagem parada ganha vida quando uma trilha sonora é adicionada”¹². O som pode ser dividido, em síntese, em três categorias: os efeitos sonoros (som que é real), também chamados de *foley*, como, por exemplo, o som dos passos de um ator ou o mexer de um tecido; a música para compreender o que está acontecendo na cena; e, por fim, os diálogos entre as personagens. Feita esta primeira incursão teórica em linguagem cinematográfica e literária passou-se a construir uma metodologia específica de trabalho com as estudantes.

Metodologia

A linha pedagógica adotada, durante a execução do projeto, foi a da Estética da Recepção, preconizada por Jauss (1994), que revolucionou a história da literatura ao valorizar o papel do leitor no circuito da leitura do texto literário. De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), Jauss (1994) apresenta sete teses com relação ao contato com um texto. A primeira tese destaca o caráter dialógico entre texto e leitor. A segunda aponta para a forma com que cada um reage diante de uma leitura, reação essa que é fruto do conhecimento prévio do leitor. A noção de que se pode aferir o caráter artístico de uma obra por meio da maneira como essa foi recebida pelo público de diferentes épocas é apresentada na terceira tese. A quarta comenta que, para o leitor, o texto configura-se como uma série de respostas para seus questionamentos. A quinta tese refere-se à abordagem diacrônica, isto é, aquela que leva em consideração o contexto de produção de uma obra e

¹²No original: “a still image comes alive when a soundtrack is added”. (MONACO, 2000, p. 213).

sua recepção ao longo da História. Na sexta tese, é discutido o recorte sincrônico, ou seja, a percepção do caráter histórico por meio do viés atual. Enfim, na sétima e última tese, aborda-se o cunho emancipatório de uma obra literária, que pode promover, por meio da experiência estética, uma atuação do leitor em seu próprio contexto social.

O objetivo geral do projeto centrou-se em promover uma leitura crítica de textos da esfera literária e midiática, comparando o tratamento de um mesmo tema na linguagem literária e na linguagem cinematográfica. Em um primeiro momento, portanto, o cinema é uma ferramenta de auxílio na compreensão da obra literária. Entretanto, ao longo do projeto, a adaptação cinematográfica é tida como objeto de estudo, aguçando nos estudantes um olhar crítico frente às escolhas do diretor, em comparação com as intenções do autor da obra literária.

Inicialmente, foi realizada uma contextualização das obras no tempo e no espaço, assim como, um breve estudo sobre as características da linguagem literária e da linguagem cinematográfica. A seguir, foi feita a leitura da obra com vistas à compreensão do enredo e à identificação de comentários referentes a questões sociais da época. Ao assistirem ao filme baseado na obra, foram destacados tanto aspectos similares quanto distintos relativos à ordem das cenas, ao comportamento das personagens e ao tom em geral.

Pelas várias diferenças encontradas no processo de comparação/diálogo entre a obra literária e sua adaptação para o cinema, colocou-se fim à ideia de que não seria necessária a leitura de um livro, quando já existe um filme que o retrata. Um estudo comparativo foi elaborado a partir de tais observações, constatando que cada formato guarda seu próprio objetivo e *modus operandi*.

É importante destacar que tal constatação não pretendeu comparar obras literárias e cinematográficas numa escala de valores, considerando que um tipo de produção seria superior ao outro, mas sim, demonstrar que são linguagens diferentes, podendo uma enriquecer o entendimento da outra.

Resultados e Discussão

Serão apresentadas aqui algumas diferenças entre o livro “Triste Fim de Policarpo Quaresma” (BARRETO, [1915], 2004) e a adaptação cinematográfica “Policarpo Quaresma – Herói do Brasil” (Paulo Thiago, 1998), seguidas de interpretações produzidas pelos participantes do projeto em questão e também provenientes de leituras e estudos sobre o tema. Nesse sentido, Suppia (2001, p. 71) realiza uma importante explicação:

[...] vale a pena lembrar que a adaptação de um livro para o cinema é, há muito tempo, algo desvinculado do mero critério de fidelidade. Trata-se de uma reconstrução em outro dispositivo, em outra linguagem, o que extrapola a questão da fidelidade a modelos de origem, dando vazão a uma obra autônoma e igualmente original.

O filme inicia com Policarpo Quaresma no tribunal, desejando tornar o tupi-guarani a língua oficial do Brasil. No livro, essa situação é apresentada apenas no quarto capítulo da primeira parte. Atribuiu-se tal alteração na ordem do enredo a um possível interesse por parte do diretor e da roteirista em iniciar o filme por uma das cenas mais polêmicas e conhecidas da obra: a que Policarpo faz um requerimento solicitando a mencionada alteração do idioma.

Ainda sobre essa cena, o filme apresenta uma personagem a favor de Policarpo no tribunal (figura 2), que explica que seu bisavô era cacique e que os índios têm uma grande importância para o Brasil. Já no livro, no capítulo intitulado “Desastrosas consequências de um requerimento”, a cena é descrita como motivo de gargalhada para todos os presentes:

O riso é contagioso. O secretário, no meio da leitura, ria-se, discretamente; pelo fim, já ria-se o presidente, ria-se o oficial da ata, ria-se o contínuo - toda a mesa e aquela população que a cerca riram-se da petição, largamente, querendo sempre conter o riso, havendo em alguns tão franca alegria que as lágrimas vieram. (BARRETO, 2004, p. 49).

**FIGURA 2 - PERSONAGEM A FAVOR DO REQUERIMENTO
DE POLICARPO NO FILME**



Fonte: POLICARPO Quaresma – Herói do Brasil., 1998

Tal inclusão de uma personagem apoiando Policarpo no filme foi interpretada como uma necessidade do diretor do filme de fortalecer a figura do protagonista como “herói do Brasil”, a cujo título do filme, inclusive, faz referência, diferentemente do título do livro, que não possui tal referência, e inclui o sintagma “Triste Fim”. Segundo Suppia (2001, p. 67), a diferença dos títulos é explicada pelo próprio diretor “como um ato de preservação da catarse - algo essencial no cinema - uma vez que o título original do romance denuncia de antemão o desfecho da saga do protagonista”.

No filme, quando Policarpo está tendo lições de violão e toda vizinhança comenta que tal atitude não é digna de um homem sério como ele, são dois homens que ficam espionando suas aulas (figura 3). Já no livro, temos a presenças de duas mulheres:

E, na mesma tarde, uma das mais lindas vizinhas do major convidou uma amiga, e ambas levaram um tempo perdido, de cá para lá, a palmilhar o passeio, esticando a cabe-

ça, quando passavam diante da janela aberta do esqueteiro subsecretário. (BARRETO, 2004, p. 12).¹³

FIGURA 3 - VIZINHOS ESPIONANDO AS AULAS DE VIOLÃO DE POLICARPO



Fonte: POLICARPO Quaresma – Herói do Brasil., 1998.

Essa mudança de gênero — do feminino no livro para o masculino no filme — pode indicar um aspecto inovador do diretor, ao fugir dos estereótipos sociais que consideram as mulheres como ‘fofoqueiras’ e isentam os homens dessa alcunha. Ainda, a presença de dois homens fofocando adiciona graça à cena.

Outra diferença entre livro e filme é a descrição do hospício em que Policarpo é internado. No filme, a atmosfera do local é leve e, por vezes, engraçada (figura 4), enquanto no livro, o hospício é retratado de maneira profunda e lancinante, com trágicas e indelévels consequências para Policarpo:

Saiu o major mais triste ainda do que vivera toda a vida. De todas as coisas tristes de ver, no mundo, a mais triste é a loucura; é a mais depressora e pungente.

¹³Aqui, como em citações posteriores da obra, optou-se por ser mantida a ortografia da época.

Aquela continuação da nossa vida tal e qual, com um desarranjo imperceptível, mas profundo e quase sempre insondável, que a inutiliza inteiramente, faz pensar em alguma coisa mais forte que nós, que nos guia, que nos impele e em cujas mãos somos simples brinquedos. Em vários tempos e lugares, a loucura foi considerada sagrada, e deve haver razão nisso no sentimento que se apodera de nós quando, ao vermos um louco desarrazoar, pensamos logo que já não é ele quem fala, é alguém, alguém que vê por ele, interpreta as coisas por ele, está atrás dele, invisível!...

Quaresma saiu envolvido, penetrado da tristeza do manicômio. Voltou a sua casa, mas a vista das suas coisas familiares não lhe tirou a forte impressão de que vinha impregnado. Embora nunca tivesse sido alegre, a sua fisionomia apresentava mais desgosto que antes, muito abatimento moral [...].

FIGURA 4 - POLICARPO NO HOSPÍCIO



Fonte: POLICARPO Quaresma – Herói do Brasil, 1998

O diretor do filme pode ter optado pela atmosfera mais cômica com o intuito de estabelecer uma maior conexão dos espectadores com o protagonista. Paulo Thiago, diretor do filme, explica em entrevista à Folha de São Paulo, que “na medida em que esse personagem sério, idealista, é trabalhado com humor, está se discutindo a ambiguidade do brasileiro, que mistura o drama com o riso”. (NAGIB, 1998). Suppia (2001, p. 76), nesse sentido, esclarece que

Comicidade ou tragicidade, esses dois lados de uma mesma moeda representam, de certa forma, o universo por onde Policarpo Quaresma trilha seu caminho: o de um país ironicamente pujante e desolado, que ri, tragicamente, de todas as suas contradições.

A relação entre Policarpo e sua afilhada, Olga, também é retratada de maneira bem diferente no filme, em comparação ao livro. Neste, temos uma relação semelhante à de um pai para com uma filha, e vice-versa, como podemos perceber no seguinte trecho:

Havia entre os dois uma grande afeição. Quaresma era um tanto reservado e o vexame de mostrar os seus sentimentos faziam-no econômico nas demonstrações afetuosas. Adivinhava-se, entretanto, **que a moça ocupava-lhe no coração o lugar dos filhos que não tivera nem teria jamais**. A menina vivaz, habituada a falar alto e desembaraçadamente, não escondia a sua afeição tanto mais que sentia confusamente nele alguma coisa de superior, uma ânsia de ideal, uma tenacidade em seguir um sonho, uma idéia, um vôo enfim para as altas regiões do espírito que ela não estava habituada a ver em ninguém do mundo que freqüentava. (BARRETO, p.34, grifo nosso).

Em outros trechos da obra, o tom filial da relação é reforçado, como no excerto abaixo, extraído do primeiro capítulo da segunda parte, em que Policarpo retorna do hospício:

Vendo-o naquele estado de abatimento, triste e taciturno, sem coragem de sair, enclausurado em sua casa de São Cristóvão, Olga dirigiu-se um dia ao padrinho meiga e **filialmente**:

– O padrinho por que não compra um sítio? Seria tão bom fazer as suas culturas, ter o seu pomar, a sua horta... não acha?

Tão taciturno que ele estivesse, não pôde deixar de modificar imediatamente a sua fisionomia à lembrança da moça. Era um velho desejo seu, esse de tirar da terra o alimento, a alegria e a fortuna; e foi lembrando dos seus antigos projetos que respondeu à afilhada:

– É verdade, **minha filha**. Que magnífica idéia tens tu! (BARRETO, p. 76, grifos nossos).

Já no filme, Olga e Policarpo compartilham um beijo romântico (figura 5), inexistente no livro. E, por toda a obra cinematográfica, Policarpo exibe uma característica viril, tendo tido uma relação amorosa, inclusive, com a personagem Ismênia (figura 5), que na obra literária também não existiu. Essa mudança de personalidade pode ser atribuída a uma eventual tentativa de aproximar a plateia do protagonista do filme, tornando-o mais passional. Suppia (2001, p. 70) confirma essa impressão: “o amor por Olga dá ao Policarpo do cinema traços mais humanizados, uma maior complexidade enquanto personagem”. Tal humanização e complexidade parecem ser adequadas ao intuito cinematográfico de atribuir características heroicas a Policarpo.

**FIGURA 5 - BEIJO ROMÂNTICO EM OLGA E
RELAÇÃO AMOROSA COM ISMÊNIA**



Fonte: POLICARPO Quaresma – Herói do Brasil, 1998

Uma última diferença que será aqui analisada é o fim da obra literária e o fim da obra cinematográfica. O livro termina com Policarpo na prisão, já no filme Policarpo é condenado à morte e fuzilado (figura 6).

FIGURA 6 - FUZILAMENTO DE POLICARPO QUARESMA



Fonte: POLICARPO Quaresma – Herói do Brasil, 1998

Interpretou-se que essa inclusão de um desfecho explícito atendeu à provável expectativa do público do filme em saber o destino do protagonista. A cena trágica poderia, também, causar uma maior reflexão sobre a injustiça cometida com um cidadão que apenas queria o melhor para a sua pátria e fez tudo que podia para alcançar o seu objetivo. Suppia (2001, p. 76) enaltece essa e outras adaptações:

Esse cruzamento de uma obra de 1911, embora por si só atual ou profética, com o trabalho de adaptação realizado por um roteirista e um diretor no final deste século — mais o poder atualizador inerente ao veículo fílmico —, propiciam, para o espectador, uma riqueza de significação, de estímulo à reflexão, enfim, uma multiplicidade de signos que reforçam ainda mais o valor desse universo barretiano.

Percebe-se que, para conhecimento da trama original, o filme não seria o veículo a ser idealmente buscado. O diálogo é justamente enriquecido, quando o espectador conhece a obra literária, o que não impede, todavia, que o público que desconheça o livro, consiga ter uma experiência de contato com o universo barretiano: “ambas as obras con-

solidam o legado de um personagem polêmico, ao mesmo tempo carismático e patético, [...] para onde convergem e ressoam questões relevantes e sempre atuais acerca da sociedade brasileira”. (SUPPIA, 2001, p. 76).

Considerações Finais

Com este projeto, observou-se a importância do aprendizado paulatino em leitura crítica de textos tanto da esfera literária quanto midiática. Ao utilizar a obra de Lima Barreto, detentora de forte conteúdo social, foi possível despertar debates importantes sobre as etapas históricas e políticas brasileiras e sobre as diversas possibilidades artísticas de expressão das questões nacionais.

Entender e conhecer o contexto de produção das obras e relacionar o contexto atual com as ideias debatidas, em um livro de 1915, trouxe interessantes reflexões sobre as permanências e mudanças na sociedade brasileira. Além disso, o ensino das características de cada um dos gêneros tornou-se mais acessível e agradável, já que o estudo do método literário e cinematográfico se dá a partir de uma história já explorada e conhecida, o que propicia uma maior atenção a detalhes nem sempre perceptíveis no primeiro contato com a obra.

A partir do reconhecimento dos movimentos de câmera e das suas utilidades, pôde-se problematizar os direcionamentos ideológicos utilizados pelo diretor de cinema que, no filme, faz com que todos assistam pelo ângulo, ou pelo “olhar”, com que ele desejou manter a câmera. Com a análise das características das personagens e de suas ações, abre-se um rico espaço de reflexão sobre as diferentes formas de pertencimento e de expressão em uma sociedade. Tanto com o livro quanto com o filme, pôde-se problematizar os maneirismos bem como a arrogância das classes sociais mais altas, com sua trama de favores visando à escala social em um país tão desigual quanto o Brasil.

Por fim, uma discussão comparativa entre a literatura e o cinema, a partir de obra tão rica sobre os meandros da sociedade brasileira e

o funcionamento do mecanismo de mobilidade de classe, pode auxiliar, sem dúvidas, na criação de um repertório mais amplo, contribuindo para que a própria realidade seja entendida de uma forma mais complexa e multifacetada pelos estudantes.

O *ETHOS* DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFPR, FOZ DO IGUAÇU: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Luciano Marcos dos Santos¹⁴

Denise Rosana da Silva Moraes¹⁵

Introdução

Este estudo é decorrente de um projeto de pesquisa iniciado em 2019. Apresenta uma proposta didática alternativa para trabalhar o gênero Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) para o ensino de língua portuguesa, língua materna, para o curso Técnico Integrado em Meio Ambiente, cujo perfil profissional exige interpretar dados e informações contidas em documentações. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2016). De maneira geral, os resultados poderão contribuir para a formação, tanto de professores que atuam em cursos técnicos integrados quanto para a comunidade acadêmica do Instituto Federal do Paraná (IFPR), pois a propositura tem como foco a análise do *ethos* da instituição, a partir do PPP do IFPR, *campus* Foz do Iguaçu, do ano de 2017. Para esse fim, o *ethos* é concebido de forma a atrelá-lo à projeção de imagens de si e do outro, situado na interseção: Análise do Discurso, Sociologia e Pragmática (AMOSSY, 2005; MAINGUENEAU, 2005; DASCAL, 2005). Por esse viés, o *ethos* está conectado à noção de incorporação, em que, por meio da cena de enunciação, emerge a figura do fiador, instância subjetiva que confere credibilidade ao discurso. A abordagem é qualitativa e o procedimento é o estudo de caso. Com base nesse aporte, o *corpus* foi composto pelos textos que formam as seções: apresentação e histórico do *campus*.

¹⁴Doutor e Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Graduado em Letras, com habilitação em Espanhol. Professor do ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR). Orcid:0000-0002-4799-2647. E-mail: luciano.santos@ifpr.edu.br.

¹⁵Doutora e mestra em Educação. Graduada em Pedagogia. Docente da UNIOESTE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2991-0214>. E-mail: denisepedagoga@gmail.com.

O desenlace da análise demonstra que o documento em foco, pela linguagem e pela interação, projeta uma imagem que leva a conferir ao fiador, IFPR, um *ethos* confiável, austero e engajado. Esta proposta converte-se em base teórico-prática para o trabalho do professor de língua portuguesa, especialmente por demonstrar que o *ethos* pode ser apreendido por meio de um documento, não somente em função de um orador individual, mas de uma instância institucional.

Sobre o *ethos*

O *ethos* é alvo de estudos desde a Antiguidade. Desse período, decorre a noção proveniente da tradição retórica, do legado de Aristóteles. Sob essa concepção, o *ethos* localizava-se na esfera do caráter, em que o bom orador convencia tanto pelo bem-dizer, eloquência, como por sua reputação e imagem física. Dessa maneira, a persuasão era compreendida em instâncias indissociáveis: *ethos*, *pathos* e *logos*. As duas últimas relativas aos fatores psicológicos, sociais e à lógica. Uma vez que nossa proposta mira o processo de formação da imagem institucional (IFPR) produzida pelo discurso (PPP), que presume ser positiva, cujos traços são apreendidos pela análise do processo de sua formação, exige compreender o *ethos* sob uma perspectiva mais abrangente, que confira estatuto ao auditório.

Perelman e Tyteca (2002), na obra *Tratado da Argumentação*, não só retomam a retórica, como a ampliam, concentrando-se no “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento”. (PERELMAN; TYTECA, 2002, p. 4). Sob a ótica desses autores, o *ethos* está condicionado a alguns fatores: à compleição do auditório; ao texto escrito; e aos meios de prova para obter adesão, ou seja, à linguagem e à técnica utilizadas para persuadir, sem menosprezar as condições psíquicas e sociais, sem as quais a argumentação perderia o efeito. Em outras palavras, essa perspectiva compreende o *ethos* discursivamente mostrado e não dito, decorrente da relação entre as escolhas linguísticas e estilísticas, operadas

em função do auditório.

A perspectiva adotada pelo estudo de Perelman e Tyteca viabiliza o posicionamento teórico e metodológico da análise que forma nossa proposta, na medida em que acerca a noção de *ethos* a um lugar de interface entre os preceitos da Análise do Discurso, Pragmática e Sociologia. (MAINGUENEAU, 2005; AMOSSY, 2005; DASCAL, 2005).

Antes de negarem a noção clássica, os autores que nos amparam apresentam um alargamento do *ethos* e da argumentação. Sob orientação do quadro da Análise do Discurso, Maingueneau (2005) desloca a noção de *ethos* para além do uso da linguagem em situações de argumentação, localizando-a na enunciação. O *ethos*, sob essa perspectiva, emerge pela tessitura do texto e revela a personalidade do enunciador. Dascal (2005) vincula Pragmática e Retórica para situar o *ethos*, pois a escolha do léxico (*lexis*) e a disposição do discurso (*táxis*) projetam uma imagem, que se pretende positiva, a fim de transmitir confiança.

Os estudos de Amossy (2005) inscrevem a eficácia da palavra para além do texto, vinculada à autoridade de quem a profere, atrelando seu entendimento aos princípios pragmáticos e aos estudos de Pierre Bourdieu, concernentes à relação entre a efetivação do discurso e o prestígio social do enunciador.

Consonante ao apresentado, sob a mirada do aporte teórico de Maingueneau (2001; 2005), o *ethos* se constrói na esfera enunciativa por meio do discurso e envolve: o tipo de discurso (religioso, político, institucional...); o gênero a que pertence e o contexto. Dessa forma, o *ethos* se ligará ao enunciador por meio de suas escolhas linguísticas, tendo estas, a capacidade de revelar as pistas acerca de sua autoimagem e do outro.

Sendo assim, segundo o autor supracitado, o texto é enunciação que prevê a necessidade de mobilizar seu coenunciador, fazendo-o assimilar um conjunto de esquemas, feixe de traços psicossociais, que o estimulam a aderir ao universo de sentido, que compõe o posicionamento discursivo. Dessa forma, o enunciador não necessariamente precisa tecer, discursivamente, comentários que enaltecem suas qualidades para persuadir; essa ação será modalizada, resultante do uso eficiente da palavra, pela escolha vocabular, atrelado ao processo que a envolve.

(MAINGUENEAU, 2005).

Seguindo essa linha de raciocínio, o aporte teórico que ampara a análise, em uma de suas faces, com apoio no autor citado, compreende o *ethos* interconectado à cena de enunciação. Sob esse prisma, aceitamos que, por meio da interação com o texto, o coenunciador poderá aderir às ideias apresentadas ao assimilar o conjunto de esquemas conectados à postura adotada frente ao mundo, que permite relacionar o discurso a uma fonte enunciativa, encarnada na figura do fiador, que lhe atribui um caráter:

[...] O “fiador”, cuja figura o leitor deve construir com base em indícios textuais de diversas ordens, vê-se, assim, investido de um caráter e de uma corporalidade, cujo grau de precisão varia conforme os textos. O “caráter” corresponde a um feixe de traços psicológicos. Quanto à “corporalidade”, ela é associada a uma compleição corporal, mas também a uma forma de vestir-se e mover-se no espaço social. [...] (MAINGUENEAU, 2005, p. 72).

O pensamento de Maingueneau indica uma concepção de discurso que o liga a uma configuração sócio-histórica, estando ele sujeito a uma legitimação, associada à cena discursiva, uma vez que o enunciador/fiador estabelece uma compatibilidade entre o seu discurso e o mundo que ele apresenta, arranjos de forma dinâmica e pela interação ativa de estereótipos. Nessa ordem, o coenunciador é impelido a aderir ao discurso, ao assimilar o mundo ético em que o enunciador/fiador se apoia para projetar sua imagem e do outro, e construir seu *ethos*, tendo, ambos agentes, por base, um conjunto de representações sociais apreciadas coletivamente, cujos valores e crenças podem ser partilhados por meio da linguagem. (MAINGUENEAU, 2005; HALL, 2006).

Tendo em vista a visão que adotamos relativa à análise que se converte em proposição didática, referente à perspectiva do *ethos* intercalar, a dimensão sociológica de nossa abordagem advém das pesquisas de Amossy, as quais aproximam essa instância (*ethos*) dos trabalhos de Pierre Bourdieu, situando-a, também, no quadro do conceito de *habitus*, tendo como premissa que se trata “do conjunto dos princípios interiorizados que guiam nossa conduta e nossas posturas em relação ao corpo, igualmente interiorizadas”. (AMOSSY, 2016, p. 26). Sob essa

vertente, abarcamos a autoridade externa que goza o enunciador para fazer assentir seu discurso, assim como, aceitamos que a modelagem de seu *ethos* se baseará em representações sociais positivas para tal propósito. Após embasamento, sequencialmente, apresentamos a proposição prática pedagógica.

A análise da construção do *ethos* do PPP, enquanto proposta didática

Segundo perspectiva defendida, a análise do processo de constituição do *ethos* interfaceado, por desencadear nos indivíduos processos inferenciais e cognitivo-discursivos, mostra-se essencial à construção do conhecimento, especialmente por engajar-se na argumentação pela capacidade de projeção de imagens (de si e do outro) em acontecimentos discursivos (MAINGUENEAU, 2005; AMOSSY, 2005; DASCAL, 2005), correlacionada à maneira como se enuncia, ou seja, referente às escolhas linguísticas executadas e ao conteúdo. Nossa proposta difere-se das abordagens tradicionais, com foco em textos oriundos do discurso publicitário e da imprensa (MAINGUENEAU, 2001), convertendo-se em alternativa, ancorada em alguns preceitos.

Um dos aspectos que fundamentam e justificam este estudo apoia-se no Projeto do Curso de Meio Ambiente, que visa desenvolver nos discentes a aptidão para interpretação de dados e informações contidas em documentos. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2016). Nossa proposta didática também respalda-se nos parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto ao aprofundamento no funcionamento textual, concernente à necessidade de progressão da aprendizagem, possibilitada pela ampliação do repertório de gêneros, por meio da análise e reflexão de textos com maior complexidade, tais como os textos legais — prática de linguagem abordada na proposta em foco, a qual se enquadra no campo de atuação na vida pública. (BRASIL, 2018).

De maneira pontual, apresentamos uma proposta de análise

do funcionamento textual do gênero PPP, enquanto atividade prática de leitura interpretativa, viabilizada pelo estudo discursivo centrado no *ethos*, que abarca a dimensão modal, pelas escolhas linguísticas, discursivas e argumentativas envolvidas no processo, em um quadro enunciativo. Isso pode exigir um nível mais aprofundado de interpretação, uma vez que a construção de sentido está amparada no domínio da intertextualidade (CARDOSO-SILVA, 1997), advinda de fatos extralinguísticos, que envolvem as políticas para a educação, especialmente quanto à instituição (IFPR), contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, engajados e ativos socialmente. Nesse sentido, somando-se aos outros fatores, nossa proposição colabora para o ensino humanizado de língua portuguesa, com a finalidade de inserir os discentes em diferentes esferas interacionais.

Nossa proposta compõe uma sequência didática, multifásica, que abarca o estudo dos gêneros discursivos, com vistas à produção textual. Ela incorpora uma das etapas e sugere ser trabalhada em dois momentos sequenciados: 1) tendo em vista a necessidade de pensar a leitura interpretativa conectada à gênese do discurso (MAINGUENEAU, 2007), que inexoravelmente exige reconhecer o seu exterior, apresentase o contexto, o qual demanda discutir o PPP; 2) a análise do *corpus*, pelo viés da construção do *ethos* discursivo, requer compreender o arcabouço enunciativo, que abarca a imagem institucional anterior ao discurso e à cena de enunciação. (MAINGUENEAU, 2005; AMOSSY, 2005; DASCAL, 2005).

O PPP é o documento que expressa o planejamento e o engajamento educacional das Instituições de Ensino. Também caracterizado como o documento que manifesta a identidade escolar, destaca-se pelo caráter coletivo, tanto na elaboração quanto ao que se propõe. (VASCONCELLOS, 2006). É político e também social, pois: “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. (SAVIANI, 1983, p. 93). Esse aporte está imbricado à sua atribuição, concernente à formação das pessoas, em todas as esferas sociais, bem como qualifica-se como pedagógico, por preocupar-se com a efetivação das ações educacionais planejadas.

O PPP do IFPR de Foz do Iguaçu teve sua versão inaugural datada do ano de 2017. Foi construído por meio da sistematização dos trabalhos,

viabilizado por uma equipe multidisciplinar, que englobou: reuniões, formações pedagógicas, ações de consulta a pais, mães, docentes e discentes, culminando na confecção do documento oficial, cujo texto final procurou manifestar a personalidade da instituição. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) entrevê o PPP como proposta que expressa os objetivos da instituição escolar, localizado em um movimento coletivo, interdisciplinar e contínuo, cujos reflexos comporão o itinerário pautado em ações pedagógicas. Portanto, enquanto moção, deve ser difundido. A partir de nossa proposição, passamos para a especificação da prática.

O *corpus* selecionado é composto de recortes discursivos documentais, que formam duas seções do documento abordado: a apresentação e a subdivisão que trata do histórico do campus. Em tais segmentos do PPP investigado, traça-se o perfil institucional (quem somos) e o que ele pretende.

Quanto à análise, fixamo-nos em uma ordem linguística e extralinguística e no emprego vocabular do documento em foco, com intuito de examinar o emprego das palavras, consideradas elementos linguísticos que se referem ao “como se diz”, portanto modalizadores (NEVES, 2011), associadas às imagens projetadas (de si: instituição escolar; do outro: comunidade acadêmica), que demonstram a maneira de ser do IFPR-Foz.

Nesse sentido, entendemos que a enunciação confere uma corporalidade ao enunciador, na medida em que, pelo uso da linguagem, mobiliza a ideologia e o interdiscurso. Por meio de seu PPP, o IFPR-Foz, enquanto instância, partilha princípios pautados em crenças e valores. (MAINGUENEAU, 2001). Pela dinâmica da linguagem, as instituições articulam a representação de valores às visões e opiniões. Os símbolos e sentidos, de acordo com Hall (2006), são gerados com base em uma representação de mundo que é compreendida e reconhecida por cada cultura. A identidade, dessa maneira, é formada pela interação (mundo pessoal e mundo público).

Para tanto, desenvolvemos uma análise documental, observando o contexto, como antes explicitamos. A abordagem dos dados é de ordem qualitativa, interessando-nos o caráter subjetivo. Sob o ponto de vista

técnico, esta etapa do trabalho define-se como bibliográfica, que usa como procedimento, o estudo de caso. (FIGUEIREDO, 2007).

Visando tornar viável esse estágio, optamos, de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos, por considerar fundamental proceder à análise do *corpus*, buscando estabelecer o processo de formação do *ethos* e do outro. Levou-se em conta: a) **a figurado fiador;** b) **a autoridade exterior que goza o enunciador, associada à partilha de crenças e valores, positivamente aceitos de forma coletiva, atuantes na formação da autoimagem institucional e do outro, da comunidade acadêmica;** c) **a cena de enunciação.** Passemos à análise.

A formação da imagem de si e do outro: análise do corpus

O IFPR campus Foz do Iguaçu vem construindo uma imagem favorável, como um dos expoentes educacionais do oeste do Paraná. Os resultados alcançados por seus alunos e alunas egressos são bastante positivos, o que se deve, dentre alguns fatores, às configurações previstas na Lei 11.892, que instaura sua criação, quanto a ser uma autarquia, com *status* de universidade, dotada de poder decisório em âmbito didático-pedagógico, cuja desafiadora proposta educacional visa formação politécnica de forma integrada, de maneira a superar a separação dual dos ensinos, profissional e básico. (FRIGOTTO, 2018).

Os Institutos Federais (doravante IF) são provenientes da ação política que gerou a expansão da rede de ensino técnico e tecnológico, que abarca a educação básica, superior e profissional, convertendo-se em alavanca para o desenvolvimento de muitos municípios. (CASTIONI, 2012). Por essa orientação, os IF trabalham em função de instaurar os preceitos teóricos que pavimentam sua matriz epistemológica, sendo um deles a autonomia, enquanto meta educacional e enquanto liberdade de escolhas e caminhos pedagógicos, visando o efetivo ensino integrado. (COSTA, 2012).

A instituição almeja alcançar seus objetivos tendo como pilar sua

concepção de educação, que, segundo sua base constitutiva, aparada em Saviani (1983), define-se como mediação na transformação da sociedade. De forma ainda mais específica, adota a premissa do trabalho como princípio educativo para a educação profissional e tecnológica, segundo a qual vislumbra contribuir para a formação integral de seres humanos, capazes de atuar profissionalmente, bem como, ambiciona torná-los aptos a compreender suas realidades, sendo considerados, dessa maneira, em suas totalidades históricas. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2017). Tais elementos reforçam a difusão da imagem institucional, calcada em valores e crenças socialmente partilhados, que preconizam a qualidade de ensino e sua gratuidade, assim como, sua seriedade, austeridade, engajamento e confiabilidade — aspectos que buscam instaurar seu prestígio e autoridade.

Quanto ao PPP do IFPR-Foz, pelo emprego da linguagem e pela cena enunciativa, a imagem de si pretende ser condizente com a elaborada anteriormente. Vejamos alguns aspectos que sustentam nossa argumentação, pela análise de alguns excertos que formam o *corpus* dessa fase da proposta didática:

Excerto 1 (apresentação): O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição de ensino é uma ação intencional, um processo decisório participativo, que rompe com as relações competitivas, corporativas e autoritárias, enaltecendo as relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 2004). (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR, 2017, p. 5).

Excerto 2 (apresentação): O PPP do IFPR Campus Foz do Iguaçu está sendo elaborado com a participação dos seus servidores (docentes e técnicos administrativos), discentes e comunidade em geral, cada qual contribuindo com seu tempo disponível para esta atividade, seu conhecimento e sua percepção sobre o ser humano, educação, escola, sociedade, trabalho e suas respectivas inter-relações. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR, 2017, p. 5).

De forma geral, os enunciados que formam o *corpus* são modalizados, predominantemente, pelo uso da 3ª pessoa, o que atribui o caráter objetivo intencionado. Nessa esfera, quanto à disposição dos elementos linguísticos, nos excertos 1 e 2: tangentes à formação da imagem de si, incide o registro de linguagem formal, padronizada, técnica

e acadêmica, que preconiza a norma culta. Destaca-se o emprego, no primeiro parágrafo do texto que apresenta o PPP, uma citação (excerto 1), cujo nível morfológico é marcado pela utilização de termos técnicos (relações competitivas, corporativas e autoritárias). Em nível sintático, ambos indicam a regência culta: o emprego da voz ativa e preocupação com a concordância verbal.

O excerto 2, por sua vez, registra o emprego do gerúndio “está sendo elaborado”, impelindo a ideia de ação contínua. Quanto ao nível lexical, em ambos nota-se a tendência à erudição (emprego do termo ‘elaborado’ em vez de ‘feito’). Nesse âmbito, quanto à construção da imagem do outro, pressupõe um coenunciador capaz de assimilar o nível de linguagem.

Concernente à construção do *ethos*, o excerto 1, por se tratar de uma citação, portanto um elemento modalizador que visa a conferir credibilidade ao enunciador, implica pensar que ele adere ao que é dito e reconhece o coenunciador por um par, íntimo de conceitos pertinentes à pedagogia. Os valores partilhados, implicitamente, apontam a defesa do estabelecimento de relações horizontais, igualitárias. Nesse sentido, as relações internas (professor/aluno/gestão) são vínculos que não empregam o autoritarismo. Tais aspectos fazem, segundo Maingueneau (2005), emergir no enunciado a figura do fiador, que se mostra sério, formal e engajado, no sentido de parecer comprometido com a igualdade de direitos.

Quanto ao excerto 2, pelo viés interpretativo, o *ethos* institucional busca se contrapor ao ideal de competitividade e valorização pessoal, priorizado pela iniciativa privada, em que se premiam as metas individuais alcançadas. Projeta, então, a imagem de seus servidores, funcionários e discentes como participativos no processo de gestão. Tais aspectos, de maneira geral, podem ser verificados nos dois textos que formam o *corpus* dessa fase da proposta e em outros ao longo do documento. Dessa maneira, a fim de ampliarmos nossa argumentação, transcrevemos outros recortes, para suas devidas análises:

Excerto 3 (Apresentação): É válido ressaltar ainda que o presente documento está fundamentado nas bases legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que, em seu

artigo 12, estabelece a construção do PPP no sentido de reconhecer a capacidade da escola de elaborar e executar sua proposta pedagógica baseada nos princípios norteadores de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, qualidade da educação, gestão democrática, liberdade, autonomia e valorização dos profissionais da educação. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR, 2017, p. 6).

Excerto 4 (Histórico do Campus): O Instituto Federal do Paraná (IFPR) é uma instituição pública e gratuita de educação profissionalizante criada pela lei 11.892/08, que transformou a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O IFPR tem origem na Escola Técnica da UFPR, fundada em 1869, e por isso traz na bagagem uma rica e expressiva história na formação técnica. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR, 2017, p. 18).

De posse dos pressupostos que norteiam o presente estudo, quanto aos recursos linguísticos incidentes na análise do *ethos* discursivo e referentes à formação da autoimagem, os excertos em análise (3 e 4) demonstram a preocupação com a escolha de vocabulário acadêmico (gestão democrática, autonomia – excerto 3).

Nesse âmbito, relativo ao excerto 4, destaca-se o emprego de adjetivos/modalizadores discursivos: “uma **rica e expressiva** história na formação técnica”. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2017, p. 18, **grifo nosso**). Em nível sintático, em ambos os casos (3 e 4), a linguagem é de natureza formal, levando-se em conta a norma-padrão; contudo, no excerto 4, quanto ao nível semântico, destaca-se o emprego da metáfora “traz na bagagem” (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2017, p. 18), o que, conjuntamente aos adjetivos, denota posicionamento relativo à intenção de demonstrar o acúmulo de experiência.

Os indícios apontados conduzem à percepção da formação do **ethos** institucional, cujos contornos remetem à imagem de órgão de ensino que prima pela austeridade, lisura e rigor acadêmico. Combinando modalização verbal assertiva (emprego dos verbos ser/ter, no excerto 04) à intenção de explicitar certeza, o texto apoia a construção da imagem positiva pretendida conectada aos princípios institucionais. Tais princípios são baseados no projeto majestoso e desafiador de ampliação da rede federal e na consolidação dos IF enquanto órgãos que ofertam

ensino gratuito e de qualidade, além de propulsores de desenvolvimento local e regional. (CASTIONI, 2012). Relativo à imagem do outro, presume coenunciadores críticos, que valorizam a língua padrão, a origem do IFPR e o ensino técnico e tecnológico.

O aporte teórico em que nos pautamos (MAINGUENEAU, 2005) possibilita decifrarmos o *ethos* pela representação do fiador, cuja fundação está no uso da linguagem. Os indícios textuais demonstram seu posicionamento e afetam o coenunciador, o que ocorre pelos saberes anteriores à enunciação, viabilizados pela compatibilidade de valores, classificados como positivos do ponto de vista de sua política educacional e social (COSTA, 2012). Sob essa perspectiva, por meio de seu PPP, a instituição demonstra resguardar-se na lei para fazer cumprir suas metas, que englobam o ideal de igualdade (gênero, raça, credo) de todos os membros da comunidade, além da valorização profissional (excerto 3).

No excerto 4, o *ethos* projeta-se como confiável, tendo em vista sua tradição, sua trajetória. Nessa esfera, o fiador emerge no texto, de forma implícita, ao informar (aos futuros discentes) que a instituição difere-se de outras pela oferta de ensino integrado, de qualidade, que visa à modificação da realidade social (COSTA, 2012), projetando, dessa forma, sua imagem positiva, associada à maneira como concebe o que seja um valor do outro.

Baseados em outra face de nosso referencial (AMOSSY, 2005; DASCAL, 2005), quanto aos excertos analisados até o momento, é possível ressaltar que o IFPR-Foz, enquanto instância enunciativa, busca legitimar-se ao estabelecer um compromisso com princípios pautados por uma *doxa*. Tais princípios são indexados em representações partilhadas, calcados na repercussão positiva causada pelo projeto de sua constituição (boa estrutura, educação integrada, gratuidade, qualidade) e pelos resultados alcançados, que o tornam um órgão de ensino respeitável, portanto socialmente influente. Por esse aporte, observamos que a formação da identidade institucional em questão é forjada pela circulação de discursos, enquanto redes de significações, expressos pela ação da linguagem, a qual ocupa lugar de entremeio: entre cultura, sociedade, tempo e espaço. (HALL, 2006).

Silva (2000) argumenta, assim como Hall, que a identidade não é

um dado fixo. Sob essa mirada, o PPP em análise traduz o que considera ideal para a instituição, segundo valores e posicionamentos em vigor. Essa visão reforça a postura teórica em que nos pautamos, referente à análise discursiva da linguagem pelo *ethos*, situada entre o individual (posição discursiva que exerce o papel de fiador) e o social (valores partilhados). Os valores remetem à matriz epistemológica institucional (Lei 11.892), que projeta a instituição como espaço que preconiza dar condições para a formação *omnilateral*, calcada no trabalho como princípio educativo, o que propicia o desenvolvimento pessoal e regional, segundo política educacional incorporada, que visa a reinstitucionalização do ensino profissional. (COSTA, 2012).

Nessa esfera, quanto aos excertos 3 e 4, quanto à forma de enunciar, o texto projeta a imagem de si, segundo a ideia que faz do outro. Este processo “encarna” as propriedades associadas à instituição, as quais, reiteramos, estão fundamentadas em princípios educativos que conjugam formação técnica, tecnológica, científica e social de futuros profissionais, capazes de atuar e transformar suas realidades.

Os excertos analisados na sequência evidenciam, também, a tomada de posição em função de representações que os enunciadores fazem um do outro:

Excerto 5 (Histórico do *Campus*): Em diálogos do diretor do Campus Foz do Iguaçu na época, prof Irineu Mário Colombo, com a direção da Itaipu Binacional cogitou-se a doação do Clube Floresta, que encontrava-se desativado, para uso do IFPR. O uso do novo espaço se deu a partir de novembro de 2009 o campus passou a funcionar no novo endereço. A doação oficial se deu com a presença do então Ministro da Educação Fernando Haddad, que recebeu a escritura do terreno das mãos da Itaipu Binacional e passou para o IFPR Campus Foz do Iguaçu, no dia 29 de abril de 2010. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2017, p. 18).

Excerto 6 (Histórico do *Campus*): Com sede própria, a instituição buscou atender as demandas do mercado da região da tríplice fronteira, sendo que o primeiro curso a ser oferecido no Campus foi o curso Técnico em Aquicultura – subsequente e PROEJA (início em 2008). (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2017, p. 18).

Tocante à organização dos elementos linguísticos, nos excertos 5 e 6, notamos, quanto ao nível morfológico, o emprego de substantivos próprios (Irineu Mário Colombo, Fernando Haddad, Itaipu Binacional) e de uma sigla (PROEJA). Alguns desses elementos são anteceditos de adjetivos (ministro), ou que funcionam como adjetivo (prof.). No excerto 6, o adjetivo “subsequente” precede o substantivo próprio, referente ao curso técnico. No plano enunciativo, quanto à dimensão modal, tanto os substantivos próprios empregados quanto a sigla e os adjetivos destacados conferem identidades específicas aos personagens e à empresa citados, particularizando-os, o que, para além do ordenamento linguístico, abarca a esfera social. Referente à formação da imagem de si e do outro, apontam posicionamento do enunciador, em favor da valorização de tais elementos, imbricados aos projetos pedagógicos institucionais, que visam inserir no mercado profissionais de excelência, impactando positivamente no desenvolvimento regional. (CASTIONI, 2012).

No terreno enunciativo, em nível sintático, nos excertos analisados, a linguagem empenha a voz passiva (cogitou-se; encontrava-se/excerto 5); (O uso do novo espaço se deu a partir.../excerto 6), modalizadores que apontam intenção de tornar o enunciado impessoal e formal. Esse formato está adequado à autoimagem construída discursivamente, dinâmica pela qual projeta, agregadamente, a imagem do outro: instituição que prima pela austeridade e seriedade, digna de fé.

Nesse campo, em nível lexical, acrescido ao semântico, a metáfora (excerto 6: [...] das mãos da Itaipu Binacional [...]) confere traço de humanidade à empresa citada, revelando um relacionamento de parceria, de intimidade, entre o IFPR-Foz e a Itaipu Binacional. Este traço alicerça o processo de construção do *ethos* institucional, calcado na formação interconectada da imagem de si e do outro, pois garante credibilidade à entidade, tendo em vista o projeto que vislumbra formação politécnica, articulada entre ciência, cultura e trabalho, visando o mercado local. (FRIGOTTO, 2018). Dessa maneira, quanto à proximidade suscitada, pelo soslaio social e político, pode haver um apelo positivo quanto ao grau de confiabilidade depositado nas ações realizadas pela Itaipu, assim como, às instituições que têm seu apoio, visto que, essa empresa, por se

tratar da maior usina hidrelétrica mundial, influencia no desenvolvimento da região.

Correndo o risco de sermos repetitivos, contudo nada negligentes, pensando na contribuição ao ensino que prevê este estudo, ressaltamos que os elementos em foco, segundo Maingueneau (2005), conforme já antes tratados, formam a origem enunciativa, cuja instância encarnada exerce papel de fiador, o qual, pela dinâmica de nossa análise, necessita ser novamente referido. Nesse horizonte, nos excertos analisados, 5 e 6, os indícios textuais examinados revelam traços que indicam que o enunciador apoia-se sobre um conjunto de representações sociais valorizadas, com objetivo de estabelecer “uma identidade compatível com o mundo que se supõe que ele faz surgir em seu enunciado”. (MAINGUENEAU, 2005, p. 73). De forma mais pontual, examinando o excerto 6, apontamos que o IFPR-Foz projeta sua autoimagem com base na imagem do outro, pela incorporação de um sujeito coletivo, situado para além do texto e que se mostra preocupado com a inserção de jovens e adultos (também pelo PROEJA) ao mundo do trabalho e com as necessidades locais. Tais argumentos, como outros, alicerçam-se na política educacional que funda a instituição.

Voltando ao excerto 5, algo dessa natureza ocorre, visto que, os fatos narrados buscam construir uma memória coletiva e, com isso, ganham nova significação enunciativa, cuja intenção é conceder credibilidade ao discurso. Para tanto, o enunciador encarnado vale-se da história de formação do campus Foz do Iguaçu, dos agentes envolvidos em tal decurso, cujos esforços levaram à viabilização da Instituição, assim como, de seus *status* sociais (prof. Irineu Mário Colombo, Ministro da Educação Fernando Haddad, Itaipu Binacional), com o objetivo de promover a identidade entre o coenunciador e a postura adotada discursivamente.

O *ethos*, sob a ótica adotada, no terreno teórico-metodológico, remete-nos a compreendê-lo como parte constitutiva da cena de enunciação, cujos contornos, em um quadro interativo, atrelam a eficácia do discurso a uma cena enunciativa que o permita ser enunciado. (MAINGUENEAU, 2005, p. 75). O processo de formação do *ethos*, nos moldes que analisamos em nossa proposta didática, requer

entendermos, também segundo Maingueneau (2005), o quadro interativo em que uma instituição discursiva está inscrita. Tal entendimento implica compreender o gerenciamento da interação, ou seja, desde o vocabulário empregado, os modos de difusão, até a configuração cultural; elementos que atuam no seu modo de existência, isto é, tudo que é pertinente à cena de enunciação.

Nessa esfera, o *corpus* relativo ao tipo de discurso que forma a cena de enunciação remete-nos ao corporativo/administrativo/acadêmico, em que o fiador enreda seu posicionamento na defesa dos valores (sociais/educacionais, éticos) já enfatizados (seriedade, credibilidade, austeridade, engajamento, valorização dos profissionais). A cena genérica, concernente ao contrato associado a um gênero, aponta que se trata de um documento, cujos traços necessários para sua legitimação indicam a predileção pela padronização da linguagem, pela impessoalidade e pela busca por fontes referenciais que comprovem as ideias apresentadas, tais como o respaldo em leis e pensadores consagrados. A cenografia, por sua vez, refere-se ao contexto de enunciação, que, na análise que forma a proposta, prevê a apresentação de um documento, construído coletivamente, em que o IFPR-Foz delinea sua identidade e abre-se ao diálogo. Dessa forma, passamos às derradeiras considerações.

Considerações finais

Segundo nossos resultados, pelos indícios textuais, linguísticos e extralinguísticos presentes na enunciação analisada, foco da proposição, o *ethos* do fiador projeta a imagem de órgão de ensino respeitável, cujas práticas pedagógicas, discursivamente, estão embasadas em questões de ordem ética, social e educacional, tais como: respeito à diversidade; ensino integrado de qualidade; valorização da gratuidade, dos profissionais e boa estrutura. O uso de recursos linguísticos aponta o emprego de termos técnicos, registro elevado, formal, padronizado, o que corrobora para a sustentação da autoimagem formada.

Não obstante, nosso estudo poderá proporcionar uma nova perspectiva de análise para documentos educacionais como o PPP, que, por sua importância política e pedagógica, sob a orientação da matriz epistemológica, garante a especificidade do trabalho educativo. Dessa maneira, o PPP não deve ser resumo de atividades burocráticas tão somente, mas sim deve estar “vivo”, ou seja, deve ser estudado e reeditado periodicamente. Nesse sentido, nossa proposta pode contribuir para o ensino humanizado e significativo de língua portuguesa, ao possibilitar que os discentes conheçam o funcionamento da linguagem e possam interagir em diversas práticas sociais.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO POR SUJEITOS SURDOS BILÍNGUES

Josiane Junia Facundo¹⁶

Ana Lúcia de Campos Almeida¹⁷

Introdução

As práticas de letramento de sujeitos surdos no Brasil ocorrem por meio da Libras e da Língua Portuguesa, caracterizando-se, assim, como práticas bilíngues. Na esfera acadêmica, tais práticas se mostram bastante complexas pelo fato de se darem, predominantemente, em língua portuguesa — a segunda língua (doravante L2) desses estudantes.

À medida que o ingresso de pessoas surdas no ensino superior aumenta, vem à tona sua singularidade linguística, pouco compreendida pela sociedade e, até mesmo, por profissionais da Educação. Embora as produções científicas acerca do bilinguismo sejam extensas e tenham sido mais debatidas nos últimos anos, pouco se tem feito na prática para garantir que as pessoas surdas tenham acesso ao ensino bilíngue em todos os níveis. Ademais, no que se refere ao ensino superior, parece haver um consenso de que o estudante que acessa esse nível de ensino possua domínio suficiente da língua portuguesa para dar conta da escrita acadêmica.

O acesso à universidade é um desafio para grupos linguísticos falantes de outras línguas maternas, tendo pouca chance de se realizar sem que haja políticas públicas que favoreçam a inclusão desses estudantes. No caso das pessoas surdas, um dos dispositivos legais que facilitou o acesso ao ensino superior foi o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, a qual reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, ressaltando a oferta de ensino

¹⁶Doutora em estudos da Linguagem. Mestre em Educação. Graduada em Letras e Pedagogia. Professora do ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR). Orcid: 0000-0002-9102-8281. E-mail: josiane.almeida@ifpr.edu.br.

¹⁷Pós-Doutora em Educação. Doutora e Mestre em Linguística Aplicada. Graduada em Letras. Docente da Universidade Estadual de Londrina - UEL. Orcid: 0000-0003-2277-3146. E-mail: analucpos@gmail.com.

bilíngue para surdos. O capítulo IV do referido decreto traz, em seu artigo 14, que

as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005, n.p.).

Nesse mesmo sentido, no capítulo VI, artigo 23, o decreto estabelece que

as instituições federais de ensino [...], devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, n.p.).

Na prática, os estudantes surdos têm conseguido, em alguns casos, tradutores-intérpretes de Libras/Língua Portuguesa no processo de seleção e algumas universidades já dispõem de exame em Libras para o vestibular, por meio de vídeos. Todavia, ao ingressarem na universidade, precisam lutar por um tradutor-intérprete que os acompanhe durante a formação. Além disso, os surdos encontram um universo de gêneros acadêmicos em língua portuguesa que precisam dominar para sobreviver no curso. Nessa empreitada, necessitam recorrer a estratégias de estudo individual, procurar apoio externo ou até mesmo de colegas de turma, ouvintes, falantes de língua portuguesa como língua materna, entre outras fontes de apoio.

A inclusão educacional requer conhecimento do público a quem a educação se destina. Nesse sentido, as narrativas de vida podem ajudar a compreender melhor as especificidades desses sujeitos para a proposição de políticas linguísticas, bilíngues e efetivas no ensino superior. Sendo assim, esse texto traz narrativas de letramento acadêmico de sujeitos surdos, possibilitando reflexões acerca dessa temática, a qual é precedida por uma breve revisão bibliográfica que situa os sujeitos surdos no universo acadêmico.

Reflexões acerca do conceito de letramento acadêmico

A expressão “letramento acadêmico” surge em meio à chamada “explosão conceitual” do letramento (VIANNA, 2016), juntamente às outras expressões que acabaram reduzindo o conceito de letramento à linguagem, desconsiderando a questão social e cultural dos estudos.

O conceito de letramento acadêmico é também apresentado no artigo intitulado “O letramento entendido como prática social”, de Barton e Hamilton (2004). Para esses autores, os letramentos são configurações coerentes de práticas letradas e estão relacionados a “aspectos particulares da vida cultural” (BARTON; HAMILTON, 2004, p.116). De acordo com Street (2010),

A noção de ‘letramento acadêmico’ desenvolveu-se a partir da área dos Novos Estudos de Letramento (GEE, 1996; STREET, 1984) como uma tentativa de apontar as implicações dessa abordagem para nossa compreensão das questões de aprendizagem do aluno. (STREET, 2010, p. 348, tradução nossa).

Lea e Street (1998) observam que a pesquisa educacional acerca da aprendizagem de estudantes do ensino superior tomou três diferentes caminhos. O primeiro se refere às habilidades de estudo, o segundo à socialização acadêmica e o terceiro ao letramento acadêmico. A abordagem referente às habilidades de estudo assumiu que o letramento é um conjunto de habilidades atomizadas que os estudantes precisam aprender e que são transferíveis para outros contextos. Nessa perspectiva, o que está em foco são as tentativas de correção dos problemas apresentados pelos alunos no processo de aprendizagem e tais erros são vistos como patologia. A escrita do aluno, nessa abordagem, é vista como técnica e instrumental.

Na perspectiva da socialização acadêmica, a tarefa do orientador seria de imprimir nos alunos uma nova cultura — a cultura acadêmica. O foco seria a orientação do aluno para a aprendizagem. Embora mais sensível ao aluno, enquanto aprendiz, e ao contexto cultural, há críticas acerca dessa perspectiva, por dar a entender que a cultura acadêmica

seria relativamente homogênea, incluindo as normas e práticas acadêmicas. (STREET, 2010).

A perspectiva do letramento acadêmico, que vê o letramento como prática social, concebe a escrita do estudante e a aprendizagem como questões de âmbito epistemológico e identitário, e não só de habilidades ou socialização. As instituições em que as práticas acadêmicas ocorrem, conforme constituídas, são vistas como lugares de discurso e poder. No que se refere a essa perspectiva de letramento acadêmico, Street (2010) ainda acrescenta que

Esta concebe as demandas de letramento do currículo como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas. Do ponto de vista do aluno, uma característica dominante das práticas de letramento acadêmico é o requisito de alternar as práticas entre um cenário e outro, de um repertório de práticas linguísticas apropriadas para cada ambiente e de lidar com os significados e identidades sociais que cada uma evoca. (STREET, 2010, p. 349, tradução nossa).

É nessa perspectiva de letramento acadêmico que queremos pensar os sujeitos surdos enquanto inseridos no contexto da universidade, e as instituições de ensino superior como espaço onde possam se colocar discursivamente.

O estudante surdo no território acadêmico

Poucos surdos conseguem chegar ao ensino superior, especialmente na universidade pública, e concluir um curso de graduação. Isso devido às questões já expostas no início deste texto, que podemos resumir como barreiras de acessibilidade. No entanto, professores surdos são a “voz” da comunidade que representam e sua presença no espaço acadêmico é fundamental para fazer circular o discurso desse grupo linguístico. Nesse sentido, o domínio de gêneros acadêmicos, escritos ou

orais¹⁸, pode proporcionar maiores oportunidades de inserção desses sujeitos em práticas discursivas, além de os surdos poderem imprimir sua identidade nessas práticas, modificando ou trazendo novos gêneros em Libras para a academia.

Em relação ao domínio dos gêneros acadêmicos, vale destacar o trabalho de Street (2010), que propõe a abordagem de aspectos envolvidos na produção e circulação desses gêneros, geralmente negligenciados durante o ensino de escrita. Essas questões são chamadas pelo autor de “dimensões ‘escondidas’ do letramento”¹⁹. Em síntese, podemos dizer que, ao ensinar alguns gêneros aos estudantes na academia, o professor faz seleções do que considera relevante e exclui (ainda que não intencionalmente) outros aspectos ligados ao gênero, que considera estar subentendido pelos alunos. Normalmente, ao avaliar as produções desses estudantes, o professor exige que tais aspectos estejam presentes, mesmo não os tendo abordado em aula. Contudo, o estudante só se apropria do conhecimento de certos aspectos dos diferentes gêneros à medida em que se insere nas práticas de letramento que constituem a cultura acadêmica.

Quanto à cultura acadêmica, podemos ressaltar ainda que, ao propiciar um espaço à diversidade na academia, novos modos surgem de significar esse espaço. Nessa ótica, poderíamos considerar os conceitos de desterritorialização e reterritorialização de Canclini (1995), adotados por Maia (2013), no capítulo “Novos e híbridos letramentos em contextos de periferia”, para pensarmos o espaço acadêmico para os surdos. Ao abordar a temática, Maia (2013) assevera que as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), que antes eram de exclusividade de uma classe social economicamente privilegiada, chegaram à periferia, sendo então este campo desterritorializado. Ao apropriar-se dessas TICs, as classes sociais menos favorecidas passam a dar novos significados a elas, imprimindo sua identidade e originando formas culturalmente híbridas.

O espaço acadêmico e, conseqüentemente, o próprio letramento

¹⁸Os gêneros orais para os ouvintes, como palestras, seminários, etc., podem ser considerados como gêneros sinalizados para os surdos.

¹⁹Ao lecionar uma disciplina de letramentos na Faculdade de Educação da Universidade da Pensilvânia, Street (2010) trabalhou com uma lista de conceitos relacionados a critérios de avaliação de artigos de pesquisa. O objetivo era tentar abordar questões envolvidas no processo de avaliação dos artigos, as quais costumam ser desconsideradas em aulas de escrita. A essas questões o autor chamou de “dimensões ‘escondidas’ do letramento”.

acadêmico, sempre foi elitizado, tendo em vista que nunca foi pensado para indivíduos socialmente excluídos, como negros, índios, pobres, público LGBT ou pessoas com deficiência. Com as políticas de inclusão que favoreceram a entrada dessas populações na universidade, emergiram novas formas de significar esse espaço, entre as quais se destaca a Libras no currículo acadêmico e a presença de estudantes surdos em um espaço pensado para não-surdos. São consideráveis as mudanças estruturais que essa “reterritorialização” tem promovido, não só em relação às modificações físicas, mas nas próprias concepções acerca da pessoa surda, de indivíduo deficiente, incapaz, dependente, para sujeito linguístico e culturalmente produtivo, criativo, entre outros atributos, ou seja, um novo ethos.

Maia (2013, p. 63) ainda pontua que o conceito de reterritorialização consiste em um “movimento complexo que visa a reapropriação do híbrido como elemento capaz de recriar signos identitários de determinado grupo [...]”. Sendo assim, os professores surdos podem se apropriar de gêneros acadêmicos, criados por não-surdos, para falarem de sua língua, sua cultura e identidade. Um dos fenômenos em que se pode observar esse movimento é na chamada “literatura surda”, que, por enquanto, está mais voltada ao público infantil, mas tende a crescer à medida que os surdos ocupem o mundo acadêmico e imprimam sua identidade nos gêneros textuais dessa esfera. Esta impressão de identidade pode utilizar tanto a escrita da língua portuguesa, majoritária, quanto gêneros acadêmicos para serem produzidos “oralmente” — textos em Libras —, lançando mão de recursos tecnológicos visuais.

Baseando-se na ideia de coleções, de Canclini (1995), em que a escrita e o livro eram guardados e protegidos em museus e bibliotecas, a que poucos tinham acesso, Maia (2013) traz o conceito de “descolecção”. O autor usa tal conceito para se referir à democratização desses bens culturais, da fluidez das práticas sociais e do híbrido, enquanto elemento descoleccionador, especialmente, pelo desenvolvimento das TICs na atualidade.

O conceito de descolecção, utilizado por Maia (2013), também pode ser aludido ao se pensar que o saber científico, antes tão distante da realidade dos surdos, hoje já é disponibilizado (embora, ainda, seja

escasso) em Libras, por meio da tecnologia. Tornar esse recurso cada vez mais acessível aos acadêmicos surdos é um desafio que se impõe à universidade. Nesse sentido, ao utilizar gêneros acadêmicos, os surdos podem recriá-los, dando origem a gêneros híbridos, além de utilizarem novas formas de registro e de disseminação do saber científico.

Entre as diferentes perspectivas pelas quais podemos pensar o espaço acadêmico, nosso foco neste trabalho são as práticas de letramento que o constituem. Pensar as práticas de letramento dos sujeitos surdos requer um resgate das experiências vivenciadas por esses estudantes, por meio de suas narrativas. O tópico a seguir traz a metodologia que possibilitou acessar as narrativas dos sujeitos surdos bilíngues.

Metodologia

A abordagem qualitativa, predominante nas pesquisas em linguística aplicada, baseia-se na interpretação dos fenômenos e na atribuição de significados a eles. A análise de dados não se apoia especialmente em dados quantitativos ou estatísticos, mas se dá de forma indutiva pelo pesquisador, que tem como foco o processo e seu significado. (GIL, 1999).

Desse modo, esta pesquisa se caracteriza por sondar as práticas de letramento que dizem respeito a interações sociais em torno da escrita pelos sujeitos surdos. Os participantes desta pesquisa foram 9 surdos bilíngues, graduados, professores e com especialização na área da Educação. Eles estão identificados neste texto pela letra inicial dos nomes (exemplo: Sujeito X).

A fim de verificar como as práticas de letramento acadêmico se constituíram na trajetória desses sujeitos, foram feitos registros em vídeo das narrativas sobre tais práticas. Foi aplicado também um questionário socioacadêmico com questões objetivas para identificar os perfis dos participantes.

Narrativas sobre práticas de letramento acadêmico por sujeitos surdos

Na perspectiva de que os letramentos fazem parte da vida das pessoas e as práticas de letramento influenciam na constituição identitária, podendo determinar o sucesso profissional e acadêmico dentro da cultura em que estão imersos e a qual esses resignificam, coube um adendo às questões socioacadêmicas para melhor entender a relação que os participantes possuem atualmente com a escrita acadêmica. Consideramos que as narrativas de letramento, bem como, os aspectos socioculturais dos sujeitos, em especial dos que fazem parte de grupos marginalizados, contribuem para a desconstrução de estereótipos sociais nos quais normalmente são enquadrados.

Como característica comum ao grupo, destacamos que eram todos bilíngues, visto que, dominam ao menos a modalidade escrita da língua portuguesa — em grau intermediário ou avançado — e a Libras, de forma fluente. Vale ressaltar, no entanto, que tanto a aprendizagem da língua de sinais como a aprendizagem da língua portuguesa se deram de forma tardia para os sujeitos, considerando que nenhum desses eram filhos de pai e mãe surdos falantes de Libras.

As narrativas acerca da vida escolar dos sujeitos revelaram que a forma como a língua portuguesa, falada ou escrita, foi apresentada a eles na escola, independentemente da modalidade de ensino (escola especial ou inclusiva), ocorreu de modo descontextualizado, não permitindo que fizessem uma relação entre a língua e sua função social. Além disso, houve relatos de violência física ou psicológica nos processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, falada ou escrita.

No que se refere ao letramento acadêmico, as narrativas trazem histórias de dificuldades e superação. As análises dos perfis dos sujeitos demonstraram que estes passaram boa parte de sua formação, ou quase toda, sem acesso à língua de sinais e sem intérpretes, tendo que recorrer a outras formas de aprendizagem. Em relação às atividades acadêmicas, observa-se que, normalmente, os surdos procuram seguir modelos dos

gêneros dessa esfera para produzirem textos escritos em língua portuguesa:

Na faculdade os professores pediam RPL, Relatório de Prática de Laboratório, pediam direto, praticamente o curso todo tive que produzir esse tipo de texto. Eu não sabia como fazer em português. Não sabia. Mas era sempre o mesmo modelo: introdução, objetivo, desenvolvimento e eu não sabia como fazer. Então o intérprete me explicou como fazia, fez o primeiro para mim [...] como modelo, e a partir daquele passei a praticar, me esforcei e consegui. Quando tive que fazer o TCC eu já sabia escrever.

Sujeito T [tradução nossa].

Tirei dúvida com intérprete... escrevi, mostrei para ela e ela fez a revisão do texto... Eu busquei seguir um modelo para me basear.

Sujeito D [tradução nossa].

Quando eu tenho um modelo do que é para ser feito e só tenho que adequar, eu posso fazer em casa, mas a parte dos procedimentos metodológicos é mais difícil porque é específico.

Sujeito J [tradução nossa].

Embora a atividade com textos acadêmicos, chamados de gêneros secundários por Bakhtin (1997), despenda de muito esforço, de forma geral, para os surdos esses gêneros se apresentam ainda mais complexos por serem em língua portuguesa, sua segunda língua. Muitas vezes, as relações na vida acadêmica e no trabalho envolvendo tais gêneros mostram-se bastante conflituosas, principalmente porque os surdos acabam recorrendo ao auxílio de colegas ouvintes, os quais nem sempre compreendem sua condição linguística. Desse modo, a relação com gêneros acadêmicos acaba sendo de dependência (de ouvintes) ou de superação, quando não há ajuda disponível, como se pode observar nos relatos a seguir:

Tinha as provas... eu tinha que ler os textos sozinho... não tinha explicação. Mergulhei nos estudos, me esforcei o máximo... acho que estudava 24 horas por dia, todos os dias... aos domingos nem saía de casa, ficava preso estudando, só então comecei a aprender português. Foram 4 anos assim.

Sujeito T [tradução nossa].

Fizemos a monografia em grupo, eu e duas ouvintes, mas eu me senti excluída. Eu gostaria que elas tivessem pedido minha opinião quanto ao tema da monografia, que houvesse uma troca de ideias, mas não houve. [...] Às vezes, quando preciso preencher um diário, faço, mostro para os colegas de trabalho e às vezes eles só dizem que está errado, mas ninguém me explica qual a forma correta de fazer [...] é muito difícil para mim.

Sujeito J [tradução nossa].

Esse colega surdo me ajudou e também uma intérprete que era aluna do curso de bacharelado em Letras-Libras. Foi muita luta! Sempre há barreiras, me mandam fazer as coisas em português e eu acabo recorrendo a outras pessoas. Para mim, a produção textual é muito difícil. Mas eu fiz uma prova escrita do IFPR e também a do ENEM. No Enem escrevi três folhas e passei.

Sujeito M [tradução nossa].

Quando as relações acadêmicas entre os surdos e seus colegas ouvintes se estabelecem pela ocasião de trabalhos em grupos, por exemplo, os surdos parecem se sentir diminuídos, em situação de desvantagem, por não estarem contribuindo como gostariam. Nesse sentido, a língua portuguesa (doravante LP) é vista como uma barreira, tendo em vista que, na maioria dos contextos sociais, é essa língua a principal forma de interação. Dependendo do nível de conhecimento da LP pelo surdo, suas relações sociais no mundo acadêmico são mais ou menos conflituosas. O relato de J, a seguir, ajuda a compreender o sentimento dos surdos em relação a essa situação:

Na pós (*lato sensu*) também tive que fazer artigo em grupo. Fiz junto com duas colegas (ouvintes). Eu escolhi um tema, mas elas não concordaram, escolhi outro e não aceitaram, então deixei que elas escolhessem. Elas pediram pra eu fazer um pequeno resumo do tema, que eu pesquisasse e deixasse que elas fariam o resto, só isso. [pensativa]... mas sinto que foi ruim para mim, porque eu também precisava aprender. Essa forma das ouvintes agirem me parece um ouvintismo porque eu fico excluída, perco a oportunidade de aprender e eu queria muito. Queria que me explicassem como fazia, mas elas não explicaram, não houve troca de ideias. Sabe, vocês, ouvintes, têm os sons como pista e sabem se um texto está coerente, mas eu não, sempre fico em dúvida se meu texto está correto ou não. Me faltam

palavras para enriquecer a escrita, acabo usando palavras simples, queria usar um vocabulário mais rico, mas não consigo. Falta vocês deixarem esse ouvintismo... às vezes vocês não aceitam minha opinião, entende? Eu acho isso, é o que eu sinto e não faz bem para mim, eu tenho necessidade de participar, de que me perguntem qual o tema mais adequado, qual minha opinião sobre o texto, pra eu aprender. Eu preciso! É importante isso! Não adianta só traduzir bem e falar o que foi feito. Não é assim. Precisamos ler juntas, explicarem o que o texto quer dizer, o contexto... eu preciso aprender.

Sujeito J [tradução nossa].

Consideramos esse relato muito significativo, principalmente por se dirigir à pesquisadora ouvinte, em vários momentos, e incluí-la em “vocês”, toda vez que se referia aos ouvintes. Percebemos certo cuidado na forma de colocar sua opinião, como querendo dizer “me desculpe a franqueza”, mas de qualquer forma, o participante não se intimidou. Talvez tenha sido a única pessoa que disse tudo o que gostaria de dizer sem nenhum receio de estar se dirigindo a um ouvinte.

Percebe-se que, em muitos casos, os ouvintes acabam fazendo com que o surdo se sinta diminuído em atividades acadêmicas. Em vez de utilizarem as ideias dos surdos em Libras e traduzirem para o português, simplesmente os excluem das atividades e da possibilidade de adquirirem conhecimento acadêmico. Trata-se de uma exclusão disfarçada, quando, por exemplo, o surdo fica responsável somente por uma parte do trabalho, como a coleta de dados, deixando as análises e a produção de textos por conta dos ouvintes.

Depender dos ouvintes nas atividades acadêmicas é muito comum por parte dos surdos. Vimos isso nas narrativas de quase todos os entrevistados. No entanto, essa situação é desconfortável para muitos deles. Ainda assim, alguns surdos, ao conseguirem dominar melhor a LP, são requisitados na comunidade por outros surdos para auxiliarem em atividades acadêmicas, como se pode observar nos relatos:

Eu também tinha um amigo surdo, que tinha um português melhor que eu, mostrava para ele e ele me ajudava na revisão do texto. Não fiz sozinha não. Foi com ajuda.

Sujeito C [tradução nossa].

[...] é um surdo que sabe bem português. Esse colega surdo me ajudou e também uma intérprete que era aluna do curso de bacharelado em Letras-Libras.

Sujeito M [tradução nossa].

Considerando a trajetória acadêmica e profissional dos surdos e suas lutas para vencer a barreira linguística nesses contextos, percebe-se que se apropriar da LP representa certa independência. Ao indagarmos se atribuem alguma importância a ela e qual o papel que a LP ocupa em suas vidas, tivemos as seguintes considerações dos sujeitos surdos:

Sim. Para passar na prova didática tenho que estudar os textos e preparar uma aula. Depois tem as pautas, as provas escritas dos alunos, etc.

Sujeito A [tradução nossa].

Sim. Eu acho importante porque é a língua utilizada no Brasil, tudo é português [...] e dentro do trabalho para a comunicação com os alunos, quando escrevo no quadro é em português, os textos escritos são em português. A Libras é mais na prática, mas o tempo todo utilizo o português no processo de ensino.

Sujeito C [tradução nossa].

Sim. Eu gostaria de saber bem para escrever textos, elaborar provas, eu preciso! Eu gostaria de aprimorar meu português [...] estou esperando abrir um curso de português. Eu gostaria sim (de dominar bem português), esse é meu sonho. Eu gostaria de ter mais independência, poder fazer as atividades, sozinha, mas não consigo. *Sujeito M* [tradução nossa].

Acho muito importante porque é a língua utilizada no Brasil... sinto necessidade de me aprofundar [...]. Sim. É isso, é isso (em relação a se tornar mais independente) e porque as palavras da LP têm vários significados e depende do contexto, então identificar o sentido (das palavras) é difícil.

Sujeito D [tradução nossa].

Eu acho o português importante, sim, preciso usar para registrar os conteúdos, ensinar o vocabulário, etc. Mas o português não é o que vai ajudar o surdo, não. Primeiro ele tem que aprender a Libras, porque é uma língua visual. O português é a segunda língua. Eu tive acesso à Libras atrasado, deveria ter aprendido bem antes. Mas eu fui oralizada primeiro sem entender nada, depois que aprendi a

Libras as coisas ficaram mais claras, porque sou visual. Se o processo fosse inverso e eu tivesse aprendido primeiro a Libras, teria sido ótimo. Mas, infelizmente, não foi assim. *Sujeito J* [tradução nossa].

Os surdos atribuem à LP o papel de língua de trabalho, veem-na como útil para as atividades que realizam na academia e, inclusive, como ponte de acesso ao trabalho no contexto acadêmico. Ademais, entendem que o domínio da língua portuguesa pode lhes dar maior independência na vida acadêmica e profissional. No entanto, as considerações do sujeito J deixam claro que a Libras deve ser a língua-mãe, a língua de instrução dos sujeitos surdos, e que a Libras tem o poder de mudar a vida do surdo. O sujeito reconhece, ainda, a utilidade da língua portuguesa, mas reitera a posição da Libras como a mais importante para a vida.

As narrativas, em suma, revelam práticas de letramento em língua portuguesa um pouco conflituosas. Os surdos recorrem constantemente a modelos ou pedem auxílio aos ouvintes, que nem sempre estão dispostos a atendê-los. Muitas vezes a forma de “ajudar” dos colegas ouvintes no ambiente acadêmico não atende às reais necessidades dessas pessoas, que se veem excluídas de muitas práticas.

Considerações finais

Ao longo deste texto, buscamos abordar o conceito de letramento acadêmico, a partir de teóricos que têm se debruçado acerca da temática. Para introduzir o sujeito surdo nesse campo, apropriamo-nos dos conceitos de desterritorialização, reterritorialização e descoleção, que nos ajudam a compreender as transformações que ocorrem no território acadêmico com a inserção do estudante surdo e da língua de sinais, possibilitando a produção de gêneros híbridos.

As narrativas dos sujeitos surdos revelaram que a LP tem papel importante na visão desses sujeitos, mas não principal. É a língua que utilizam para fins profissionais e acadêmicos. Reconhecem a importância da aprendizagem da LP como L2 para responderem às demandas sociais

que envolvem a escrita, mas enfatizam que esta não substitui a Libras que, para os sujeitos de nosso estudo, é fundamental para a vida dos surdos, embora a maioria tenha tido contato com a Libras tardiamente.

No que se refere à vida acadêmica, verificamos que as práticas de letramento acadêmico envolvendo a língua portuguesa revelaram relações de poder e tensões entre surdos e seus colegas ouvintes, que ora envolve dependência e cooperação, ora sentimento de rejeição e busca por superação das dificuldades.

Essas reflexões nos permitem repensar o ambiente acadêmico e considerar as singularidades linguísticas dos sujeitos surdos, cujos direitos linguísticos devem ser assegurados no ambiente acadêmico para que possam participar de práticas de letramento bilíngues.

O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE MECANISMOS DE CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

Alessandra Bernardes Bender²⁰

Introdução

O ensino de gramática tem oscilado, nas diferentes abordagens metodológicas de ensino de línguas, entre um papel de extrema importância e um papel secundário. No método *Grammar-Translation* (Gramática-Tradução), por exemplo, o foco principal está na forma e, por isso, a gramática ocupa uma posição de destaque. Já no método conhecido como *Communicative Approach* (Abordagem Comunicativa), o foco reside no conteúdo, relegando à gramática uma posição de coadjuvante. A fundamentação teórica que embasa o presente capítulo consiste de autores que fogem de tal polaridade, acreditando que o papel do professor de línguas não é o de pura e simplesmente apresentar regras e padrões, mas promover um entendimento sobre as estruturas lógicas que permeiam a linguagem, por meio de mecanismos de consciência linguística. Para tanto, será analisado o papel do ensino de gramática em diferentes métodos de ensino ao longo do tempo, as contribuições da concepção da Gramática como Mecanismo de Consciência Linguística e da Aprendizagem por Descoberta, além da visão adotada em orientações, diretrizes e parâmetros curriculares de língua estrangeira. Os exemplos apresentados de pontos gramaticais da língua inglesa nas seções intituladas “Mecanismos de Consciência Linguística e Aprendizagem por Descoberta” e “O ensino de gramática em orientações, diretrizes e parâmetros curriculares de língua estrangeira” são provenientes de um projeto de pesquisa que teve como objetivo a produção de material didático para uma turma de

²⁰Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Especialista em Língua Inglesa e em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira. Graduada em Letras - Português/Inglês. Professora do ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus União da Vitória. Orcid: 0000-0002-1002-9996. E-mail: alessandra.bender@ifpr.edu.br

alunos da 2ª série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do ano de 2016, do Instituto Federal do Paraná – Campus União da Vitória, baseando-se nas dificuldades apresentadas por eles nas avaliações referentes a pontos gramaticais realizadas enquanto alunos da 1ª série do mesmo curso.

O ensino de gramática

Ao longo da história do ensino de línguas, professores têm alternado entre metodologias de ensino mais voltadas à competência gramatical e a metodologias que privilegiem a competência comunicativa. Larsen-Freeman (1991, p. 279, tradução minha) aponta tal dualidade ao dizer que existem “abordagens que focam em fazer os estudantes analisarem a língua a fim de aprendê-la e outras [abordagens] que encorajam os estudantes a utilizarem a língua a fim de adquiri-la”. A mesma autora sugere que, para colocarmos fim a esse antagonismo, tenhamos uma concepção mais ampla sobre o que significa ensinar gramática. Para ela, o trabalho com a gramática envolve três dimensões, sem restrições hierárquicas e interdependentes: forma, significado e uso. A dimensão da forma trata da construção de uma determinada estrutura linguística, a do significado aborda questões referentes a sentido literal ou metafórico e a do uso envolve os contextos (formais ou informais, por exemplo) em que tal estrutura aparece. Nunan (1998) ilustra a importância de não se trabalhar apenas a forma nas aulas de gramática por meio do entendimento sobre a diferença entre orações coordenadas e orações subordinadas:

Por exemplo, se os aprendizes desejam dar igual peso a duas informações, eles podem apresentá-las em uma única sentença, usando coordenação. Se eles desejam dar a uma das informações maior peso, eles podem usar subordinação. [...] os aprendizes veem que formas gramaticais alternativas existem para possibilitar que eles transmitam diferentes tipos de significado e que, em última instância, depende deles decidir exatamente o que desejam transmitir. (NUNAN, 1998, p. 104, tradução minha).

Caso o professor focasse apenas no aspecto estrutural da língua, “eles [os aprendizes] sairiam da sala de aula com a impressão de que formas alternativas existem meramente para tornar as coisas mais difíceis para eles”. (NUNAN, 1998, p. 103, tradução minha). É importante repassar aos educandos²¹ a noção de que existem escolhas nas formas gramaticais que usamos, de acordo com a maneira que desejamos apresentar nossas ideias:

Existe uma grande diferença em como eles serão percebidos quando fizerem um pedido dizendo ‘Eu quero algo’ em vez de ‘Eu gostaria de algo’. O sentido é claro em ambos os casos, mas eles não são igualmente apropriados. Eles precisam saber que serão muito limitados se apenas conseguirem expressar significados. Eles terão negada a oportunidade de representar a si mesmos de uma maneira que iriam preferir. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 5, tradução minha).

Este exemplo esclarece que há mais para se ensinar em termos de gramática que apenas a dimensão estrutural. De acordo com Ellis (2002, p. 170, tradução minha, **grifo** meu), “estudos que têm investigado se a prática de uma estrutura específica resulta em sua aquisição fornecem evidência de que a prática não resulta na habilidade autônoma de usar a estrutura”. O que facilitaria tal processo de autonomia seria o trabalho com mecanismos de consciência linguística, pois

A inclusão de línguas estrangeiras no currículo escolar não é motivada inteiramente pelo desejo de fomentar a comunicação entre falantes de diferentes línguas [...]. Essa inclusão tem, e sempre teve, um objetivo mais geral – o de fomentar o desenvolvimento intelectual. A ‘gramática’ personifica um corpus de conhecimento cujo estudo pode contribuir para as habilidades cognitivas dos estudantes. Ela constitui-se como um conteúdo complexo e, como tal, contrasta com o conteúdo trivial de muitos livros didáticos modernos. (ELLIS, 2002, p. 172, tradução minha).

²¹Apesar de existir uma variedade de termos na literatura para denominar aquele(a) que aprende (tais como aluno/aluna, educando, estudante, aprendiz, aprendente), neste artigo, optou-se pelo termo educando, por sugerir a ideia de que o indivíduo está em constante estado de formação/educação. Embora no masculino para dar fluidez à leitura, o termo refere-se, aqui, tanto ao sujeito do sexo masculino quanto ao do feminino.

Vários desses livros didáticos citados por Ellis menosprezam o valor do ensino de gramática e optam por conteúdos que não geram desafio intelectual, o que é lastimável, pois o educando acaba por ver, nesse contexto, a aula de língua inglesa como uma disciplina da qual ele não participa ativamente, apenas reproduzindo saberes prontos. Promover atividades de consciência linguística é uma maneira de desafiar intelectualmente o educando, pois, de acordo com Ellis (2002), tais atividades envolvem três processos: (i) notar: o educando se torna consciente da presença de uma característica linguística que desconhecia; (ii) comparar: o educando relaciona a característica linguística percebida com seu conhecimento gramatical até aquele momento; (iii) integrar: o educando associa o conhecimento novo ao seu repertório gramatical.

A partir da sistematização desses processos, percebe-se claramente que o objetivo aqui não é a volta de atividades pautadas no método Gramática-Tradução – que tinha seu foco em regras transmitidas pelo professor ao educando –, mas, sim, que o educando desenvolva habilidades de raciocínio lógico e de interpretação por meio do estudo da gramática de uma língua estrangeira²². Tal objetivo contraria a visão segundo a qual alguns educandos possuem um “dom” para línguas ou fazem uso de ferramentas de percepção subliminar, como arquivos de áudio para aprenderem enquanto dormem – referidos por Schmidt (1993) como *sleep-learnig* – que pode ser livremente traduzido como ‘aprendizado dormindo’:

Existe uma crença amplamente difundida de que alguns conseguem ‘pegar’ aspectos da língua sem fazer deles objeto de sua atenção ou sem ter total consciência deles. [...] Psicólogos que têm investigado tal assunto revelaram que essas crenças populares não possuem suporte empírico [...] essa questão não deveria obscurecer a pergunta importante e passível de ser respondida que diz respeito à possibilidade de um maior envolvimento consciente resultar em um maior aprendizado de informações, cuja resposta é claramente afirmativa. (SCHMIDT, 1993, p. 209, tradução minha).

Schmidt propõe, portanto, que não se dê tanto peso a questões de ordem subjetiva que propiciam um aprendizado mais rápido (e que de

²²Embora os linguistas aplicados no Brasil sugiram o termo língua adicional, neste artigo, optou-se pelo uso de língua estrangeira para respeitar a expressão usada nos documentos oficiais que regem o ensino de inglês.

fato existem), mas sim à constatação de que quanto maior a atenção despendida a aspectos linguísticos, maior será o aprendizado dos educandos. Enquanto professores de línguas, não devemos respaldar o sucesso na aquisição de uma língua a razões como “ele tem um dom para línguas” ou “ele aprende naturalmente, sem esforço algum”. Ao contrário, devemos fomentar a necessidade de um aprendizado consciente, que resulte da atenção e do esforço intelectual do educando.

Mecanismos de Consciência Linguística e Aprendizagem por Descoberta

Gil (2003, p. 42) define um dos possíveis mecanismos de consciência linguística como “um processo de encorajamento da dedução mediado pela negociação dialógica”, relatando um episódio em que uma professora possui como objetivo tentar encontrar a diferença de uso entre *if* e *unless*. Para tanto, a mesma escreve na lousa as seguintes frases:

1. *Unless you have this operation, you will die.*

2. *If you have this operation, you will die.*

A tradução da primeira frase seria “A menos que você faça essa operação, você irá morrer” e a tradução da segunda seria “Se você fizer essa operação, você irá morrer”. Por meio de um diálogo entre os próprios colegas, mediado pela professora, os educandos chegam à conclusão de que *unless* refere-se à possibilidade de não se realizar uma determinada ação, enquanto que *if* expressa a possibilidade de uma ação ser realizada e suas possíveis consequências. Esse é um exemplo, portanto, de uma situação em sala de aula em que “a professora guia os alunos até uma generalização sobre um fato linguístico (isto é, uma negociação metalinguística)”. (GIL, 2003, p. 42).

O trabalho da gramática como mecanismo de consciência linguística é um exemplo do Método de Aprendizagem por Descoberta, que,

apesar de ser uma Teoria Cognitiva aplicável em qualquer área do conhecimento, encaixa-se muito bem ao ensino de gramática. Lakomy (2014) explica os estudos de Jerome Bruner, um dos maiores defensores desse método:

O método de aprendizagem por descoberta é uma forma de aprendizagem em que os alunos são estimulados pelo professor por meio de perguntas que geram estudos e pesquisas. Na busca por respostas, podem descobrir, sozinhos, algumas ideias ou princípios básicos relacionados com a questão colocada. [...] o professor traz o conteúdo sob a forma de problema a ser resolvido de forma ativa pelo aluno, por meio de investigação, perguntas, pesquisa, experimentação etc. Com isso, o professor ajuda-o a resolver o problema, discutindo as alternativas apresentadas pelo próprio aluno. (LAKOMY, 2014, p. 45).

Em vez de trazer o conteúdo gramatical pronto, essa abordagem pretende explorar uma maneira hipotética de condução da aula, em oposição à tradicional aula expositiva, em que o educando recebe passivamente a informação. O material também deve dar pistas e exemplos sobre a questão colocada, tornando a tarefa um desafio passível de ser solucionado e compreendido.

Quanto à adoção do Método de Aprendizagem por Descoberta em uma série de aulas, Bruner (1999) explica que

O professor deve estruturar o conteúdo a partir dos conceitos mais gerais e principais do tema e, a partir daí, desenvolvê-los como uma espiral, sempre dos conceitos mais gerais para os particulares, aumentando gradativamente a complexidade das informações. (BRUNER, 1999 apud LAKOMY, 2014, p. 45).

Por exemplo, se o assunto for o grau comparativo e o grau superlativo de adjetivos, pode-se focar, primeiramente, no princípio geral de que os adjetivos curtos sofrem o acréscimo do sufixo *er* (comparativo) ou *est* (superlativo) e os adjetivos longos são antecidos por *more* (comparativo) ou *most* (superlativo). Já se o foco for a diferença entre o *Past Simple* e o *Past Perfect*, o ponto principal será o educando deduzir que o *Past Perfect* é uma ação ocorrida anteriormente à ação expressa pelo *Past Simple*. No caso dos graus comparativo e superlativo, podem ser apresen-

tados, por exemplo, os adjetivos *colder* e *the coldest* (cuja tradução é “mais frio” e “o mais frio”) para serem comparados com *more interesting* e *the most interesting* (cuja tradução é “mais interessante” e “o mais interessante”). Com relação aos dois tipos de passado citados anteriormente, pode ser apresentada uma frase como *I realized that I had forgotten my wallet* (“eu percebi que tinha esquecido minha carteira”), em que o *Past Simple* se refere à segunda ação ocorrida naquele contexto – ‘perceber’ – e o *Past Perfect* se refere à primeira ação – ‘esquecer’.

Após esse enfoque inicial, podem ser apresentados casos mais específicos: com relação ao exemplo do grau comparativo e o grau superlativo de adjetivos, poderiam ser estudadas as formas irregulares de alguns adjetivos – como *better/best* (para o adjetivo *good*) e *worse/worst* (para o adjetivo *bad*) – ou regras de ortografia para casos particulares – como a repetição da última letra em sequências tônicas finais de consoante-vogal-consoante (como em *hotter* e *hottest*). Já para o exemplo da diferença entre o *Past Simple* e o *Past Perfect*, poderiam ser estudadas as formas negativas de cada tempo verbal – o verbo auxiliar *did not* para *Past Simple* e o verbo auxiliar *had not* para o *Past Perfect* – ou a presença do advérbio *already* (“já”) no tempo verbal do *Past Perfect* para enfatizar a ideia de finalização de uma ação, como em *She had already decided to start a course* (cuja tradução seria “Ela já tinha decidido iniciar um curso”).

Podem ocorrer dúvidas sobre os aspectos que são essenciais ao tratar de um determinado ponto gramatical. Por exemplo, se o tópico escolhido fosse os pronomes indefinidos, a regra geral para *some*, *any* e no diz que quando se quer expressar o sentido de ‘algum, alguns, alguma, algumas’, usa-se *some* em frases afirmativas e *any* em frases interrogativas; já quando se quer expressar o sentido de ‘nenhum, nenhuma’, usa-se *any* em frases negativas e no em frases afirmativas. Entretanto, como aponta Lima (2015, p. 54), “*some* é também usado sem problemas em sentenças interrogativas. Principalmente ao oferecermos algo a alguém ou fazermos um pedido”. Outro caso que contraria a regra geral é o aparecimento de *any* em sentenças afirmativas. Porém, nesse último caso, o seu sentido é ‘qualquer’ ou ‘quaisquer’, como em exemplo também citado por Lima (2015, p. 51): “*I like any kind of music*” (eu gosto de qualquer tipo de música). Para se resolver o impasse, pode-se levar em consideração os seguin-

tes pressupostos de Bruner (1999):

Um material detalhado é conservado na memória pelo uso de maneiras simplificadas de representá-lo. [...] O que o aprendizado de princípios fundamentais faz é garantir que a perda da memória não seja total, que o que permanecer nos permita reconstruir os detalhes quando forem necessários. [...] Um entendimento cuidadosamente trabalhado também permitirá a ele (o aluno) reconhecer os limites da generalização. (BRUNER, 1999, p.24, tradução minha).

Sendo assim, o estudo sobre pronomes indefinidos priorizaria o estudo da regra geral, sendo expostas, durante as aulas sobre o tema, as particularidades e especificidades do assunto, pois “o método da descoberta consumiria tempo demais para apresentar tudo o que um estudante precisa saber”. (BRUNER, 1999, p. 21, tradução minha). Ou seja, as particularidades de um determinado tema são apresentadas após a dedução dos aspectos fundamentais e, nessa etapa, pode-se fazer uso de estratégias de ensino mais expositivas.

Com relação a hipóteses inválidas ou errôneas apresentadas pelos educandos, o método de Bruner sugere que o professor “reconstitua o caminho do raciocínio do aluno para encontrar o momento do erro e, a partir daí, reconduzi-lo ao raciocínio correto. O erro, portanto, deve ser instrutivo” (LAKOMY, 2014, p. 46). Já com relação à utilização da língua materna, Ellis (2002, p. 173, tradução minha) afirma que: “a consciência linguística [...] só pode ser usada com iniciantes se a língua materna dos aprendizes for utilizada como meio para a resolução das tarefas”. As Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, p. 64) confirmam tal posição: “As discussões poderão acontecer em Língua Materna, pois nem todos os alunos dispõem de um léxico suficiente para que o diálogo se realize em Língua Estrangeira”. Entretanto, com o passar do tempo, é possível que as atividades possam ser diretamente na língua-alvo:

Aprender uma segunda língua é como aprender a dirigir um carro: existe o aspecto de habilidade e o aspecto do conhecimento. Nos estágios iniciais, os aprendizes estão conscientes do seu uso de tradução mental, tentando lembrar dos paradigmas que foram ensinados em aula e agrupando palavras e estruturas para expressar suas intenções.

À medida que o aprendizado progride, existe uma mudança gradual para um estágio em que mais atenção é devotada para o que se quer dizer, com o processo gramatical se tornando cada vez mais automático. (GILAKJANI; AHMADI, 2011, p. 439, tradução minha).

É necessário ao professor saber se seus educandos possuem conhecimento prévio, ou não, sobre as regras gramaticais, pois, de acordo com Butler-Tanaka (2000, p. 33, tradução minha), “em alguns casos os aprendizes já podem possuir o conhecimento de uma regra, sendo o objetivo da atividade de consciência linguística nesses casos o de verificar se o entendimento deles em relação à regra é correto”.

Outra necessidade nas aulas de enfoque mais gramatical é a variedade nos métodos de abordagem adotados: “existem alunos, por exemplo, que gostam de aprender regras gramaticais e eles se saem muito bem com memorização. Existem outros alunos para os quais as regras não auxiliam”. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 4, tradução minha). Entretanto, em ambos os casos, os educandos se beneficiariam com atividades que visassem à consciência linguística, ou seja, a compreensão das estruturas lógicas que permeiam a linguagem.

Por tudo isso, percebe-se que a aula de língua estrangeira pode ter um importante papel no desenvolvimento de aspectos cognitivos dos educandos, por meio da reflexão sobre características formais da língua-alvo. Dessa maneira, o educando é intelectualmente desafiado e adquire uma maior capacidade de análise, de comparação e de síntese – habilidades essas que terão um impacto não apenas nas disciplinas relacionadas ao aprendizado de línguas, mas em seu progresso acadêmico como um todo.

O ensino de gramática em orientações, diretrizes e parâmetros curriculares de língua estrangeira

A temática do ensino gramatical é abordada em diferentes documentos oficiais que normatizam a disciplina de língua estrangeira e é

importante a análise de sua relação com os procedimentos de ensino como mecanismo de consciência linguística. Quanto à concepção do termo, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006, p. 95) definem a gramática como “o conjunto de noções que devem ser aprendidas pelo estudo das leis que regulam um sistema linguístico, em seus aspectos morfológico, sintático, semântico e fonológico”. Como exemplo de tais noções, é citada a constatação de que a ordem sintática do inglês é mais rígida que a do português. A Proposta Curricular de Conteúdos Básicos Comuns de Língua Estrangeira de Minas Gerais (2006), por sua vez, refere-se a reflexões e sistematizações relativas ao conhecimento léxico-sistêmico, sendo o conhecimento linguístico integrado às quatro habilidades de uso da língua – a saber: fala, audição, escrita e leitura – para o desenvolvimento da competência sociocomunicativa do aluno no uso do idioma estrangeiro no Ensino Médio.

Com relação às estratégias para o trabalho com a gramática em sala de aula, temos a seguinte explicação das Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira da Educação Básica do Estado do Paraná:

O papel do estudo gramatical relaciona-se ao entendimento, quando necessário, de procedimentos para construção de significados usados na Língua Estrangeira. Portanto, o trabalho com a análise linguística torna-se importante na medida em que permite o entendimento dos significados possíveis das estruturas apresentadas. Ela deve estar subordinada ao conhecimento discursivo, ou seja, as reflexões linguísticas devem ser decorrentes das necessidades específicas dos alunos, a fim de que se expressem ou construam sentidos aos textos. (PARANÁ, 2008, p. 65).

Percebe-se que a concepção de gramática como mecanismo de consciência coaduna-se com o documento oficial citado, visto que, não há apenas o conhecimento estrutural, mas também, seu significado dentro de um contexto. Existe também em tais diretrizes a diferenciação entre o ensino de gramática tradicional e a prática de análise linguística, sendo característica do primeiro a preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e de classificação de unidades/funções morfossintáticas e característica da segunda a preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentidos.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio também enfatizam a noção de consciência linguística:

Vale repetir a importância de analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso das formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem ou isoladas delas, mas sim de forma integrada a elas, apontando a ação da dinâmica entre a sistematicidade (e sua fixidez aparente) da regra sempre presente na linguagem e a mutabilidade da regra ao longo da história ou conforme contextos socioculturais diferentes. (BRASIL, 2006, p. 111).

Ao mencionar a necessidade de não se antecipar as regras, remete-se à Aprendizagem por Descoberta, em que o educando busca a construção de uma norma ou sistematização por meio de suas próprias observações. Temos também essa concepção nas Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, p. 64):

O trabalho pedagógico com o texto trará uma problematização e a busca por sua solução deverá despertar o interesse dos alunos para que desenvolvam uma prática analítica e crítica, ampliem seus conhecimentos linguístico-culturais e percebam as implicações sociais, históricas e ideológicas presentes num discurso.

Pensando em um exemplo prático, que reflita um dos pontos gramaticais trabalhados na sala de aula de língua inglesa, poderíamos eleger os pronomes relativos *who* e *which*. Em vez de o professor iniciar o estudo de tal tópico gramatical relatando que o primeiro se refere a pessoas e o segundo a objetos e animais, muito mais interessante para o educando seria que o professor, por meio de exemplos de uso real de tais pronomes, repassasse à turma o desafio de encontrar a diferença entre ambos. Para tanto, frases simples poderiam ser escolhidas, tais como *This is the man who is my best friend* (cuja tradução seria “Esse é o homem que é o meu melhor amigo”) e *This is the house which I live in* (cuja tradução seria “Essa é a casa em que vivo”). O professor, por meio de frases como essas, guiaria os educandos ao princípio geral da diferença entre os pronomes relativos em questão, de maneira que os educandos construíssem hipóteses e chegassem à conclusão final.

Tal investigação e compreensão é uma das competências e habilidades a serem desenvolvidas na aula de língua estrangeira, descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, estando subdividida em:

Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis). (BRASIL, 2000, p. 32).

O primeiro item é de ordem mais lexical e o segundo, gramatical. Podemos perceber que o entendimento aqui é também de que a gramática depende do contexto e das intenções dos interlocutores: o contexto definindo, dentre outros aspectos, se a linguagem se estrutura de um modo mais formal ou informal. Temos em inglês, por exemplo, o verbo auxiliar *ain't* que aparece em discursos informais substituindo *am not*, *is not*, *are not*, *has not*, *have not* e, em alguns dialetos, até mesmo *do not*, *does not* e *did not*. Com relação à intenção, poderíamos citar como exemplo a escolha da voz passiva, em detrimento da ativa, quando nosso objetivo é enfatizar o objeto e não o sujeito de uma determinada ação. Assim, o enunciado *Alexander Graham Bell invented the telephone* (cuja tradução seria "Alexander Graham Bell inventou o telefone") é diferente de *The telephone was invented by Alexander Graham Bell* ("O telefone foi inventado por Alexander Graham Bell"), pois no primeiro caso se quer enfatizar o sujeito e, no segundo, a invenção, ou seja, o objeto da ação.

No que diz respeito à situação atual do papel da gramática nas aulas de língua estrangeira, temos o seguinte parecer da versão preliminar dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado de Goiás:

É sabido que a prática com foco na forma gramatical prevalece em diversas instituições de ensino ainda hoje, embora conheçamos a ineficácia de tal prática, e mesmo já tendo conhecimento das novas propostas comunicativas de ensino que estão em voga. No entanto, entendemos que tal fato pode ser mudado por meio de um trabalho que

considere as reais necessidades de aprendizagem dos educandos e da compreensão de que a Língua Inglesa — assim como qualquer outra área de conhecimento — tem papel formativo no currículo da educação básica. (GOIÁS, 2009, p. 21).

A noção de “papel formativo” relaciona-se integralmente com o entendimento da gramática como um mecanismo de consciência linguística, visto que, o propósito maior é, para além de conhecer regras e padrões, o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos educandos. Dias (2006 apud GOIÁS, 2009) ressalta que há práticas de ensino atuais que atentam para os processos mentais da aprendizagem, ou seja, para o uso de estratégias cognitivas, valorizando não somente a integração de forma e funções sociais da linguagem, mas também, os interesses dos estudantes e seus envolvimento cognitivo e afetivo no processo de negociação dos significados, incluindo a utilização de estratégias de aprendizagem mais eficientes. Dias (2006 apud GOIÁS, 2009) também destaca as implicações no que concerne ao professor, que passa a ser um facilitador, mediando as situações de ensino e aprendizagem, sem o controle absoluto sobre elas.

A partir dessa análise de documentos oficiais que tratam do ensino da língua estrangeira, é possível encontrar neles respaldo para um trabalho com a gramática enquanto mecanismo de consciência linguística. O educando, dentro de tal perspectiva, torna-se protagonista do processo de aprendizagem, por meio do auxílio de um professor que o instigue com desafios e experiências cognitivas, a partir da análise e reflexão linguística.

Considerações finais

A gramática é uma parte integral da língua, não existe comunicação significativa a longo prazo sem o uso de padrões gramaticais. Entretanto, o papel do professor de línguas não é o de pura e simplesmente apresentar regras e padrões, mas promover um entendimento sobre as estruturas lógicas

que organizam a comunicação. O objetivo é auxiliar na compreensão do funcionamento da gramática da língua inglesa de forma a contribuir para uma maior autonomia dos educandos em relação a seu próprio aprendizado. A gramática trabalhada a partir de mecanismos de consciência linguística vai além da mera memorização de regras, promovendo o contato com práticas de análise, de comparação e de reflexão sobre a língua. Como consequência, promove-se nos educandos uma postura de criticidade, pois a sala de aula de língua inglesa funciona como um laboratório de pesquisa, operando com a percepção de um determinado evento gramatical, com a compreensão ou a criação de hipóteses e com a manipulação da língua-alvo. O educando adquire, assim, responsabilidade pelo seu aprendizado, desenvolvendo uma gradual autonomia, característica essencial de verdadeiros estudantes.

ESTRATÉGIAS PARA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Kelly Cristinna Frigo Nakayama²³

Katrym Aline Bordinhão dos Santos²⁴

Introdução

O projeto de pesquisa intitulado *Estratégias para compreensão leitora em Línguas Estrangeiras* propõe estudar formas para a melhoria da capacidade leitora em línguas estrangeiras/adicionais. Para isso, pesquisamos algumas técnicas de leitura e compreensão, bem como, as variáveis envolvidas no processo. Esta proposta surgiu a partir da observação do contexto do Instituto Federal do Paraná, *Campus* Telêmaco Borba, e do mundo contemporâneo, em que as línguas estrangeiras ganham relevância e espaço. Os currículos dos cursos técnicos integrados do Campus Telêmaco Borba ofertam dois anos de espanhol e dois anos de inglês aos estudantes, sendo que o Centro de Línguas (CELIF) também oferta o Italiano. Em algumas ocasiões, os estudantes se deparam com propostas de leitura de textos técnicos e literários nas línguas portuguesa e estrangeira. Além disso, ao concluírem o Ensino Técnico Integrado ao Médio, prestam provas como ENEM e vestibulares, sendo necessário comprovar a habilidade leitora.

A proposta inicial era verificar estratégias para leitura em línguas estrangeiras; no entanto, pudemos perceber no decorrer do projeto que algumas técnicas para compreensão leitora poderiam ser muito úteis, in-

²³Mestre em Letras - Estudos Linguísticos (Aquisição de L2). Licenciada e Bacharela em Letras - Português/ Espanhol. Professora do ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR). Participa do grupo de pesquisa LINC – Linguagem e Complexidade (UEPG). Orcid: 0000-0001-9342-3712. E-mail: kelly.frigo@ifpr.edu.br.

²⁴Doutora e Mestra em Letras - Estudos Literários. Licenciada em Letras - Português/ Inglês. Professora do ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR). Orcid: 0000-0003-4584-4197. E-mail: katrym.santos@ifpr.edu.br

clusive, para a língua materna.

O projeto verificou, inicialmente, quais as estratégias de leitura mais utilizadas pelos estudantes. Para essa verificação, utilizamos Gil (2010), que discute a elaboração de projetos de pesquisa, e aplicamos questionários utilizando a ferramenta *Google* Formulários, com base na Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), considerando informações de natureza quantitativa. Foram aplicados questionários on-line para uma turma do 1º ano e duas turmas do 4º ano do curso Técnico Integrado em Automação Industrial, totalizando sessenta e sete (67) estudantes. Como o projeto foi contemplado pelo edital N. 05/2019, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC Jr. IFPR/CNPq), o estudante bolsista Lucas Domingues participou ativamente das atividades, consolidando o protagonismo discente na pesquisa.

Como fundamentação teórica, utilizamos Foucambert (2008) para discutir o conceito de leitura; Ellis (1997), que aborda a aquisição de segunda língua; Rojo e Moura (2012), sobre Multiletramentos na escola; e Paraná (2008), referente às Diretrizes Curriculares para o ensino de línguas estrangeiras. No decorrer do artigo, será possível evidenciar as discussões teóricas, bem como, a análise dos questionários aplicados aos estudantes. Identificamos algumas estratégias adotadas pelos participantes e apresentamos, ao final do artigo, um pequeno mapa conceitual com sugestões de técnicas que podem favorecer a compreensão leitora e ser adotadas por estudantes em variadas situações da vida pessoal e profissional.

Leitura em línguas

O reconhecimento, por parte dos estudantes, do valor da aprendizagem de línguas estrangeiras (até mesmo a materna) ainda é um desafio no cotidiano do ambiente escolar. Dessa forma, são comuns os momentos em que se propõe a análise de situações em que a compreensão funciona como um diferencial em suas vidas. Ocorre que, nesse processo,

alguns relatos acerca do fato de que os alunos “nunca vão viajar” e “por isso não precisam aprender” acabam surgindo. Diante disso e de nossos objetivos, é importante levar em conta a observação de Foucambert (2008, p. 155), quando se refere à leitura em língua materna - e cuja premissa se estende à estrangeira:

Não poderíamos conservar a definição atual da leitura, ainda totalmente impregnada de um terrorismo cultural que a faz passar por atividade nobre por excelência [...]. Essa confusão [...] faz com que se atribua à leitura um estatuto particular no seio da cultura (o modelo do letrado), alterando assim a natureza de sua moderna função de ser, ao lado da fala e da imagem, um instrumento de comunicação. (FOUCAMBERT, 2008, p. 155).

A nobreza atribuída à ação de ler funciona como uma “peneira” de desigualdade. O aluno não se sente parte dessa elite letrada, e, logo, sem representação, acha que não precisa ou mesmo nunca será capaz de fazer parte desse mundo “que lê” e, no caso em questão, “que sabe língua(s) estrangeira(s)”. Se a natureza da leitura é ser instrumento de comunicação, logo ela será uma ferramenta de expansão de conhecimentos, realidades e limites — função que perpassa a perspectiva de letramento dentro de instituições como o Instituto Federal do Paraná.

O documento norteador do ensino de língua estrangeira no estado do Paraná aponta para uma visão de leitura que colabora para que se supere essa visão excludente, tendo em vista que dá espaço às vivências dos estudantes:

Na abordagem de leitura discursiva, a inferência é um processo cognitivo relevante porque possibilita construir novos conhecimentos, a partir daqueles existentes na memória do leitor, os quais são ativados e relacionados às informações materializadas no texto. Com isso, as experiências dos alunos e o conhecimento de mundo serão valorizados. (PARANÁ, 2008, p. 64).

A leitura, tanto na língua estrangeira como na materna, possibilita ao estudante ampliar seu horizonte simbólico, sua visão de mundo, desconstruir estereótipos e ampliar seu repertório sociocultural. Para fomentar a leitura no ambiente escolar, podemos explorar a diversidade e a variedade textual a que estamos expostos na atualidade. Moura e Rojo

(2012), que estudam a diversidade cultural e de linguagens na escola, destacam o conceito de multiletramentos e refletem sobre a multiplicidade semiótica de constituição dos textos:

[...] o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (MOURA; ROJO, 2012, p. 13).

Os autores alertam para a multiplicidade cultural de produção e circulação dos textos. Assim, a compreensão leitora, tanto na língua materna como na estrangeira, ganha relevância, tendo em vista essa diversidade de informações e a necessidade de compreendê-las.

Segundo os autores, os multiletramentos funcionam de maneira interativa, colaborativa e transgridem as relações de poder estabelecidas. Destaca-se a variedade de linguagens, modos, mídias e culturas, que, por meio de hipertextos e hiperímias, acabam fazendo parte do dia a dia de muitos estudantes, especialmente pelas mídias digitais e redes sociais. (MOURA; ROJO, 2012, p. 23).

No contexto da sala de aula, um dos objetivos com a leitura é possibilitar que o estudante perceba que um texto é mais que um amontoado de palavras, sendo necessária sua compreensão global e específica. Assim, a leitura não se refere a um processo literal, de encadeamento linear único, mas também de inferência. Hervot e Norte (1997) refletem sobre isso quando mencionam que, além de suas estruturas linguísticas, o leitor utiliza seu sistema de valores, cultura, conhecimentos de mundo e gera hipóteses no decorrer da leitura.

Enfim, ler é um processo que envolve várias estratégias e técnicas. Norte e Hervot (1997, p. 58) conceituam leitura “do ponto de vista linguístico, como um processo no qual o leitor aprende a reconhecer e a organizar as informações, de acordo com o que é ou não significativo no texto”. Os autores assinalam que há diferentes níveis de leitura, citando estratégias como a exploração do *lay-out* (indicadores semiológicos), observação do vocabulário e do contexto, flexibilidade (no modo e ritmo que lê), seletividade (seleção de informações), organização textual (identifica-

ção das partes do texto), valor comunicativo (análise das funções retóricas), sequência cronológica (observação da cronologia dos eventos) e a leitura crítica. Esta última estratégia é definida como:

Realizar uma leitura crítica significa ser capaz de analisar um texto em seus vários aspectos, desde seu conteúdo referencial, suas informações, até sua estrutura e sua expressão, e, a partir dessa análise, compará-lo com textos anteriores. Em outras palavras, ler criticamente é desenvolver sua capacidade de reflexão e abandonar a postura passiva do simples receptor da mensagem escrita para relacionar essa mensagem com os conhecimentos já adquiridos. (NORTE; HERVOT, 1997, p. 61).

Norte e Hervot (1997, p. 59) ainda citam dois procedimentos intitulados *skimming* e *scanning*. No primeiro, o leitor “lança os olhos rapidamente sobre o texto” e tem como meta a compreensão global do assunto, utilizando informações não-verbais, observando títulos, início e fim de parágrafos. Com a técnica de *scanning*, que ocorre após o entendimento global, o leitor busca “informações específicas como nomes, datas, números, percentagens, etc., sem recorrer a uma leitura linear”. Os autores destacam que essa estratégia é aplicada quando pesquisamos em dicionários ou observamos um sumário ou um índice.

No mesmo sentido, Pereira (2012, p. 82) contribui diferenciando dois procedimentos de compreensão leitora: o *bottom-up* e o *top-down*. O primeiro refere-se ao uso de “procedimentos com tendência linear”, logo, as marcas textuais ganham demasiada importância. Assim, o *bottom-up* é mais utilizado em situações em que o leitor “não possui muitos conhecimentos prévios sobre o conteúdo do texto, não domina o código linguístico usado ou precisa realizar uma decodificação cuidadosa” com o objetivo de reter as informações com as quais vai tendo contato. Já o *top-down* “é de natureza descendente, ocorrendo na direção das unidades linguísticas maiores para as menores”, em que os conhecimentos prévios do leitor são ativados por meio de um processo de antecipação e testagem de hipóteses. A autora adverte, por fim, que os dois procedimentos não se excluem, podendo o leitor alterná-los.

As estratégias acima citadas podem variar de acordo com a língua em que se lê. No que se refere à leitura em espanhol, percebe-se

na prática escolar cotidiana que a similaridade linguística com o português pode ser um facilitador na compreensão, mas há alguns fatores que podem comprometê-la. Para Ellis (1997), o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não é considerado um fenômeno simples ou previsível. Muitos fatores interferem no aprendizado: o contexto, a motivação e as diferenças e estratégias individuais. A proximidade entre o português e o espanhol pode ser vista como fator positivo, motivador e facilitador. No entanto, alguns estudos apontam para a transferência linguística, que pode comprometer a compreensão e a comunicação, em virtude dos erros globais, que são os léxico-semânticos. (FRIGO, 2006). Dessa forma, os falsos cognatos podem ser considerados elementos que comprometem a compreensão leitora no que se refere ao espanhol. Para Durão (1999, p. 54):

[...] se chegamos a avaliar as principais semelhanças e diferenças entre o português e o espanhol, constatamos que é pouco provável que a interlíngua dos aprendizes dessas línguas não sofra com o fenômeno da interferência interlinguística em níveis mais elevados que os apontados para idiomas tipologicamente mais distantes. (DURÃO, 1999, p. 54).

Considerando a especificidade de cada língua, bem como o fator de similaridade presente entre algumas delas, podemos considerar também a variação de distância linguística entre a língua materna e a estrangeira do aprendiz. Villalba (2002, p. 38) comenta que “o grau de similaridade na propriedade linguística pode ser relacionado com o uso de determinados mecanismos de processamento”. A autora alerta para o fato de que o aluno brasileiro aprendendo espanhol, por exemplo, possui consciência da proximidade linguística entre as duas línguas e, assim, acionaria procedimentos similares de processamento do português e do espanhol.

Se, por um lado, as semelhanças entre português e espanhol, especialmente as sintáticas e morfológicas, podem contribuir positivamente no processo de leitura em espanhol por falantes de português – o que pode acontecer também com outras línguas românicas como o francês e o italiano – por outro, surge uma problemática quanto à compreensão leitora. A problemática da leitura recai, de forma preocupante, não ape-

nas no não reconhecimento de estruturas linguísticas ou vocabulário em línguas estrangeiras, mas na dificuldade em compreender um texto na própria língua materna. Nesse sentido, a proposta de pesquisa tem relevância para o IFPR, pois contribui na formação integral do estudante e no desenvolvimento de uma habilidade tão importante para a vida profissional e pessoal.

Por esse ângulo, é primordial tratar o conceito de compreensão leitora. Leffa (2012) adverte sobre a necessidade de diferenciar dois termos que são tomados como sinônimos, inclusive por profissionais da linguagem, sem realmente serem: compreensão leitora e interpretação de texto. Não se estendendo ao conceito de interpretação, vale destacar o entendimento de compreensão pelo autor. Para ele,

compreender é relacionar. Essas relações precisam ser estabelecidas em várias direções, locais e globais, dentro do objeto de leitura e fora dele, dentro do leitor e fora dele. Vê-se um texto, uma imagem, uma música, um vídeo e qualquer outro objeto de leitura, como um quebra-cabeça que precisa ser montado em suas partes para se chegar à compreensão em sua totalidade. (LEFFA, 2012, p. 268).

Tendo em vista o referencial teórico apresentado, o projeto se debruçou sobre as estratégias de leitura adotadas por estudantes, a fim de se construir um roteiro com sugestões de estratégias que pudessem facilitar o processo de compreensão leitora.

Algumas estratégias utilizadas por estudantes

No item anterior, discutimos algumas variáveis no processo de leitura. Na sequência, serão apresentadas as análises dos dados dos questionários aplicados, que evidenciaram algumas estratégias usadas pelos estudantes.

Os questionários foram aplicados a sessenta e sete (67) estudantes do 1º (uma turma) e 4º anos (duas turmas) do curso Técnico Integrado em Automação Industrial. A seleção foi feita com o critério de delimitar

estudantes de um único curso, tendo em vista as especificidades existentes. O questionário foi elaborado pela coordenadora, vice-coordenadora e estudante bolsista do projeto. A pesquisa foi aplicada no laboratório de informática do IFPR, *Campus* Telêmaco Borba, espaço onde houve a sensibilização e a contextualização sobre o projeto no momento da aplicação do questionário.

Questionário aplicado e análises

O questionário, com dezesseis questões, foi aplicado no segundo semestre de 2019. Em algumas delas, os estudantes puderam marcar mais de uma alternativa. Apesar de solicitarmos o registro de algumas questões pessoais, os nomes dos estudantes foram preservados.

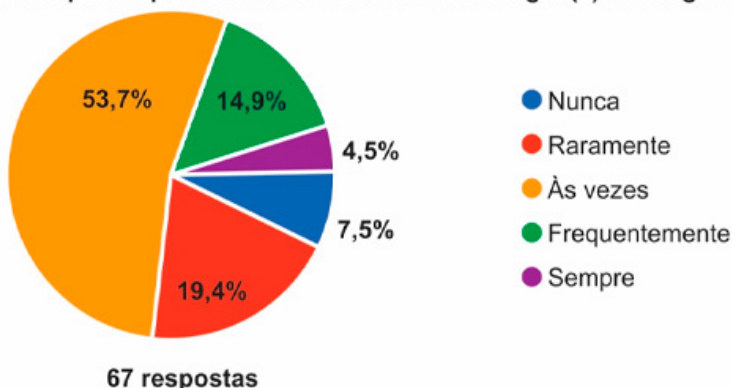
A seguir, apresentaremos breve análise textual construída a partir da observação dos gráficos gerados pela ferramenta *Google* Formulários. Neste artigo, serão analisadas treze questões, pois foram consideradas as mais relevantes para a construção das sugestões de estratégias para a compreensão leitora em línguas, conforme item 4.

Nas questões iniciais (1- Qual sua data de nascimento?; 2- Com qual gênero você se identifica?; 3- Você está matriculado(a) em que ano de seu curso?), registramos que o questionário foi respondido por um total de sessenta e sete pessoas (67), sendo vinte e seis (38,8%) alunos do 1º ano do curso Técnico Integrado em Automação Industrial e quarenta e um (61,2%) do 4º ano do mesmo curso. Entre os(as) entrevistados(as), quarenta e nove (73,1%) se declararam do sexo masculino, dezessete (25,4%) do sexo feminino e um (1,5%) se identificou como “outro”.

O gráfico 1 apresenta as respostas da questão 7 (Com que frequência você costuma ler em língua(s) estrangeira(s)?). Trinta e seis alunos responderam “às vezes”, dez afirmaram ler “frequentemente”, três relataram que leem “sempre” em LE, treze pessoas assinalaram “raramente” e cinco responderam que não leem “nunca” em LE. Constatou-se que quarenta e nove estudantes (dentre 67) afirmaram ler com certa frequência

em línguas estrangeiras e dezoito leem raramente ou nunca.

Com que frequência você costuma ler em língua(s) estrangeira(s)?



Fonte: As autoras e estudante bolsista (2019)

Na questão 8 (Qual a sua facilidade em ler e compreender textos em língua(s) estrangeira(s)?), trinta e seis respostas apontaram uma facilidade “mediana”, quinze uma facilidade “boa” e duas que a leitura em LE era “ótima”. Doze pessoas assinalaram que têm “pouca” facilidade para a leitura e duas marcaram “nenhuma facilidade”.

A pergunta 9 focou na importância do contexto para os entrevistados (Pelo contexto, você consegue entender o significado de uma palavra em uma música ou outro texto em língua(s) estrangeira(s)?). Nas respostas, quarenta e seis responderam que entendem apenas “às vezes”, vinte responderam afirmativamente e apenas uma pessoa disse que não consegue se basear no contexto para entender o significado das palavras. Dessa forma, o contexto parece ser um grande aliado na compreensão leitora.

Nas questões 10 e 10.1 (10- Quando há uma palavra desconhecida no texto, você costuma pesquisá-la?; 10.1- Se sua resposta foi positiva na pergunta anterior, você costuma pesquisá-la como?), o objetivo era saber se os estudantes têm o hábito de realizar buscas sobre vocabulário desconhecido. Cinquenta e quatro estudantes realizam pesquisas

com frequência, sendo que trinta e quatro utilizam algum tipo de tecnologia como mediação (vinte e sete mencionaram “Google Tradutor”, seis mencionaram internet em geral, e uma pessoa mencionou aplicativos específicos de tradução). Nove respostas se referiam ao uso do dicionário físico associado às tecnologias digitais. Uma resposta assinalou apenas o dicionário como forma de pesquisa. O que nos chamou a atenção é que treze pessoas responderam não realizar nenhum tipo de pesquisa de vocabulário desconhecido, podendo, assim, considerar apenas o contexto como referência.

Quando questionados se costumam lembrar de palavras novas aprendidas (11- Você costuma lembrar das palavras novas que você aprende em língua(s) estrangeira(s) em outras situações? Quais?), dentre os contextos que mais apareceram, a música está em primeiro lugar, seguida de filmes/séries/vídeos e jogos de videogame.

Ao serem instigados sobre a facilidade em aprender línguas (12- Você se considera uma pessoa com facilidade em aprender uma língua(s) estrangeira(s)?), trinta e nove alunos responderam que sim e vinte e oito afirmaram que não.

Na pergunta 13 (Quando você vê uma série/filme, você costuma assistir em seu idioma original?), as respostas foram muito equilibradas, trinta e três estudantes afirmaram assistir a filmes e séries dublados e trinta e quatro em seus idiomas originais.

Na questão 14 (Quando você ouve uma música em outro idioma, você costuma procurar a tradução dela?), quarenta e cinco dos(as) entrevistados(as) afirmaram realizar pesquisa e vinte e dois assinalaram não pesquisar a tradução das músicas ouvidas. Ao compararmos à questão 11, em que a maioria dos estudantes mencionou a música como facilitadora na identificação de vocabulário, evidenciamos que este gênero textual pode ser um aliado atrativo no ensino-aprendizagem de línguas.

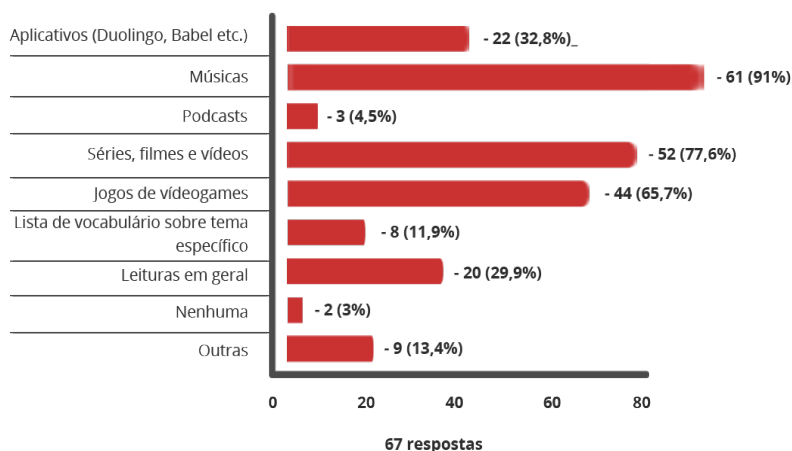
Na questão 15 (Quando surge uma dúvida em algo que lê ou escuta, você compara com outra(s) língua(s) que conhece?), um total de trinta e oito pessoas não usam essa estratégia de leitura e vinte e duas pessoas responderam afirmativamente. É provável que a maioria dos(as) entrevistados(as) não conheça muitas línguas estrangeiras para fazer o comparativo entre elas. No questionário, apenas quatro estudantes

mencionaram conhecer outras línguas além do inglês e espanhol, dentre elas italiano, ucraniano, alemão e polonês, possivelmente porque as pratiquem em seu contexto familiar. A referência ao italiano também pode estar atrelada à participação no Centro de Línguas do campus, em que há oferta dessa língua.

A última questão se referia à ampliação de vocabulário (16- Que estratégias você costuma utilizar para aumentar seu vocabulário em língua(s) estrangeira(s)?). Pôde-se observar que a música apareceu como uma grande referência dos estudantes (91%). As “Séries /Filmes/Vídeos”, além dos “Jogos de Videogame” (77,6%) também apresentam relevância nas respostas. Um percentual menor de estudantes também apontou o uso de aplicativos de celular (32,8%) e *podcasts* (11,9%) como estratégias para ampliar o vocabulário. As “Leituras em geral” apareceram com 29,9%. As “Listas de vocabulários sobre temas específicos” não são ferramentas comuns entre os pesquisados (11,9%). Nove alunos (13,4%) mencionaram outras estratégias e dois (3%) que não utilizavam nenhum tipo de estratégia para ampliar o repertório de vocabulário em línguas estrangeiras. Vale ressaltar que as porcentagens incluem mais de uma resposta por entrevistado (a). O objetivo dessa pergunta foi identificar a estratégia com maior recorrência entre os estudantes. Ao encontro das questões 11 e 14, observou-se que o gênero música é recorrente no dia a dia dos estudantes. Além disso, as respostas evidenciam que a música favorece a lembrança de vocabulário aprendido, bem como sua ampliação. Assim, poderia fazer parte (ou continuar fazendo) das possibilidades no contexto de ensino de línguas.

GRÁFICO 2 – QUESTÃO 16 DO QUESTIONÁRIO APLICADO

Que estratégias você costuma utilizar para aumentar seu vocabulário em língua(s) estrangeira(s)?



Fonte: As autoras e estudante bolsista (2019)

A partir das respostas analisadas, em que identificamos algumas características específicas do grupo entrevistado, assim como, práticas dos estudantes diante da leitura, elaboramos algumas sugestões de estratégias com o intuito de auxiliar a compreensão leitora em línguas estrangeiras.

Sugestões de estratégias para facilitar a compreensão leitora em línguas estrangeiras

A partir da observação dos questionários e das teorias estudadas, elaboramos algumas sugestões para compartilhar com os estudantes, as quais poderão contribuir com o processo de compreensão leitora em línguas estrangeiras.

a) Leia bastante na sua língua materna. A leitura de diferentes

tipos de textos é uma prática que favorece o desenvolvimento da habilidade leitora. Prefira textos autênticos, como de literatura ou encontrados em jornais e revistas, os quais atualmente também possuem versões on-line;

b) Leia diariamente em língua(s) estrangeira(s): livros, revistas, blogs, postagens em grupos, fóruns nas redes sociais, legendas de vídeos, filmes e seriados etc. Lembre-se de que ler em uma língua estrangeira não significa somente decodificar palavras. É preciso compreender as ideias e conceitos presentes no texto;

c) Ao se deparar com um texto, identifique o contexto ou o assunto. Tente fazer uma inferência, ou seja, “adivinhar” o que lhe espera. O título e os subtítulos poderão ajudar nessa tentativa;

d) Observe o gênero textual e a situação comunicativa. Fique atento(a) ao conteúdo e às informações globais para perceber o que o texto pretende comunicar;

e) Faça uma leitura rápida do texto para identificar algumas palavras com o intuito de descobrir informações gerais como autor(a), tema, contexto, objetivos do texto, se informa, descreve, narra, adverte ou convence etc.;

f) Preste atenção nas informações específicas que o texto apresenta. Faça uma leitura cuidadosa e atenta para encontrar informações mais específicas como locais, datas, horários, idades, valores, motivos, explicações, palavras-chave etc.;

g) Tente inferir significado às palavras desconhecidas pelo contexto. Não se preocupe com a tradução de palavra por palavra ao ler um texto;

h) Caso não consiga inferir significado a uma palavra, a consulta a dicionários físicos, *on-line* ou tradutores pode ajudar;

i) Algumas palavras podem ser identificadas pelo conhecimento de regras de formação e derivação de palavras como prefixos, sufixos,

etc. Exemplo: *"happy"* ("feliz" em inglês), *"unhappy"* ("infeliz" em inglês), *"olvidar"* ("esquecer" em espanhol), *"inolvidable"* ("inesquecível" em espanhol). Nesse último exemplo, também temos um exemplo de falso cognato: *"olvido"* em espanhol, que significa "esquecimento" em português;

j) Anote as palavras ou expressões novas que aprendeu em um caderno, celular ou computador, bem como seu significado. Essa prática vai ajudar no aprendizado de vocabulário novo;

k) Crie um mapa mental de vocabulário relacionado a diferentes temas como, por exemplo, família, profissões, corpo e saúde, entretenimento, lazer, esportes, estabelecimentos comerciais, alimentos, vestuário, animais etc. Os mapas mentais de léxico poderão ajudar algumas pessoas no aprendizado de novas palavras;

l) Observe atentamente as palavras com escrita similar ou igual, mas com significados diferentes. Essas palavras podem interferir na compreensão leitora. Exemplo: em inglês, *"tree"* (árvore) tem significado diferente de *"three"* (três);

m) Os falsos cognatos ou falsos amigos podem interferir na compreensão leitora. Atenção: uma palavra pode significar coisas distintas em diferentes línguas. Exemplo: *"acordarse"* (em espanhol) significa "lembrar-se" (em português);

n) Tente associar palavras novas com palavras que você já conhece. Essa prática também pode ser recorrente entre diferentes línguas, como por exemplo: a) noite (português), *noche* (espanhol), *nuît* (francês), *notte* (italiano); b) ler (português), *leer* (espanhol), *lire* (francês), *leggere* (italiano); c) vida (português), *vida* (espanhol), *vie* (francês), *vita* (italiano);

o) Escute músicas, veja filmes e séries, pratique jogos on-line. Essas atividades poderão ajudar na aprendizagem e ampliação de vocabulário, importantes na compreensão leitora.

Mapa conceitual

A construção do seguinte mapa conceitual se baseou nos itens apresentados no tópico anterior.

FIGURA 1 – MAPA CONCEITUAL



FONTE: As autoras e estudante bolsista (2020)

Considerações finais

Por meio dos questionários aplicados, foi possível identificar algumas estratégias utilizadas com mais frequência pelos estudantes para

a compreensão leitora, o que fazia parte dos objetivos iniciais do projeto. É importante destacar que inglês e espanhol fazem parte do currículo escolar dos envolvidos na pesquisa, conforme mencionado na introdução.

Percebeu-se a forte presença da(s) tecnologia(s) no cotidiano dos estudantes, caracterizando-se como ferramenta(s) aliada(s) no aprendizado de línguas. Nesse sentido, músicas, filmes, séries e jogos são grandes atrativos que podem ser explorados no contexto educacional.

Com base em observações no ambiente escolar, a “dificuldade” de leitura em língua estrangeira pode estar relacionada com problemas de leitura na própria língua materna ou com problemas de idioma. Para Alderson (1984), a leitura malsucedida em L2 (segunda língua) pode ser atribuída a quatro possíveis causas. Uma delas se refere à habilidade de leitura insatisfatória na própria língua materna, outra se refere às limitações de conhecimento da língua estrangeira em que se lê, outra ao uso de estratégias de leitura inadequadas e a última trata das estratégias de leitura da língua materna que não são empregadas na língua estrangeira. Alderson (1984) destaca os elementos linguísticos, que são essenciais para a compreensão, mas é preciso lembrar que ler inclui outros mecanismos como a construção de significado: a compreensão e a interação com o texto. Para Dell’Isola e Peret (2001, p. 37): “Ler é interagir, é construir significado para o texto. Quando se invoca a natureza interativa do tratamento textual, é preciso ter em mente todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura [...]”.

Uma possibilidade futura para esse projeto seria aplicar atividades de leitura aos estudantes, como provas do ENEM, por exemplo, e verificar os resultados, tentando justificar as dificuldades com relação à leitura, com base nas causas possíveis de Alderson (1984). Outra possibilidade seria estabelecer um comparativo entre as respostas dos estudantes dos primeiros anos e estudantes dos últimos anos do Ensino Técnico Integrado, ou então acompanhar os estudantes durante todo o período do curso.

A partir dessa proposta inicial, pretendemos promover a difusão de algumas sugestões e técnicas de leitura e compreensão em línguas estrangeiras por meio do roteiro/guia que foi construído, estendendo a pesquisa para a comunidade em geral.

A PRODUÇÃO DE TIRAS CÔMICAS NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Ana Maria de Fátima Leme Tarini²⁵

Bárbara Elisa Marques²⁶

Introdução

A pandemia nos colocou diante de situações inimagináveis. Para nós, docentes, o processo de ensino e aprendizagem tem sido bastante difícil e desgastante, pois tem exigido também outros processos de aprendizagem por parte dos professores. Inúmeras demandas nos chegam e tem sido uma luta diária respondê-las. Precisamos nos adaptar ao *home office*, ao *homeschooling*, enfim, ao distanciamento físico, para mantermos um canal de diálogo com nossos estudantes, juntamente ao desafio comum ao ensino de línguas estrangeiras, que é torná-lo significativo e interessante, sem perder a base teórico-científica.

Nesta conjuntura, desenvolvemos um trabalho a distância no contexto das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) do Instituto Federal do Paraná, por meio de sequências didáticas (SD). O objetivo da SD era promover a compreensão do processo de produção do gênero textual tira cômica nos componentes curriculares de Língua Inglesa e Língua Espanhola. Este artigo visa apresentar a produção resultante da SD proposta neste período.

A atividade foi desenvolvida com estudantes dos primeiros anos dos cursos Técnico em Administração e Técnico em Informática, ambos integrados ao Ensino Médio, do IFPR, *campus* Pinhais. A proposta interdisciplinar envolveu as disciplinas de Língua Inglesa e Cultura Anglófona

²⁵Doutora, Mestra e licenciada em Letras. Professora Língua Portuguesa e Língua Inglesa do ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Pinhais. Orcid: 0000-0001-8645-7949. E-mail: ana.tarini@ifpr.edu.br

²⁶Mestra em Educação. Licenciada em Letras Português/Espanhol. Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Pinhais. Orcid: 0000-0002-0529-0268. E-mail: barbara.marques@ifpr.edu.br

1 (doravante LI), Língua Espanhola e Cultura Hispânica 1 (doravante LE), Informática Aplicada e Introdução à Informática²⁷, ministradas por três docentes.

O artigo será dividido nas seguintes seções: **a) Apontamentos iniciais; b) Escopo teórico-metodológico; c) Descrição das atividades e análises; d) Considerações finais.**

Apontamentos iniciais

Ao longo desses meses de pandemia, temos sentido que uma das dificuldades para nós, docentes de línguas, tem sido a falta de interação entre os professores e os estudantes, e entre os próprios estudantes, principalmente quando se trata de disciplinas do primeiro ano do curso. Os discentes haviam passado por processo seletivo há pouco tempo e estavam se conhecendo quando as atividades presenciais foram suspensas, ou seja, ainda não haviam desenvolvido vínculos afetivos com os colegas. Nesse sentido, os professores precisam constantemente solicitar a interação durante as aulas on-line. Dos estudantes que acessam a sala virtual no horário combinado, muitos não se manifestam, alguns respondem pelo chat e poucos abrem o microfone para participar oralmente.

Com a experiência deste período, percebemos que, com menos conhecimento sobre a organização institucional e ainda com pouca autonomia para os estudos, os adolescentes tendem a se perder e a se distanciar das atividades remotas, que, em geral, tornam-se chatas, repetitivas. Especialmente quando se considera que a internet é uma janela para o mundo, ficam expostos a tudo, de jogos a propagandas, de bate-papos a notícias falsas e cibercrimes.

Outro aspecto negativo para nós, docentes, é a falta de planejamento dos gestores e de apoio para elaboração de atividades pedagógicas remotas. Essa experiência de 2020 nos mostrou que em voga estava (e está) o imprevisto, tentativas, erros, acertos, outros erros. E com a introdução da ideia de planejamento, não nos referimos a cursos aligei-

²⁷Os componentes curriculares Informática Aplicada (ADM1) e Introdução à Informática (INFO1) foram ministrados pela Prof.^a M.^a Priscila Louise Leyser Santin.

rados para acessar plataformas educacionais como o *Moodle* e o *Google Classroom*. Referimo-nos à compra de equipamentos adequados para docentes e discentes, aos treinamentos para uso de diferentes tecnologias, à formação contínua que acompanhe o desenvolvimento das atividades antes, durante e depois das aplicações, e ao processo de reflexão coletiva após as aulas, sequências didáticas ou APNPs. Os docentes não tiveram uma preparação intelectual e emocional para lidar com as adversidades. E acostumados a uma rotina bastante dinâmica, passaram a permanecer sentados horas contínuas em frente ao computador, o que lhes tem provocado problemas físicos e impactos psicológicos.

Quando afirmamos que há necessidade de planejamento, referimo-nos também à necessidade de promoção do trabalho interdisciplinar, pois atividades individuais consomem muito tempo dos docentes para a preparação e dos alunos para a resolução. Uma única aula de cinquenta minutos pode levar duas ou três horas de preparação, visto que envolve o conteúdo, a produção e uso de materiais visuais e a gravação — quando não é necessário gravar mais de uma vez um mesmo vídeo. No caso das atividades postadas para que o estudante realize individualmente, o tempo gasto para prepará-las e corrigi-las é muito maior do que o tempo previsto para a sua realização. Em alguns casos, é possível fazer a devolutiva e a correção automaticamente, mas muitas atividades de línguas não são padronizadas e precisam de correção individual.

Apesar das dificuldades apontadas e de alguns aspectos negativos que impactam o processo de ensino e de aprendizagem neste período de pandemia, houve resultados positivos também. Este contexto exigiu ações rápidas, estratégias novas, articulações entre diferentes disciplinas, produção de aulas e atividades interdisciplinares de forma a não sobrecarregar estudantes e professores. As práticas de sala de aula precisaram ser adaptadas para o uso do *Moodle*, em nosso ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e foram feitos ajustes na distribuição das cargas horárias e sequências de conteúdo, visando integrar os componentes curriculares. Para atender a essa demanda, propusemos alguns trabalhos interdisciplinares, dentre eles, este, cujo resultado apresentamos neste artigo.

Escopo teórico-metodológico

Não se pode falar em escopo teórico-metodológico no ensino de línguas sem antes lembrarmos de alguns textos norteadores de nossa prática docente. Desta maneira, nesta seção partimos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio* (PCNEMs), abordamos o lugar de fala das docentes e apresentamos o escopo teórico-metodológico do trabalho.

Com base na contextualização dos PCNEMs a respeito do saber linguístico, entende-se a “língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza”. (BRASIL, 2000, p. 17). Desta maneira, as abordagens linguísticas também não devem estar dissociadas das realidades desses estudantes, mesmo quando as turmas são totalmente heterogêneas. Não podemos ou devemos planejar aulas para homogeneizar ou mesmo nivelar os estudantes por conhecimentos metalinguísticos.

Diante da precarização das condições de ensino na escola regular no Brasil ao longo do século XX, ainda conforme os PCNEMs, o ensino de línguas estrangeiras passou a “pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade”. (*ibidem*, p. 26). Não apenas desvinculada da realidade do estudante, como também da cultura, da história, enfim, das condições de existência dos povos falantes daquelas línguas.

Essa história nos mostra que, para além das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar), é necessário que a língua estudada *faça sentido*, que envolva a cultura do “outro” e do “eu” e que contribua para a formação desses estudantes enquanto cidadãos, não apenas de um país, mas de um mundo globalizado. Conforme os PCNEMs, a aprendizagem significativa engloba, além das habilidades, as competências linguísticas, tais como: “saber distinguir entre as variantes linguísticas; escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; escolher o vocábulo que reflita a ideia que pretende comunicar” (*ibidem*, p. 28), assim como, saber utilizar as estratégias verbais, não-verbais e os

mecanismos de coesão e coerência. Acrescentaríamos ainda que esse fazer sentido se relaciona ao fato de abordarmos temáticas que lhes possibilitem o sentimento de pertencimento.

Em se tratando de pertencimento, faz-se necessário destacar que nosso lugar de fala é o de docentes de línguas estrangeiras para adolescentes do IFPR. Docentes com dupla licenciatura, que podem ensinar a língua portuguesa e as línguas estrangeiras (ou inglês ou espanhol) em cursos técnicos que integram a educação básica do ensino médio e cursos de graduação e pós-graduação.

Para o ensino de LE e LI, partimos dos pressupostos teóricos dos estudos dos gêneros discursivos organizados em SDs (BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2002; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; dentre outros). Essas escolhas mostram que nossas orientações para os procedimentos metodológicos estão embasadas em pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo.

Considerando que a língua é uma forma de interação social, e o discurso se instaura em práticas sociais que constituem sujeitos e sentidos, os textos podem ser compreendidos como a materialidade do discurso de determinada esfera da atividade humana, e os gêneros do discurso “tipos relativamente estáveis de enunciados”. (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 262). Sendo assim, “o discurso está sempre fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. (*ibidem*, p. 274). Os gêneros possuem características e certos limites comuns àquele tipo, verificáveis nos enunciados que se materializam. No caso das tiras cômicas, a unidade composicional implica um texto verbo-visual em que a produção imagética se apoia na linguagem verbal e vice-versa para produzir sentido.

Apesar de não ser novidade a utilização de quadrinhos no ensino de línguas, estudos recentes (SOUSA, 2018; COSTA, 2019) mostram que, mesmo com a difusão da compreensão de gêneros discursivos, nem sempre as tirinhas são trabalhadas didaticamente como enunciados — com intencionalidade, estilo, contexto histórico e cultural — que promovem uma resposta do interlocutor.

O percurso da SD interdisciplinar

Para a realização da sequência didática, foram destinadas 3 h/a para os componentes curriculares de informática, 18 h/a para LI e 18 h/a para LE, organizadas em quatro semanas. Nesta carga horária, estão consideradas as aulas síncronas, que aconteceram por meio do *Google Meet*, e as atividades postadas no *Moodle*, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que deveriam ser realizadas pelos estudantes durante a semana, de maneira assíncrona.

O objetivo era promover a compreensão do processo de produção dos enunciados do gênero textual tira cômica, redigindo-o tanto em espanhol como em inglês.

QUADRO 1: CONTEÚDO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

LÍNGUA INGLESA	LÍNGUA ESPANHOLA
1. Genres: comics (and cartoons);	1. Historietas: características generales;
2. Images in speech: art, marketing, design and money;	2. Historietistas de Argentina: personajes y estilo;
3. Grammar in use: present continuous and simple present;	3. Gramática en uso: pronombres sujeto y cortesía;
4. Grammar in use: singular and plural and vocabulary about parts of the body.	4. Gramática en uso: presente de indicativo.

Fonte: As autoras (2020)

Em Informática Aplicada e em Introdução à Informática, os estudantes aprenderam a manipular a ferramenta *Pixton* - para produzir os quadros, os personagens e os balões - que seria utilizada para a realização da tira cômica ao final da SD.

A proposta de produção das tiras cômicas foi elaborada pelas três professoras, no entanto, LE e LI visavam analisar os aspectos linguístico-discursivos na produção textual, que deveria abordar a temática *preconceito* (nas mais variadas formas), enquanto as disciplinas de informática avaliaram os aspectos imagéticos e o domínio no uso da ferramenta *Pixton*.

A composição da SD e a produção escrita do gênero

Entendendo, conforme afirma Geraldi (2006), que as contradições se presentificam nas práticas de sala de aula, seja ela como for, e possibilitam um *fazer agora*, na escola que *temos*, talvez nos aproximemos da escola que queremos. Nesse sentido, partimos do que dispomos no momento: aulas on-line pelo *Google Meet* (síncrona) e atividades no *Moodle* (assíncronas).

Assim, para construir a proposta didática interdisciplinar, além de considerar a necessidade dos docentes em trabalhar determinados conteúdos nas condições que se apresentaram, consideramos a necessidade dos estudantes de abordar determinados temas. Neste sentido, destacamos ainda que, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o ensino de línguas estrangeiras na escola deve, além de ensinar um idioma, contribuir para a formação de indivíduos (BRASIL, 2006) e promover “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”. (MORIN, 2000, p. 11, *apud* BRASIL, 2006, p. 90).

Feitas essas explanações a respeito da proposta, vamos, resumidamente, apresentar as SDs de cada componente curricular, as quais possibilitaram a produção final da tira cômica. Destacamos que apresentaremos apenas quatro histórias para exemplificar o resultado; todavia, foram produzidos vários textos a respeito do preconceito racial, homofobia e situações de *bullying* ambientados em espaços escolares.

As atividades da SD de Língua Inglesa

Na semana 1, buscamos entender o gênero *comics* e sua proximidade com o gênero *cartoon*, para depois lermos uma *comic strip* (tira cômica) e pesquisarmos como se originaram os *cartoons* (animações). Neste sentido, disponibilizamos uma definição básica explicando, com nossas

palavras, que tira cômica é um tipo de gênero que expressa narrativas que normalmente combinam texto e imagens; o diálogo é feito em balões de fala, usa legendas e onomatopeia. E sobre o desenho animado, estabelecemos que, em nossas palavras, ‘cartoon’ é um tipo de animação, um filme, e as imagens ou séries de imagens são engraçadas, caricaturas, trazem humor.

Lemos um texto a respeito da história das HQs²⁸ e vimos no YouTube os vídeos: “O que são quadrinhos?”²⁹ e “A história do desenho animado”³⁰. Em seguida, fizemos a leitura e a análise de uma tirinha do Hagar, com questões amplas para o reconhecimento do tema: *What is it about?* (Sobre o que é?) e *In your opinion, which of these options can be considered the purpose of the comic strip?* (Em sua opinião, quais destas opções pode ser considerada o objetivo desta tira cômica?), para a qual havia três opções de respostas. Destacamos o tempo verbal empregado na tira cômica e o uso do vocabulário conciso, deixando ao leitor a possibilidade da ambiguidade na compreensão.

Na semana 2, trabalhamos com a apresentação de diversas imagens: didáticas (quando o objetivo era ensinar); históricas (visando deixar registros visuais); fotos (para divulgar lugares e pessoas); artísticos (a exemplo dos trabalhos de Magritte e Andy Warhol); comerciais (as imagens na propaganda); mostrando posições ideológicas (como o quadro *Guernica*, de Picasso, e fotos da segunda guerra mundial); manipulações imagéticas de fotos (chamando a atenção dos estudantes para os detalhes, como a foto do Lula lendo um livro de cabeça para baixo ou do *Wladimir Herzog* enforcado, com as pernas dobradas apoiadas ao chão, de forma que ele não poderia ter se enforcado naquelas condições). Abordamos a importância de observar quais eram as condições de produção desses textos imagéticos, os espaços de circulação e os veículos de comunicação midiática em que foram produzidos e/ou divulgados.

Para nos aprofundarmos nas histórias em quadrinhos e tirinhas, escolhemos trabalhar com *Monica's gang history* (Turma da Mônica), trazendo parte da história de uma HQ que atualmente é traduzida para di-

²⁸Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/historia-historia-quadrinhos.htm#:~:text=A%20primeira%20hist%C3%B3ria%20em%20quadrinhos,americano%20Richard%20Outcault%2C%20em%201895>. Acesso em: 05 mai. 2020.

²⁹Disponível em: <https://youtu.be/kPBLNUS6w8U> Acesso em: 05 mai. 2020.

³⁰Disponível em: <https://youtu.be/Cst9uAH7pL8>. Acesso em: 05 mai. 2020

versos países, dentre eles os falantes de LI. Fizemos uma atividade de leitura e interpretação de um texto muito conhecido que trata da discriminação dos personagens meninos em relação à Mônica porque ela é uma menina gorda. Questionamos:

1. *What is the topic of this comic strip? a. prejudice against girls; b. childhood problems; c. prejudice against girls and fat people; d. social problems* (Qual o assunto desta tira cômica? a. preconceito contra meninas; b. problemas da infância; c. preconceito contra meninas e pessoas gordas; d. problemas sociais);

2. *Monica is playing with ...* (Mônica está brincando com);

3. Direitos reservados à empresa, *what is it in english?* (como se diz em inglês?);

4. *Butterball and Fatso are: a. local expressions; b. formal words; c. informal words; d. slangs* (Bola de manteiga e Gorducha são a. expressões locais; b. palavras formais, d. gírias);

5. Nos balões que trazem *"Monica's a butterball"* and *"Fatso" they are bullying Monica* ("Mônica é uma bola de manteiga" e "gorducha" eles estão intimidando a Mônica). Observe: *Fatso is a slang for fat and Butterball is...* (Gorducha é uma gíria para gorda e Bola de manteiga é...).

Essas eram algumas das questões de interpretação textual, mas, visando conhecer a rotina de vida e a compreensão de mundo e sociedade que esses/essas estudantes possuem, perguntamos como se sentiriam se as mesmas frases ditas por Cebolinha e Cascão fossem dirigidas a eles/elas. Havia uma caixa de tarefa dissertativa para escrever um parágrafo em português ou inglês com as considerações a partir desta pergunta.

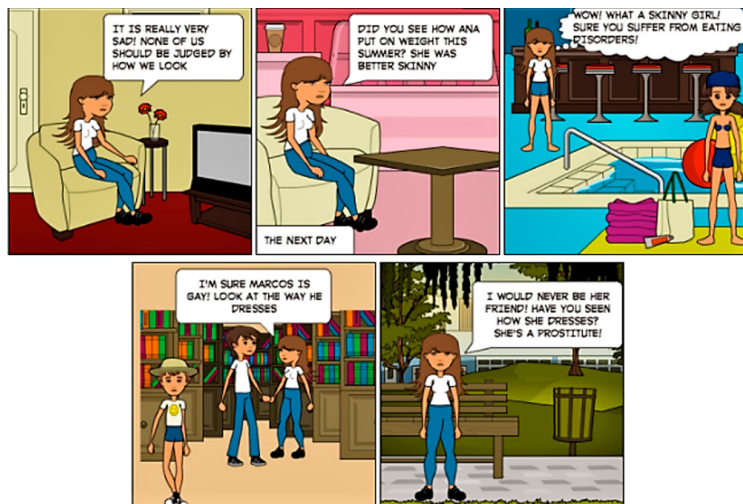
Na segunda semana, também foi necessário entregar o rascunho do texto verbal da tira cômica, pois, como eram estudantes de primeiro ano e mais da metade da turma não tinha conhecimento básico de LI, então cada texto, cada oração precisou ser corrigida e feita a devolutiva. O que observamos é que a maior dificuldade ou os maiores erros eram de uso inadequado das *slangs* ou escolhas lexicais muito formais para o gênero *comic strip*.

Na terceira e na quarta semana, focamos nos estudos lexicais (vocabulário para abordar descrições corporais, uso de gírias e outras expressões informais) e gramaticais (presente contínuo/progressivo, presente simples, embora este conteúdo já tivesse sido estudado neste ano letivo, e usos de singular e plural dos substantivos). Mais uma vez, optamos por trazer tirinhas da Turma da Mônica para trabalhar com os conteúdos gramaticais apresentados nas histórias que já eram conhecidas dos/das estudantes, todavia agora os estudantes estavam lendo em LI e fazendo interpretação, o que facilitou o processo de inferências. Enquanto na terceira semana fora necessário entregar o texto final da *comic strip about prejudice*, na quarta semana a proposta foi uma avaliação de conhecimento de leitura, interpretação, gramática e reconhecimento lexical a partir de uma *Monica's gang strip*. Portanto, essas foram as duas avaliações desta SD. Na quarta semana, enquanto faziam a avaliação de interpretação, a professora devolveu as *comic strips about prejudice* corrigidas e comentadas.

A produção do gênero comic strips em LI

Como o trabalho era individual, várias *comic strips about prejudice* foram produzidas, apresentaremos apenas duas em LI para explicitar o resultado.

IMAGEM 1 - COMIC STRIP 1



Fonte: Kamily de Oliveira Gonçalves (2020)

A primeira comic strip apresenta uma menina que se sente triste devido aos discursos que está ouvindo na televisão, *"None of us should be judged by how we look"* (Nenhum de nós deveria ser julgado pela nossa aparência), mostrando que não concorda. Entretanto, ao longo dos quadros, a personagem também se mostra preconceituosa, julgando as pessoas pela aparência, tanto que avalia *"How she dresses? She's a prostitute!"* (Como ela se veste? Ela é uma prostituta). Além disso, destaca-se a opção pela linguagem coloquial em *How she dresses?* (sem verbo auxiliar *does* ou verbo *to be* + verbo com *-ing*). É interessante ver que a construção textual é totalmente informal, é uma pessoa que conversa com um amigo ou colega e traça suas reflexões, lança seu olhar julgador sobre os outros, embora em um momento anterior tenha acreditado que pensava diferente. As escolhas verbais deste texto nos mostram que, às vezes, não nos percebemos sendo preconceituosos.

IMAGEM 2 - COMIC STRIP 2



Fonte: Larissa Paholski Fritzen (2020)

A segunda *comic strip* é um diálogo entre mãe e filha, em que a filha questiona o fato de não poder sair e a mãe tenta usar como argumento a violência das ruas. A menina não se dá por satisfeita e traz o exemplo do irmão que pode sair, mas ouve que ele é homem, então pode. Esse diálogo faz ver o sexismo presente na educação familiar de muitas meninas.

Embora as duas tirinhas sejam da mesma macro temática, isto é, 'preconceito', elas apresentam duas situações distintas de acontecimentos do ato preconceituoso. Nas duas histórias, os olhares machistas para com o comportamento das mulheres/moças/meninas trazem à luz a divisão sociocultural entre homens e mulheres. O efeito de sentido que os textos provocam é a conclusão de que há determinados tipos de comportamentos esperados para homens ou meninos e outros para mulheres ou meninas.

As atividades da SD de Língua Espanhola

Na primeira semana, por meio da leitura e da interpretação de algumas *historietas* durante a aula síncrona, foram destacadas algumas características do gênero e o léxico relacionado, como *cuadro/viñeta, globo, onomatopeya, dibujo/imagen e personajes*. Posteriormente, os estudantes deveriam ler o texto *Historias dibujadas: cómo hacer nuestra propia historieta*³¹, no qual o ilustrador Gonza Ilustrado comenta quais são os passos para criar uma tirinha como passatempo em tempos de isolamento social. Em seguida, pedimos que respondessem questões sobre as características do gênero e as leituras do texto e de três historietas do Quino, tiradas das obras *¡Qué presente impresentable!*. Uma das tiras, por exemplo, era composta somente de imagens, não apresentava texto verbal, e o estudante precisava interpretá-la e dar-lhe um título.

Na semana seguinte, durante a aula síncrona, foram lidas e interpretadas tiras com a temática de preconceitos e respeito às diferenças, de alguns *historietistas* argentinos, com o objetivo de discutir diferentes estilos. A escolha por argentinos (Quino, Liniers, Maitena, Nik e Tute) se deve ao fato de haver intertextualidades bastante evidentes entre as suas obras e ao seu consumo significativo no Brasil, especialmente no âmbito escolar. Conhecer o estilo de cada *historietista* facilita a compreensão dos quadrinhos em outros contextos, como provas de vestibulares. No entanto, reconhece-se a necessidade de superar o predomínio dos argentinos, como apontado por Sousa (2018), apresentando também enunciados criados em outros contextos hispanofalantes.

Como atividade para ser realizada individualmente, cada estudante deveria procurar alguma historieta em espanhol de seu interesse, fosse pelo tema ou pelo estilo da ilustração, e justificar sua escolha. Esta atividade foi bastante interessante e variada. Alguns estudantes buscaram tiras dos *historietistas* mencionados, enquanto outros apresentaram a versão em espanhol de seus mangás favoritos ou tiras com temas políticos de seu interesse de ilustradores de diversos lugares, como Bolívia

³¹HISTORIAS dibujadas: cómo hacer nuestra propia historieta. Clarín. Buenos Aires, 24 abril 2020. Entre mujeres. Disponível em: <https://www.clarin.com/entremujeres/hogar-y-familia/hacer-historieta-cuerentena_0_jph5BHMrm.html>. Acesso em: 05 mai. 2020.

e Venezuela. Também precisavam enviar o rascunho da *historieta sobre prejuízo* que deveriam produzir para correção, já que a maior parte dos estudantes nunca havia estudado espanhol anteriormente. Verificamos que havia um equívoco frequente em relação às formas de tratamento formais e informais, conteúdo retomado nas aulas seguintes.

Na terceira e quarta semanas, por meio de *historietas* que mostravam diálogos cotidianos, foram retomados os pronomes sujeito e seus usos, e foi feita uma introdução ao presente do indicativo. Uma das tirinhas³² utilizada nesta atividade mostrava a Mafalda conversando com um senhor: enquanto ela o tratava de *usted*, ele se dirigia a ela utilizando o pronome *vos*.

Nas atividades que deveriam realizar individualmente durante a semana, além de prática gramatical, havia atividades de interpretação de tiras cômicas observando a forma de tratamento utilizada entre os personagens. Neste período, os estudantes tiveram que entregar a versão final das historietas produzidas. Todas as atividades realizadas foram consideradas para a avaliação desta SD.

A produção do gênero historietas em LE

As duas *historietas* a seguir foram escolhidas para exemplificar o resultado da atividade em língua espanhola.

³²QUINO. Toda Mafalda. Buenos Aires: Ediciones de la Flor. 2012. p.489.

IMAGEM 3 - HISTORIETA 1

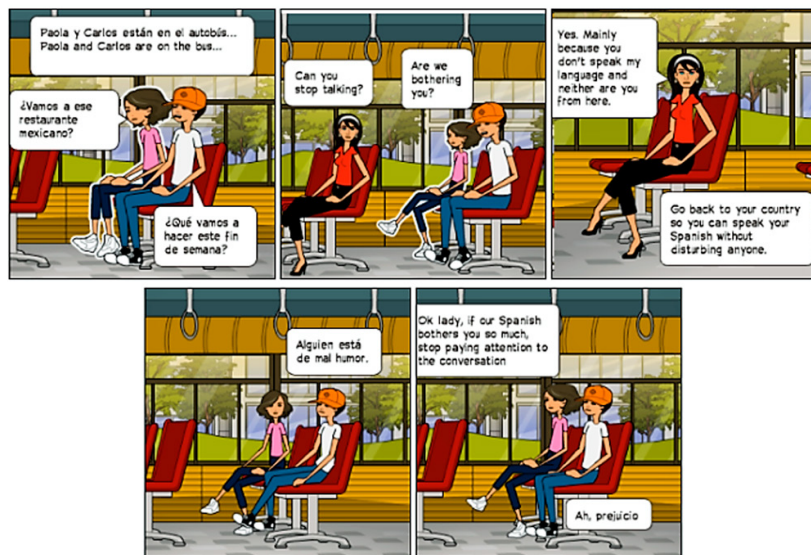


Fonte: Eduarda Moraes Lima (2020)

Esta *historieta* traz a temática da gordofobia que, com frequência, socialmente é mascarada como preocupação com a saúde. Várias pessoas sugerem que a personagem principal deve emagrecer por *su salud* (por sua saúde). Ela, no entanto, não se deixa intimidar com o preconceito e dá a entender que o problema não é o seu corpo e sim o preconceito dos demais, ao dizer que vai andar com o exame médico na bolsa para mostrar a quem fosse que sua saúde é excelente.

Vários estudantes fizeram produções sobre situações de preconceito relacionado a aspectos físicos. São discussões de fundamental relevância para adolescentes, já que não são incomuns nesta idade distúrbios alimentares, situações de *bullying*, autoimagem negativa, etc.

IMAGEM 4 - HISTORIETA 2



Fonte: Sofia Samara Soares Pereira de Castilho (2020)

A segunda *historieta* traz um tema relevante para qualquer aula de línguas: o preconceito linguístico. Na história, dois falantes de espanhol estão conversando em um transporte público, quando uma mulher em inglês os interrompe pedindo que parem de falar. Ao perguntar se estão incomodando, ela responde que sim, porque eles não falam a sua língua e nem são de lá - que eles deveriam voltar para seu país.

Esta temática é muito presente nas aulas de língua espanhola, principalmente para discutir a significativa presença do espanhol nos Estados Unidos, a cultura chicana e a xenofobia. Esta *historieta* representa de maneira exemplar a interdisciplinaridade ao utilizar-se das duas línguas para apresentar uma questão conhecida por milhões de falantes de espanhol em espaços em que o inglês é hegemônico.

Considerações finais

Por muito tempo o ensino de línguas esteve descolado da realidade dos estudantes. As aulas e os conteúdos apontavam para uma excessiva abstração linguística ou para o mundo do outro, inacessível, sem o sentimento de pertencimento e acessibilidade para a maioria. A ideia de aprender línguas estrangeiras tornou-se algo distante, especialmente quando não se ensinavam nas escolas públicas. Todavia, nas últimas décadas, muitas mudanças possibilitaram a ressignificação tanto do ensino quanto da necessidade de aprender inglês e espanhol na escola.

O objetivo deste artigo era apresentar o resultado de um trabalho feito em SD, visando promover a compreensão do processo de produção do gênero textual tira cômica nos componentes curriculares de Língua Inglesa e Língua Espanhola durante o período de pandemia. O resultado, mostrado por meio das quatro tiras cômicas apresentadas, possibilita observar que é possível trazer à luz temáticas mais polêmicas ou desconfortáveis, por meio de uma linguagem mais simples, coloquial e, de certa forma, lúdica. Além disso, mesmo com as limitações impostas pelas aulas virtuais, a atividade possibilitou que os estudantes se posicionassem sobre o tema e nos pôs em contato com as situações de preconceito que vivenciam no seu cotidiano.

Por fim, tendo em vista o fazer constante da escola, ressaltamos a importância de trabalhos que compartilhem as experiências didáticas realizadas durante o período da pandemia, evidenciando os resultados, sejam positivos ou negativos, e as dificuldades encontradas. Somente a partir do reconhecimento das condições reais em que o processo educativo ocorre, poderemos avançar na construção de uma escola em que todos os sujeitos se sintam pertencentes.

REFLEXÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES – UM OLHAR PARA A FRONTEIRA

Marcia Palharini Pessini³³

Introdução

Diante da crescente importância do incentivo ao multilinguismo no mundo globalizado e também do cenário multilíngue vivenciado em um contexto de fronteira, percebeu-se a necessidade de refletir sobre o papel da escola na construção de uma realidade que tenha como objetivo o desenvolvimento de indivíduos conscientes de sua condição de pertencimento à realidade plural, na qual o respeito pela diversidade e a formação de uma consciência multilíngue seja um objetivo claro. O que interessa, especialmente nesse espaço, é refletir sobre a falta de um olhar específico para as peculiaridades da fronteira, espaço no qual o Instituto Federal do Paraná – IFPR, campus Foz do Iguaçu se instalou.

Nesse sentido é objetivo deste texto refletir sobre as práticas educativas dessa instituição, a partir da sua condição de *Campus* de fronteira. É preciso problematizar a orientação pedagógica/curricular desse campus, questionando se (ela) considera a realidade local de forma a vislumbrar e atender as peculiaridades desse cenário. Tal análise tem a finalidade de contribuir para a elaboração de propostas de Políticas Linguísticas e Educacionais, de forma a propor um redimensionamento curricular para o campus de fronteira.

A situação multilíngue do campus é caracterizada, principalmente, pela presença de alunos paraguaios em sala de aula, o que instigou a investigação no sentido de buscar saber o que implica, para eles, estudar em uma instituição brasileira, ou seja, de que maneira o encontro com a diferença, com outras línguas, inclusive a língua portuguesa dita “cult”,

³³Mestra e especialista em Linguística Aplicada. Graduada em Letras Português/Inglês. Professora do ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – campus Foz do Iguaçu. Orcid: 0000-0002-8609-5842. E-mail: marcia.pessini@ifpr.edu.br.

exigidas nesse local de ensino, os afeta em termos de posicionamentos identitários e integracionistas e, enquanto aprendentes. Cabe refletir sobre a forma como a Instituição educacional está - ou não - organizada para receber os alunos fronteiriços.

Buscarei com esse texto possibilitar um confronto da realidade multilíngue, vivida em sala de aula do IFPR, com o monolinguismo presente nas práticas escolares, objetivando impulsionar discussões e mudanças de posturas, por meio de um novo olhar de docentes e gestores em relação às condições do ensino em contexto de fronteira. Acredito que isso desencadeará a transformação no modo dos professores entenderem o papel das línguas na orientação didático-pedagógica do seu trabalho, evitando, assim, práticas orientadas por uma concepção monolíngue, geradora da mera reprodução cultural de um grupo dominante. Pretendo ainda explicitar que, para que se alcance o objetivo mencionado, é fundamental a promoção de uma educação intercultural, que será possível a partir da proposição de um currículo no qual a interculturalidade seja o meio e o objetivo a ser alcançado.

Para a discussão dos temas elencados, discorro primeiramente sobre o conceito de multilinguismo e políticas linguísticas a partir dos estudos de Morelo (2016). Em seguida, abordo as questões referentes à fronteira, baseada na teoria de Albuquerque (2006). Buscarei ainda, ao longo do texto, justificar a proposta de um currículo próprio para o campus de fronteira, baseando meus argumentos nas teorias curriculares propostas por Silva (1999), bem como, nos estudos de Moreira e Candau (2007) e Walsh (2007) sobre interculturalidade, quando finalizo a discussão.

O Multilinguismo e o Papel das Línguas na Atualidade

Ao propor uma reflexão para o ensino de línguas no contexto da fronteira, parto da constatação de que, contemporaneamente, o multilinguismo tem se tornado protagonista na agenda mundial. A globalização,

nos moldes atuais, e o contato rápido e frequente com outros povos fizeram emergir, especialmente a partir da virada do século, novas e urgentes demandas linguísticas.

Em termos nacionais, tal questão tem acompanhando a tendência mundial e é nesse sentido que vemos se desenhar uma nova realidade para as minorias étnicas – entre elas: as populações indígenas e os “imigrantes” que passaram a ter um reconhecimento social e cultural e portanto, maior visibilidade. O Brasil tem colocado em pauta essa questão, o que tem gerado o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à promoção das línguas. Como forma de demonstrar tal movimento em território nacional, Morelo (2016) indica as principais políticas desenvolvidas recentemente em âmbito nacional:

Em 1988, a Constituição Federal garantiu para a população indígena o seu direito às práticas linguísticas e culturais. Em 2002, a lei federal nº. 10.436 instituiu o direito à educação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (...) 2004 (...) Política do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL); (...) em 2002, a política de cooficialização de línguas. Em 2004 voltou-se para o multilinguismo das regiões fronteiriças: o PEIBF e em 2011, o OBEDF. (MORELO, 2016. p, 20-23).

É fundamental ter em mente que o Brasil é considerado um dos países com maior diversidade linguística no mundo. Foram mapeadas, no ano de 2010, mais de 270 línguas indígenas³⁴. Para além do levantamento estatístico realizado pelo Censo, muitas pesquisas linguísticas³⁵ têm indicado outras línguas que estão situadas a partir de diferentes contextos histórico-sociais e que são muito utilizadas no Brasil – além das inúmeras línguas indígenas, devem ser contadas como parte do patrimônio linguístico brasileiro as línguas de imigração, de sinais, de comunidades afro-brasileiras e línguas crioulas. (ibdem).

Por outro lado, é preciso saber que a exclusão étnica e linguística faz parte da história da formação do Estado brasileiro, que tomou a língua portuguesa como a única língua oficial e legítima dessa nação. Essa pos-

³⁴Segundo o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2010).

³⁵Nesse sentido Morelo apresenta as políticas atualmente vigentes, como a do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) do IPHAN/MINC ou a da Co-oficialização de Línguas em Nível Municipal (MORELLO, 2012). Cf. IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (www.e-ipo.org) e Projeto Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata (ALMA) <https://www.ufrgs.br/projalma/>.

tura monolíngue, adotada oficialmente, desencadeou a invisibilização e o silenciamento de todas as outras línguas faladas em território nacional. Uma das consequências desse posicionamento governamental é o fato de que, partindo dessa concepção de língua, todas as políticas públicas e as ações que daí podem surgir estão definidas por esses mesmos parâmetros, o que dificulta muito a promoção de práticas pedagógicas interculturais que demandam o apoio do Estado e que pela falta dele podem ser extintos.³⁶ Assim, Morelo e Seiffert (2019, p. 225) afirmam que:

A forma pela qual o Estado (...) investiu na construção da unidade nacional por meio da língua e da cidadania gerou, uma evidência para que o português fosse considerado a única língua do Brasil, a língua falada por todos os cidadãos brasileiros. (...) Em consequência, a presença das outras línguas igualmente brasileiras e dos sujeitos que as falam tende a ser apagada, ou então, quando dita, a ser considerada um problema, um desvio ou mesmo uma excrescência a ser “tirada do mapa”.

Nessa mesma direção, a autora segue afirmando que é preciso ter claro que, além do fato de muitas línguas estarem em perfeito funcionamento todo o tempo e em contextos claramente multilíngues, outro aspecto fundamental a se evidenciar é que “cada uma delas está constituída e delimitada pelas outras” (p. 225) – é o que Morelo e Seiffert (2019, p. 225) chamam de alteridade linguística e explicam que:

A língua que falamos, que usamos em nossas práticas, é uma língua heterogênea, com palavras vindas de muitas outras línguas, com sotaques e modos de falar que resultam dessa heterogeneidade. Assim é para toda e qualquer língua, de modo que podemos dizer que toda língua contém nela uma alteridade linguística. Por alteridade linguística, compreendemos a presença incontornável, marcada ou não, de uma língua outra nos processos de constituição de uma determinada língua. (...) A alteridade linguística é, portanto, inevitável; por isso, não se pode negá-la.

A partir do exposto, poderíamos pensar que, em contexto de fronteira, onde o multilinguismo é presente e constante, a alteridade

³⁶Como exemplo pode ser citado o PEIF - Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira cujo objetivo principal era a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos, teve seu início em 2005, e em 2015, perdeu o orçamento, finalizando o programa.

linguística seria uma realidade vivenciada cotidianamente de forma harmoniosa. Entretanto, não é assim que a situação se apresenta. Apesar de a alteridade linguística ser constitutiva das línguas, o que acaba por orientar a forma como ela é vislumbrada nas situações sociais está ligada a outros aspectos, como a valorização social das diferentes línguas e os sujeitos que a falam.

Caso a marca de alteridade de uma determinada língua tenha status que remeta a uma hegemonia internacional, ela será valorizada e, portanto, desejada. Por outro lado, se a língua estiver ligada a uma história que não tenha esse status, ela tende a ser desvalorizada e silenciada. Essa forma de interpretar as diferentes línguas acaba por construir um imaginário social no qual se acredita que existam línguas “melhores” e que, portanto, devam ser buscadas e outras que devam ser evitadas, por serem consideradas de “menor valor”.

Ao refletir sobre a forma como essa postura diante das línguas afeta o processo educativo em território nacional, concordamos com as autoras quando explicam que:

De fato, são essas representações que entram em cena no espaço escolar, validando ou impedindo uma abordagem das línguas brasileiras em face do monolinguismo da língua portuguesa. Engendrado na tradição ocidental e europeia, esse monolinguismo determina, em grande parte, um lugar para todas as demais línguas brasileiras: o da invisibilidade e o do silenciamento. (MORELO; SEIFFERT, p. 226).

Dessa forma, é possível compreender que, ao referir-se aos processos educativos especificamente, as autoras afirmam que a alteridade linguística é negada a partir da postura monolíngue adotada pela escola e que, além de produzir e sustentar tal negação, o monolinguismo impede os processos de valorização das demais línguas presentes em contexto escolar. A realidade vivenciada, portanto, não tem nada de harmoniosa, pelo contrário – é o resultado de uma disputa que se dá entre uma orientação monolíngue, arraigada desde a formação do estado brasileiro, por um lado, e o crescimento da valorização do multilinguismo na sociedade contemporânea, de outro.

Apesar do posicionamento oficial do Estado e do aparente esforço em silenciá-los, os contextos multilíngues são uma realidade, não

é possível negá-los. A vida social do homem contemporâneo exige dele uma condição de mobilidade e resiliência da qual o multilinguismo é parte fundante. Esses e outros aspectos indicam a necessidade de se pensar na representatividade linguística de um país continental como o nosso – a pluralidade é algo real e pulsante na nossa realidade em termos nacionais.

O que pensar, então, em relação à realidade linguística brasileira nos seus contextos de fronteira, nos quais os contatos com diferentes línguas e culturas são constantes? Ao trazer a reflexão para um contexto mais localizado, cito dados apresentados por Morello e Seiffert (2019, p. 220), quando afirmam que: “A faixa de fronteira é uma das regiões brasileiras que se caracteriza pelo grande número de línguas”. A título de exemplo, as autoras destacam que:

Na América do Sul, nos 15.179 km de fronteira do Brasil com os demais países, são faladas línguas oficiais dos países fronteiriços (espanhol, guarani, quéchua, aimará, inglês e francês), línguas indígenas e línguas alóctones. Além disso, essa extensa faixa de fronteira é um espaço propício para processos dinâmicos de interferências entre línguas e de crioulação. (2019, p. 220)

Se as fronteiras brasileiras apresentam essa realidade múltipla e diversa, o que dizer de uma tríplice fronteira – Brasil, Argentina e Paraguai – na qual o lado brasileiro é constituído pela cidade de Foz do Iguaçu – o segundo destino mais procurado por turistas estrangeiros no país e ainda tem (sobre)vivendo, oficialmente registradas, mais de 80 diferentes etnias? De qual realidade linguística se pode falar nesse contexto? As já citadas autoras, ao abordarem a questão das realidades linguísticas vivenciadas nas fronteiras nacionais, citam esse contexto:

Outro exemplo de espaço fronteiriço multilíngue é a cidade de Foz do Iguaçu (Paraná), onde, além de falantes de línguas oficiais dos países vizinhos e de línguas indígenas, há árabes, indianos, chineses, coreanos, entre outros, muitos dos quais têm pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa e do espanhol. (MORELLO; SEIFFERT, 2019, p. 220).

Como é possível perceber, essa é sim uma realidade multilíngue e foi nesse contexto e diante dessa realidade linguística e cultural que foi

instalado um campus do IFPR – o campus Foz do Iguaçu. Em torno desse contexto específico, é que a análise apresentada no presente texto se debruçará. Entretanto, a devida apresentação será feita posteriormente, já que acredito que, antes de conhecer o campus, é preciso abordar outras questões que estão no seu entorno e que o constituem: é preciso falar da fronteira.

O Contexto Multilíngue e Multicultural do *Campus Foz do Iguaçu* – um olhar para as demandas específicas do contexto de Fronteira

Viver em um contexto fronteiriço significa entrelaçar-se a todo momento com línguas, culturas e etnias distintas. Estamos, juntos, nesse contexto, vivendo a experiência de construir/desconstruir identidades em diferentes situações sociais, aprendendo a reconhecer a multiplicidade e provisoriedade das identidades socioculturais.

Nesse sentido, concordo com Albuquerque (2006) quando afirma que “as fronteiras são fluxos, mas também obstáculos, misturas e separações, integrações e conflitos, domínios e subordinações. Elas representam espaços de poder, de conflitos variados e de distintas formas de integração cultural”. (ALBULQUERQUE, 2006, p. 5). Tais conflitos estão presentes também nas salas de aula das escolas de fronteira, e, no IFPR, esse é um fato já indicado em pesquisa, como é possível observar em Pessini (2013, 2017).

As fronteiras são atravessadas todos os dias por muitos sujeitos transfronteiriços que buscam “do outro lado” uma oportunidade de estudo. A escola que constitui o espaço fronteiriço é, portanto, também constituída por essa multiplicidade. Apesar de o multilinguismo ser uma realidade vivenciada diariamente nos contextos de fronteiras e estar presente, inclusive, no espaço escolar, tais instituições não trabalham a partir dessa perspectiva, ao contrário, assim como as demais escolas públicas brasileiras, são estruturadas a partir de uma ideologia do ensino monolíngue, em que a língua portuguesa organiza todo o trabalho escolar e é a única língua beneficiada com recursos didáticos e pedagógicos. Não é

raro que, mesmo as escolas instituídas em espaços de fronteiras desconheçam quais são as outras línguas que a permeiam. Morelo (*ibidem*) afirma que, como consequência dessa postura, não se vislumbra nos seus respectivos projetos político-pedagógicos ou, mesmo no seu âmbito curricular, qualquer proposta para abordar as demais línguas que (sobre) vivem nesses contextos escolares.

Segundo a autora, a ausência de suporte institucional para avançar na direção de uma educação linguística, com foco nas línguas, agrava a situação e acaba por ter como resultado um quadro de exclusão escolar de muitos estudantes falantes de outras línguas maternas distintas do português. Como forma de buscar um encaminhamento oposto a esse, concordo com a autora quando sugere que não se pode mais ignorar ou silenciar a necessidade de um direcionamento, no qual se garanta o papel essencial das línguas como instrumentos a serem utilizados para o bom desempenho escolar, e não como um problema a ser resolvido na escola. Nesse sentido, a autora assevera que “dar lugar ao multilinguismo na escola constitui, portanto, uma ação polêmica, de enfrentamento das práticas monolíngues e geração de novas perspectivas e abordagens dos conhecimentos”. (*ibidem*, p. 26).

É nessa perspectiva e com essa motivação – um enfrentamento das práticas monolíngues – que pretendo suscitar a discussão e a busca de um redimensionamento curricular para o *campus* de fronteira do IFPR. Acredito que tal feito seja possível enquanto resultado de uma proposta de uma política linguística que estabeleça, como ponto de partida, o esforço conjunto de diagnosticar e compreender o papel das línguas no espaço escolar e em seu entorno, fomentando a criação de uma gestão linguística própria para esse contexto que é, em sua essência, multilíngue.

Pretendo propor uma reflexão crítica em torno da necessidade de uma política linguística para a educação ofertada no IFPR da tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e a Argentina, cenário no qual o *campus* Foz do Iguaçu foi instalado– e, agora, de forma mais específica, será devidamente apresentado.

A profusão cultural da Tríplice Fronteira impõe inúmeros desafios para o convívio e a integração entre as diferentes culturas. Desconsiderar tal pluralidade, bem como, os conflitos aí existentes, significa con-

tribuir para que sejam mantidas e ampliadas as diferenças sociais. Se o multilinguismo é algo que permeia nosso cotidiano, que o constitui, sem dúvida essa será também a realidade encontrada nas salas de aula das nossas escolas. No IFPR não é diferente.

Atualmente, o IFPR contempla mais de 30 mil estudantes³⁷ e possui 25 *campi* espalhados pelo estado do Paraná. O *Campus* Foz do Iguaçu está localizado na tríplice fronteira: Brasil, Paraguai e Argentina. Iniciou suas atividades no final de 2008 e, desde então, vem se consolidando na oferta de cursos para atender aos arranjos produtivos locais. Oferece cursos técnicos e superiores e foi um dos primeiros a constituir o que é hoje o IFPR. O que nos interessa, especialmente nesse espaço, é refletir sobre a falta de um olhar específico para as peculiaridades da educação em contexto de fronteira.

Nesse *Campus*, a presença de alunos brasileiros e paraguaios constitui o ambiente multilíngue próprio a contextos com essa especificidade, eles convivem em sala de aula desde a criação dessa instituição em 2008. Historicamente, sempre foram ofertadas 10% das vagas para alunos paraguaios. Essa oferta de vagas foi baseada no Programa Executivo Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Paraguai que buscava aprofundar a cooperação bilateral no campo da educação entre os dois países. O edital para seleção desses alunos está fundamentado no Decreto nº 2.689, que promulga o Protocolo de Integração Educacional, Revalidação de Diplomas, Certificados, Títulos e de Reconhecimentos de Estudo de Nível Médio Técnico, assinado em Assunção, em 28 de julho de 1995.

A partir da realidade múltipla vivenciada no IFPR de fronteira e aqui brevemente descrita, acredito que seja suficientemente plausível argumentar pela necessidade de se criar condições para conceber e executar políticas de formação e de apoio didático voltadas ao ensino plurilíngue que esse cenário demanda. Na realidade linguística e cultural que constitui a tríplice fronteira e, conseqüentemente, o contexto escolar das escolas pertencentes a esse espaço – e nisso se inclui o IFPR – não cabe mais uma perspectiva monolíngue, pelo contrário, esse contexto exige a construção de políticas linguísticas capazes de garantir uma formação

³⁷Conforme dado do Setec/Mec, página oficial, disponível em <http://info.ifpr.edu.br/dados-gerais-ifpr/> acesso em 18 jun. 2020.

coerente com a condição multilíngue/multicultural aqui vivida.

Para isso, acredito que devo partir do pressuposto de que, para que uma formação multilíngue ocorra, ela deve ser sistematicamente planejada. Isso significa, entre outras coisas, que deve estar contemplada nas diretrizes curriculares da escola e, conseqüentemente, no planejamento dos professores. No caso do IFPR, essas condições devem estar garantidas, inicialmente, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Político Pedagógico do campus (PPP) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), só assim o trabalho pedagógico em sala de aula terá o respaldo institucional necessário para promover o multilinguismo característico da fronteira e colocar em prática a educação intercultural almejada para esse cenário.

No que diz respeito à análise educacional abordada neste texto, uma preocupação é que a perspectiva monolíngue continue funcionando nos espaços políticos, institucionais e epistemológicos. Portanto, é preciso inicialmente reconhecer que há um monolinguismo entranhado nas práticas que caracterizam esses espaços e que se evidencia, por exemplo, nas práticas pedagógicas desenvolvidas no *campus* Foz do Iguaçu. Tal fato pode ser corroborado através de dados que vêm sendo registrados em pesquisa desenvolvida no campus e que podem ilustrar essa afirmação.

Como primeiro exemplo, é possível citar relatos de alunos paraguaios que afirmam que, ao iniciarem os estudos no IFPR em Foz, foram advertidos que deveriam fazer uso da língua portuguesa em sala de aula e terem a ciência de que todas as avaliações seriam feitas nessa língua, o que implicitamente sugeriria que eles deveriam ter domínio sobre a tal língua, caso buscassem a aprovação final no curso. Um outro exemplo que pode ser citado, refere-se a um episódio ocorrido durante a minha aula – momento avaliativo no qual os alunos foram incentivados a apresentarem trabalhos orais na sua língua de preferência³⁸. Essa possibilidade causou muita surpresa, estranheza e insegurança nos alunos paraguaios, que pareciam não se sentirem confortáveis com essa “liberdade linguística”, porque não estavam habituados a ela. Perguntavam, seguidas vezes, se “poderiam mesmo” falar em espanhol e se não seriam prejudicados – nas suas notas – em razão disso.

³⁸Nesse caso, enquanto docente da turma, solicitei que a opção fosse entre o português ou espanhol, tendo em vista que o guarani dificultaria a compreensão do conteúdo apresentado no trabalho, uma vez que a professora e muitos colegas não dominavam essa língua.

É possível, pois, observar que há uma postura monolíngue estruturada nas práticas pedagógicas do campus e que está de tal forma arraigada que é difícil inclusive de ser percebida, ou seja, encontra-se invisibilizada. Tal condição política e ideológica acaba por gerar e subsidiar estratégias que impedem uma atualização não apenas das práticas de ensino, mas também, da pesquisa e do funcionamento das instituições na direção do multilinguismo. Segundo Morello e Seiffert (2019, p. 228), o que ocorre é que o

(...) ensino bi ou plurilíngue questiona a estrutura e os modos de ensino em vigor no Brasil, para os quais o currículo, programas de formação, acesso a fomento são fundamentalmente monolíngues, monoeducativos e disciplinares. Evidencia-se, assim, um sistema público de ensino que foi preparado para o monolingüismo e que, ainda hoje, está ancorado nele. Essa lógica reproduz preconceitos e silenciamentos, num processo de invisibilização produtiva do outro, logo, de suas línguas e modos de vida, com consequências enormes.

Diante disso, reitero a necessidade de um redimensionamento pedagógico-curricular que evidencie as peculiaridades da fronteira, cenário no qual o *campus* Foz do Iguaçu tem morada. Com base nas colocações inicialmente feitas e, também, levando em consideração a realidade linguística do contexto no qual se insere o IFPR - *campus* Foz do Iguaçu – é que desenvolverei, nesse espaço, uma reflexão em torno da necessidade de uma política linguística que tenha como objetivo maior a promoção do multilinguismo no contexto de fronteira a partir da construção de uma orientação curricular própria para essa realidade.

Nesse sentido, acredito que um trabalho que busque a promoção do multilinguismo deve estar consubstanciado em um documento institucional que organize e oriente o trabalho pedagógico – em outras palavras – o currículo escolar para o *campus* de fronteira deve orientar o trabalho pedagógico no sentido de assegurar que a diversidade, que é própria desse contexto, não seja silenciada ou apagada. O trabalho deve dar-se de forma que essa diversidade linguística e cultural seja apreciada e aproveitada, enquanto instrumento de aprendizagem, transformando o *campus* de fronteira em um *campus* no qual o repertório linguístico dos alunos e demais componentes da comunidade acadêmica seja o diferen-

cial, o aspecto que fará dessa, uma instituição de excelência.

Para tanto, entendemos que alguns aspectos que constituem a estrutura escolar, como o currículo, devem respeitar essa especificidade e refletir as peculiaridades presentes nesse espaço. Nesse sentido, parto da compreensão de que o currículo é muito mais do que uma simples seleção de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula, trata-se de uma construção histórica e cultural que passa por transformação ao longo do tempo. Concordo, pois, com Moreira e Candau (2007, p. 22) ao afirmarem que “o currículo constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares”.

O Currículo Escolar é, portanto, parte fundamental de um projeto institucional e que vai além da concepção de estrutura fragmentária de conteúdos, de métodos e de avaliações. Segundo Silva (1999), há questões que toda teoria do currículo enfrenta, o autor também nos alerta que, na busca pela resposta da questão, o que conta como conhecimento oficial, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, pois propõe a mudança substancial do currículo existente. Isso porque, conforme o autor “a igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico” (ibidem, p. 90), sendo preciso mudanças substanciais do currículo existente.

Por isso, tenho convicção de que a luta por uma educação intercultural se faz necessária. Assim, concordo com Candau (2012), quando explica que a perspectiva intercultural é o que nos permitirá potencializar os processos de aprendizagem escolar, garantindo a todos o direito à educação e à formação de um indivíduo que reconheça e valorize as diferenças culturais. A educação intercultural, segundo a autora, refere-se à promoção de relações tanto entre sujeitos individuais, quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes culturas. Diante do postulado pela autora, é que considero que a educação em uma perspectiva intercultural parece ser o caminho indicado na direção de um trabalho que vise à formação desse cidadão preparado para o mundo multilíngue e multicultural que uma instituição como o IFPR quer formar.

É preciso esclarecer que palavra currículo aqui está sendo compreendida como o conjunto das experiências escolares que se desdobram

em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, às atividades organizadas por instituições escolares. (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 18).

Ainda pautado nesses apontamentos, acredito ser de fundamental importância oferecer à comunidade acadêmica alguns elementos que permitam a reflexão e a discussão de questões que considero significativas para o desenvolvimento do currículo em nossa instituição, na perspectiva da promoção de uma educação de qualidade, democrática, relevante do ponto de vista da construção do conhecimento escolar e multiculturalmente orientada. É nesse sentido que concordo com Moreira e Candau (2007 p. 19), quando afirmam que “é por intermédio do currículo que as coisas acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola”.

Sendo assim, acredito que seja necessário propor que a construção da matriz curricular, os Projetos Políticos Pedagógicos dos campi (PPP) e mesmo os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos (PPC) sejam planejados a partir da realidade local e para a realidade local, vislumbrando a realidade linguística e cultural de toda a comunidade acadêmica e orientando um trabalho no sentido do respeito à diversidade.

Acredito que é muito oportuno impulsionar discussões e mudanças de posturas, pois, a partir da orientação que se tem hoje, o IFPR pode estar desenvolvendo, em alguns casos, práticas de mera reprodução cultural baseada em uma orientação monolíngue e monocultural de um grupo dominante. Para que se possa avançar na proposição da mudança sugerida, acredito que é fundamental a promoção de uma educação intercultural. Essa convicção provém do fato de que acredito que a educação intercultural implica a criação de um clima favorável à diversidade dentro da própria sala de aula, pretendendo possibilitar a qualquer indivíduo percepções plurais do mundo e das pessoas que o constituem, criando, assim, contextos educacionais não fragmentados, que valorizem a cultura do outro ao passo que permitam o seu reconhecimento como indivíduo singular. Aprendendo, assim, a ver o outro em uma perspectiva de diversidade e não de diferença.

Tenho ciência de que o redimensionamento sugerido não se dará de forma simples, e que demanda estudo, muita discussão e trabalho. É preciso ter claro que a mudança curricular por si só não é suficiente. Incluir em seus documentos institucionais a necessidade da busca por uma educação intercultural não basta. Para promover a mudança esperada, outros aspectos são igualmente necessários e vão desde a formação docente, até a luta por políticas de reconhecimento das línguas e dos direitos linguísticos de alunos transfronteiriços.

O argumento a favor de um currículo intercultural pauta-se na ideia de que vai além das necessidades específicas do contexto de fronteira. O conceito de interculturalidade que assumimos, neste texto, aponta para o reconhecimento e o respeito a todas as culturas, sem hierarquias entre elas. Em relação ao conceito de interculturalidade, Walsh (2007, p. 52) explica que

interculturalidad señala una política cultural y un pensamiento oposicional, no basado simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más dirigido a la transformación estructural sociohistórica. Una política y un pensamiento tendidos a la construcción de una propuesta alternativa de civilización y sociedad; una política que parta de y en la confrontación del poder, pero que también proponga otra lógica de incorporación.

Nesse sentido, concordo com a autora quando explica que mais do que um conceito que promove a interação e comunicação entre culturas e saberes, o significado que lhe é atribuído assinala a necessidade de construção de outros modelos de conhecimento, de uma outra prática política, de um outro poder social e de uma outra sociedade. É nesse sentido que defendo a construção de um currículo intercultural para o IFPR, pois acredito que essa instituição tem como objetivo maior formar um cidadão que anseie por uma realidade diferente da homogeneizadora e opressiva na qual vivemos hoje. Para isso será, sem dúvida, na teoria intercultural crítica, proposta por Catherine Walsh, que o currículo buscará respaldo. Defendo tal posição por concordar com a autora quando explica que:

Más que la idea simple de interrelación (...) la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un co-

nocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado através de la praxis política. (WALSH, 2007 p. 47).

Ao buscar um currículo com essa perspectiva, o IFPR ressaltará a necessidade de se superar a perspectiva monolíngue e monocultural e, conseqüentemente, deixará de invisibilizar as desigualdades e diferenças na sala de aula. A orientação pedagógica, pautada pelo currículo intercultural, indicará que as práticas pedagógicas precisam favorecer ao reconhecimento e à valorização de todas as identidades culturais que constituem a realidade escolar e seu entorno. O princípio pedagógico para fundamentar a proposta pedagógica do *campus* de fronteira precisa ser pautado por uma perspectiva política de valorização das línguas. A partir dessa perspectiva, o trabalho no campus buscará desenvolver estratégias de sensibilização linguística e de planejamento de ações de natureza político linguística voltada ao ensino plurilíngue e pluricultural. Tal orientação passaria a subsidiar o questionamento do monolingüismo no âmbito das políticas linguísticas, especialmente em contexto de fronteira.

Acredito que a análise e reflexão em torno das peculiaridades que constituem o contexto educacional do *campus* Foz do Iguaçu do IFPR é fundamental, pois se a realidade na qual estamos inseridos é singular em relação aos outros contextos nos quais o IFPR está instituído, singular também deve ser a forma de encaminhar os aspectos educacionais aqui desenvolvidos. Assim, reiteramos a afirmação em Pessini (2017), quando indicou que o multilingüismo é uma realidade que faz parte do cotidiano dessa instituição e que é permeada por situações de conflito.

Considerações Finais

As reflexões aqui delineadas buscaram reforçar a necessidade de discutir a singularidade de contextos nos quais o contato de diferentes línguas e culturas seja constante. Além disso, espero ter esclarecido que as instituições, a exemplo do IFPR, pertencentes ao cenário fronteiriço, necessitam de um aporte teórico que sustentem a prática educativa com sensibilidade para a realidade linguística vivida e, ainda, leve em consideração o fato de que na atualidade, as línguas vêm assumindo protagonismo em todas as dimensões sociais e econômicas, impulsionadas pelas tecnologias de comunicação e informação. Esse fato indica, portanto, que uma orientação monolíngue não serve aos interesses e aos propósitos dessa instituição escolar.

O texto buscou ainda alinhar-se com Morelo (2015), quando diz que, para buscar o desenvolvimento de uma autonomia cidadã, o trabalho da escola deve zelar pelos direitos linguísticos dos seus alunos, desenvolvendo sistemas educacionais articulados com o cenário que os constitui, na promoção de uma educação de qualidade. Nesse sentido, reafirmo a necessidade de se desenvolver uma política linguística própria para o contexto de fronteira, a partir da qual a educação escolar planejada para esse cenário possa possibilitar uma abordagem das línguas na formação acadêmica e profissional de alunos de forma a promover uma educação multilíngue pautada em um currículo intercultural. Dessa forma, acredito que será garantida a valorização das diferentes línguas e das práticas socioculturais de todos os alunos que constituem o IFPR.

Acredito que a militância por um olhar específico para as questões educacionais da fronteira seja uma causa relevante, especialmente, se considerarmos o fato de que a legislação vigente contempla, mesmo que de forma parcial, a realidade plurilíngue no Brasil, pois volta-se para a educação bilíngue indígena e para a educação dos surdos. Reitero que é hora, portanto, de trabalhar para a construção de uma política linguística para a educação multilíngue de fronteira. Pretendo dar minha contribuição nesse sentido a partir do projeto de pesquisa de doutorado que teve início no ano de 2020 e que, a partir da análise da orientação didático

pedagógica curricular do IFPR - *campus* Foz do Iguaçu, almeja refletir sobre a necessidade de um redimensionamento que contemple a realidade linguística e cultural situada no contexto da tríplice fronteira.

REFERÊNCIAS

A SEMÂNTICA QUE NÃO SE OUVI: A GENERICIDADE E A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA EM TEXTOS DE ESTUDANTES

ADAM, J. M. **Les textes**: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue, Paris: Nathan Université, Série Linguistique, 1992.

A linguística textual – Introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.

Quadro teórico de uma tipologia sequencial. In: BEZERRA, B.G.; BIASI-RODRIGUES, B; CAVALCANTE, M. M. (Orgs.) **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez.2011.

AUGUSTINI, C. L. H. BORGES, S.Z.S. Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. **Letras e Letras**. V. 29, n 02, 2013.

BASSO, R.; ILARI, R. Estativos e suas características. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 1, 2004, p.15-26.

BERNARDO, G. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação. Brasília: SEE/ CNE, 2018.

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

CARLSON, G. **Reference to kinds in English**. 487 f. Thesis (Ph.D.) University of Massachusetts, Amherst,1977.

CHERCHIA, G. **Semântica**. Trad. Luiz Arthur Pagani, Lígia Negri, Rodolfo Ilari. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

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

FOUCAULT, M. O que é um autor? *In*: **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

LIMA, L. I. **Mapeamento semântico da construção da autoria no Ensino Médio**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná), 195 f, 2019.

MATA, A. L. M. Originalidade e consciência da escrita: indícios de autoria na argumentação em textos escolares. *In*: GARCEZ, L.; CORRÊA, V. R. (Org). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 95-99.

MÜLLER, A. A expressão da genericidade no português do Brasil. **Revista Letras**, Curitiba, Editora da UFPR n. 55, jan./jun. 2001. p. 153--165.

NEVES, M. H. M. **Semântica formal**: uma breve introdução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

Que gramática estudar na escola? 4 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, R. P.; QUARESMIN, S. **Gramática nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras-Associação de Leitura do Brasil, 1996.

Questões para analistas do discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Indícios de autoria. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n.01, p.105-124, jan./ jun. 2002

Notas sobre o autor. **Revista da ABRALIN**, v.15, n.2, p. 219-244, jul./dez. 2016

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAEED, J. **Semantics**. 2 ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003

WACHOWICZ, T. C. Quando a Semântica entra nos textos. **Eutomia, Revista de Estudos de Linguística e Literatura**, Universidade Federal de

Pernambuco, v. 1. n.1, jun. 2008. p. 585-608.

Análise linguística nos gêneros textuais. Curitiba: IBPEX, 2010.

MARCAS DE AUTORIA NO TEXTO ESCOLAR – UMA JANELA SOBRE A PALAVRA DO ALUNO

ABAURRE, Maria Bernardete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de aquisição da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Redação no Enem 2016:** cartilha do participante. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POSSENTI, SÍRIO. **QUESTÕES PARA ANALISTAS DO DISCURSO.** SÃO PAULO: PARÁBOLA, 2009.

DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E CINEMA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENVOLVENDO POLICARPO QUARESMA

BARRETO, L. **Triste Fim de Policarpo Quaresma.** Barcelona: Editorial Sol90, 2004.

BRAGA, P. C. O ensino de literatura na era dos extremos. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna**, n.5, p.1-14, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MONACO, J. **How to read a film: the world of movies, media, and multimedia**. 3. ed. New York: Oxford University Press, 2000.

NAGIB, L. "Brasil precisa de Polícarpos", afirma diretor. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 29 mai. 1998. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq29059812.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), 2008.

POLICARPO Quaresma – Herói do Brasil. Direção: Paulo Thiago. Produção: Gláucia Camargos. Intérpretes: Paulo José; Giulia Gam e outros. Roteiro: Alcione Araújo. Música: Sérgio Saraceni. Brasil: Vitória Produções Cinematográficas Ltda., 1998. 1 DVD (123 min.), color.

RAMOS, F. B.; ZANOLLA, T. Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. **Contrapontos**, Itajaí, v.9, n.1, p.65-80, jan./abr.2009.

SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SUPPIA, A. L. P. DE O. LETRAS ANIMADAS: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE CINEMA E LITERATURA, EM DOIS MOMENTOS DE POLICARPO QUARESMA. **ARGUMENTO**, SÃO PAULO, ANO III, N. 5, P. 61-80, ABR. 2001.

O ETHOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFPR, FOZ DO IGUAÇU: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

AMOSSY, Ruth. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: (org.) **Imagens de si no Discurso: A construção do ethos**. Tradução Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/BNCC_20dez_site.PDF>. Acesso em 22 de agosto de 2020.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 de dezembro 2008.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CARDOSO-SILVA, E. **Leitura: Sentido e Intertextualidade.** São Paulo: UNIMARCO, 1997.

CASTIONI, R. O papel dos Institutos Federais na promoção do desenvolvimento local. In: SOUZA, Eda; CASTRO, Lucas; CASTIONI, Remi (Orgs.). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012, p. 45-57.

COSTA, A. M. R. da. **Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/ Campus Castanhal.** Dissertação de Mestrado em Educação. UFPA, 2012.

DASCAL, M. **Interpretação e Compreensão.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e Metodologia na Pesquisa Científica.** São Caetano do Sul, São Paulo: Yendis Editora, 2007.

FRIGOTTO, G. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p.41-62.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente (PPC).** Campus Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em <https://foz.ifpr.edu.br/tecnicos-integrados-3/tecnico-em-meio-ambiente/>. Acesso em 16 de maio de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). **Projeto Político Pedagógico (PPP 2107).** Campus Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em <https://foz.ifpr.edu.br/projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em 16 de maio de 2020.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2001.

Ethos, cenografia, incorporação. In AMOSSY, Ruth. (Org). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos.** Tradução de Dilson Ferreira da

Cruz, Fabiana Komesu e Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

Gênese dos Discursos. Curitiba: Criar Edições, 2007.

NEVES, M. H. M. Imprimir marcas na linguagem. Ou: a modalização na linguagem. In: **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 151-221.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **PLANEJAMENTO: PROJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. SÃO PAULO: LIBERTAD EDITORA, 2006.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO POR SUJEITOS SURDOS BILÍNGUES

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regula a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: Zavala, V.; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P. **Escritura y sociedade: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, p.109-139, 2004.

CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, [online]. London, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun., 1998. Disponível em: <<https://www.kent.ac.uk/>

teaching/ documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MAIA, J. O. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

STREET, B. Academic Literacies approaches to Genre? **RBLA**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p. 347-361, 2010.

VIANNA, C. A. D. DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS: DESAFIOS NA APROXIMAÇÃO ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E LETRAMENTO DO PROFESSOR. IN: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A.(ORGS.). **SIGNIFICADOS E RES-SIGNIFICAÇÕES DO LETRAMENTO: DESDOBRAMENTOS DE UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL SOBRE A ESCRITA**. CAMPINAS: MERCADO DAS LETRAS, 2016. P. 27-59.

O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE MECANISMOS DE CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, MEC/SEB, 2006.

Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRUNER, Jerome Seymour. **The Process of Education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

BUTLER-TANAKA, Paul. **Fossilization**: a chronic condition or is consciousness-raising the cure? Master's thesis (Master in Teaching English as a Foreign or Second Language). University of Birmingham, 2000.

ELLIS, Rod. Grammar Teaching: Practice or Consciousness-Raising? In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p.167-174.

GIL, Gloria. Desenvolvendo mecanismos de foco na forma através da interação na sala de aula de língua estrangeira. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 35-55, 2003.

GILAKJANI, Abbas Pourhossein; AHMADI, Seyedeh Masoumeh. Role of Consciousness in Second Language Acquisition. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 1, n. 5, p. 435-442, May 2011.

GOIÁS. **Referenciais Curriculares** – Ensino Médio do Estado de Goiás (versão preliminar). Goiânia: Secretaria da Educação, 2009.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Teaching grammar. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. London: Heinle & Heinle, 1991.

Profile. **BRAZ-TESOL Newsletter**, São Paulo, dez. 2000, p. 4-5. Entrevista.

LIMA, Denilso de. **Gramática de uso da língua inglesa: a gramática do inglês na ponta da língua**. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MINAS GERAIS. **Conteúdos Básicos Comuns. Língua Estrangeira: Ensinos Fundamental e Médio**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2006.

NUNAN, David. Teaching grammar in context. **ELT Journal**, Oxford, v. 52, p. 101-109, abr. 1998.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica** – Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

SCHMIDT, RICHARD. AWARENESS AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION. **ANNUAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS**, CAMBRIDGE, V. 13, P. 206-226, 1993.

ESTRATÉGIAS PARA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

ALDERSON, Charles J. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?. In: ALDERSON, Charles J.;URQUHART, A. H. (Orgs.). **Reading in a foreign language**. New York: Longman, 1984. p. 1-27.

DELL ´ISOLA, R., PERET, L. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. **Análisis de errores e interlen-**

gua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués. Londrina: Editora UEL, 1999. p. 54.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition.** 9. ed. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor.** Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FRIGO, Kelly Cristinna Frigo. **Os semelhantes se atraem? Um estudo sobre a aprendizagem da lingual espanhola por falantes brasileiros: caso de transferência.** 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. 2. ed. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora Unijui, 2011.

GIL, Antonio Carlos. Como Classificar as Pesquisas. In: CARLOS, Gil Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 41-57.

HERVOT, Brigitte; NORTE, Mariangela Braga. O processo de leitura em língua estrangeira. **Revista Nuances (Unesp),** Presidente Prudente, v.3, p.58-61, 1997.

LEFFA, Vilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa.** Pelotas: Educatt, 2012. p. 268.

MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.13 e 23.

PARANÁ, SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba: SEED, 2008.

PEREIRA, Vera Wannmacher. **A predição na teia de estratégias de compreensão leitora.** Rio de Janeiro: Confluência, 2012.

VILLALBA, TERUMI K.B. **PEPE VIO QUE NO TIENE JEITO, SU MUJER ES ASÍ MISMO: AS DELICADAS RELAÇÕES LEXICAIS ENTRE A L1 E A L2 NA AQUISIÇÃO DE ESPANHOL POR UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS.** 2002. TESE (DOUTORADO)- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE, 2002. P. 38.

A PRODUÇÃO DE TIRAS CÔMICAS NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 08 de ago. 2020.

Ministério da Educação (MEC). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 28 de set. 2020.

COSTA, M. E. C. **O letramento multimodal crítico no livro didático de língua inglesa**: um estudo com o gênero tirinha. 128p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros/RN, 2019.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: (org.) O texto na sala de aula: **leitura e produção**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006. p.39-46.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUSA, R. M. AS HISTORIETAS COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LÍNGUA E DE OUTROS ASPECTOS CULTURAIS NAS AULAS DE ESPANHOL. UBERLÂNDIA: JUSTUTOR EDUCAÇÃO, 2018.

REFLEXÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES – UM OLHAR PARA A FRONTEIRA

ALBUQUERQUE, J. L. 2006. As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil. In: **Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão. O desafio da interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural**. 3, 1 CD-ROM.

MORELO, R. Línguas, Fronteiras e Perspectivas para o Ensino Bilíngue.

In MORELO, R. e MARTINS, M. F. ORG. **Observatório da Educação na Fronteira: Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola** - Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016. 248p.

MORELO, R; SEIFFERT, A. P. Multilinguismo e ensino nas fronteiras. In **Línguas e Instrumentos Linguísticos** – Nº 43 – jan-jun 2019. <http://www.revistalinguas.com/edicao43/d/artigod3.pdf>. Acesso em 12/08/2020.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PESSINI, M. P. A invisibilização dos conflitos entre alunos brasileiros e Paraguaio em contexto escolar brasileiro: uma opção diante do despreparo dos professores? Relatos iniciais das Inquietações de uma docente inserida nesse contexto. In: **Encontro Internacional Sociedade, Cultura e Fronteiras: Interdisciplinaridade em Foco**, 1, 2013. Foz do Iguaçu.

A perspectiva intercultural no fazer pedagógico em escola de fronteira – reflexões iniciais. In **encontro internacional de letras, 13., Simpósio transculturalidade, linguagem e educação**, 3., 2017, Foz do Iguaçu/PR.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

WALSH, C. INTERCULTURALIDAD Y COLONIALIDAD DEL PODER. UN PENSAMIENTO Y POSICIONAMIENTO “OTRO” DESDE LA DIFERENCIA COLONIAL. IN: **EL GIRO DECOLONIAL: REFLEXIONES PARA UNA DIVERSIDAD EPISTÉMICA MÁS ALLÁ DEL CAPITALISMO GLOBAL** / COMPILADORES SANTIAGO CASTRO-GÓMEZ Y RAMÓN GROSFUGUEL. – BOGOTÁ: SIGLO DEL HOMBRE EDITORES; UNIVERSIDAD CENTRAL, INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS Y PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, INSTITUTO PENSAR, 2007.

