

Editorial

A Revista Linguagem & Ensino alcança, a partir do atendimento dos critérios de classificação, uma importante etapa de sua maturidade: passou a Qualis 1 a partir de 2015 -- antes de passarmos a ser responsáveis pela revista. Se antes os editores seguiam as diretrizes que valeram, até 2014, a classificação A2, e que é um dos fatores que contribuíram para a classificação A1 em 2015, agora nosso rigor aumentou, a fim de manter, na próxima classificação, a condição de Qualis A1.

A seriedade e dedicação dos vários editores da Revista que nos precederam constituem um legado a ser honrado em cada número. Houve várias etapas recentes de alterações modernizadoras da revista. Os critérios de avaliação foram aprimorados, passando por isso a haver um filtro que recusa cerca de 70% dos artigos propostos. Houve números especiais, com organizadores de diferentes instituições.

Os critérios para essa classificação Qualis A1 merecem menção, tendo em vista que sua modificação recente atendeu à necessidade de se considerarem elementos mais amplos, como, para dar um exemplo, a qualidade dos indexadores que aceitaram o periódico.

Os Parâmetros Gerais de avaliação, aplicáveis a todos os periódicos científicos, e que constituem as condições mínimas de existência deles, são os seguintes:

- Política Editorial claramente definida, explicitando sua abrangência temática;
- Editor responsável e/ou Comissão Editorial;

Editorial

- Conselho Editorial com afiliação institucional diversificada de seus membros;
- ISSN;
- Periodicidade regular e atualizada com, no mínimo, dois números anuais;
- Afiliação institucional e titulação dos autores;
- Resumo em Língua Portuguesa e em uma língua estrangeira, seguido de palavras-chave;
- Inclusão da data de recebimento e de aprovação de cada artigo;
- Chamada aberta com divulgação online;
- Especificação das normas de submissão e avaliação pelo sistema duplo cego pelos pares;
- Número mínimo de 14 artigos por ano;
- Disponibilidade em formato digital, com acesso online para toda a série e garantia de acesso e preservação de todos os números relativos ao período estabelecido para cada estrato.

Os critérios de classificação do Estrato A1 são:

- periódicos com publicação ininterrupta pelo menos nos últimos oito anos;
- diversidade institucional dos autores: 80% dos artigos devem ser de, no mínimo, 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Revistas não ligadas a programas de pós-graduação devem seguir o mesmo critério;

- conselho editorial constituído por pesquisadores doutores brasileiros e estrangeiros;
- artigos de alta qualidade com efetiva contribuição científico-acadêmica para a Área;
- tempo entre o recebimento e o aceite do artigo de até seis meses;
- indexação no Brasil e no exterior. No Brasil, deve estar indexado no Scielo. No caso do exterior, qualquer indexador relevante;
- periódicos que tenham política de publicação plurilíngue de pesquisadores estrangeiros.

Este número 2 do volume 19, o segundo de 2016, traz uma multiplicidade de perspectivas teóricas e práticas, vinculadas com questões de *linguagem e ensino*, a partir de variados tópicos e metodologias de análise. Apresentamos dez textos, distribuídos em duas secções: a de Artigos traz oito textos (um deles em língua inglesa) e duas resenhas, uma sobre obra de autor brasileiro (Lobato) e a outra sobre obra traduzida de autor estrangeiro (Bazerman).

O primeiro artigo, “Integrating translation theory with task-based activities”, escrito por Márcia Moura da Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Lincoln Fernandes, da Universidade Federal de Santa Catarina, aborda a formação acadêmica de tradutores. O texto destaca a importância da teoria da tradução na formação de tradutores, partindo com esse objetivo do conceito de *competência tradutória*. A par disso, propõe uma atividade prática destinada a promover a melhoria da qualidade do texto, recorrendo para isso ao conceito de *competência textual* e explorando as possibilidades de integração do agir tradutório dos tradutores em formação com o saber teórico adquirido em suas atividades curriculares.

O segundo, intitulado “Pesquisa on-line nos anos iniciais: convite ao plágio?”, e de autoria de Maria de Fátima Teixeira Barreto, Keila Matida de Melo e Beatriz Pita Stival, da Universidade Federal de Goiás, aborda a importante questão da possibilidade de a escola estar promovendo inadvertidamente o “plágio” ao propor pesquisas online nos anos iniciaissem tomar algumas importantes precauções. As autoras examinam as orientações recebidas pelos alunos dos anos iniciais “quando lhes é solicitada uma pesquisa *on-line*”.

Os resultados do estudo apresentado servem de base à proposição de medidas práticas de uso de pesquisa *on-line* nesse nível de ensino fundada em “questionamento, a busca orientada, a reflexão e a exposição do investigado”.

No terceiro artigo, Vanessa Bianchi Gatto, Marcos Gustavo Ritcher e Marcia Cristina Corrêa, da Universidade Federal de Santa Maria, discorrem sobre “Desenvolvimento profissional corresponsável: caminho para a construção de representações endógenas do trabalho docente”. O objetivo do artigo é apresentar as bases da proposição de uma “triangulação entre professores-pesquisadores da academia, graduandos da universidade e professores do mercado” com vistas a desenvolver a formação profissional inicial e continuada de docentes da área de Letras. Para isso, recorrem à Teoria Holística da Atividade (THA), proposta por Gatto (2005), e ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart e Machado.

“Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação”, de autoria de Ana Elisa Ribeiro, do CEFET-MG e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens/Fapemig, é o quarto artigo. Ele faz um panorama histórico do uso de TICs no Brasil em sua relação com as práticas escolares. A par disso, a autora propõe seis medidas (que denomina “passos” que a seu ver são vitais para uma real aproximação da escola e dos professores em relação às tecnologias digitais.

Eduardo Batista da Silva, da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Quirinópolis, apresenta, em “Perfil lexical de redações de futuros professores de língua inglesa: um estudo de caso”, avalia o nível de

conhecimento de vocabulário a partir do perfil lexical de alunos do 4º ano de Letras de uma universidade pública do estado de São Paulo. Para isso, faz a análise de 18 redações em língua inglesa no âmbito do Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE), que avalia a competência linguística em língua inglesa de futuros professores.

No artigo “Conversa sobre acessibilidade de alunos com deficiência visual no ensino superior”, Saulo César Paulino (CNPq) e Silva e Fabiane Francisca da Silva, ambos da Universidade de São Paulo, partindo de considerações de Damásio e Van Dijk discutem a questão da inclusão do ponto de vista de estratégias didáticas a ser usadas pelos professores. O centro do artigo é a acessibilidade de aluno com deficiência visual no ensino superior. O texto se complementa com a apresentação de uma proposta que busca permitir aos professores o ultrapassamento da “preocupação conteudística” e o atingimento da condição de mediadores efetivos.

No artigo “Ensino-aprendizagem de português como língua materna e estrangeira: discursividade na formação inicial”, Cristiane Carvalho de Paula Brito e Priscila Divina de Araújo, da Universidade Federal de Uberlândia, partem da interface da Linguística Aplicada com perspectivas discursivas de linguagem. Tendo como corpus depoimentos de quatro professores de língua portuguesa como língua estrangeira que estavam em formação inicial em uma universidade pública no interior de Minas Gerais, as autoras propõem a analisar as “representações de professores de português como língua estrangeira (PLE) em formação inicial acerca do ‘saber português’ como língua materna e como língua estrangeira” e investigar as “vozes que sustentam essas representações”.

A seção de Artigos se encerra com o texto “Discursivizações sobre crenças no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa em um artigo acadêmico-científico”, de Ernesto Sérgio Bertoldo, da Universidade Federal de Uberlândia, e Pauliana Duarte Oliveira, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Itumbiara.

O texto também se centra em crenças, mas de uma perspectiva distinta do artigo anterior. Os autores partem da hipótese de que embora

Editorial

as análises do articulista se propusessem a identificar e/ou analisar as crenças do informante, a essa identificação se sobreporia uma atitude de referendar as crenças. Para verificá-la, os autores apresentam e discutem um recorte de seu corpus cujo objeto são análises feitas por um articulista sobre crenças e ensino e aprendizagem de Inglês.

Iniciando a secção de Resenhas, Bruna Elisa da Costa Moreira, da Universidade de Brasília, discute *Linguística e Ensino de Línguas*, obra de Lucia Lobato sobre a dimensão do ensino de línguas e as contribuições da Linguística ao campo educacional. Na interface entre linguística e educação proposta pela obra, são abordados os seguintes tópicos: “o que o professor da educação básica deve saber de linguística”, “o aspecto criativo do uso normal das línguas” e “linguística e ensino de línguas.

A obra de Charles Bazerman, *Retórica da ação letrada*, traduzida por Adail Sobral, Angela Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel e Pietra Acunha, é o objeto da segunda resenha, escrita por Fernanda Taís Brignol Guimarães (Mestre egressa do PPGL – UCPel) e Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques (Doutora egressa do PPGL – UCPel e professora da UNIPAMPA – Campus Jaguarão).

A obra, segundo as autoras, “responde magistralmente, se não a todas, pelo menos grande parte de nossas dúvidas com relação à escrita e de como realizá-la de modo eficaz.” Elas destacam o caráter inovador do tratamento da retórica da escrita pela perspectiva dos gêneros e dos sistemas de atividade, levando em conta o ambiente social, histórico e cultural, o que muito difere da abordagem clássica dos manuais de retórica.

Por último, gostaríamos de destacar alguns elementos pertinentes à forma da Linguagem & Ensino. A partir de nossa gestão, cuja primeira realização foi a edição 19.1, foi proposta e efetuada uma completa

reformulação gráfica do periódico tendo como objetivo primordial criar uma identidade visual específica para a Revista.

Seguindo uma tendência moderna de periódicos online, Linguagem & Ensino passou a ter um logotipo e uma arte de capa fixos. A manutenção dessa “marca” visual promove sua identidade e buscam levar os leitores a se familiarizar com essa identidade, despertando neles o desejo de ler. Além disso, a diagramação também foi objeto de inovação. Todas as mudanças relativas ao aspecto gráfico da Revista buscam promover tanto a legibilidade como a estética.

Esperamos que os leitores aproveitem, e aproveem, tanto o conteúdo deste número como a nova forma gráfica assumida pela Linguagem & Ensino, sua “assinatura”.

Dezembro de 2016

Adail Sobral

Eliane Campello

Fabiane Villela Marroni

Editores

Integrating translation theory with task-based activities

Márcia Moura da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Lincoln Fernandes

Universidade Federal de Santa Catarina

Abstract: From the perspective of *translation competence* (PYM, 2000; SCHÄFFNER, 2000; ALVES, MAGALHÃES & PAGANO, 2002; ALBIR HURTADO & ALVES, 2009), we aim to explore the importance of translation theory in translators' education. Although translators may be unconsciously theorizing whilst at work (PYM, 2010), awareness of different theories might bring practical benefit to deal with translation challenges. We additionally propose a translation task-based activity that combines students' knowledge of theory with the development of a particular translation competence, namely *textual competence* (SCHÄFFNER, 2000). The proposed activity focuses on *culture-specific items*, widely investigated elements in Translation Studies (AIXELÁ, 1996; CHESTERMAN, 2000; NORD, 1997). The activity also promotes interaction between students, who are expected to work in pairs or small groups. To our experience, participatory translation activities successfully develop critical thinking, and help students to produce better-elaborated target texts, abilities that we believe to play a significant role in translators' education.

Keywords: Translators' education; Translation theory; Translation competence; Cultural markers.

Integrating translation theory with task-based activities

Título: Uma proposta de integração entre teoria da tradução e atividades baseadas em tarefas

Resumo: O presente artigo explora a importância da teoria da tradução na formação de tradutores partindo do conceito de *competência tradutória* (PYM, 2000; SCHÄFFNER, 2000; ALVES, MAGALHÃES & PAGANO, 2002; ALBIR HURTADO & ALVES, 2009). Embora inconscientemente tradutores teorizem enquanto traduzem (PYM, 2010), a conscientização de diferentes teorias pode trazer benefícios práticos na resolução de desafios de tradução. Ademais, propõe-se uma atividade de tradução baseada em tarefas que combina o conhecimento teórico dos alunos com o desenvolvimento de uma competência em particular, a *competência textual* (SCHÄFFNER, 2000). A atividade também promove interação entre os alunos, que devem trabalhar em pares ou pequenos grupos. Conforme observou-se em sala de aula, atividades de tradução participativas desenvolvem o senso crítico dos alunos e os ajuda a produzir textos de chegada mais bem elaborados, habilidades que acreditamos ter um papel significativo na formação de tradutores.

Palavras-chave: Formação de tradutores; Teoria da tradução; Competência tradutória; Termos culturalmente marcados.

Introduction

Translation Studies (TS) have unquestionably expanded over the past years, although the applied arm of the discipline as proposed by Holmes in his now classic Map¹ has not received the same academic attention granted to its pure counterpart. Although it makes sense to think that one complements the other, the relation between theory and practice is still far from harmonious. After all, what is a translation theory? To what

¹ James Holmes's 1972 seminal paper, *The name and nature of translation studies*, is considered to be the 'founding statement' of a new discipline (Translation Studies). In it, he proposes a map in which the pure arm is divided into *theoretical* and *descriptive*, and the applied arm into *translator training*, *translation aids*, and *translation criticism* (in MUNDAY, 2008).

extent is it necessary in the education of translators? If at all necessary, what do students need to know in order to become good translators?

To answer these questions, we refer to research carried out by translation theorists (PYM, 2003 AND 2011, SCHÄFFNER, 2000, ALVES; MAGALHÃES & PAGANO, 2002; HURTADO ALBIR & ALVES, 2009) who are particularly concerned with translators' education. We shall start by briefly discussing the concept of theory in TS and its importance in the education of translators, followed by a review of the concept of translation competence (TC), with emphasis on Schäffner (2000), as the author proposes an undergraduate translation course built around this concept.

As educators, we are well-aware that undergraduate students are avid for translation practice. According to Claramonte (1994), "students express frustration at being burdened with theoretical considerations (both translation theory and general linguistics) which they feel have nothing to do with the activity of translating" (p. 185). Nevertheless, we believe that once students are made aware of the role that theory can play in their translation practice, they may overcome this frustration. Thus, we shall conclude this paper by proposing a translation task that will offer students the opportunity to combine theory and practice while they exercise the competence required in the translation process, especially textual competence, which will be duly discussed further below. We have chosen texts with culture-specific items (CSI) for the task because the challenge they present to translators attracts considerable theoretical interest in TS, which can be helpful to students when reflecting on their choices.

Translation Theory

According to Pym (2011), translators use theory once they encounter a translation problem. For the author, translating involves a complex operation of first generating possible translations and then

selecting a definite one². In order to choose one translation over another, translators need to reflect on what translation is and how it should be carried out. Thus, theorizing is part of the translator's regular practice of translating. However, the author warns that this initially private exercise only becomes public once translators discuss what they do – be it with colleagues, with other students, with teachers or clients, although public discussions tend to happen only when there is disagreement over different ways of translating. The disagreements are in fact an indication that:

Practical theorizing is turning into explicit theories. The arguments turn out to be between different theoretical positions. Sometimes the exchanges turn one way rather than the other, and two initially opposed positions will find they are compatible within a larger theory. Often, though, people remain with their fixed positions; they keep arguing (PYM, 2011, p. 8).

The author's assertion can be ratified with a number of examples from the internet. With the advance in technology, there has been an increase in the number of blogs on this media initiated by translators and translation educators, as well as sites where translators can seek help from their peers often leading to enriching exchanges of ideas on translation. Amidst such exchanges it is not uncommon to see the use of technical terms, for instance. As Pym reminds us, however, the use of such terms per se is not explicit use of theory but it does contribute to the formation of models of translation, which "become theories, scenes set by ideas about what could or should be in a translation" (ibid).

By looking at the history of translation theory one will see its evolution across time – from discussions on early translations of the bible to the latest video games localizations. It was in the 50's and 60's of the twentieth century, however, that discussions on concepts such as literal vs. free and equivalence gained force, and a number of analysis emerged, and translation students today have the privilege to have an array of approaches to which they may subscribe.

² We shall return to the concepts of *generating* and *selecting* when discussing TC, as these are the two stages proposed by Pym (2003) in his minimalistic approach to TC.

It was the Russian-American linguist Roman Jakobson, as Bassnett (2002) reminds us, who greatly innovated the field when he presented in 1959 his three types of translation bringing the discussion to another level when stating that there was no full equivalence through translation³.

Smitten by new approaches that often draw on the practice of translation itself, we have been witnessing growing students' interest in hearing from theorists who emphasize translators' empowerment⁴, as they come to realise that translators are no longer servants of the source text (ST). However, they also need to understand that with this new freedom comes more responsibility. Not only do translators need to be responsible for the texts they produce but also for their role in the translation process. These are aspects that are being discussed within the field of TS right now, and in order to better explore them translation students may need guidance from educators.

Although Pym (2011) acknowledges that there is no empirical evidence showing that knowledge of different theories will make a translator a better professional, the author asserts that awareness of them may bring practical benefits "when confronting problems for which there are no established solutions, where significant creativity is required. The theories can pose productive questions, and sometimes suggest successful answers." (p. 10). Additionally, continues the author, translators can make use of theories to defend their positions and also to find out about other positions. By knowing different theories translators may be better prepared to decide what text to select out of a number of possible translations.

³ The three types of translation presented by Jakobson (1959) are: i) intralingual - transposition from one poetic shape into another involving the same language; ii) interlingual - transposition from one language into another, and iii) intersemiotic - transposition from one system of signs into another, e.g. from verbal art into music, dance, cinema or painting (BASSNETT, 2002, p. 24).

⁴ On mentioning translator's empowerment, the names of theorists such as Mona Baker, Maria Tymoczko, and Christiane Nord spring to mind. *Translation and conflict: a narrative account*(2006), *Enlarging translation, empowering translators* (2010), and *Translating as a purposeful activity* (2001), respectively, are works that deal with translators' responsibility in a fast-changing world, where translators must take decisions in a more active manner.

For Schäffner (2000), who has introduced an undergraduate programme in Modern Languages with Translation Studies in Aston University in Birmingham, UK, translation students need to have knowledge of basic concept and approaches to translation. The author points out that “if they can learn very explicitly, from the very beginning of their studies, what translation is and what translation competence includes, this knowledge will help them to make informed decisions in producing target texts” (SCHÄFFNER, 2000, p. 155). Based on the results of a case study where participants were asked to translate a source text in English into Portuguese, Alves, Magalhães & Pagano (2002), also stress the role of theory in translators’ education:

These novice translators could profit from orientations which seek to lead translation students to incorporate theoretical concepts relevant to their learning processes, to deal with texts from a discourse-oriented perspective and to become aware of the decision making processes they follow while carrying out translation tasks (p. 184).

In this regard, the authors produced a book in 2000, *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*, that is a good example of theory and practice working together. Although practice is the main focus of the book aimed at the initial stages of translators’ training, each of the seven chapters starts with theoretical considerations. To our experience, students may struggle at first to fully understand some of the theoretical concepts and definitions presented by the authors, however, the proposed translation activities that follow work as a mechanism of consolidation.

Returning to the questions raised in the introduction, translation theory is not a set of ideas born exclusively of scholars’ minds but also of the questions translators ask themselves whilst at work, which are eventually shared with the translators’ community. It is mostly relevant to translators’ education because it brings awareness of the translation process, helping translators to be more reflective about their work, and enabling them to produce more adequate translations. To answer our third question about what exactly is necessary for translation students to

become good translators, we shall bring the concept of TC, which seems to be an element considered by many translation scholars as the most important skill translators need in order to produce adequate translations. However, instead of a single skill, TC is the combination of a number of “sub-competences”, as demonstrated below.

Translation Competence

It is widely discussed in TS that translators need a series of skills in order to produce a good translation. In TS such skills are called *translation competence*, a concept that became particularly prominent in TS literature during the 1990s. It is also known as *translation ability*, *translation skills*, *translational competence*, *translator’s competence* and *translation expertise* (Hurtado Albir & Alves, 2009, p. 63). Whereas Alves, Magalhães & Pagano (2002) describe TC as “the product of a complex cognitive network of knowledge, abilities and strategies, which are all integral parts of an ever-changing biological organism (individual) structurally coupled with a social/cultural environment.” (p. 189), Schäffner (2000) describes it as:

A complex notion which involves an awareness of and conscious reflection on all the relevant factors for the production of a target text (TT) that appropriately fulfils its specified function for its target addressees. Such a competence requires more than a sound knowledge of the linguistic system of L1 and L2 (p. 146).

When presenting his minimalist approach to TC, Pym (2003) criticizes the focus given by some theorists (WILLS, HATIM & MASON, HURTADO ALBIR, NORD, SCHÄFFNER, among others) to multiple competences. To confront such a multiplicity, the author defends a two-fold functional competence built around a) “the ability to generate a series of more than one viable target text (TT¹, TT²....TTⁿ) for a pertinent source text”, and b) “the ability to select only one viable TT from this series quickly and with justified confidence” (PYM, 2003, p. 489). The proposed abilities, says the author, “form a specifically translational competence; their union concerns translation and nothing but translation” (ibid).

While we welcome the focus given on translation in this particular approach, translators still need certain skills to achieve the generative and selective stages proposed by Pym. Therefore, translators need to be aware of the competences required to get to this “viable TT”, as defined by the author. In this regard, we find that translation students, especially novices, can greatly benefit from a clear-cut, comprehensive list of competences they can follow during the learning process.

The extensive list of translation competences theorists suggest translators should possess ranges from linguistic skills to sociocultural knowledge with a myriad of other skills in between. We are particularly drawn to Schäffner’s model, summarized in chart 1, as it contemplates a set of sub-competences that we believe to be comprehensive enough and relevant to translators’ education. We have particular interest in the *textual competence* because awareness of the communicative function played by different text types can help students choose the most appropriate *translation strategies*⁵ in order to keep this function in the ST. In addition to the more specific competences shown below, the undergraduate programme developed by Schäffner starts with a module that introduces students to basic concepts of TS and approaches to translation “in order to develop an understanding of theoretical concepts which underpin systematic analysis and decision-making in the translation process.”(Schäffner, 2000, p. 148).

⁵*Translation strategy* is a concept that attracts great interest in TS, and its classification is subject to some variation. Chesterman (2000), for example, who presents a comprehensive list of translation strategies, divides them into two main groups, namely *global strategies* and *local strategies*. Whereas the former refer to the translator’s initial decision regarding the most appropriate manner to deal with the ST/TT relation, the latter refer to choices for more specific translation challenges. This group is further divided into *syntactic*, *semantic*, and *pragmatic strategies*, each with a number of more specific strategies (*explicitation*, *addition*, *omission*, *substitution*, *transposition*, etc.). Translation strategy is a very practical concept to be used in the classroom, and mostly enjoyed by students, as it names what they may be doing already. For the purpose of this paper, however, we will only bring some strategies that Aixelá (1996) suggests be used to translate *CSI*.

Chart 1: Translation Competences
(SCHÄFFNER, 2000, p. 146-147)

Competence	Definition
<i>linguistic competence</i>	competence of the languages concerned
<i>cultural competence</i>	general knowledge about historical, political, economic, cultural, etc. aspects in the respective countries
<i>textual competence</i>	knowledge of regularities and conventions of texts, genres, texts types
<i>domain/subject specific competence</i>	knowledge of the relevant subject, the area of expertise
<i>(re) search competence</i>	general strategy competence whose aim is the ability to resolve problems specific to the cross-cultural transfer of texts
<i>transfer competence</i>	ability to produce target texts that satisfy the demands of the translation task

With regard to textual competence in particular, the author explains that students are introduced to notions of text type and genre. The main aim is to make students aware that texts “fulfill specific functions in communicative situations and that their communicative success depends on the appropriateness of their textual make-up”(SCHÄFFNER, 2000, p. 147). In this regard, translation undergraduate students are introduced to “notion of genre as conventional and linguistically standardized textual patterns” (ibid) when presented with a variety of genres, in which these patterns can be observed and the consequences for translation discussed.

Schäffner draws the notion of text type on Katharina Reiss’s (1971) translation-oriented text typology (i.e. informative, expressive, and operative text types). The author underlines the importance of giving students concrete texts not only to identify text function but also as means to make students think whether texts are restricted to only one of these types. As an example, Schäffner shows that a text which accompanies a cosmetic product can present all three types, making it difficult to classify it strictly under one type alone. This is the type of argument we believe to be useful to students as it can better demonstrate that, although one function may be prevalent, a text is not restricted to one function only. Thus, although the understanding that a text belongs to a given text type

Integrating translation theory with task-based activities

and genre makes it easier for students to identify patterns that are common to these texts, awareness that more than one function is at play will help them to approach a given text more cautiously, avoiding precipitous translation choices.

Schäffner (2000) also suggests that before asking students to do their own translations, they should work with existing translations of different types of texts in order to compare TT to ST and reflect on them. By encouraging discussion, the author aims to “develop the students’ critical ability to reflect on what they are doing when they translate a text and provide them with the arguments and concepts to verbalise the process involved” (SCHÄFFNER, 2000, p. 151).

Before proposing a translation activity in which students can exercise TC, we give some thought to task-based translation activities and CSI. The combination of these elements is of particular benefit to translation students because a great number of texts are embedded with CSI, therefore, once provided with activities that facilitate the identification and choice of translation strategies for such items, students will be better prepared to handle future translations in real world situations.

Task-based Translation Activities

With its origin in language teaching, task-based activities have also been used in some approaches to translators’ education. The reason for this readily acceptance of task-based tools for teaching/learning can be explained from a language teaching perspective by the fact that this approach, according to Nunan (2004), has strengthened a set of principles and practices, which can also be applied to translation. These principles and practices are listed as follows.

- A needs-based approach to content selection.
- An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.

- The introduction of authentic texts into the learning situation.
- The provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process itself.
- An enhancement of the learner’s own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
- The linking of classroom language learning with language use outside the classroom” (p. 1).

Nunan (2004) divides tasks into two types: *real-world task* and *pedagogical task*. Whereas the former resembles a task in the real world and is directed at helping learners to acquire skills so that it can function in the real world, the latter is intended to function as a bridge between the classroom and the real world, preparing students for the real world. A *real-world task* may not involve language use at all, and an individual task, for example, may be part of a larger sequence of tasks. As for *pedagogical task*, the author defines it as

a piece of classroom work that involves learners comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate the form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end (NUNAN, 2004, p. 4).

The author further states that grammatical knowledge here is deployed to express meaning, taking into account that meaning and form are interrelated. It is important to observe that as regards interaction, as translation often involves more than one language, it does not have to be necessarily in the target language or in one language only. Interaction in L1 is very productive during a translation task because students feel more confident to discuss strategies to tackle the ST, however, some students may choose to interact in L2 for extra practice, or it can be the case that class is taught in L2, and therefore students may not have the choice to

interact in L1 if this interaction happens during the class. From a translation perspective, pedagogical tasks are viewed here as a tool for the development of TC.

For Nunan (1993), depending on the course objective and students' translation skills, both *real-world task* and *pedagogical task* can be used. Texts can be used to raise linguistics, encyclopedic, and transfer skills, for example, and a glossary of terms used in the classroom could be built as a *real-world task*. According to the author, *real-world tasks* will prepare students to their future professional life.

A theorist who writes on task-based learning applied to translation, Hurtado Albir initiated her project *Aprender a Traducir* (Learning to Translate) at the Spanish Universitat Jaume I. Aimed at undergraduate translation students, the project proposes didactic manuals, focusing on the language learning process and translators' education in both mother and foreign languages (Catalan, English, French, German, Spanish). Hurtado Albir (2012, p. 58) points out that the pedagogical focus of this project is on translation practice and students' guidance to enable them to construe their own knowledge and skills. Concerning methodology, the focus is on tasks and projects based on the formation of competences, problem-based learning, case studies, cooperative learning, etc. Such an objective concurs with González Davies' (2005) view that, although there is no single and final methodology to teach translation, teaching can be made to actively engage students.

We believe that asking students to work on different genres and text types that include *CSI* will duly promote this scenario of students' active engagement, not only regarding their choices of strategies but also regarding cultural aspects of both source and target cultures. Due to space constraints, in the next section we draw on a couple of definitions of *CSI*, but acknowledge that like many other concepts debated in *TS*, there are many different views on what they are and how to translate them.

Culture-specific Items in Translation

According to Aixelá (1996), CSI are:

Those textually actualized items whose function and connotations in a source text involve a translation problem in their transference to a target text, whenever this problem is a product of the nonexistence of the referred item or of its different intertextual status in the cultural system of the readers of the target text (p. 58).

The author reminds us that this definition is quite broad, and it leaves the door open to a number of possibilities to classify a term as been a CSI, especially because its classification also depends on how it is seen by the target culture. A term can after all be a CSI in one culture but not in the other. The author brings Eugene Nida's classic example of "lamb of God" from the Bible to support his assertions. For the culture where this animal does not exist or does not have the same connotation of innocence and vulnerability, as it is the case of the Inuit culture⁶, the term will probably be seen as a CSI and the translation will be quite challenging. However, this would not be the case in those culture where the term does exist or have the same connotation.

Nord (2001, p. 34) points out that "a culture-specific phenomenon is [...] one that is found to exist in a particular form or function in only one of the two cultures being compared". However, the author draws attention to the fact that it does not mean that the term is exclusive to one single culture, as it may be observable in other cultures too.

With regard to the translation of CSI, Aixelá (2005) explains that:

Each linguistic or national-linguistic community has at its disposal a series of habits, value judgments, classification systems, etc. which sometimes are clearly different and sometimes overlap. This way, cultures create a variability factor the translator will have to take into account (p. 53).

⁶ Nida proposes "seal of God" as a translation into Inuit language.

Integrating translation theory with task-based activities

For the author, translation offers a number of strategies for the CSI that range from conservation to substitution of the CSI in the TT. Chart 2 shows some of the strategies within this range:

Chart 2: Aixelá's CSI translation strategies.

Conservation	Substitution
1. <i>Repetition</i> : keeping CSI as close as possible to the original.	<i>Synonymy</i> : use of synonym to avoid repetition (e.g. <i>Bacardi/ rum</i>).
2. <i>Linguistic translation</i> : using a term that, although close to the source language, is easily understood in the target language due to an existing version in this language (e.g. units of measurement and currencies).	<i>Naturalisation</i> : replacement of CSI by a cultural equivalent (e.g. <i>Lamb of God/Seal of God</i>)
3. <i>Extratextual gloss</i> : use of extratextual notes (e.g. footnotes, glossaries).	<i>Autonomous creation</i> – creating a new word in the target language.
4. <i>Intratextual gloss</i> : use of notes/words as means to make a term more explicit (e.g. <i>Rio Avon</i> in a Portuguese translation of <i>Avon</i> in English).	<i>Attenuation</i> : on ideological grounds, the replacement of strong words by softer ones.
	<i>Deletion</i> : omission of CSI in the TT

By making translation students are aware of basic theoretical concepts such as the ones presented above, we believe they will be better prepared to make informed decisions when choosing a strategy over others available to them. In the next section we propose a task-based activity in which students can exercise such awareness.

Proposed Activity⁷

Although the activity herein proposed can be done either individually or in groups, the latter is preferable, as group discussions have the potential to raise a barrage of useful questions. This is an invaluable opportunity in which students can share their knowledge of theory

⁷ The activity is based on the English-Brazilian Portuguese pair.

because, as reminded by Schäffner (2000), discussion enables them to reflect upon and verbalise the translation process. Additionally, in group they can also share world and prior knowledge, important aspects both in the students'edification and in the production of an adequate TT. However, should students work alone they can still benefit from class discussions.

We have selected three texts each including food items, which are normally considered to be CSI given their close connection to one's culture. By choosing these texts we believe students will be able to realise that, although the CSI are similar in nature, the text types will need different considerations and consequently they will require different translation choices.

Chart 3: Excerpt from *The Debt to Pleasure*
(Lanchester, 1997)

Text 1

Lemon sole is, I think, an underrated fish, much closer in quality to its more highly regarded Dover cousin than received wisdom ordinarily permits – though this example of the species had had its unimpeachable freshness compromised by degree of inaccuracy in the grilling. The sole was accompanied by some excellent *frites*; an acceptable green salad was served afterwards. Clouds, which had been moving briskly across the sky all morning, were now beginning to coagulate and cast a cooling shade for fives and tens of minutes at a time. Pointing out cloud shapes used to be a favourite activity of my mother's when she was having one of her attacks of being The Best Mother in The World. Look, a horse. Look, an antelope. A cantaloupe. A *loup garou*. A *loup de mer*. A *sale voyeur*. A *hypocrite lecteur*.

I followed the sole with a *crème brûlée*. This, in the form of a dish called burnt cream, was originally an English pudding, though, of course, the custard is a Europe-wide phenomenon – the quiche, for instance, being a savoury custard, and a recipe for 'pan cheese' being available from the first-century AD writer Apicius.

The first text, an excerpt from contemporary British writer John Lanchester's *The Debt to Pleasure* (1996), is a literary text that brings a

Integrating translation theory with task-based activities

discussion on food items intertwined with the protagonist's, Tarquin Winot, reflections on his relationship with his mother. Interestingly, some of these food items are in French, as Winot is a snobbish haute cuisine connoisseur. This interposition of a second language in the ST is something students will need to address – will they translate these French words to the target language or will they keep them as they appear in the ST? Which translation strategies can be used to effectuate their choices? Furthermore, by analysing some of the author's choices of food items, will students realise the implicit comparison between French and British culture? Are they aware that while the French are famous for their culinary skills the British are seen as inept cooks? If so, will they ask themselves if this is a general perception or if it is only the French who think that?

Text 2

Quiche Lorraine

Ingredients

For the pastry

6oz plain flour, plus extra for dusting

salt

2¼oz butter, plus extra for greasing

(alternatively use ready made pastry)

For the filling

9oz English cheddar, grated

4 tomatoes, sliced (optional)

7oz bacon, chopped

5 eggs, beaten

3½fl oz milk

7fl oz double cream

salt

freshly ground black pepper

2 sprigs of fresh thyme

Preparation method

1. To make the pastry, sift the flour together with a pinch of salt in a large bowl. Rub in the butter until you have a soft breadcrumb texture. Add enough cold water to make the crumb mixture come together to form a firm dough, and then rest it in the fridge for 30 minutes.
2. Roll out the pastry on a light floured surface and line an 8½inch well-buttered flan dish. Don't cut off the edges of the pastry yet. Chill again.
3. Preheat the oven to 375F/Gas 5.
4. Remove the pastry case from the fridge and line the base of the pastry with baking parchment and then fill it with baking beans. Place on a baking tray and bake blind for 20 minutes. Remove the beans and parchment and return to the oven for another five minutes to cook the base
5. Reduce the temperature of the oven to 325F/Gas 3.
6. Sprinkle the cheese into the pastry base and add the sliced tomatoes if you are using them. Fry the bacon pieces until crisp and sprinkle over them over the top.
7. Combine the eggs with the milk and cream in a bowl and season well. Pour over the bacon and cheese. Sprinkle the thyme over the top and trim the edges of the pastry.
8. Bake for 30-40 minutes or until set. Remove from the oven and allow to cool and set further.
9. Trim the pastry edges to get a perfect edge and then serve in wedges.

The second text is a quiche recipe, a dish originated in medieval Germany (from the German “kuchen”), later renamed “lorraine” by the French⁸. The dish is known in English cuisine for many centuries, and it is now popular in many countries, including Brazil. The main points about which students will need to deliberate regarding this recipe are a) conversion from British imperial measurement⁹ to the metric system; b) although the translation of the ingredients seems trouble-free, items such as butter, bacon, double cream, for example, have local equivalents and, therefore, it needs some thinking beyond the obvious; and c) the recipe describes a method, baking blind, that is little known in daily Brazilian cookery, which will require some further deliberating, as students have a few options to deal with it (translate it, translate it and add some sort of explanation, omit it).

⁸Source: <http://www.foodreference.com/html/artquiche.html>

⁹For the purpose of this activity, we have removed the metric measurements, which customarily appear alongside the British system.

Chart 4: Quiche Lorraine recipe

(source: http://www.bbc.co.uk/food/recipes/quichelorraine_71987)

Text 3

The Crocodile

No animal is half as vile
As Crocky-Wock, the crocodile.
On Saturdays he likes to crunch
Six juicy children for his lunch
And he especially enjoys
Just three of each, three girls, three boys.
He smears the boys (to make them hot)
With mustard from the mustard pot.
But mustard doesn't go with girls,
It tastes all wrong with plaits and curls.
With them, what goes extremely well
Is butterscotch and caramel.
It's such a super marvelous treat
When boys are hot and girls are sweet.
At least that's Crocky's point of view
He ought to know. He's had a few.
That's all for now. It's time for bed.
Lie down and rest your sleepy head.
Ssh. Listen. What is that I hear,
Galumphing softly up the stair?

Go lock the door and fetch my gun!
Go on child, hurry! Quickly run!
No stop! Stand back! He's coming in!
Oh, look, that greasy greenish skin!
The shining teeth, the greedy smile!

Finally, the third text that involves food items is a poem, The Crocodile, written by one of the best loved British children's author, Roald Dahl. Similarly to the recipe, the few items that appear in this poem are not strange to the target culture, namely, mustard, butterscotch, and caramel, however, as a text addressed to children, students will need to consider the use of terms that will evoke similar associations in the target readers. Oittinen (2000), who writes on children's literature, draws on the

Finnish scholar Kaj von Fieandt to reflect on the role of food items in texts. The author recognizes that food items are part of a child's world experience, of his/her emotional life, and therefore, they take one back to past experience during childhood in some special occasion. Although the word mustard that appears in Dahl's poem, for example, has a literal translation into Portuguese, mostarda, students will need to consider the fact that it is not part of our daily eating habit as it may be in Britain, and that Brazilian mustard is not as pungent as the British version, needing, therefore, to think of another food item that may bring similar associations; something that may convey this taste that opposes the sweetness of butterscotch and caramel, terms which also need some thought, as Brazilian children have tons of sweets more culturally entrenched. In addition to such considerations, students obviously need to take the poem's rhythm and rhyme into account.

We suggest that the teacher hand out the texts in separate occasions so that students can reflect on aspects of each text individually. Concepts such as translation strategies, CSI, translation competence, and genre and text type should have been previously presented to students, who should have also worked with a few texts and their existing translations. Therefore, at this stage they should be confident to produce adequate translations. Chart 5 shows a form that can be given to students to fill in during the activity in order to help them initiate their discussion.

To our experience, once students are engaged in discussion about a given text, and aware of translation concepts and of their role and responsibility as translators, they tend to deliberate on aspects that go beyond a fixed set of concepts, which we believe to be the door to critical thinking. In fact, by so doing they may even realise that translation concepts are more flexible than their first sight may suggest.

Chart 5: Translation Activity Form

Questions	Students' answers
Text title	
Genre	
What elements indicate this genre? (e.g. text structure)	
Text Type (informative/expressive/ operative)	
What elements indicate this (these) types (e.g. lexical and grammatical elements)	
Culture-specific items (CSI)	
What aspects of your background knowledge were used in your reading of the ST?	
What elements, if any, do you believe to be the most challenging to translate? Why?	
Discuss with group members the best way to approach the text (global strategy). Write down your ideas	
Local strategies - write down your choice of strategies for the CSIs, explaining the reason for choosing them	
Based on Schäffner's translation competence classification, list those you believe were used in the production of your translation	
Other comments	

After the conclusion of each text, the translations can be presented to the class, with group members commenting on some of their choices. Space should also be given to peer feedback. This stage normally raises lively discussion and it is very helpful to students, as they can feed on their peers' impressions, and also see that there is more than one possible adequate translation for the same ST. The questions we raised for each text are only some of the possibilities that students can ask themselves, and the teacher should only intervene to complement some of the points raised by students. In order to stress the role of text type in translators' choices, for example, if not mentioned spontaneously by the students during the discussion, they could be asked whether each type of text made them deal with CSI differently, and if so, how?

Once the task has been completed, students will have practised some essential skills, such as a) attentive reading of ST; b) identification of

genre and text type; c) conscious choice of translation strategies; d) awareness of cultural aspects embedded in texts; and e) development of critical thinking. Not only will students develop skills that are part of TC, but they will also take a very active role in the production of their own texts.

Conclusion

With this paper we sought to touch upon the theory/practice dichotomy, which is questioned in TS as much it is in other disciplines. We believe that in translation education it is paramount that students be presented with concepts from the field so that they can not only make informed decisions when choosing strategies but also think about translation taking into account its larger production and reception contexts of. In order to support our belief in the importance of this association, we suggested a task-based activity using three texts, each including CSI so that students can practise translation while deliberating on concepts such as translation strategies, translation competence, and text types. Although it can be done individually, we find group work to be advantageous as it has a greater potential to develop students' critical thinking beyond the constraint of theoretical concepts. Furthermore, we believe that once discussions are opened to the class and properly mediated by the educator, a translation task can become a very rewarding experience; one that provides students with a sense of achievement and willingness to take up new challenges.

Students may be reluctant at first to share their ideas in group, but they soon realise that there are more advantages than disadvantages in doing so. Peer discussion as part of a translation task is an unique opportunity they have to both ask and answer questions that will positively impact on their work. Additionally, this is the path to a more reflective practice when they do need to work alone, especially if this work is done in the real world, where thoughtful translations are in dire need.

References

- AIXELÁ, J.F. Culture-specific items in translation. In ÁLVAREZ R.; VIDAL, M.C.A. *Translation power subversion* (52-78). Clevedon: Multilingual Matters. 1996.
- ALVES, F., MAGALHÃES, C. & PAGANO, A. *Traduzir com Autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. 4.ed. São Paulo: Contexto. 2000
- _____. Autonomy in Translation: approaching translators' education through awareness of discourse processing. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, 2(10), 167-192. 2002.
- BASSNETT, S. *Translation Studies*. London: Routledge. 2002.
- CHESTERMAN, A. *Memes of Translation: the spread of ideas in translation theory*. Amsterdam: John Benjamins. 2000
- CLARAMONTE, M. C. A.V. Approaches to the Teaching of Translation. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, Alicante, 7, 185-92. 1994
- DAHL, R. *Dirty Beasts*. London: Johnathan Cape Ltd. 1983.
- GONZÁLEZ DAVIES. M. Minding the Process, Improving the Product: alternatives to traditional translator training. In TERRENT, M. *Training for the New Millennium* (62-82). Amsterdam: John Benjamins. 2005.
- HURTADO ALBIR, A. Serie Aprender a Traducir, Universitat Jaume I – Edelsa. *Entreculturas*, 4, 57-60. 2012.
- HURTADO ALBIR, A. & ALVES, F. Translation as a Cognitive Activity. In MUNDAY, J. (ed). *The Routledge Companion to Translation Studies* (54-73). Oxon: Routledge. 2009.
- JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In: BROWER, R.A. (ed.). *Translation* (232-239). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1959.
- LANCHESTER, J. *The Debt to Pleasure*. London: Picador. 1996.

MUNDAY, J. *Introducing translation studies: theories and applications*. New York: Routledge. 2008.

NORD, C. *Translating as a Purposeful Activity: functionalist approaches explained*. 2 ed. Manchester: St. Jerome. 2001.

NUNAN, D. Task-based Syllabus Design: selecting, grading and sequencing tasks. In: CROOKES, G. & GASS, S. M. *Tasks in a Pedagogical Context* (55-66). Cleveland, UK: Multilingual Matters. 1993.

_____. *Task-based Language Teaching*. Cambridge: University Press. 2004.

OITTINEN, R. *Translating for Children*. New York/London: Garland Publishing. 2000.

PYM, A. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta: Translators' Journal*, 4(48), 481-497. 2003.

_____. *Exploring Translation Theories*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins. 2011.

REISS, K. *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Hueber. 1971.

SCHÄFFNER, C. Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level. In SCHÄFFNER, C. & ADAB, B. *Developing Translation Competence* (143-156). Birmingham: Benjamins. 2000.

Artigo recebido em junho
e aprovado em dezembro de 2016.

Pesquisa *on-line* nos anos iniciais: convite ao plágio?

Maria de Fátima Teixeira Barreto
Universidade Federal de Goiás

Keila Matida de Melo
Universidade Federal de Goiás

Beatriz Pita Stival
Universidade Federal de Goiás

Resumo: O plágio tornou-se uma preocupação no meio acadêmico, principalmente com o acesso às tecnologias digitais e às facilidades apresentadas pelos aparatos tecnológicos. Nosso estudo investiga que orientações os alunos recebem quando lhes é solicitada uma pesquisa *on-line*. Os resultados indicam uma metodologia para a pesquisa na internet, tendo como caminho o questionamento, a busca orientada, a reflexão e a exposição do investigado por meio de gêneros discursivos como curtas, adivinhas, verbetes, glossário, entrevistas, dentre outros, que possibilitam, ao aluno, recriar o texto lido, ou realizar recortes, retirando elementos essenciais da informação, sem desconsiderar as normas de citações de autores.

Palavras-chave: Plágio; Pesquisa escolar; Gêneros discursivos.

Title: Online search in the early years: invitation to plagiarism?

Abstract: Plagiarism has become a concern in academic area, especially with access to digital technologies and facilities presented by technological devices. Our study investigates what the guidelines students receive when requested them an online search. The results indicate a

Pesquisa *on-line* nos anos iniciais: convite ao plágio?

methodology for research on the internet, having as a way the questioning, guided search, reflection and exposure investigated by genres such as short, riddles, entries, glossary, interviews, among others, that allow, the student, re-create the text read, or perform cuts, removing key elements of information, without disregarding the rules of author citations.

Keywords: Plagiarism; School research; Genres.

O plágio na escola: enfrentamento necessário

A palavra plágio tem origem latina relacionada ao termo *plagiarius* (MORAES, 2004). Na Antiga Roma, este termo caracterizava aqueles que roubavam escravos ou sequestravam pessoas livres para vender como escravos. Segundo Moraes (2004), interpretando Chaves (1995), o termo foi empregado à literatura devido uma metáfora feita por um poeta no século I, quando viu sua obra sendo roubada/apropriada por outro autor e a comparou a um filho que fora sequestrado. Desta forma, empregou-se o termo àqueles que se apropriavam de produções intelectuais alheias.

Moraes (2004, p. 95) apresenta o plágio como uma “[...] imitação fraudulenta de uma obra, protegida pela lei autoral, ocorrendo verdadeiro atentado aos direitos morais do autor: tanto à paternidade quanto à integridade de sua criação”. Já em Silva (2008, p. 357), tem-se o plágio como “[...] a prática de cópias de produções textuais de outrem, de forma parcial ou total, omitindo-se a fonte”.

A proibição do plágio é regulamentada pela lei nº 9.610, de 1998 (Lei de Direito Autoral – LDA-98). Tal lei não define o plágio e nem explicita o termo, porém protege os direitos morais do autor sobre sua obra:

Art. 24. São direitos morais do autor:

I - o de reivindicar, a qualquer tempo, a autoria da obra;

II - o de ter seu nome, pseudônimo ou sinal convencional indicado ou anunciado, como sendo o do autor, na utilização de sua obra;

III - o de conservar a obra inédita;

IV - o de assegurar a integridade da obra, opondo-se a quaisquer modificações ou à prática de atos que, de qualquer forma, possam prejudicá-la ou atingi-lo, como autor, em sua reputação ou honra;

V - o de modificar a obra, antes ou depois de utilizada;

VI - o de retirar de circulação a obra ou de suspender qualquer forma de utilização já autorizada, quando a circulação ou utilização implicarem afronta à sua reputação e imagem;

VII - o de ter acesso a exemplar único e raro da obra, quando se encontre legitimamente em poder de outrem, para o fim de, por meio de processo fotográfico ou assemelhado, ou audiovisual, preservar sua memória, de forma que cause o menor inconveniente possível a seu detentor, que, em todo caso, será indenizado de qualquer dano ou prejuízo que lhe seja causado (Brasil, 1998).

A LDA-98 diz também que o autor não pode transferir ou renunciar seus direitos morais: “Art. 27. Os direitos morais do autor são inalienáveis e irrenunciáveis” (BRASIL, 1998). De acordo com o art. 8º da LDA-98, as ideias não são objetos de proteção autoral, ou seja, não há plágio de ideias. Moraes (2004, p. 97) enfatiza: “Elas [as ideias] são inapropriáveis, têm ‘trânsito-livre’, pertencem a todos, são da coletividade. A forma dada às ideias, contudo, é pessoal”. Portanto, o Direito Autoral não protege as ideias, mas a interpretação e materialização das ideias em forma de obras.

Segundo Moraes (2004), para se identificar um plágio, há que se realizar uma análise minuciosa do texto considerado objeto de apropriação indevida por uma banca/comissão avaliadora e, dada à dificuldade de se caracterizá-lo, a não ser que esteja muito evidente tal crime não pode ser punido com exagero. Aquele que comete o plágio é considerado, alguém “[...] malicioso, disfarçado, astuto, hábil, dissimulado” (MORAES, 2004, p. 95) e, devido sua inveja ou preguiça, rouba e desmoraliza o autor. Paiva

Pesquisa *on-line* nos anos iniciais: convite ao plágio?

(2010) utiliza, ao falar do plágio, palavras como: desonestidade moral e intelectual, prática perniciosa e infectante.

Entendemos que não se pode atribuir aos estudantes dos anos iniciais termos tão fortes, pois eles se encontram em processo de formação e é trabalho da escola orientá-los para que façam a declaração das fontes de sua pesquisa e para a não realização de cópia sem apresentar as referências dos autores. Assim, no caso do aluno em formação, não se trata de alguém criminoso e evidencia-se a necessidade de se pensar em propostas pedagógicas capazes de realizar uma orientação adequada ao pesquisador iniciante, de modo que ele possa estar preparado para a pesquisa e não para o plágio.

Este estudo busca explorar duas questões: como se dá a formação para a pesquisa nos anos iniciais? Como poderia ser a pesquisa nos anos iniciais para que o aluno não entendesse a cópia de textos de outrem como algo autorizado e natural? Sua relevância se justifica por dois fatores: primeiro porque a pesquisa se constitui numa prática muito utilizada pelos professores e frequentemente desenvolvida sem critérios e sem fundamentação pedagógica adequada; e segundo, porque a formação para a pesquisa deve fazer parte da proposta pedagógica das instituições educacionais, como proposta para a formação de estudantes curiosos, críticos e investigativos.

A pesquisa *on-line* na escola

Atualmente não há como negar a forte presença das tecnologias nos meios de comunicação e o impacto que essas tecnologias causam em nossas vidas e, conseqüentemente, na educação e na produção do conhecimento. Para Silva (2011) as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) exigem cada vez mais interação, dinamismo e criatividade por parte dos leitores e dos próprios produtores do mundo digital. Portanto, estão postos para professores e alunos os desafios dos processos de ensino-aprendizagem mediados pelas tão diversas mídias digitais. Dessa forma:

Diante da explosão dos gêneros digitais, das potencialidades das redes sociais e das constantes inovações tecnológicas, a escola não pode ficar alheia a esse processo, desconhecendo que os alunos participam ativamente dessas trocas comunicativas no universo *on-line*. Nesse sentido, é preciso que a escola seja capaz de ampliar, de forma crítica, as práticas de leitura e escrita utilizadas pelos alunos em diferentes suportes e contextos de comunicação. Assim, o letramento precisa ultrapassar os muros da escola, desmistificando-se concepções escolarizadas e valorizando-se as TIC como meios motivadores para facilitar o processo de ensino-aprendizagem das práticas de leitura e escrita (SILVA, 2011, p. 41).

A pesquisa *on-line* tem se tornado, cada vez mais, frequente como prática pedagógica e não poderia ser diferente, dada à facilidade de acesso à tecnologia e à diversidade textual disponível na internet. A pesquisa na escola é de grande importância, pois é “capaz de colaborar para uma reflexão crítica, para o desenvolvimento da pesquisa, sendo facilitadoras da aprendizagem de forma permanente e autônoma” (MERCADO, 2001, p. 1). Porém, o que se tem como vivência da pesquisa *on-line* na escola é uma prática irrefletida do plágio, levando-nos a entender que pesquisar é encaminhar o aluno para a naturalização desta ação. O que ocorre como resultado das solicitações de pesquisa é uma mera cópia de textos da internet, sem preocupação com origem e veracidade das informações e atribuição de autorias. E, na maioria das vezes, o aluno não realiza nem a leitura da própria cópia e não obtém informações que poderia contribuir para a sua formação, tomando-a como uma tarefa que não é motivada pelo um desejo de saber, mas o de livrar-se de uma tarefa. Conforme nos coloca Abranches (2008 , p.10), o aluno não se identifica com a atividade, “não se sente autor, ou melhor ainda, ele não é provocado a “dizer a sua palavra”, revelar a si mesmo neste contexto”.

Há que se repensar então a ação pedagógica em que a pesquisa seja, de fato, uma aliada no processo de obtenção de informação e na elaboração de compreensões em torno de conhecimentos científicos. O professor, como mediador do processo pedagógico muito pode contribuir na orientação para uma postura ética no ambiente virtual, bem como uma atitude investigativa em que se desenvolva uma atitude investigativa e

uma produção textual que caminhe em direção à autoria. A autoria, como nos coloca Barthes (2004), não significa, necessariamente a criação de uma idéia, mas a realização de recortes e articulação de idéias em textos que expressam vozes que complementam-se ou contrariam-se.

Abranches (2008, p.11) ressalta a necessidade de se repensar a escolarização “tendo a cibercultura, como contexto da produção de identidades coletivas”, colocando a educação on line e a autoria como resultado de uma aprendizagem colaborativa. Neste contexto o autor traz a idéia de autoria coletiva. A autoria como integrante de uma proposta pedagógica, como processo e não como resultado. E é neste sentido que compreendemos a produção textual nos anos iniciais.

Mattos e Castanha (2008) atribuem à escola a função de orientar para a pesquisa desde o início da formação, dada a sua importância para a construção do conhecimento, bem como seus aspectos crítico e inovador. Para os autores a falta de orientação na escola não deixa outra saída para o aluno desavisado senão a cópia irrefletida, sem preocupar-se com o plágio. Os autores criticam, ainda, as práticas da pesquisa como tarefa de casa, pelo fato dos familiares dos estudantes nem sempre estarem aptos para uma orientação para a pesquisa. E, reafirmam que a escola, assumindo sua função, deveria elaborar um projeto pedagógico que orientasse as atividades de pesquisa para que ela ocorresse como uma aliada ao processo de aprendizagem, com o apoio e atuação do professor.

Coloca-se assim um o desafio para a escola ao propor a pesquisa na internet: formar autores interpretativos, criativos e críticos. Nesta direção, nos propusemos a investigar modos de produção textual que estimulem uma escrita em que os alunos possam “dizer sua palavra”, que lhes possibilitem compartilhar a compreensão do compreendido na audição das diversas vozes, afastando-os da simples cópia de textos. Como educadores dos anos iniciais, buscamos refletir acerca de como estamos conduzindo (ou não) a formação de nossos alunos para que não se tornem autores, considerando o contexto da cibercultura. E é na busca de uma metodologia para um trabalho que atenda a tal propósito que esta produção se insere.

Caminho da investigação

A questão de investigação deste estudo se deu a partir de um trabalho realizado por nosso grupo em atividade de iniciação à docência PIBID-CAPEF-FE-UFG, que indicou como dinâmica para a pesquisa escolar conduzida por várias etapas:

1. Elaboração coletiva de perguntas a partir de um tema de interesse e levantamento de endereços que atendam aos desejos de saber explicitado nas perguntas elaboradas;
2. Pesquisa na internet investigando os endereços indicados, com abertura para buscas abertas;
3. Anotações do compreendido na pesquisa por meio do gênero breve ou conhecido como curta, presente em revistas ou jornais, como “você sabia”;
4. Momento para compartilhamento coletivo de descobertas realizadas com os colegas de sala e depois encaminhamento das produções realizadas para o mural da escola.

Este procedimento indicou-nos a necessidade de investigar vários tipos de gêneros discursivos para que os alunos pudessem apresentar o compreendido na investigação, pois eles se desinteressam pela produção repetida de um único gênero, como o curta “você sabia”, proposto inicialmente. Assim, este estudo se voltou para este aspecto, buscando na diversidade de gêneros aqueles que, por suas características, possibilitem uma exposição de informações obtidas por meio da pesquisa, respeitando os textos pelos quais os alunos tiveram acesso. Para tanto, retomamos estudos bibliográficos sobre gêneros que nos possibilitassem contribuir para a formação do pesquisador-criança, alunos dos anos iniciais para a pesquisa na internet que os afastassem do plágio. Somada a essa preocupação, este estudo ainda investigou se e como os alunos são encaminhados para a pesquisa na escola.

Para realização desta investigação de natureza qualitativa, aplicamos um questionário a alunos dos anos iniciais do ensino

fundamental para investigar se e como eram orientados para a pesquisa; e um estudo bibliográfico reflexivo, com o intuito de ampliar compreensões acerca da pesquisa na internet, do plágio e de gêneros discursivos.

Desse modo, a primeira fase do estudo constituiu-se da aplicação do questionário a alunos do segundo ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública municipal, da cidade de Goiânia (correlativo ao 4º, 5º e 6º anos), totalizando 180 estudantes. O referido questionário era constituído por questões de múltipla escolha com o propósito de investigar quais eram as orientações que os alunos recebiam para realizar a pesquisa escolar. O intuito era saber como ocorre o encaminhamento para a pesquisa, como é o retorno do que foi pesquisado para a sala de aula, quais são as orientações em relação aos perigos que a internet oferece e também em relação às regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Tais questões foram postas por entender que elas dariam um panorama de como a pesquisa tem ocorrido e se tais orientações possibilitariam uma formação para a pesquisa.

Para a segunda fase, buscamos por estudos sobre a pesquisa na escola e sobre os gêneros discursivos, publicadas nos cinco últimos anos, em revistas e livros, que tematizam a educação escolar, visando investigar modos de compartilhar descobertas realizadas por meio da pesquisa em sala de aula. Tal análise ocorreu motivada pela busca da diversidade de gêneros que os alunos dos anos iniciais poderiam utilizar para compartilhar as descobertas realizadas em suas pesquisas, sem que eles fossem levados, desde o início, à produção de texto com características academicistas, entendidas a partir de modelo monográfico de escrita, com capa, contracapa, sumário etc. Não encontramos nesses estudos a indicação de produção de gêneros textuais, sobretudo curtos, para compartilhar resultados de pesquisa.

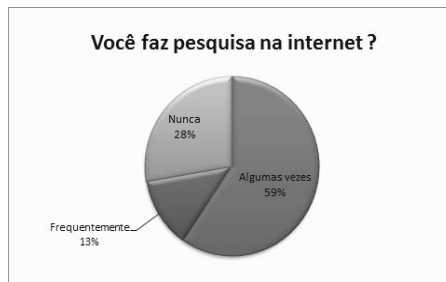
Desse modo, com o propósito de contribuir para a construção de uma proposta de encaminhamento de pesquisa para os anos iniciais do ensino fundamental, este estudo explora as características de gêneros textuais, cuja função social da linguagem esteja mais próxima dos

interesses e das condições de produção textual dos alunos sujeitos de nossa pesquisa.

A pesquisa na internet nos anos iniciais do ensino fundamental

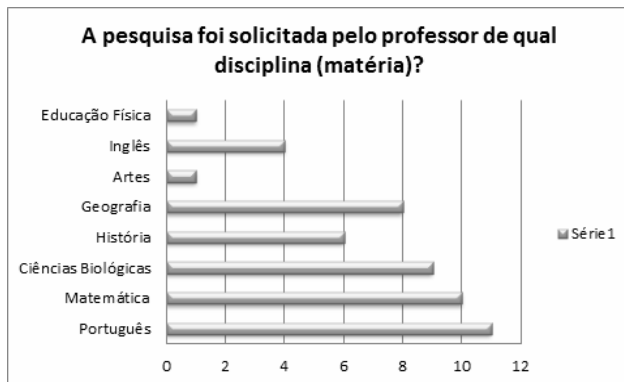
A pesquisa realizada com os estudantes por meio de questionário mostra que a internet está presente na vida da maior parte dos alunos, mesmo daqueles cuja escola não possui laboratório de informática. Os estudantes têm acesso ao mundo virtual, portanto a questão em torno da pesquisa *on-line* deve ser bem orientada com esclarecimentos sobre plágio e autoria.

Gráfico 1: Percentual de alunos que pesquisam na internet



Os dados obtidos indicam que a pesquisa foi solicitada por vários professores, sendo com maior frequência requerida pelos professores de português e matemática.

Gráfico 2: Quem solicita a pesquisa na escola



Fonte: produzido pelos autores.

Ora, se a pesquisa é solicitada, deve ser orientada e planejada para que se forme o aluno pesquisador com algo que faça sentido tanto para o projeto pedagógico da escola quanto para o aluno, contribuindo para que os alunos desenvolvam um espírito investigativo com responsabilidade ética.

O questionário também nos indica que o professor (31%) fala sobre o tema a ser pesquisado e alguns (23%) elaboram perguntas orientadoras da investigação. Entretanto, poucos (6%) indicam endereços para busca, e um número expressivo de professores (40%) somente solicita a pesquisa deixando o aluno conduzir sozinho a sua investigação. Podemos pensar que deixar o aluno conduzir sua própria investigação é dar autonomia a ele, no entanto, a autonomia é construída e, nesse processo, o professor deve ser o mediador que dará as orientações necessárias para que o aluno possa fazer sua própria investigação. Deixá-lo à deriva num ambiente, muitas vezes, desconhecido não contribui com o processo de aprendizagem colaborativa.

No que se refere às fontes de pesquisa, torna-se predominante a pesquisa com textos escritos, seguido da ilustração e vídeo. Surgem como outras fontes, filmes e músicas.

Gráfico 3: Tipos de textos procurados pelos alunos



Em decorrência da tradição da pesquisa impressa, os alunos, muitas vezes, compreendem-na como leitura de textos codificados pelo alfabeto da língua materna, excluindo a pesquisa em vídeos, filmes, animações, documentários que se utilizam de recursos de imagens, sons, movimento. Torna-se importante, diante dos diversos gêneros digitais possibilitados pelas tecnologias, que mobilizam diversas percepções, que o professor investigue e compartilhe com os alunos as variedades de fontes de pesquisas disponíveis na internet, orientando modos de leitura das fontes com linguagens diversas, colocando os alunos em atitude de investigação e busca de informações de modo a ampliar a compreensão do que é ler e pesquisar.

Pesquisa *on-line* nos anos iniciais: convite ao plágio?

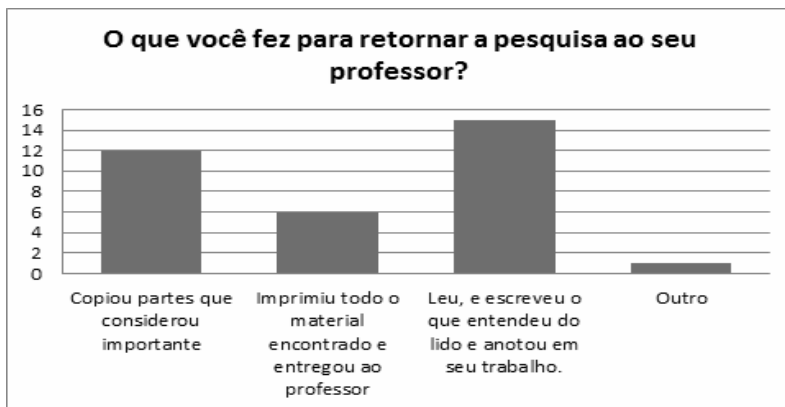
Quando interrogados sobre o que faziam com o material encontrado, um grande número de alunos diz ler todo o material, outros informam que só leem parte dele e alguns afirmam que nem mesmo leem o texto fonte.

Gráfico 4: Ações sobre o texto



Os alunos precisam compreender que pesquisar é buscar respostas para perguntas que nos incomodam. A leitura dos textos deve ocorrer com o intuito de obter informações que nos possibilitem elaborar tais respostas. Se não realizavam a leitura, o que faziam com o material encontrado? Os alunos respondem a esta questão, indicando a cópia de fragmentos ou a impressão total do material como prática recorrente. Entretanto, ler e escrever o que entendeu deve se como a atividade principal, indicando ao professor uma abertura para o trabalho de escrita que não se reduza à cópia. Nota-se, assim, a existência de alguns alunos que se encaminham para a pesquisa sem possibilidade de, de fato, realizar descobertas e elaborar compreensões sobre o tema proposto.

Gráfico 5: Ações a partir do texto



Se o propósito de uma investigação é realizar descobertas, é necessário que a escola crie momentos para compartilhamentos, discussão e análise do que foi produzido pelos alunos, pois não há um único modo de compreender o mundo e, desse modo, pode haver mais de uma resposta para as questões postas. Somente 2% dos professores criam momentos para compartilhamento de ideias, apresentar conclusões, dando voz aos alunos; e somente 25% dos professores dão retorno aos alunos, avaliando sua produção; e 23% comentam as pesquisas realizadas. Assim, uma situação de investigação torna-se uma tarefa escolar inócua de sentido, e não se constitui um convite à produção textual.

Quando se fala das normas para a pesquisa e respeito à produção escrita não limitada a recortes ou cópia simplesmente, pode-se perceber que poucos professores (13%) orientam os alunos para o uso de aspas e registro de autores quando se faz a cópia do texto original. Inclusive, poucos professores (10%) orientam para a leitura e produção interpretativa ao invés da simples cópia, seja utilizando Control C e Control V, seja cópia manuscrita dos textos. Muitos alunos também não se perceberam orientados para nenhum dos aspectos necessários para a pesquisa na internet, tais como: diversificar fontes (30%), interpretar

informações obtidas, explicitar autores com apresentação de ano e página do texto consultado.

Tais orientações não podem ser interpretadas como atribuições e exigências que o aluno do ensino fundamental não consegue atender. É por meio da atividade orientada e acompanhada que o estudante a desenvolverá. É necessário vivenciar a pesquisa na internet com a criança desde o início do processo de escolarização, de modo cuidadoso e com propósitos claros, para que ela possa, no decorrer do seu processo de formação, tornar-se um autor com habilidade de, a partir da seleção de partes de texto de uma obra consultada, realizar interpretações, paráfrases e a partir das várias vozes, construir seu próprio texto.

O resultado dos questionários indicam a necessidade de investimentos tanto na formação do professor para atuar na era digital, quanto de melhores condições de trabalho, com tempo para a pesquisa e para a leitura da produção dos alunos. Estas são necessárias para que consiga acompanhar e orientar a vivência da pesquisa na internet, dada as possibilidades que ela traz e sua presença na vida dos alunos.

Gêneros discursivos: a concretização da língua

Se formação supõe imersão em textos variados em suportes diversos, os gêneros discursivos indicados para o estudo e prática da língua portuguesa podem ser aliados também na formação para a pesquisa, que pode se concretizar como uma destas práticas. Estudos, com embasamento bakhtiniano, têm mostrado que a língua se realiza por gêneros discursivos e se a pesquisa escolar exige compromisso ético com o diálogo estabelecido com autores e obras, exige também pensar a materialidade do texto cujo alcance será um determinado público ou auditório social. Gênero, então, caracteriza-se como uma produção oral ou escrita a partir de três eixos: produção, circulação e recepção.

É preciso que um texto, ao ser produzido, leve em consideração um leitor possível; e, ao ser lido, se pense em que tipo de interlocutor foi

considerado em sua produção. Isso terá impacto direto, no desenvolvimento da leitura crítica e, sobretudo, nas escolhas linguísticas do texto a ser produzido. Isto porque é necessário que o texto produzido assuma um lugar enquanto circularidade e alcance um leitor, no caso, o interlocutor, mesmo que implícito. Nesse jogo discursivo, o aluno poderá compreender a forma como a escrita alcança o outro e utilizar tais mecanismos para alcançá-lo.

Então, como o propósito desta pesquisa é ampliar a trilha que resultou na produção de gênero Curta, caracterizado como “Você sabia?”, de modo a encaminhar os alunos a outros gêneros, próximos de sua realidade, ou mesmo possíveis a eles enquanto produtores de tais gêneros, é necessário que estes outros gêneros sejam aqui apontados.

Antes disso, no entanto, é importante entender o conceito que define gênero. Bakhtin (2003, p. 261-262) assegura que os gêneros são produções históricas, e por serem históricas, tais produções se alteram, novos gêneros são criados, outros são ressignificados ou até esquecidos. Na dimensão dialógica, os gêneros criados trazem germes de gêneros anteriores, como o e-mail, a carta, o telegrama. Permanência e alteração fazem parte das transformações sociais sintetizadas no uso da língua.

Justamente por serem produto de transformação social, os gêneros, como explicado por Bakhtin, são formas relativamente estáveis de enunciados. Há gêneros mais estereotipados que outros e isso quer dizer que alguns gêneros possuem modelo ou estrutura, de certo modo, fixa, como, por exemplo, boleto bancário, bula de remédio, ofício, declaração etc. Outros são mais flexíveis. No entanto, nada impede de que o estilo do autor dê um “contorno” ao gênero produzido.

Conteúdo temático, estilo e construção composicional definem o gênero: o conteúdo temático, como o próprio nome sugere, aponta o tema da produção, como cartas de amor, cartas comerciais; o estilo é o que marca o diferente enquanto individualização nas produções; a construção composicional envolve a estrutura que bem caracteriza o gênero, como, por exemplo, o gênero receita, formada por título, ingrediente, modo de preparo e cozimento. Essas características sintetizam a produção do

gênero discursivo e devem ser marcadas por onde esse texto irá circular e pelo suposto interlocutor com o qual ele irá dialogar, como já apontamos anteriormente. Isso mostra peculiaridades importantes da produção escrita que devem ser consideradas antes mesmo de se pensar em pesquisa escolar ou plágio.

Os gêneros podem ser tanto orais quanto escritos. No primeiro caso, são chamados de primários. No segundo, secundários. Os gêneros primários estão ligados às “réplicas do diálogo cotidiano” (BAKHTIN, 2003, p. 262), como relato do dia a dia, cartas, comandos e outros, diferentemente dos gêneros secundários que são mais complexos:

[...] a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Mesmo com essa diferenciação, os gêneros se entrecruzam. É possível, com isso, encontrar no secundário o primário e vice-versa. Uma nota de rodapé, por exemplo, típica da produção acadêmica, pode ser encontrada num romance. E em um romance as falas cotidianas também são evidenciadas.

Marcuschi (2008, p. 155), por exemplo, afirma que, muitas vezes, um gênero assume função de outro. Situação que ele nomeia de hibridização e que é frequente no discurso publicitário. O autor enumera gêneros tanto na modalidade oral quanto na escrita: telefonema, sermão, romance, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, cardápio de restaurante, bate-papo por computador e outros.

A teoria que recai sobre gênero é fecunda e a gênese dessa discussão, no caso da criação do termo, remonta a Aristóteles. Os gêneros, como não poderiam deixar de ser, se amparam em suportes: revistas,

jornais, embalagem, *outdoor*. Tais suportes não são neutros, assim como a língua também não é. Segundo Marcuschi (2008, p. 174):

A ideia central é que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele. Mas ainda estão por ser discutidos a natureza e o alcance dessa interferência ou desse papel. Uma observação preliminar pode ser feita a respeito da importância do suporte. Ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado.

Mais do que isso, o suporte, seja impresso ou digital, permite que o texto circule. Particularidades definem certos gêneros como a epígrafe, que somente se evidencia como tal pelo lugar em que se encontra. Desse modo, trabalhar gênero supõe atentar para certas especificidades, inclusive adentrando a discussão que permeia o ambiente digital, já que o advento da tecnologia permitiu a criação de outros gêneros. Para isso, é preciso que o aluno tenha acesso a fontes digitais e que estas sejam lidas compreendendo o lugar que ocupa enquanto circularidade e destinação/recepção.

Uma proposta de atividade para o não plágio

Os estudos de nosso grupo de PIBID-FE-UFG indicam uma proposta pedagógica para a pesquisa orientada por questões de investigação, que foram elaboradas junto aos alunos a partir de um tema de seu interesse. O ato de pesquisar, nessa perspectiva, pode tornar-se uma vontade orientada pelo desejo de saber sobre, mais do que uma obrigação escolar.

Entendemos que, mesmo que não se consiga um formato de pesquisa dentro dos padrões da ABNT, é necessário falar e insistir numa produção textual que não seja caracterizada pelo recorte ou repetição vazia de falas alheias. É fundamental que tal produção indique as autorias desde o início do processo de escolarização. Ignorar a existência das normas para referenciar autorias quando se solicita uma pesquisa é um modo de naturalizar o plágio.

Pesquisa *on-line* nos anos iniciais: convite ao plágio?

A atividade de pesquisa deve fazer parte da rotina dos trabalhos da escola de modo sistemático, pois não se aprende a pesquisar e produzir textos sobre o compreendido com poucas vivências. E, para cada vivência de pesquisa, indicamos quatro momentos: escolha do tema e elaboração de questões; busca e leitura de informações na internet, compartilhamento de descobertas, com algum interlocutor, e retorno do interlocutor com relação à informação compartilhada.

Entre uma pesquisa e outra, a escola deve promover momentos de leituras de gêneros discursivos diversos em suporte digital: notícias, charges, histórias em quadrinhos, contos, vídeos, noticiários, documentários, anedotas, desenhos animados e outros. Porém, essa atividade não deve se constituir em uma leitura despreziosa, é preciso ler, interpretar, entender sua estrutura, anotar compreensões obtidas por meio da leitura, e compartilhar tais compreensões por meio da produção de textos em que se considerem o espaço de circulação e o interlocutor: para quem? Onde será divulgado? De que modo?

Além disso, as fontes de investigação devem ser indicadas pelo professor, mas a pesquisa não pode se fechar nelas. O aluno deve sentir-se livre também para realizar outras buscas, orientado pelo olhar cuidadoso e crítico diante ao que a ele é colocado na internet. Tal como *O pássaro encantado*, de Rubem Alves (1999), o estudante precisa viajar no ciberespaço e trazer em suas penas o colorido que reflete suas experiências de leituras. E essas, quando compartilhadas, ampliam os horizontes daqueles que não seguiram o mesmo roteiro de viagem, sejam professores ou alunos.

Essas práticas não cabem no modelo estrutural da escola que temos. Novos modos de viver e se relacionar, interagir com a informação, solicitam novos modos de organização do espaço escolar. A pesquisa demanda tempo para a busca, para a leitura e para o compartilhamento de descobertas, e a escola precisa autorizar e promover esse tempo. A pesquisa exige ainda repensar o próprio processo de escrita e a razão dessa realização.

A vivência da pesquisa, nos anos iniciais, indicaram a necessidade de explorarmos uma diversidade de gêneros textuais, de modo a contribuir para leitura interpretativa e para a realização de recortes textuais que considerassem as vozes que o produziram. Dentre estes textos elencamos: curtas, adivinhas, verbetes, glossário, frases, entrevistas, cartas ao leitor, notícias, artigo de opinião e foto jornalismo.

O gênero Curta pode se realizar como “Você sabia?”, que embora se construa como pergunta já traz em si resposta, é gênero cuja dimensão é informativa e que almeja causar no interlocutor certa surpresa, uma vez que se espera que o fato narrado não seja por ele conhecido. Da mesma forma ocorre com curiosidades, que se enquadra também no gênero mencionado. Já as adivinhas promovem um jogo com o interlocutor. Jogo verbal, como defende Marini (1999).

Para Marini (1999) alguns critérios definem a adivinha. Um deles é que, mesmo que a forma interrogativa seja prerrogativa para tal identificação, essa forma não segue modelo prescrito, podendo variar: O que é o que é? O que acontece se...? Qual diferença entre...? Há casos, inclusive, que o elemento interrogativo não aparece, mas o que promove a identificação do gênero é a necessidade de resposta. Um aspecto importante nesse tipo de gênero, uma vez que ela cita vários ao desconstruir conceituações, é a instauração do desafio: “propor uma pergunta descritiva cuja resposta deve ser descoberta” (MARINI, 1999, p. 70).

Já o verbete tanto presente em dicionário quanto em glossário está voltado à questão do sentido das palavras, embora a isso não se restrinja. É ele denominado colônia discursiva segundo Dionísio (2005). Estudiosa desse gênero, a autora defende que “os verbetes seriam, então, as abelhas moradoras de uma colmeia” (DIONÍSIO, 2005, p. 126) e que o texto colônia apresenta como propriedade:

1. significado não deriva de uma sequência,
2. as unidades adjacentes não formam uma prosa contínua,
3. não há um frame contextual,

Pesquisa *on-line* nos anos iniciais: convite ao plágio?

4. não há um autor individual identificável,
5. um componente pode ser usado sem referência aos demais,
6. os componentes podem ser reimpressos ou reutilizados em trabalhos subsequentes,
7. muitos componentes podem servir a mesma função,
8. há uma sequência alfabética, numérica ou temporal. (DIONÍSIO, 2005, p. 126).

Mesmo tendo característica pré-estabelecida, ou, como diz Bakhtin, forma relativamente estável, para Dionísio, tal gênero pode assumir características diferenciadas em função de sua circularidade e receptividade. Então, nas seções de revistas, por exemplo, o verbete pode assumir característica enciclopédica ao apresentar diferentes tipologias textuais em que as acepções das palavras estão voltadas a uma junção entre exposição, descrição e narração, fornecendo, com isso, informações outras que esclarecem o leitor sobre gênese, perspectiva histórica e acontecimentos marcantes daí decorrentes. Ele pode ainda ser composto por um conjunto de depoimentos sobre determinado assunto, inclusive com o nome dos autores dessas acepções. No caso em questão, a autora explicita a propaganda de um dicionário em que diferentes personalidades do mundo artístico dão sua opinião sobre tal materialidade. Nesse caso, inclusive, os gêneros se entrecruzam: propaganda e verbete.

Dionísio (2005) exemplifica também vários desses usos citando um glossário para ver televisão, formado por dez verbetes. Glossário que se difere de dicionário por estar atrelado a um texto ou obra para explicitação vocabular de termos pouco conhecidos. Cita ainda, em uma revista para adolescente, o uso de verbete para características comportamentais. Isso mostra que o verbete, por mais que popularmente tenha caracterização definida, pode se adequar ou ser resultado de escrita e composição, cujo estilo possibilita a criatividade.

Frases, entrevistas e cartas do leitor podem também assumir espaço em sala de aula para produção escrita com crianças do ensino

fundamental sendo resultado de pesquisas escolares. As frases, por exemplo, bastante veiculadas em mídias impressas, como revistas, apresentam a seguinte estrutura: registro de fala, locutor, aposto comum, aposto sobreposto e tópico tratado (PEDROSA, 2005). Novamente tal estrutura não necessariamente será usada em sua completude. Exemplo dessa forma de escrita:

“Querem calar a voz do senador Antônio Carlos Magalhães, o responsável por toda beleza existente na Bahia”. **Zélia Gattai**, escritora baiana, mulher de Jorge Amado, sendo injusta com Deus. (Veja 09 02 2001). Esquema: **locutor**: Zélia Gattai + **após o comum normal**: escritora baiana + **aposto sobreposto**: mulher de Jorge Amado + **tópico tratado**: sendo injusta com Deus (neste caso foi um tópico opinativo). (PEDROSA, 2005, p. 156, grifos do autor).

Para Pedrosa (2005), atrela-se ao gênero frase, analisado em revistas, três tipos de contextos: informativo, atrelado e interpretativo ou tendencioso. O primeiro apenas fornece informações pela frase apresentada. O segundo exige recuperação do contexto ou acontecimento que deu origem à fala. O terceiro expõe a crítica da revista pelo papel do editor na descrição da frase escolhida. Mais do que isso, pode-se trabalhar frases numa dimensão temporal: situadas ou universais. Os locutores também podem ser renomados ou sujeitos comuns, como as próprias crianças.

Já as entrevistas, geralmente de cunho oral, que são transcritas depois, seguem a estrutura de pergunta e resposta a partir de um auditório específico. A partir desse auditório, define-se o uso de linguagem formal e informal, além de projetar perguntas abertas ou fechadas. Situação que tem a ver também como o propósito de desenvolvimento e esclarecimento do que se quer apresentar, no caso a especificação das perguntas cujas respostas serão mais restritas ou livres (HOFFNAGEL, 2005). Hoffnagel (2005) assegura que as entrevistas podem ser feitas em nome de uma instituição ou por um entrevistador específico. Algumas seções em revistas criam títulos para a entrevista enriquecendo o sentido dado a essa produção em função do poder de persuasão que ele pode ter sobre um auditório específico. Desse modo, a entrevista é entendida como

fala controlada, o entrevistado, no entanto, “não está completamente à mercê do poder do entrevistador” (HOFFNAGEL, 2005, p. 192), podendo desviar-se da pergunta, respondê-la em termos etc. Isso mostra, então, que a produção de entrevista é marcada pelo jogo de relações. Entendê-la e produzi-la supõe muito mais que artimanha linguística, supõe entender o ir e vir de propósitos discursivos que dão vistas ao entrevistado e ao entrevistador. Soma-se a isso, a necessidade, segundo o autor citado, de refletir ainda acerca de fotografias veiculadas, destaques, citações em títulos e outras caracterizações que reforçam sentidos pretendidos nas entrevistas. Em nossa proposta, informações obtidas na pesquisa podem compor uma entrevista simulada, em que o pesquisador pode assumir o papel de entrevistador.

Carta do leitor também é um gênero que pode ser usado no ensino fundamental por permitir, sobretudo, a participação dos alunos em discussões mais amplas. Então, qualquer tema de pesquisa pode resultar nesse tipo de gênero como diálogo real ao texto-fonte de pesquisa. Se o aluno, assim, busca entender algum fato histórico, tema de qualquer capa de revista, ele pode, com isso, escrever uma carta e participar de tal discussão, inclusive ter sua produção registrada no próximo volume da revista. Pavani, Junquer e Cortez (2007) defendem isso quando afirmam que qualquer assunto pode ser tratado nesse tipo cartas, inclusive assuntos cujos temas sejam atemporais (violência, discriminação, infraestrutura das cidades e outros),

Bezerra (2005), fundamentando-se em diferentes teóricos, assevera que as cartas podem ter propósitos diferentes, como cobrar, intimar, encaminhar notícias, agradecer, fazer pedido, contestar e outros. Mas todas elas possuem estrutura básica: “a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida” (SILVA, 1988 apud BEZERRA, 2005, p. 210). A carta do leitor, para a autora, é veiculada em jornais e revistas em espaço determinado. Mesmo tendo espaço reduzido em tais fontes, a experiência de poder participar de uma discussão mais ampla, tendo, desse modo, uma carta publicada, pode ser significativa para o aluno. Há cartas dirigidas a uma pessoa, endereçadas a grupos ou público mais amplo, como a carta

aberta, escrita por pessoas comuns, escrita por pessoas famosas, tornando-se inclusive fonte de registro histórico (KONDER, 2005).

Notícias e artigos de opinião também podem ser decorrentes de práticas de leitura e escrita por alunos em etapa de escolarização inicial e experiência com pesquisa escolar. Diferentemente da reportagem, em que o cruzamento de vozes supõe um trabalho mais articulado tendo em vista a apresentação de certa “verdade”, a notícia é uma produção curta que

[...] responde basicamente a seis perguntas [...] (o quê?, quem?, onde?, quando?, como? e por quê?) com a finalidade de chamar a atenção do leitor e conquistá-lo para a leitura do texto. Costumam-se usar palavras concretas, frases curtas, incisivas, afirmativas e estilo direto (PAVANI, JUNQUER, CORTEZ, 2005, p. 37).

Para esses autores, a notícia sinaliza, anuncia o fato, tornando-o público. Cunha (2005) defende o uso desse gênero em sala de aula, assim como artigo de opinião. Em ambos os casos, confrontam-se diferentes discursos e perceber isso contribui para a formação do leitor por meio de um olhar crítico sobre a escrita e sua produção. O primeiro caso ancora-se na informação. O segundo no comentário. Se o primeiro geralmente narra e, inclusive, organiza os tópicos por grau de importância em certa materialidade, o segundo evidencia uma subjetividade, também podendo usar a narrativa como forma argumentativa. Para Cunha (2005), na notícia se entrelaçam diferentes vozes e esse entrelaçamento permite mostrar o posicionamento do escritor frente ao que está sendo noticiado. Já o artigo de opinião, mesmo não havendo falas alheias explícitas, também confronta formas de compreender o mundo e busca seduzir o leitor, persuadi-lo a partir do posicionamento que está sendo defendido pelo escritor.

Há outros gêneros ricos também, como, por exemplo, o fotojornalismo que faz uso da imagem para expor fatos da realidade, em que juntamente a imagem deve haver créditos do responsável pela foto e agência, bem como legenda curta, mas explicativa, visando ampliar a compreensão da imagem ali registrada, como defendem Pavani, Junquer e Cortez (2005). Todos esses gêneros, com maior ou menor grau de dificuldade podem se materializar na produção de um jornal escolar com

circulação inclusive em outros espaços da comunidade, seja ele em formato impresso ou digital. Neste caso, o jornal pode compor o site da escola. Um boletim também poderia ser sustentáculo para tais produções. Por diferentes formas, é importante, e necessário, pensar a junção e materialidade dos gêneros para que eles atinjam os leitores pretendidos. Para que o aluno compreenda o alcance da escrita pela circularidade que ela promove numa junção entre produção, circularidade e recepção, faz-se importante lembrar que é parte da composição do gênero a discussão sobre estilo e isso irá, com certeza, permitir mais maleabilidade e criatividade nessas produções. Papel que cabe a escola ensinar e instigar.

Conclusão

É decorrente da pesquisa escolar a discussão sobre plágio, e esta discussão se torna mais intensa com a presença da internet em nossa sociedade. A pesquisa exige um diálogo com o outro e evidenciar isso pressupõe respeito à produção textual disponível tanto em ambiente virtual, com textos digitais, quanto em ambiente não virtual com textos digitais e impressos.

Atrelada à prática da pesquisa na escola está a forma, o registro com o qual o aluno evidenciará esse percurso, ou seja, a língua em gênero. A escola lida com isso ainda de maneira marginal, como revelam os dados apresentados. Por essa razão, e por outras, tornou-se necessário investigar uma trajetória de pesquisa, caminhos outros a completar lacunas. Este estudo, ao problematizar a pesquisa escolar, exalta a necessidade de que o aluno do ensino fundamental compreenda a leitura e a escrita como práticas possíveis. Pesquisar exige leitura, reflexão, cotejo de fontes e, acima de tudo, respeito à produção alheia. Dada a falta de formação, orientação e estrutura, o plágio tem se tornado prática comum, naturalizada pela escola. Não há, quando se encaminha o aluno para a pesquisa, uma proposta pedagógica que perpassa a investigação e o compartilhamento do compreendido. Nesse sentido, apontamos uma alternativa por meio de produção textual em que sejam contemplados de modo atento o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional e

que ainda que se leve em consideração a interlocução com um possível leitor.

Este estudo apresenta alguns gêneros curtos como possibilidade para uma produção textual que se materialize como um encontro com o outro, o leitor, e que ao compartilhar informações, o professor apresente suas origens como modo de orientar o aluno para o não plágio. Descobrir algo que se deseja saber, compartilhar descobertas por meio de gêneros textuais são ações de base da pesquisa. Na vivência dessas ações podem se explicitar as discussões geradas, os conflitos, as incompletudes, e a dimensão ética, podendo ser um caminho possível para a pesquisa na escola. Caminho que este estudo percorreu, e que ainda pretende conhecer melhor. Entretanto já é possível afirmar que além de promover a atividade de pesquisa, o professor, ao encaminhar o aluno para esta atividade, deve pensar o momento de produção de texto, da sua divulgação e da recepção do retorno de seu leitor. Assim, o aluno será orientado a assumir a responsabilidade de dialogar com os textos, seja no universo virtual ou não, e retirar deles informações capazes de gerar novas produções. Produções cujos sentidos alcançam outros leitores em formação, contribuindo para a compreensão do ato da pesquisa escolar como uma experiência de investigação que contemple a leitura e a produção textual. Uma mudança no modo como a escola se organiza, uma melhor capacitação dos professores e condições de trabalho se fazem necessários para que a pesquisa escolar, tal como colocada neste artigo, se realize, pois como constatado por este estudo, ela tem sido, de fato, um convite ao plágio.

Referências

ABRANCHES, S.P. O que Fazer quando eu recebo um trabalho control C+ Control V? Autoria, pirataria e plágio na era digital: desafio para a prática docente. In: *2º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação*, Universidade Federal de Pernambuco. *Anais*. Disponível em <https://www.ufpe.br/nehte/simpósio2008/anais/Sergio-Abranches.pdf>. Acesso em out, 2015.

Pesquisa *on-line* nos anos iniciais: convite ao plágio?

ALVES, R. *A Menina e o Pássaro Encantado*. 16.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, R. Escrever a Leitura. In: *O Rumor da Língua*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 26-29.

BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lacerna, 2005, p.208-216.

BRASIL. Lei nº 9.610, de 1998. Atualiza, altera e consolida a legislação sobre direitos autorais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm. Acesso em: 12 abr. 2015.

DIONÍSIO, Â. P. Verbetes: um gênero além do dicionário. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lacerna, 2005, p.125-137.

GOMES, M. A. de F.; GANDRA, A. F. *Letramento Digital dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Minas Gerais, 2010. Disponível em: http://www.inf.pucminas.br/sbc2010/anais/pdf/wie/st01_01.pdf. Acesso em: 20 dez. 2014.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lacerna, 2005, p.180-193.

KONDER, L. *As artes das palavras: elementos para uma poética marxista*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MATTOS, E. M. A.; CASTANHA, A. P. *A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental*. Paraná: Secretaria de Educação do Estado, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-8.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2015.

MERCADO, L. P. L. *A internet como ambiente auxiliar do professor no processo ensino-aprendizado*. Alagoas, 2001. Disponível em: http://www.igm.mat.br/profweb/sala_de_aula/mat_computacional/2006_2/artigos/artigo1.pdf. Acesso em: 15 fev. 2015.

MORAES, R. *O plágio na pesquisa acadêmica: a proliferação da desonestidade intelectual*. Diálogos possíveis, Bahia, v. 03, n. 01, p. 91-109, 2004. Disponível em: <http://www.faculdadesocial.edu.br/revistas/index.php/dialogospossiveis/article/view/191>. Acesso em: 19 jul. 2014.

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

MARINI, D. Um estudo sobre as adivinhas: o jogo verbal. 1999, 109f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, Campinas, 1999.

PAIVA, R. B. *Proposta de adoção de medidas para prevenção do plágio nas Instituições de Ensino e do comércio ilegal de monografias*. [Carta] 18 out. 2010, Brasília [para] CAVALCANTE JÚNIOR, O. Brasília. 11f. Disponível em: <https://www.ucb.br/sites/000/20/CombatePlagioDocumentoOAB.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

PAVANI, C.; JUNQUER, Â.; CORTEZ, E. *Jornal: uma abertura para a educação*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

PEDROSA, C. E. F. "Frase": caracterização do gênero e aplicação pedagógica. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lacerda, 2005, p.151-165.

SILVA, I. M. *Tecnologias e letramento digital: navegando rumo aos desafios*. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 27-43, ago. 2011. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2348>. Acesso em: 13 mar. 2014.

Pesquisa *on-line* nos anos iniciais: convite ao plágio?

SILVA, O. S. F. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 357-368, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000200012. Acesso em: 19 fev. 2015.

Artigo recebido em julho
e aprovado em dezembro de 2016.

Desenvolvimento profissional corresponsável: caminho para a construção de representações endógenas do trabalho docente

Vanessa Bianchi Gatto¹

Universidade Federal de Santa Maria

Marcos Gustavo Ritcher²

Universidade Federal de Santa Maria

Marcia Cristina Corrêa³

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma proposta de capacitação profissional inicial e continuada baseada na triangulação entre professores-pesquisadores da academia, graduandos da universidade e professores do mercado, de modo a estabelecer uma aliança laboral que permitirá, de acordo com os princípios teóricos e metodológicos a serem

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Autora deste artigo e da dissertação de Mestrado que o inspira e que é nele citada.

² Doutora, Professora Associada do Departamento de Letras Clássicas e Linguística da Universidade Federal de Santa Maria-RS. Coautora deste artigo e orientadora das pesquisas de dissertação (já defendida) e de tese (em andamento) da autora identificada na nota 1.

³ Pós-Doutor, Professor Titular do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria-RS. Coautor deste artigo e co-orientador das discussões que viemos desenvolvendo (tais como as apresentadas neste artigo) para a proposta de tese.

Desenvolvimento profissional corresponsável

adotados, desconstruir e reconstruir representações sobre o trabalho do professor, reformulando o ego profissional vigente. A partir da interface entre a Teoria Holística da Atividade (THA), de Richter, e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart e Machado, buscaremos desenvolver uma metodologia de “escuta” centrada na audiência de uma aliança entre profissionais de Letras de mesmo enquadramento, os quais, através de determinados fluxos discursivos estabelecidos no diálogo com o pesquisador, deverão desenvolver, em corresponsabilidade triádica, representações resiliógenas de seu papel profissional – distantes da akrasia e imunes à exogenia discursiva – especialmente no que se refere aos fatores de atribuição nos níveis alético-epistêmico, deôntico e axiológico.

Palavras-chave: Trabalho docente; Interacionismo Sociodiscursivo; Teoria Holística da Atividade.

Title: Co-responsible professional development: way for the construction of endogenous representations of the teaching work

Abstract: In this paper, we present a proposal of initial and ongoing professional training based on the triangulation among research professors, undergraduate students and school teachers, so as to establish a labor cooperation which will allow, according to the theoretical and methodological principles to be adopted, a deconstruction and reconstruction of representations about the teaching work, reformulating the existing professional ego. Based on the interface between the Holistic Theory of Activity (HTA), by “Author”, and the Sociodiscursive Interactionism (SDI), by Bronckart and Machado, we aim at developing a “listening” methodology focused on the audience of the alliance among Language Professionals of the same framework, who, through determined discursive flows, which are established in the dialogue with the researcher, should develop, in a triadic co-responsibility, resilience representations of their professional role – away from the akrasia and immune to the discursive exogeny – especially concerning the attribution factors in the alethic-epistemic, deontic and axiological levels.

Keywords: Teaching work; Sociodiscursive Interactionism; Holistic Theory of Activity.

Introdução

O projeto “Representações do Agir Docente”, vinculado à Linha de Pesquisa “Linguagem e Interação” do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria e coordenado pela professora doutora Marcia Cristina Corrêa, dedica-se à investigação das representações acerca do trabalho do professor que se revelam nos diferentes textos pertinentes à atividade educacional. Tais representações são analisadas com base nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD), tal como foram propostos por Bronckart (1999 [2012]) e por Bronckart e Machado (2004).

Inserida nesse projeto desde a Iniciação Científica, Gatto (2015) apresentou, em seu estudo de Mestrado, uma análise das representações do trabalho docente presentes nos textos que configuraram o discurso de um aluno de Letras ao longo dos quatro anos de sua formação. Atualmente, em fase de doutoramento, embora a autora siga voltando sua atenção às representações do trabalho do professor construídas pelos próprios profissionais da área, deseja dar a elas um novo tratamento, a partir de uma perspectiva integrativa de Teorias da Atividade que permitirá, segundo acreditamos, atingir ambições maiores em termos de profissionalização docente.

Tendo em vista o lugar de transição em que a autora se encontra e a fase inicial da pesquisa de doutorado, este artigo não cumpre ainda o propósito de um texto de análise e interpretação de dados. Queremos, antes, dedicar esse espaço de produção de sentidos à satisfação de uma necessidade primeira, que é retomada e a discussão de alguns pressupostos teóricos e metodológicos que justificam certas mudanças de percurso e fundamentam nossas condutas científicas futuras.

Dos caminhos já trilhados: o isd como dispositivo teórico-metodológico e algumas inquietações

O ISD constitui uma abordagem interdisciplinar que conjuga teorias linguísticas, sociológicas e psicológicas para defender o axioma básico de que o desenvolvimento humano se dá por meio de interações sociais mediadas pela linguagem. Aliando às teses psicológicas de Vygotsky (1998) os fundamentos sociológicos de Habermas (1987) e a abordagem dos fatos de linguagem proposta por Volochinov (2006 [1929]) e por Bakhtin (2003[1979]), o ISD dá centralidade ao papel dos textos/discursos produzidos nas atividades sociais, considerando-os porta de acesso às condutas humanas socializadas historicamente. De acordo com Bronckart (2004 apud Machado et al., 2009), ao mesmo tempo em que nos e pelos textos/discursos desvelam-se as representações que as pessoas têm sobre as suas condutas e as condutas alheias, esses mesmos textos podem contribuir para consolidar ou transformar não só as representações, mas as próprias condutas.

Foi com base nesses pressupostos que surgiu, nos últimos anos, o interesse do ISD pela análise das práticas de linguagem em situação de trabalho e, mais recentemente, a partir do diálogo de Jean-Paul Bronckart com a professora-pesquisadora brasileira Anna Rachel Machado, o interesse pela análise dos textos produzidos em situação de trabalho docente. E foi assim que também nós (Corrêa e Gatto) nos interessamos por coletar discursos nos/pelos quais alunos de Letras materializavam suas representações acerca do trabalho docente ao longo dos seus quatro anos de formação. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados a Entrevista de Pesquisa, que, assim como as entrevistas de Autoconfrontação e de Instrução ao Sósia, constitui-se como metodologia de coleta de dados utilizada pelo ISD para o diagnóstico de representações do trabalho, haja vista o diálogo que essa teoria passa a estabelecer também com as Ciências do Trabalho, especialmente a Ergonomia e a Clínica da Atividade.

Os resultados nos mostraram (cf. GATTO, 2015) que, de fato, as experiências concretas vividas pelo sujeito interferem nas representações

que ele constrói sobre o trabalho docente. Exemplo disso são as primeiras vivências em sala de aula, que levaram o graduando a representar o trabalho docente como uma atividade imprevisível, tal como se lhe apresentou na realidade concreta do estágio. Do mesmo modo, constatamos, no discurso do sujeito da pesquisa, a presença implícita ou explícita de inúmeras vozes sociais que refletem a situação real de invasividade de vozes externas no sistema da profissão docente. Contudo, pudemos observar que, embora o sujeito incorporasse algumas dessas vozes, desaprovava outras, emissoras de juízos de valor que considerava inadequados ao trabalho do professor. Desse modo, o texto/discurso construído pelo sujeito desvelou um confronto dialógico travado entre essas vozes sociais e a sua própria voz.

Nesse sentido, se, por um lado, nossos resultados atestam a tese vygotskiana da importância do ambiente social e, especialmente, da necessidade das interações sociais mediadas pela linguagem para o desenvolvimento individual, por outro lado eles nos levam a questionar alguns pressupostos da sociologia habermasiana, sobretudo a unilateralidade com que encara a relação do social com o individual e a relação do discurso com a ação.

Como um neoiluminista, Habermas enfatiza a racionalidade da comunicação e das relações sociais. Mesmo não ignorando que haja distorções na linguagem, ele prevê um pacto de entendimento entre os indivíduos, que permitiria criar uma sociedade mais justa. Concebe a linguagem como uma atividade através da qual os membros de uma sociedade entram em acordo sobre o que é o mundo que os cerca; trata-se das representações coletivas (organizadas em mundos formais) que os indivíduos têm sobre o seu agir e sobre o agir do outro. De acordo com Bronckart (2006), a racionalidade que o agente atribui à sua própria ação é, para Habermas, primeiramente, um produto social, que só em um processo secundário de internalização constitui-se como racionalidade psicológica.

Ainda que, de fato, sem certo tipo de consenso na linguagem, a comunicação seja impossível, a ênfase dada por Habermas à necessidade

de acordo na comunicação, a partir do controle normativo da razão, acarreta, conforme nossas últimas leituras permitiram concluir, uma visão excessivamente socializada do homem, determinística do social sobre o individual, como se o sujeito sempre tivesse de concordar com as normas pré-estabelecidas, reproduzindo os pré-constructos culturais. Se a cultura tivesse mesmo esse papel determinante, todos os sujeitos seriam uma versão individual da realidade social, e não haveria diferenças entre eles. Ora, nossos próprios resultados da pesquisa de Mestrado mostraram que a sociedade não caminha necessariamente nesse sentido: a representação do trabalho docente construída pelo sujeito da pesquisa (cf. GATTO, 2015) diverge, por exemplo, da representação construída pelos demais participantes de nosso estudo, assim como diverge de certas representações construídas por outras vozes sociais. Embora haja uma cultura fortemente estabelecida que entenda a docência como uma vocação, o sujeito de nossa pesquisa não se mostrou representativo dessa cultura, já que para ele a docência deve ser vista como um trabalho, e não como uma vocação. A relação com a representação socialmente compartilhada é, portanto, de conflito, e não de acordo.

Além disso, como um ideólogo, Habermas defende a precedência da reflexão sobre a ação. A partir da função conciliadora que dá à linguagem, o autor acredita que a mudança nos discursos acarreta mudanças na vida material e social. É assim que, ligado a essa sociologia, o ISD defende que os textos/discursos produzidos pelos sujeitos podem transformar suas representações e suas próprias ações. Contudo, nossos resultados mostraram que, se algo ocasionou mudanças nos discursos dos sujeitos, foram as ações vivenciadas por ele na formação, sobretudo em situação de estágio. Seria ingenuidade, portanto, afirmarmos que a (des)construção de representações do trabalho docente pelo sujeito se deveu unicamente ao exercício de produção discursiva em si. Mesmo que se desejasse obter a desconstrução de certas representações a partir da sua mera textualização oral, entendemos hoje que seria necessária uma metodologia que permitisse uma maior intersubjetividade entre pesquisador e entrevistado, aspecto de que sentimos falta nos métodos de coleta de dados utilizados pelo ISD.

As Entrevistas de Pesquisas e as técnicas emprestadas da Clínica da Atividade (Instrução ao Sósia e Autoconfrontação Simples ou Cruzada), de Clot (2007), já se mostraram ferramentas bastante úteis no diagnóstico de representações do trabalho do professor, permitindo constatar a especificidade, a imprevisibilidade e a complexidade da atividade docente (cf. LOUSADA, 2006; MUNIZ-OLIVEIRA, 2011; BORTOLINI, 2014; GATTO, 2014). Todavia, em decorrência justamente dessas características específicas, os métodos da Clínica da Atividade, originalmente empregados na análise de atividades menos subjetivas (como a dos trabalhadores da indústria automobilística da Fiat), acabam apresentando limitações ao serem aplicados na análise do trabalho docente. De acordo com Bortolini, que utilizou em sua pesquisa a técnica da Instrução ao Sósia:

O principal entrave, acreditamos, é a dificuldade de o professor instruir o sósia, ou seja, de o professor entrevistado, claramente, dizer: tu deves, tu tens, tu vais fazer 'x'. [...] dar instruções sobre como realizar seu trabalho é uma tarefa muito complicada para o professor que, ao tentar operacionalizar essa solicitação, inevitavelmente acaba dizendo como ele próprio o faz, e não como o sósia deve fazer (BORTOLINI, 2014, p. 190).

Desse modo, seguimos nos deparando, muitas vezes, com a “relativa opacidade” na definição do trabalho docente, já constatada por Bronckart (2006, p. 203), isto é, “a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente ‘falar dele’”. Nesse mesmo sentido, Lousada (2006), que utilizou em seu estudo o método da Autoconfrontação, constatou que os aspectos mais característicos do métier do professor ficam subentendidos no discurso do profissional. Para a autora, isso ocorre porque o trabalho docente está “inscrita em uma verdadeira tradição da profissão, que torna desnecessária a explicitação de algumas prescrições” (p. 282). A pesquisadora ressalta, entretanto, a necessidade da explicitação dos “modos de agir” do professor e do esclarecimento de “regras implícitas” do trabalho para a facilitação da atividade docente, para aprendizagem dos professores iniciantes e para o desenvolvimento profissional. Para isso, segundo ela, é preciso levar a discussão “para o coletivo de trabalho, já que é a tomada de consciência

sobre as diferentes maneiras de fazer, dos diferentes modelos para o agir, que podem fazer o gênero evoluir” (p. 283).

É justamente esse o empreendimento no qual queremos investir, por meio da co-construção de um tempo-espço de desenvolvimento profissional próprio aos educadores linguoliterários (aqueles em formação, aqueles atuantes nas escolas e aqueles atuantes na universidade). Desejamos estabelecer “lugar discursivo” que seja (por ora) a metáfora do lugar social e do lugar jurídico que queremos conquistar com a regulamentação da nossa profissão: um lugar em que as representações do nosso trabalho sejam configuradas em modos de agir paradigmáticos, ou seja, em que a reflexão e a discussão sobre emoções, conhecimentos e condutas sejam feitas a partir de um lugar discursivo próprio e específico dos profissionais de Letras, no qual e pelo qual todos se reconheçam como pertencentes àquele grupo.

Reconhecemos os trabalhos do ISD que buscam se aproximar desse mesmo ideal por meio do diálogo com a Clínica da Atividade, inclusive no sentido de estabelecer uma maior aproximação entre escola e universidade. Contudo, depois dos grandes avanços que Bronckart propiciou em termos de representações do trabalho e que Bronckart e Machado impulsionaram em termos de trabalho docente, desejamos aprofundar e desenvolver nossos estudos de representações ao trabalho docente específico do educador linguoliterário. Para tanto, aliamos a preocupação ergonômica do ISD às ambições profissionalizadoras de outra teoria da atividade: a Teoria Holística, cujas pesquisas educacionais se voltam especialmente à causa do profissional de Letras.

Além de melhor atender à delimitação do nosso estudo, a Teoria Holística da Atividade, segundo acreditamos, pode trazer valiosas contribuições aos estudos do ISD, na medida em que permite compreender holisticamente as representações que se constroem sobre a profissão, levando em conta inclusive as emoções, os afetos e os valores envolvidos, além das cognições e das ações propriamente ditas. Com essa preocupação, anseia por metodologias que evitem o estabelecimento de assimetria na interação entre interlocutores de uma mesma classe

profissional. No caso das pesquisas envolvendo professores, combate a postura clínica e dogmática que muitas vezes (mesmo que silenciosamente) o pesquisador acaba assumindo, analisando discursos e prática dos docentes da escola e diagnosticando seus “males”. Prevê, ao contrário, um esvaziamento por parte do pesquisador, de modo que o professor da escola possa “depositar” nele todas as suas angústias, decepções, conflitos, metabolizando-os. Deseja que o professor do mercado veja no professor da academia um colega de profissão, que não possui mais saberes que ele e que também está em busca da construção de um lugar social próprio. Nesse sentido, defende a criação e a utilização de metodologias que configurem uma “busca conjunta”, interações que não sejam uma conversa para o pesquisador, e sim uma conversa com o pesquisador. Essa simetria desejada entre profissionais de Letras de diferentes esferas está diretamente ligada ao “nirvana” da Teoria Holística da Atividade, que é a emancipação e regulamentação da profissão. A visão sistêmica necessária à compreensão e ao estabelecimento dessa nova ordem também justifica nossa escolha por abordagem holística das representações do trabalho docente.

As pesquisas que temos desenvolvido no projeto “Representações do Agir Docente” têm nos dado a oportunidade de estar face a face com graduandos da universidade e com professores do mercado. As metodologias utilizadas até o momento têm sido muito eficazes no sentido de permitirem diagnosticar as representações que esses sujeitos constroem. Contudo, deixam uma incerteza: Em que medida elas têm contribuído para efetivamente transformar essas representações? Em que medida têm contribuído para o crescimento profissional dos nossos colegas e futuros colegas de profissão?

Durante e após a coleta dos dados, pudemos constatar nos discursos dos graduandos vários “sintomas” da falta de um lugar social para o profissional docente, mas isso de nenhum modo foi metabolizado com os sujeitos; apenas analisado pelo pesquisador, já distante do entrevistado. Dois desses sintomas são a “acrasia” e a “exogenia” (Richter, 2013 e 2008, respectivamente). A acrasia corresponde, grosso modo, à incoerência entre o discurso elaborado pelo profissional e a sua efetiva

ação em sala de aula, o que aponta mais uma vez para o problema de se esperar, como Habermas, que determinado discurso transforme condutas. O que as pesquisas têm mostrado é que, embora o aluno de Letras seja instruído por seus supervisores de estágio a seguir uma abordagem sociointeracionista de ensino de língua e sintaxe, convence-se de que é melhor forma de trabalho, ele opta, ao desenvolver sua prática docente, por adotar técnicas mecânicas do ensino tradicional, totalmente incoerentes com a abordagem que diz defender.

Já a exogenia refere-se à presença de vozes externas ao sistema da profissão docente no discurso que o professor constrói sobre o seu próprio trabalho. A grande maioria dos participantes de nosso estudo (cf. Gatto, 2015), por exemplo, construía sua identidade docente a partir das ideias do senso comum que definem a docência em termos de vocação, amor e doação. Mais uma vez, o contato que o aluno de Letras estabelece, ao longo da graduação, com inúmeras teorias pedagógicas e linguísticas parece não ter feito sentido, já que os futuros professores definem a si mesmos de maneira muito próxima daquela dos leigos, relativamente tanto à forma quanto ao conteúdo. Os graduandos parecem ter dificuldade de dizer da sua identidade, da sua prática e dos critérios de qualidade do seu trabalho utilizando-se de um jargão e de fundamentos teóricos assimétricos em relação ao registro e aos argumentos usados pelo senso comum.

Tanto a acrasia quanto a exogenia parecem resultar da falta de um “enquadramento” profissional (cf. RICHTER, 2013) que parametrize o trabalho docente, a fim de que os próprios professores possam construir sua identidade de uma forma homogênea entre si (organizada, regrada, criteriosa) e heterogênea em relação à forma aleatória com que o senso comum define a docência. É esse enquadramento que permitirá, segundo acreditamos, a criação de alianças laborais entre os profissionais da academia, da graduação e do mercado, já que todos passarão a ter um “chão comum” para a troca de ideias.

Constatadas a acrasia e a exogenia, queremos agora superá-las, em conjunto com os graduandos e os professores do mercado. Para tanto,

proporemos, em tese de doutoramento, uma nova metodologia para a abordagem das representações do trabalho docente, que efetivamente contribua no sentido de (não dogmática, mas dialogicamente) reeducar representações e que permita, desse modo, o mútuo desenvolvimento profissional dos envolvidos na pesquisa; uma metodologia que, em lugar de configurar uma conversa para o pesquisador, constitua uma conversa com profissionais paradigmaticamente alinhados. Nesse sentido, nossa metodologia será a de uma “escuta” acolhedora, que funcione como “base segura” (cf. BOWLBY, 1989) ao graduando e ao profissional do mercado. Ao mesmo tempo, precisaremos contar com a disposição desses profissionais em estabelecerem entre si e conosco uma aliança laboral a partir de um enquadramento específico.

É por meio desse enquadramento triádico que adotaremos o Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC), concepção de profissionalização docente proposta pela Teoria Holística da Atividade (THA), de Richter, e que consiste em estabelecer uma relação triádica de aliança didática e confiança básica entre três lugares do sistema profissional: academia, graduação e mercado. Esses três lugares estabelecem a inseparabilidade entre atividades-meio (supervisão formadora de recursos humanos e materiais) e atividades-fim (ensino de línguas). Por sua vez, a triangulação assim estabelecida utiliza extensivamente os instrumentos de conectividade e trocas ao alcance de qualquer dispositivo portátil de telecomunicação, tais como os aplicativos-nuvem e as redes sociais, para manter contato síncrono e assíncrono no empenho de superar o recalcitrante problema de os profissionais e estudantes encontrarem tempo para encontros presenciais.

A partir do estabelecimento desses critérios teórico-metodológicos comuns aos três profissionais de Letras, adotaremos uma postura de escuta que, voltada a um investimento na mudança das condutas, permitirá construir representações resiliógenas (cf. Melillo et al., 2005) do trabalho do professor, distantes da acrasia e imunes à exogenia, e, assim, reformular o ego profissional docente através de discursos em que sua imagem seja dotada de prestígio e insira confiança no cliente ou nas demais pessoas que possam estar diante desse profissional na prestação

de serviços. Vejamos que pressupostos teóricos darão fundamento à proposta metodológica que queremos desenvolver.

Dos novos caminhos: interface entre o ISD e teoria holística da atividade

Se o suporte teórico-metodológico do ISD nos foi suficiente para chegarmos ao diagnóstico de representações sobre o trabalho docente, a Teoria Holística da Atividade (THA, doravante) parece nos fornecer as bases epistemológicas adequadas para pensarmos em uma metodologia de intervenção sobre essas representações, de modo a reeducá-las. Se a questão da profissionalização docente é uma das preocupações centrais da THA, o ISD tem muito a contribuir na medida em que se interessa pela construção de um imaginário sólido e saudável do trabalho docente, resistente às vozes nocivas.

Enquanto o ISD é uma teoria bastante abrangente em termos de aplicabilidade, ganhando de seu fundador o status de ciência do humano, que tem o trabalho docente como um dentre muitos outros objetos de estudo, a THA, na medida em que reduz seu escopo à profissionalização em sistemas, canaliza todos os seus esforços para fazer um mergulho mais profundo nesse aspecto pontual da atividade humana, logrando uma visão integral do ser humano e da sociedade, em termos de comportamentos, sentimentos, valores e afetos. É assim que esse suporte nos permitirá criar uma metodologia que seja uma teoria das representações na íntegra: representações das ações, dos afetos, das cognições.

Assim como o ISD, a THA associa conhecimentos psicológicos, linguísticos e sociológicos, já que também entende a linguagem como fenômeno de interface entre o social e o psíquico. Contudo, os diferentes enfoques no campo psicológico e linguístico e, principalmente, a forte divergência no eixo sociológico resultam em concepções distintas de linguagem, de sujeito e de sociedade. Assim, para voltar nossa abordagem das representações à profissionalização docente, será necessário mudar nossa perspectiva sociológica e, a partir daí, lançar um novo olhar sobre nossas bases psicológicas e linguísticas.

Nossas próprias pesquisas já sinalizaram que a visão habermasiana não se mostra promissora quando o que se almeja é o desenvolvimento profissional, já que, ao partir do princípio de que a cultura tipifica ações, discursos, sentimentos, faz esperar que o profissional seja “representativo” dessa cultura socialmente estabelecida. Ora, se formarmos professores com base nessa lógica, seguiremos visualizando práticas tradicionais de ensino e ouvindo dos profissionais os mesmos discursos reproduzidos socialmente. Habermas permite que cheguemos a essa compreensão porque entende o ser humano como parte da sociedade. Se é parte dela, é natural que seja como ela. Contudo, por mais revolucionária que possa parecer a negação dessa tese, a compreensão do ser humano como parte da sociedade não é a única visão de mundo possível.

Em lugar da visão neoiluminista de Habermas, tomaremos a visão construtivista de Luhmann (1995) como principal base sociológica da metodologia a ser proposta. Para Luhmann, embora o ser humano seja necessário para que a sociedade exista, ele não é “parte” dela. Seres humanos e sociedade não constituem um único e mesmo sistema; são dois sistemas diferentes, autônomos, cada qual com suas operações específicas. É assim que Luhmann diferencia radicalmente sistemas sociais, que são sistemas de comunicação, e sistemas psíquicos, que são sistemas de consciência.

Essa compreensão surge a partir do modo positivo como Luhmann encara o problema da dupla contingência, isto é, o problema de saber como é possível a comunicação entre Alter e Ego, se as mentes de ambos são opacas uma para a outra. A explicação que Luhmann propõe é distinta daquela elaborada pelo sociólogo Talcott Parsons (1951), que segue uma linha de raciocínio semelhante à de Habermas, resolvendo a questão pela via do determinismo cultural. A solução de Parsons, na verdade, acaba por escamotear a própria dupla contingência, já que, para ele, as mentes não são totalmente opacas, na medida em que a cultura determina o que podemos esperar de Alter e de Ego a partir do papel social que ocupam. É assim que, como em Habermas, a linguagem e a cultura têm um caráter normativo, sendo necessário o compartilhamento dessas normas e valores para o estabelecimento de acordos que possibilitam a comunicação. Tanto

para Habermas quanto para Parsons, portanto, não há sistema que se forme sem formas culturais pré-estabelecidas.

Diante da solução encontrada por Habermas, Luhmann questiona: Como, então, surgiram as formas culturais e como pode ocorrer que evoluam? Para ele, a solução para o impasse da dupla contingência não poderia estar nos constructos culturais já estabelecidos, pois se assim fosse teríamos os mesmos pressupostos ad infinitum, não havendo jamais evolução. Luhmann entende de forma positiva e criativa o problema da dupla contingência, dizendo que é dele que brotam, gradativamente, as diferenças responsáveis pela formação de sistemas sociais. O espaço de produção de sentido é possível, conforme Bateson (1986), a partir do traço fundamental da diferença, o que implica dizer que há comunicação mesmo quando não há consenso. Logo, não se pode esperar, como quiseram Parsons e Habermas, que a comunicação gere sempre a aproximação dos indivíduos: às vezes, quanto mais há comunicação, mais há afastamento. Ao passo que a comunicação vai expandindo os espaços de diferenças, essas diferenças se transformam em forma, criando sistemas cada vez mais diferenciados do seu entorno. A comunicação é, portanto, para Luhmann, de natureza probabilística (e não algo previsível, como em Habermas e Parsons), e a linguagem tem, destarte, um caráter autorreferencial, de modo que a identidade e a história de um sistema vão sendo construídas a partir dos dados que ele próprio vai fornecendo, o que designa a autopoiese.

Dessa forma, para Luhmann, sistemas sociais e sistemas psíquicos constituem sistemas diferentes, ambos autopoieticos. São operacionalmente fechados, mas cognitivamente abertos, o que significa dizer que, embora surjam e se desenvolvam somente através de suas próprias operações, podem acoplar-se estruturalmente entre si. A propósito, um sistema só cria complexidade se ele se apropria do ruído do entorno. Na comunicação entre Alter e Ego, quando há aceitação de sentidos, as estruturas são apenas reforçadas, e o sistema não se expande; mas quando há rejeição de sentidos (contraposição, discordância), o conflito faz pressão para que se reduza a complexidade. Como o entorno é sempre muito mais complexo em relação ao próprio sistema, o sistema

precisa de mecanismos eficazes de redução de complexidade, que permitam converter o ruído em complexidade estrutural interna. Sistemas autopoieticos são, devido a sua autorregulação, bem organizados: por possuírem critérios de seleção bem definidos, a partir de expectativas normativas, não enfrentam dificuldades no sentido de transmutar complexidade. Tornam-se, por isso, cada vez mais fortalecidos internamente, complexos a ponto de o entorno jamais conseguir interferir sobre suas operações ou querer apropriar-se delas.

Nada de semelhante parece ocorrer no sistema da profissão docente, em que não há acoplamento estrutural entre sistemas, mas sim interferências do entorno, conforme revelam, por exemplo, os casos de exogenia discursiva observados na pesquisa de Gatto (2015). Com fácil acesso às operações do sistema docente, o entorno interfere a seu modo, emitindo juízos de toda ordem, geralmente discursos do déficit, à profissão docente. Sem critérios de redução dessa complexidade de ruídos, tudo é incorporado de forma crônica e doentia ao sistema. Nem mesmo a linguagem utilizada pelos profissionais difere daquela utilizada pelo entorno, quando o uso de um jargão poderia dificultar o acesso dos leigos às operações do sistema.

Ao defender a radicalidade da autopoiese, Luhmann não cogitou a existência de sistemas como o da profissão docente, os quais a THA denomina alopoiéticos. Nestes, em que se enquadram as profissões não regulamentadas, é comum a exogenia discursiva, enquanto que nos sistemas autopoieticos das profissões regulamentadas a identidade profissional é construída endogenamente, ou seja, por meio de discursos produzidos por vozes internas ao próprio sistema.

Contudo, como nossas próprias pesquisas (GATTO, 2015) já demonstraram, o sujeito tem poder para transformar a cultura, da mesma forma como teve para criá-la. O educador linguístico, nesse caso, tem potencial para não se deixar determinar pela exogenia discursiva e para engajar-se em um projeto de construção de uma identidade endógena ao profissional de Letras, rumo à autopoiese. É um processo que pode ser

iniciado a partir da demarcação de diferenças, do estabelecimento de assimetrias em relação ao entorno.

A partir dessa ênfase no papel criativo do sujeito na mudança da cultura, julgamos necessário lançar sobre as bases psicológicas de Vygotsky as reflexões de Castoriadis e de Gonzáles Rey (cf. MOLON, 2011; MOTTA e URT, 2009) acerca do sujeito e da subjetividade, a fim de relativizar principalmente o conceito de “internalização”. Como Vygotsky trabalha com sistemas abertos, precisamos atentar para que o processo de internalização não seja compreendido como determinismo do social sobre o individual. Com uma visão sistêmica próxima à de Luhmann, Gonzáles Rey (apud MOLON, 2011; MOTTA e URT, 2009) diz que o sujeito está em dois sistemas ao mesmo tempo: o psíquico e o social, cujos processos se interpenetram. Os sistemas sociais não necessariamente se organizam da forma que melhor convém ao desenvolvimento da subjetividade individual. Assim, o sujeito precisa encontrar formas de relação e ação compatíveis com o seu desenvolvimento e com sua inserção no sistema social. Ao mesmo tempo, a subjetividade individual é auto-organizada, de acordo com as necessidades do sujeito e as exigências sociais, em um cenário que permite o desenvolvimento do sujeito. Existe, pois, de acordo com o autor, uma dialética entre a subjetividade individual e a subjetividade social, havendo co-construção, co-determinação, influência mútua. Mesmo que a subjetividade individual seja inseparável da social, o sujeito tem autonomia para determinar aspectos singulares da sua história social e cultural.

Castoriadis, em uma abordagem próxima à de Gonzales Reys, defende a autonomia e a capacidade de resistência do sujeito, o qual pode criar o seu mundo, questionar e recriar suas próprias leis (apud MOLON, 2011; MOTTA e URT, 2009). Para ele, é a capacidade criadora do homem que possibilita a existência da sociedade. Portanto, para ambos os autores, o sujeito institui a cultura ao mesmo tempo em que é constituído por ela; não é um mero reflexo da vida material, nem reduzido às convenções do discurso, mas também não é descolado de suas condições concretas de existência.

Para atingirmos a profundidade da THA no trabalho com as representações, há, além da subjetividade, outra esfera que precisa ser resgatada quando não se deseja reduzir o sujeito a meras convenções culturais e discursivas: a esfera do inconsciente. Quando tomávamos Habermas como referência para as questões sociológicas, adotávamos uma visão egológica jurídica do ser humano, negando a esfera do inconsciente. A análise de representações manifestadas no discurso partia do contato com consciências já formadas, em que o corte da cultura já se havia interposto. A abordagem sociológica que passamos a assumir, com base em Luhmann, exige, porém, que se olhe para o fenômeno da dupla contingência antes que os sistemas estejam formados, já que, para esse autor, não há nada estabelecido de antemão.

Para Parsons e Habermas, que trabalham com sistemas abertos, as posições sociais são transparentes, de modo que cada sistema já sabe o que esperar do outro. Luhmann, no entanto, trabalha com sistemas fechados, e mostra que a ordem social é possível mesmo a partir do caos, produto da opacidade mútua. A THA vai mais além, interessando-se por saber como a ordem psíquica é possível; e, para dar conta do que está por detrás da consciência, busca apoio nas teorias psicanalíticas, especialmente nos neofreudianos.

Destarte, depois de nossa mudança na abordagem sociológica, torna-se necessário aprofundarmos nossas bases psicológicas, para dar conta de atingir inclusive o nível do inconsciente, já que, como as pesquisas de base habermasiana já demonstraram, os discursos podem revelar armadilhas do sujeito em relação às suas práticas, mecanismos de defesa que mascaram os reais comportamentos, sentimentos, valores e afetos que estão em jogo.

Aderindo às fontes neofreudianas de que bebe a THA, defenderemos que a socialização da criança envolve, sim, aspectos culturais, mas que há uma fase pré-cultural que precede a individuação. Teóricos como Bowlby (1989), Winnicott (1978), Mahler (1977) mostram como a ordem biológica e a comunicação mãe-filho viabilizam a formação dos sistemas psíquicos. A fase pré-cultural é aquela que antecede a

territorialização/individualização dos corpos. Quando a criança se percebe como separada da mãe é um sinal de que já ocorreu o corte que separa a criança daquela dualidade mágica em que dois eram um. Nesse ponto operam mecanismos do inconsciente da pessoa, como a necessidade de uma “base segura a partir da qual uma criança ou um adolescente podem explorar o mundo exterior e a ele retornar certos de que serão bem-vindos, nutridos física e emocionalmente, confortados se houver sofrimento e encorajados se estiverem amedrontados” (BOWLBY, 1989, p. 24).

Os conceitos lacanianos de Real, Imaginário e Simbólico ajudam a compreender essa relação entre sistemas psíquicos, sistemas sociais e sistemas biofísicos. Sobretudo os níveis do Imaginário e do Simbólico apontam para a diferenciação que Luhmann estabelece entre sistemas de comunicação e sistemas de consciência.

O Simbólico é o nível inaugurado no momento do desenvolvimento humano em que a criança percebe que há um lugar além do dela e do da mãe: denominado “Grande Outro” por Lacan (apud Lemaire, 1988), pode ser representado pela figura paterna ou outro terceiro elemento responsável por cortar o elo entre a criança e a mãe. É o fenômeno da castração, em que a criança percebe que o mundo dela não é o seu referencial, que ela não é completa em si mesma, mas é, ao contrário, incompleta, “furada”. Esse terceiro elemento que se interpõe é uma abstração, que corresponde ao lugar da norma, da lei, da cultura, da língua, enfim, de uma generalidade que permite a Ego e Alter entrarem num acordo, na medida em que está acima do narcisismo castrado de cada um.

Já o Imaginário corresponde ao momento anterior à castração, quando ainda não se interpôs o lugar da lei. É a fase pré-edipiana, em que o sujeito não negocia sentidos com o outro, mas teatraliza seu drama/medo/desejo, no sentido de que é ele quem comanda o espetáculo. Não havendo lei, tudo é permitido.

Nesse sentido, podemos dizer que, para Parsons, a dupla contingência se resolve na ordem do Simbólico. A comunicação se dá

porque há expectativas de que Alter e Ego convirjam para o lugar da lei, das normas compartilhadas. O consenso é a presunção do corte da lei operando em cada um dos psiquismos interactantes. Já para Luhmann esse consenso é uma suposição, podendo ser apenas encenado. Para ele, não há expectativas de que haja um Outro que vá regular a produção de sentidos, pois as mentes são opacas. E Lacan prova que Luhmann está certo, pois, se somos sujeitos cindidos em dois – o Simbólico que renuncia a individualidade e o Imaginário narcisista – então, na comunicação, podemos tanto negociar quanto encenar sentidos. Mesmo que o sujeito aceite a lei e a respeite, não significa necessariamente que concorde com ela.

Ainda que Gonzales Rey trabalhe com sistemas fechados, autorreferenciais, a THA considera necessário desenvolver suas ideias à luz dos conceitos lacanianos de Real, Imaginário e Simbólico. Em primeiro lugar, a THA considera que a criatividade que o autor atribui ao Imaginário deva ter sua sobrevivência considerada no Simbólico, pois há co-determinação entre os dois níveis. É por esse viés que podemos responder de onde vêm as relações de poder, que, para Luhmann, originam-se do afunilamento das escolhas, da capacidade de redução de complexidade e contingência: quando o poder de escolhas é zero, só resta receber ordens. Como a capacidade de reduzir complexidade está no Simbólico, é por esse nível que se mede o empoderamento das profissões. A autopoiese, portanto, gera empoderamento.

Em segundo lugar, a subjetividade individual necessita ser pensada também a partir da co-determinação entre Imaginário e Real, já que o mal-estar docente se manifesta inclusive biofísicamente: quando o professor não fala, seu corpo fala (úlceras, gastrites etc.) Por fim, em terceiro lugar, sendo o Real aquilo que escapa à ordem do discurso, aquilo que sobra, esse “objeto dejetivo” também precisa ter sua utilidade considerada no desenvolvimento da subjetividade profissional. A construção de uma subjetividade coletiva sempre vai acarretar um “resto”, que não corresponde a um saber coletivo, mas que é um resto saudável na medida em que configura os modos singulares de trabalho. Os profissionais podem ter diferentes estilos de trabalho sem deixar de serem competentes e sem

descaracterizarem o que é parte da subjetividade coletiva. Assim, em suma, as singularidades não podem ser desprezadas.

Tendo em vista as limitações de um trabalho com representações no nível do Simbólico, desejamos chegar aos sentimentos, valores e afetos que subjazem as representações, desvendando, no Imaginário, possíveis mecanismos de defesa utilizados para satisfazer às convenções do discurso. Como já pudemos comprovar, diferentemente do que cogitou Habermas, o simples fato de dizer-se não leva as pessoas a tomarem consciência de suas fraquezas e a galgarem sozinhas níveis mais altos. A hipótese da THA, na qual passamos a apostar para atingir o Imaginário e possibilitar uma tomada de consciência no Simbólico, é o investimento em estratégias da psicoterapia de adultos, como a desenvolvida por Winnicott (1978), por exemplo.

É confiando nessa hipótese que propomos uma nova metodologia para a abordagem das representações: uma metodologia de escuta por meio da qual o professor da academia possa acolher o colega professor do mercado nas suas dificuldades e ajudá-lo a dizê-las. A ideia consiste em não chegar com dogmatismos, mas ouvir suas angústias, seus medos, seus anseios; encenar um esvaziamento para escutar esse colega da escola que está fragilizado, para que ele possa metabolizar tudo o que está doentio em sua vida profissional. Queremos ser para o colega da escola, em um primeiro momento, como que a “base segura” com a qual ele pode contar.

Se Freud mostrara que nossos sonhos são baseados em condensações e deslocamentos, Lacan recupera essa relação dizendo que a vida psíquica, à semelhança da linguagem, é baseada em metáforas e metonímias. Winnicott, por sua vez, transfere essa relação para a psicoterapia, dizendo que as condensações e os deslocamentos são metáforas e metonímias dos nossos afetos. É por isso que o bebê desloca o afeto da mãe sobre um objeto, como um pano, por exemplo.

Partindo dessa constatação, os psicoterapeutas winnicottianos acreditam que o “colinho afetivo” (handling and holding) reside na elaboração de metáforas interativas de relações profissionais que ofereçam formas de a pessoa construir, na linguagem, as metáforas da

base segura que lhes falta. Nesse sentido, apostamos em uma escuta que permita ao profissional de Letras metabolizar as representações dos sentimentos, valores e afetos envolvidos no seu trabalho e que possibilite, a partir daí, construir com ele um horizonte de crescimento profissional, mostrando-lhe que há possibilidades de desenvolvimento.

À inspiração dos grupos operativos propostos por Pichon-Rivière (1998), buscaremos estabelecer uma escuta que minimize os medos e desconstrua as representações que costumam ser um entrave às mudanças. De acordo com o autor, ao mesmo tempo em que os participantes do processo grupal desejam mudanças, eles geralmente resistem a elas, por medo do desconhecido. Daí a necessidade de criar com o grupo um imaginário saudável da docência com o qual eles possam se identificar: o imaginário de um profissional cuja voz é invasiva, e não invadida.

Melillo et al. (2005, p. 49) nos falam da importância de se desenvolver a capacidade de resiliência comunitária, isto é, “as condições coletivas de grupos humanos ou sociedades para enfrentar as adversidades e procurar, em conjunto, a obtenção do seu bem-estar”. Assim, em nossa metodologia de escuta, será de grande importância a atuação sobre os pilares da resiliência, especialmente a autoestima consciente, a introspecção, a iniciativa, a capacidade de se relacionar, a criatividade, a independência e a moralidade.

Para criar esse imaginário comum que seja um atrator coletivo, entretanto, não basta que se operem mudanças na ordem do discurso. No próprio modelo de grupo operativo definido por Pichon-Rivière (1998), um conjunto de pessoas unidas em um tempo e espaço articulam suas mútuas representações internas para realizarem tarefas, havendo estabelecimento de vínculos entre si. Assim, a metodologia trabalhará afetos, valores e cognições não só no discurso, mas antes de tudo no comportamento, para que então haja mudança de representações. Os participantes realizarão, desse modo, tarefas externas, que serão depois objeto de reflexão no grupo.

Nem intervenção nem reflexão, porém, podem ser feitas aleatoriamente. Para passarem de forma coerente da reflexão à ação (e

vice-versa), os indivíduos pertencentes a um mesmo sistema profissional precisam partilhar dos mesmos pressupostos e das mesmas concepções. De acordo com a THA, o sistema precisa funcionar homogeneamente em seu espaço interno, de modo que a produção de sentido seja convergente. São necessários fundamentos conceituais e metodológicos, recursos e meios, critérios de controle comuns, para que os profissionais pronunciem seu papel uniformemente. Entra em jogo, portanto, o enquadramento de trabalho, que aproxima profissionais da academia e do mercado ao mesmo tempo em que estabelece a assimetria desses profissionais em relação ao entorno, a partir do uso de um jargão específico.

A escuta, nesse sentido, precisa ser necessariamente a escuta de uma aliança paradigmática, donde a necessidade de que participem do grupo operativo representantes das três instâncias envolvidas na capacitação inicial e continuada: professor da academia, aluno da graduação e professor do mercado. Pesquisas em desenvolvimento no âmbito da THA já demonstraram que o estabelecimento de relações binárias (apenas entre professor da academia e estagiário, por exemplo) configura uma relação somente no nível do Imaginário, de modo que aquilo que o pesquisador ouve é um discurso fragmentado, que não articula teoria e prática nem revela uma conceituação dentro de um determinado paradigma. A falta de alinhamento paradigmático com um terceiro elemento (no caso, o professor responsável pela turma da escola) impede que se cumpram expectativas normativas, já que a lei do Simbólico não se interpõe. As expectativas normativas previstas por Luhmann, portanto, necessariamente precisam do polo que estabelece a lei como o primado da comunicação, o que é possível dentro de uma relação ternária, e não binária; uma relação de três polos entre os quais se estabeleça uma aliança pautada pela sujeição a um mesmo paradigma de ensino. Isso significa que, se o docente da escola cancelar os esforços por falta de alinhamento paradigmático e aliança, haverá a perpetuação de uma relação meramente imaginária que não permite passar das expectativas cognitivas para as normativas, de modo que o estagiário continuará reproduzindo um discurso fragmentado ou aquele desejado pelo supervisor e desenvolvendo uma prática a-paradigmática.

Se realmente houver aliança, então se pode dizer que o ego profissional de cada um se desenvolverá segundo expectativas normativas, porque, uma vez estabelecida a relação triádica, entra-se na esfera do Simbólico lacaniano, em que nem tudo é permitido, nem tudo é válido, nem tudo é aceito, mas na qual se estabelecem raias de conceituação, de modo que a prática sofre uma espécie de castração positiva, em que tudo o que couber ou se alinhar a um enquadramento vai resultar em um conjunto de práticas que constantemente estarão alinhadas a esse paradigma. Através disso, ocorre não uma reflexão para a melhoria da ação, mas uma melhoria da ação que, guiada por um paradigma, repercute na esfera cognitiva e afetiva.

É a triangulação baseada na aliança por enquadramento, portanto, que colocará em co-determinação a subjetividade social e a subjetividade individual. Isso revela que nessa “escuta”, o profissional da academia, ao mesmo tempo em que se propõe a acolher as representações do colega do mercado, exige que este esteja disposto a se alinhar ao paradigma seguido pelos colegas da academia, que serão a “base segura” a ajudá-los na tarefa de se dizer dentro desse enquadramento.

Essa mescla de dialogismo com dogmatismo é o que vai caracterizar a abordagem linguística de nossa escuta. Banhando os Quatro Discursos de Lacan (cf. LEMAIRE, 1988) com a Pedagogia da Pergunta, de Paulo Freire (1985), a THA define os fluxos discursivos que devem permear, em rotatividade, o processo de escuta. O “Discurso do Mestre” e o “Discurso da Universidade” passam a configurar a comunicação dogmática e permitem, respectivamente, situar com clareza os lugares e posições sociais de quem fala e estabelecer os critérios de legitimação da construção dos sentidos. Isso significa que há critérios segundo os quais certos efeitos de sentido são ou não são pertinentes a determinado lugar discursivo. Já o “Discurso da Histórica” e o “Discurso do Analista” configuram a comunicação dialógica, correspondendo, respectivamente, ao discurso da busca e do questionamento e ao discurso da internalização. A interpenetração entre subjetividade individual e subjetividade social prevê que se considerem não só a convergência normatizante dos saberes coletivos pela paradigmatização (dimensão nomotética), mas também os

ruídos não processáveis da construção coletiva do saber, que configuram a personalização do saber (dimensão ideográfica).

Assim como ocorreu nos níveis sociológico e psicológico, essa nova abordagem linguística exige que revisemos nossas fontes antigas no que diz respeito ao tratamento da linguagem. A teoria bakhtiniana, como a vygotskiana, defende que as relações sociais são fundantes dos sujeitos, não prevendo a assimetria entre sistemas sociais e psíquicos, já que também trabalha com sistemas abertos, que não instauram o traço da diferença e fazem do sujeito um objeto das forças sociais. Sendo assim, é uma versão crítica da polifonia que passaremos a defender, na medida em que não consideraremos legítimas vozes advindas de sistemas externos desautorizados que sejam nocivas ao sistema da profissão docente. O professor precisará tomar consciência do lugar que é ocupado pelas vozes sociais e do lugar que é ocupado pela sua própria voz. Vejamos, pois, de que forma pretendemos dinamizar a construção desse espaço de escuta e metabolização de representações do trabalho docente.

A “escuta” como metodologia: um projeto em construção

Diante do objetivo de um desenvolvimento profissional via corresponsabilidade triádica, o primeiro passo será buscar um contexto escolar aberto ao diálogo com a universidade bem como buscar professores, nesse contexto, dispostos a estabelecer, com a pesquisadora e com o graduando, uma aliança laboral guiada pelo paradigma sociointeracionista de ensino de língua. Estabelecido o elo, essa aliança será continuamente alimentada de interações presenciais e/ou a distância, síncronas ou assíncronas.

As interações começam com a escuta das demandas do mercado, a escuta das perplexidades, dos dilemas, das inadequações que a escola traz e que serão acolhidas pela academia. Para esse acolhimento das demandas, é fundamental que o profissional do mercado saiba se dizer, equacionando com clareza qual a natureza do problema que enfrenta. O

profissional da academia, se necessário, ajudará o colega a dizer-se no jargão teórico do enquadramento adotado.

Centraremos nossa escuta nos “Fatores de Atribuição”, de modo que surjam questões relativas aos níveis a) alético-epistêmico, referentes à identidade profissional, sua (re)construção individual e coletiva, sua contextualização institucional; b) deôntico, referentes à relação do profissional com os pares, clientes profissionais conexos, ecossistema social; e c) axiológico, referentes às vozes endógenas e exógenas do lugar profissional, discursos da demanda e do déficit. (cf. Richter, 2008).

Colocando-se na posição de sujeitos incompletos, que não têm as respostas nem as soluções, os profissionais da academia apresentarão, a si mesmos e aos colegas da escola e da graduação, questões que estarão sempre na primeira pessoa do plural: O que temos sentido? Como temos nos comportado? Como nos vemos, como nos imaginamos? Como gostaríamos que os outros nos enxergassem? O que nos incomoda? O que queremos que nossos colegas da academia saibam? Durante a escuta, os professores da academia deverão estar atentos ao jogo de representações que se estabelece, observando que vozes são as que se manifestam, de que lugar social ou histórico procedem, que intencionalidade há por trás delas, se elas desvelam um discurso da demanda ou do déficit. No caso de verificar a internalização de discursos exógenos, representações nocivas, discursos do déficit, o profissional da academia vai reformulando em voz alta as sentenças utilizando o jargão específico do enquadramento de trabalho, como se estivesse tentando compreender melhor as definições e inquietações. Nisso vai buscando, com a ajuda dos colegas, converter os discursos do déficit em discursos de demanda; vai construindo com os pares um discurso de resiliência aos fatores nocivos. Aos poucos, vai se desenvolvendo a capacidade de aderência ao enquadramento de trabalho, em termos de condutas, cognições e afetos. O senso de identidade e autoestima vai conseqüentemente sendo criado.

Em um primeiro momento, portanto, a visão crítica com que encararemos a polifonia bakhtiniana poderá inspirar uma limpeza de vozes exógenas presentes nas representações alético-epistêmicas, deônticas e

axiológicas construídas pelos colegas do mercado. A partir daí, equacionadas com clareza as demandas da escola, poderemos iniciar um trabalho conjunto de intervenção, em que o pesquisador segue sendo a “base segura” da aliança estabelecida entre o graduando e o professor do mercado. Sempre que eles, imersos em contexto escolar, encontrarem novos problemas, a academia os acolherá para um novo trabalho de escuta que, novamente, exigirá o equacionamento das contradições em jargão próprio do enquadramento. Nesse processo de formação inicial e continuada, estarão cada vez mais próximos os profissionais da academia, da graduação e da escola, que, aliançados num paradigma, ficarão, juntos, cada vez mais distanciados de tudo aquilo que não convém aos propósitos do seu modelo de ensino e da sua profissão. É o caminho para futuras associações e para a regulamentação profissional.

Considerações finais

Só podemos concordar que a heterogeneidade discursiva gera desenvolvimento profissional, como já garantiu Bulea (2010), quando estivermos vislumbrando uma profissão emancipada e regulamentada, que possui mecanismos de defesa e de resiliência suficientes para transformar a complexidade externa em organização e desenvolvimento interno. No caso de sistemas alopoiéticos, como é o caso da profissão docente, está claro que a polifonia tem representado um verdadeiro ruído aos ouvidos não-blindados dos professores. Portanto, se há um contexto de produção em que o debate enunciativo precisa ocorrer, esse contexto de produção é aquele que estamos querendo construir: uma rede de escuta e de assessoramento entre profissionais da academia e do mercado, vinculados a uma licenciatura e a um enquadramento de trabalho específico; um sistema próprio dos profissionais, com sua linguagem também própria.

Acreditamos que o Desenvolvimento Profissional Corresponsável é um caminho que muito tem a contribuir com a reeducação de representações e com a construção de um imaginário sólido, saudável e resiliógeno do trabalho docente, livre das vozes nocivas. A assimetria possibilitada pelo enquadramento, na medida em que for alimentada,

poderá criar um espaço passível de definição jurídica, via órgãos autárquicos de regulação da profissão. Serão esses órgãos que zelarão pelo exercício legal da profissão, pela qualidade e pela ética na prestação dos serviços e defenderão diante da sociedade a imagem desses profissionais, por meio de discursos não do déficit, mas da demanda.

Se a regulamentação ainda não é uma realidade, importa que os pares das diferentes instâncias (universidade e escola) criem aderências para unirem forças em prol dessa causa comum. A união, o respeito e o sentimento de empatia e corresponsabilidade entre os colegas de profissão é condição indispensável para a conquista do lugar discursivo e social de prestígio que é certamente um desejo de todos os pares. Dentro da academia, esse espírito pode começar a ser alimentado quando deixamos de satisfazer egos e comodidades e abrimo-nos ao diálogo com diferentes teorias e abordagens que possam estar interessadas em unir esforços na defesa de uma causa que é comum e que tem importância social real, como é o caso da reconfiguração do ego profissional dos professores, sobretudo os da escola básica. É esta a nossa proposta.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979], p. 261-306.

BATESON, G. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986, 240 p.

BORTOLINI, A. S. B. O agir docente representado na fala de uma professora do sistema de ensino militar. 2014. *Tese* (Doutorado em Letras)- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2014, 237 p.

BOWLBY, J. *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 170 p.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 1999 [2012], 353 p.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. e Trad. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, 260 p.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, 208 p.

BRONCKART, J-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. 2.ed. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, P. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985, 158 p.

GATTO, V. B. Representações do trabalho docente (des)construídas por um aluno de licenciatura. *Dissertação* (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015, 215 p.

HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*, t. I et II, Paris: Fayard, 1987, 189 p.

LEMAIRE, A. *Jacques Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Campus, 1988, 317 p.

LOUSADA, E. Entre o trabalho prefigurado e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor, 2006. *Tese* (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-

Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006, 346 p.

LUHMANN, N. *Social systems*. Standford: Standford Iniversity Press, 1995, 627 p.

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. et al. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 15-29.

MAHLER, M. S. *O nascimento psicológico da criança: simbiose e individuação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977, p. 59-86.

MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. et al. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Artmed, 2005, 160 p.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*. Maringá, vol. 16, n. 4, p. 613-622, out/dez. 2011.

MOTTA, M. A. A. da; URT, S. C. Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey. *Psicologia em Estudo*. Maringá, vol. 14, n. 4, p. 621-629, out/dez. 2009.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. *O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, 239 p.

PARSONS, T.; SHILS, E. (eds.). *Toward a general theory of action*. Cambridge: Harvard University Press, 1951, 506 p.

PICHÓN-REVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 213 p.

RICHTER, M. G. *Aquisição, representação e atividade*. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2008, x p.

_____. Saberes didáticos: em favor do ensino ou da aprendizagem? 2015. In: IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL, 1, 2010, Santa Catarina. *Anais eletrônicos...* Santa Catarina: UNISUL, 2010, 1-11 p. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Marcos%20Richter.pdf>. Acesso em 10 set. 2015.

_____. Profissionalização docente segundo a Teoria Holística da Atividade: estudo empregando software de mapeamento semântico. In: LEÃO, R. A.; MOTTA, V. A. *Linguagem e interação: o ensino em pauta*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 109-140.

_____. *Pela existência de paradigmas profissionais na licenciatura em Letras. Linguagem e cidadania*. v.15, n.1, jan-dez., 2013. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos13/12Marcos.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 191 p.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ed., São Paulo, Hucitec, 2006 [1929], 200 p. WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978, 528 p.

Artigo recebido em junho
e aprovado em dezembro de 2016.

Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação¹

Ana Elisa Ribeiro

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens/Fapemig

Resumo: A popularização das tecnologias digitais no Brasil já conta mais de vinte anos. Ao longo desse período, muitas pesquisas foram feitas sobre a relação entre TICs e práticas escolares. Embora muitos estudos quisessem uma adesão rápida dos computadores e da internet pela escola, não foi o que ocorreu. Neste trabalho, traçamos um breve histórico dos estudos sobre o tema e sugerimos seis movimentos sem os quais a escola e os professores não se aproximarão das tecnologias digitais.

Palavras-chave: NTIC; Tecnologias digitais na educação; Tecnologias na sala de aula; TICs na educação.

Title: Digital technology and education: brief history and six elements for action

Abstract: The popularization of digital technologies in Brazil has already more than twenty years. Throughout this period, a lot of research has been done on the relationship between ICTs and school practices. Although many studies wanted rapid accession of computers and the internet by

¹ Agradecemos o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais pelas bolsas de Iniciação Científica e financiamento do projeto “Leitura: Modelos, suportes e tecnologias”.

the school, it was not what happened. In this paper, we trace a brief history of the studies on this subject and suggest six movements without which the school and the teachers will not approach to digital technologies.

Keywords: ICT; Digital technologies in education; Technology in the classroom; ICT in education.

Considerações sobre tecnologias digitais e escola

Assim que as tecnologias digitais se popularizaram no Brasil, nos anos 1990, foi possível perceber um movimento novo em direção à pesquisa e ao ensino, impactados que estavam pela chegada de computadores e softwares que vinham substituir certos modos e práticas, por exemplo, de leitura e escrita. Se não vinham propriamente para substituir, vinham reposicionar elementos de importância para o letramento, assim como por em xeque questões ligadas à cultura impressa – mas não à cultura escrita em seus fundamentos.

Como agência de letramento (KLEIMAN, 1995) das mais importantes em nossa sociedade, a escola passou a ser cobrada por um dito “letramento digital” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005), mesmo que ainda sem esse nome, que deveria promover entre gerações de alunos que ali chegavam. De outro ângulo, jovens, cada vez mais novos, eram classificados como Homo zappiens (VEEN; VRAKKING, 2009) ou como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001; 2001a), entre outras nomenclaturas que, ao fim, os queriam promover a geniais usuários das novas máquinas e mesmo nativos genuínos da cultura digital ou cibercultura, como chamou Lévy (1997), um dos mais traduzidos e lidos filósofos da cibercultura, ao menos no Brasil.

No campo da Linguística Aplicada, as preocupações recaíam, principalmente, sobre o ensino de línguas, mais especificamente em trabalhos sobre o inglês e o português. Também, sobre o texto, sua leitura

e sua produção, além da própria alfabetização. Magda Soares, em 2002, apontava, em um texto milhares de vezes citado ao longo destas décadas, para uma mudança de escopo da alfabetização e do letramento, reconhecendo a influência dessas então ainda novas tecnologias. O mesmo fazia o linguista Luiz Antônio Marscuschi, em seus célebres textos sobre a linearização, a coerência e o hipertexto, introduzindo as tecnologias digitais nos estudos brasileiros de linguística textual ou mesmo fazendo repensar a sala de aula como “espaço de escrita”, expressão emprestada a Jay David Bolter (1991)², teórico norte-americano que nos influenciava naquele momento (MARSCUSCHI, 1999; 2001; 2005 e também com Antônio Carlos Xavier, 2004)³.

Desdobrando um pouco melhor, pesquisadores e professores, inquietos e incomodados, precisavam investigar, mas também experimentar, possibilidades que se apresentavam inexoravelmente para as sociedades grafocêntricas, tal como a nossa. O que fazer com as Tecnologias da Informação e da Comunicação na escola? Como ajustá-las aos usos e práticas pedagógicos? Como dar sentido a elas em relação à leitura e à escrita? Ou melhor: como leitura e escrita, incluindo alfabetização, vinham sendo ressignificadas por essas tecnologias? E daí às implicações para a formação de professores, para o funcionamento da escola como um todo ou para a existência da cultura escrita, agora muito mais nuançada.

Nesse contexto, emergiu uma grande necessidade de se repassar a história da leitura e da escrita, ou a história do leitor e do livro, não apenas com o fito de rever trajetórias e práticas, contrastando-as com o presente, mas também para, de certo modo, tentar adivinhar o futuro. O historiador

² Houve alguns outros estudiosos muito lidos e citados, a exemplo da australiana Ilana Snyder, sobre letramento; o francês Jean-François Rouet, quando o assunto era a leitura de hipertextos; George Landow, também sobre o hipertexto e a teoria literária; o sociólogo Manuel Castells, sobre o mundo em rede; e não podemos nos esquecer do New London Group, especialmente no manifesto que ainda inspira muitos trabalhos sobre multiletramentos no Brasil (CAZDEN et al., 1996).

³ Ver também, sobre a influência e o pioneirismo de Marscuschi nos estudos de linguagem e tecnologia, Ribeiro, Rocha e Coscarelli (2010).

Roger Chartier (1998, 1998a, por exemplo, um livro de sucesso, e 2002) surge como referência forte nesses estudos, como ponto de apoio para pesquisadores e professores que buscavam os fundamentos do que poderia estar acontecendo, dentro e fora da escola.

Se considerarmos 1995 como um ano marcante para a popularização das tecnologias digitais no Brasil, mesmo que apenas com o computador pessoal e a internet discada (já com as interfaces gráficas e a navegação via Explorer), já teremos contado mais de vinte anos de experiência com essa “novidade”. Personal computers, notebooks, impressoras a jato de tinta, depois telefones celulares com acesso à Web, banda larga, tablets, smartphones e outros dispositivos, menos ou mais populares, ocuparam, aceleradamente, nossa “paisagem comunicacional” (KRESS, 2003), influenciando nossas práticas, embora nós também exerçamos uma força em relação a esses dispositivos que os fazem mudar ou mesmo serem extintos em favor de outros.

Dos sites às redes sociais ubíquas, passando por gerações de chats e plataformas de ensino a distância, estamos mergulhados, mesmo quando não desejamos, em uma relação às vezes explícita, outras implícita, com as tecnologias digitais de comunicação. Isso inclui a escola, mesmo que, duas décadas depois, ela continue sendo pressionada a fazer algo que ocorre muito mais fluidamente fora de seus muros – que, a propósito, continuam lá.

Dos temas escolhidos para a pesquisa que relaciona educação, escola e linguagem, o início tímido, na virada dos anos 2000, apontava trabalhos e pesquisas ligados ao ensino de línguas via softwares ou plataformas digitais, ainda sem muita credibilidade institucional. Ou mesmo trabalhos que buscavam comparar leitura e/ou escrita no papel e na tela, se não sob um viés evolucionista, por um outro mais conciliador, como foi o caso de Coscarelli (1999; 2001) ou Ribeiro (2003; 2008). Incontáveis dissertações e teses envidaram esforços para compreender os movimentos da leitura e da escrita com tecnologias, assim como práticas de ensino que empregassem sites, ambientes virtuais de aprendizagem, blogs e, mais atualmente, redes sociais ou mesmo aplicativos como o

WhatsApp. Vera Menezes de Oliveira e Paiva, uma das pioneiras no ensino a distância, dava aulas por e-mail na virada do milênio, oferecendo as primeiras disciplinas totalmente virtuais da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, movimento que certamente vinha ocorrendo, em maior ou menor grau, em outros centros importantes do país (ver alguns de seus estudos em PAIVA, 2001; 2005; 2010), enquanto Júlio Araújo empreendia esforços na compreensão dos chats e suas variações (ver ARAÚJO, 2004; 2006)⁴.

Das décadas que se passaram, dos muitos estudos e da não adesão

A despeito de todo esse histórico e da conquista célere de espaço e respeito acadêmico-científico⁵ por parte dos que se interessaram por investigar a relação entre tecnologias digitais e linguagem, língua e ensino, passados vinte anos, é fácil perceber que a muitas vezes desejada e promovida integração positiva entre escola e TICs não ocorreu, ao menos da maneira e na intensidade que se pensou anos atrás.

Leonardo Cordeiro (2016), em sua recém-defendida tese de doutorado, dedica-se a esta pergunta de fundo: por que os professores se tornaram socialmente usuários das TICs, mas não as empregam na escola, em suas aulas ou em seus programas de curso? O que há de abissal entre usar socialmente e empregar pedagogicamente? Será que eles não

⁴ Muitos outros trabalhos e autores, em diversas instituições brasileiras, atuaram na pesquisa em linguagem, educação e tecnologia, entre os anos 1990-2000. Inútil tentarmos ser exaustivos aqui. Todos mereceriam menção.

⁵ Na virada dos anos 1990-2000, havia poucos programas ou orientadores de pós-graduação realmente dispostos a encampar pesquisas em TICs e educação. Não citaremos nomes, mas somente nos anos 2000, algumas instituições de renome começaram a abrir linhas de pesquisa explicitamente voltadas ao tema, associações importantes passaram a contar com grupos de pesquisa ou de trabalho evidentemente dedicados, assim como pesquisadores estabelecidos, antes preocupados com outras questões – muitas vezes até indispostos ou descrentes com a questão linguagem e tecnologia, passaram a publicar sobre o assunto. Esses são mecanismos que ajudaram a impulsionar pesquisas e trabalhos em tecnologia, reputando-os melhor, embora nunca se conseguisse acelerar as práticas sociais ligadas ao letramento digital.

enxergam “vantagem”? Ou os famigerados problemas de infraestrutura e formação de recursos humanos continuam respondendo por isso?

Com todos os esforços acadêmicos empreendidos para a formação de professores, mesmo a criação de linhas ou disciplinas em licenciaturas (ainda poucas) preocupadas com a questão, a pressão de fora para dentro nas escolas, onde é possível notar e saber que diretores e gestores exigem TICs na sala de aula, mesmo se não houver pertinência, ainda assim, estudiosos como Nelson Pretto ou Maria Teresa Freitas, diretamente voltados ao tema da formação de professores ciberculturais, ou Roxane Rojo, militante dos multiletramentos e conhecedora das possibilidades com a cultura digital, continuam a operar em um amplo espectro de pesquisas e trabalhos que continuam tão necessários quanto há vinte anos. Da mesma forma, Carla Coscarelli mantém-se preocupada com a formação de leitores, inclusive de hipertextos digitais, que continuam dando respostas apenas superficiais a questões de leitura muito maiores⁶.

Mesmo com tantos trabalhos e tantas possíveis experiências, notadamente nas salas de aula do ensino básico brasileiro, por que as tecnologias digitais ainda trazem conflito quando precisam atravessar do espaço das práticas sociais para o das práticas escolares? Ou, se esta generalização for imprópria, por que inúmeros professores, talvez ainda a maioria, em diversas disciplinas, não encontra condições ou simplesmente não desejam empregar tecnologias digitais em suas aulas? Por que, mesmo projetos e esforços extensionistas, não conseguem convencer a maioria?

Essa questão incômoda certamente atinge até mesmo as aulas dos professores pesquisadores que a investigam. É comum que montemos cursos e os ministremos utilizando pouco mais que um projetor de textos ou computador com pendrive. No entanto, como apontado em Ribeiro e Novais (2014), muitos professores, em todos os níveis de ensino e disciplinas, vêm experimentando aplicativos, plataformas, dispositivos em

⁶ Ver, por exemplo, trabalhos destes autores em: Pretto (2005; 2013), Freitas (2005 com Sérgio Costa; 2009; 2010), Rojo (2009; 2013) e Coscarelli (2002; 2005, 2007 com Ribeiro; 2012; 2013).

suas aulas, em busca de pelo menos um destes dois elementos: melhorar o ensino e melhorar as condições e os efeitos de aprendizagem.

Tecnologia, ensino e aprendizagem

Talvez, o elemento fulcral que nos leva a vislumbrar nas tecnologias digitais algum sentido de solução ou de vantagem para nossas questões pedagógicas seja o fato de querermos encontrar nelas melhorias no ensino e na aprendizagem. E isso precisa ser considerado em vários níveis. Antes, porém, é preciso estar atento aos discursos que apenas desqualificam a competência do professor para cumprir seu trabalho. Um desses discursos, para nós, é justo este que quer fazer crer que os professores não sabem ou são incapazes do uso e dos planejamentos com tecnologias novas.

Afastando-se essa ideia redutora e desqualificadora, é preciso pensar em níveis de uso, isto é: no simples emprego de apresentações digitais para dar aulas até usos muito mais sofisticados, com dispositivos e softwares mais atuais ou mais complexos.

De nosso ponto de vista, se um professor de Biologia passa a empregar apresentações com movimento – gifs ou em Flash, por exemplo – para ensinar ciclos de parasitas, o ganho em tempo de aula, ampliação de espaço para discussões e mobilização da aprendizagem dos alunos já justifica o emprego de TICs razoavelmente “tradicionais” para os dias de hoje. O fato de esse professor não precisar desenhar, de próprio punho, cinco ou dez ciclos por aula dada, no quadro negro, substituindo essa ação por materiais pré-programados já significa um ganho. Ganho de gestão do tempo de aula e mesmo de saúde.

No entanto, é preciso iluminar um aspecto central desta situação: cabe ao professor o preparo de sua aula, a seleção desse material pré-programado ou mesmo a produção dos ciclos, em programas que, hoje, são fáceis de operar. Mesmo que os ciclos sejam encontrados prontos na internet, por exemplo, o professor não está dispensado da missão de dar

uma boa explicação, assim como de promover um debate proveitoso em sala de aula.

De outro ângulo, se esta forma atual de editar uma aula puder produzir mais chances de compreensão da matéria pelos alunos, nova vantagem se somará à situação. Conforme Carla Coscarelli já apontava em 1999, quando defendeu um doutorado sobre leitura com e sem imagens, é fácil constatar que o uso de mais de uma semiose na apresentação de um conteúdo pode favorecer a aprendizagem. E se isso for mais fácil de fazer empregando-se um computador ou um tablet, por exemplo, pode ser que mais estudantes possam compreender aspectos de qualquer matéria com que estejam tendo contato.

Enfatizamos que o que se busca aqui é apontar possibilidades, evitando qualquer afirmação que possa soar excessivamente generalizante ou absoluta, em relação à adoção de tecnologias digitais em sala de aula ou como elemento dos planos de aula do professor, incluindo usos fora dos muros escolares.

Mesmo concedendo um voto firme de confiança em que as TICs poderiam oferecer aspectos vantajosos ao ensino, tanto para o professor em seu trabalho quanto para os estudantes que desejam aprender, é preciso refletir sobre as razões pelas quais a adesão da escola às tecnologias digitais ainda não aconteceu em larga escala, como quiseram muitos pesquisadores, vinte anos atrás, até mesmo prevendo uma mudança radical que nunca ocorreu.

Que razões fazem com que um professor não programe suas aulas aproveitando recursos tecnológicos que poderiam melhorá-la? Ou que razões levariam esse professor a evitar o uso de tecnologias digitais, mesmo que ele fosse usuário contumaz de computadores e redes sociais, por exemplo? As questões de infraestrutura na escola ainda são impeditivas? O professor considera um conflito importante empregar, por exemplo, um smartphone quando a escola obedece a leis que proíbem celulares em sala? O tempo corrido, as aulas já montadas analogicamente, a falta de tempo de preparação de aulas, a sensação de que a internet dispersa os alunos mais do que os seduz nas aulas... algo em algum desses

sentidos pode se manter como argumento para a não adesão do professor?

Com tantas questões – e sem respostas – a nos incomodar, passamos a pensar nos aspectos sociais e humanos arraigadamente envolvidos na escolha dos professores por não empregar TICs nas aulas. Parece-nos certo que os aspectos materiais não dão conta de resolver a questão ou de responder às perguntas que nos inquietam aqui. Mesmo que uma escola tenha computadores de último tipo ou permita dispositivos móveis ou adquira todo o material necessário, além de liberar a banda larga, parece ainda haver razões para o professor manter sua aula nos mesmos padrões em que ela sempre esteve – e, admitamos, ela pode ser uma ótima aula, ainda assim.

Não vamos incorrer no discurso que desqualifica a aula expositiva e nem naquele que se ocupa de atribuir aos aspectos meramente materiais – salas, laboratórios, máquinas, etc. – a solução para a educação. A questão que produz este diálogo em câmera lenta entre escola e tecnologias digitais reside em aspectos sociais e humanos, na interação entre professor, escola e aluno, em políticas de formação, em políticas de trabalho, muito mais que apenas em listas de compras em lojas de eletrônicos.

Em que aspecto o professor produz esta relativa lentidão? Que etapa de uma espécie de reescrita ou reedição de sua aula ele não quer produzir, a fim de incorporar elementos de novas tecnologias em suas aulas? Vamos examinar o que pensamos ser uma espécie de fluxograma para a reconfiguração das aulas de um professor disposto à integração com tecnologias digitais.

Seis elementos para se pensar e agir nas aulas

Refletindo sobre uma espécie de “passo a passo” que poderia levar um docente à adaptação ou à reedição de suas aulas, incluindo algum elemento das tecnologias digitais, com pertinência e relevância, chegamos

a seis movimentos que entendemos ser de natureza humana, isto é, menos ligados às questões materiais, que já não nos impedem de atuar com TICs.

Não queremos tratar aqui de compor um manual, menos ainda um receituário, como se estivéssemos à procura de alguma cura. É importante frisar que estas são atitudes que nos ajudam a pensar o “pulo do gato” que muitos docentes não deram e não darão, se não quiserem, mas que imaginamos ser fundamentais para o uso justo e significativo de TICs na escola, para muito além de reles cumprimentos de ordens ou de atuações redundantes e sem sentido, oportunizadas pela angústia ou pela ansiedade de apenas “ser moderno”.

Vontade de aprender

Qualquer movimento será impossível se faltar ao professor a vontade de aprender os usos e as práticas que as tecnologias digitais envolvem. Não se trata, em absoluto, de dizer que sejamos todos eternamente “imigrantes”, como quis Prensky (2001), mas de mencionar um desejo que precisa nos ocupar em qualquer idade ou profissão, em qualquer interesse que sobrevenha. O “interesse” nos moverá na direção de qualquer dispositivo. Ou a necessidade, em segunda instância, quando já não há mais como desviar ou evitar.

Ao que parece, muitos professores têm sido movidos pela necessidade, seja na forma de pressão institucional, seja na de cobrança social. No entanto, a necessidade pode não ser o melhor gás para algo que também demanda boa vontade e disponibilidade. O interesse e a curiosidade para saber mais, para saber sempre, saber como funciona, como se usa... podem levar ao interesse por saber como se emprega, como se adapta e como se melhora. E para além disso, o movimento seguinte, que é o de autoria, o de criação, na adaptação de um uso para outro, de uma finalidade para outra. Do jogar para o ensinar um aspecto da Física; do simulador à possibilidade de ensinar Química; do chat à possibilidade de discutir aspectos da língua portuguesa, em sua inegável variação. Enfim,

se nasce o interesse pelo objeto, pelo funcionamento, pela conversão ou, melhor, pela transgressão dos usos preestabelecidos, talvez nasçam aulas com TICs significativas, pertinentes e somativas.

Uma aula com computadores e celulares pode não trazer nada de novo. Uma aula com blogs e games pode ser apenas mais do mesmo. E se o professor sente isso ou, pior, percebe que o equipamento apenas lhe aumenta o trabalho e consome seu tempo, ele abandona os recursos. Qualquer um faria isso, afinal. Se um equipamento médico não ajuda no diagnóstico, para que comprá-lo e usá-lo? Se não aumenta a precisão e a confiabilidade, para que serve? Se não amplia a capacidade de sondagem, se não é menos invasivo, se não diminui sobremaneira os riscos... Na sala de aula, se não amplia, auxilia, economiza ou valoriza... para quê?

Usar

Para ter condição mínima de manejo de um plano de aula que inclua tecnologias digitais, seja na sala de aula, seja como parte volante de uma tarefa didática, é preciso ser “usuário” dessas tecnologias. É absolutamente necessário conhecer o funcionamento de um equipamento ou aplicativo para, então, conseguir pensá-lo ou repensá-lo para a finalidade de uma aula. Antes, porém, é imperativo ter claro o objetivo desta aula, sem o que qualquer coisa parecerá frouxa ou impertinente.

Se o professor não usa um computador e seus programas, se não usa redes sociais, se não conhece os mecanismos e as funcionalidades de determinados apps para celular, ele certamente não poderá visualizar usos pedagógicos dessas possibilidades. E por isso não poderá ser criticado. No entanto, sabemos hoje, e por exemplo no trabalho de Cordeiro (2016), que muitos professores fazem intenso uso social de muitas tecnologias digitais, o que não quer dizer que convertam tais usos para suas atividades profissionais. Por quê? Porque a escola não permite? Porque, no fundo, a instituição e seus gestores ainda não conseguem lidar bem com esta mudança? (Este é um depoimento comum entre professores do ensino básico). Ou porque outras pressões externas atuam sobre ele? Pais que

entendem não ser séria uma aula que empregue o Facebook, por exemplo? Ou mesmo que entendam como “vagabundagem” do professor o uso de blogs e outros ambientes socialmente aceitos e circulantes.

O fato é que só é possível adaptar, reeditar, retextualizar uma aula quando se sabe como operar um software ou um aplicativo para a finalidade daquele conteúdo. Sendo usuário contumaz de redes sociais, por exemplo, um professor pode aproveitar-se de certas funcionalidades e da presença massiva dos alunos naquele ambiente para atividades remotas ou que promovam uma aprendizagem mais efetiva e memorável. No entanto, se o professor usa e não traduz isso em sua atividade profissional, o que concluir?

Relacionar

Considerando-se que o professor, seja lá a idade que tenha ou o tempo de experiência profissional que conte, seja usuário de TICs, o passo seguinte é ele conseguir relacionar os objetivos de sua aula ou certo conteúdo a algum novo modo de ensinar que empregue tecnologias digitais. Da Redação à Física, certamente, há possibilidades férteis para o ensino e a aprendizagem, o que pode ir da simples mostra de vídeos interessantes à utilização de um aplicativo que auxilie os alunos a construir conhecimentos e a simular experiências que jamais teriam sem esse tipo de dispositivo. É preciso pensar as máquinas no que elas podem somar, e não apenas como redundâncias de uma aula.

No entanto, voltando à questão inicial, é preciso ter clareza de objetivos, no que diz respeito ao currículo e aos conteúdos a serem ensinados, assim como saber operar os dispositivos disponíveis. A mesma aula de redação que focalize o processo de produção, e não apenas o produto-texto, pode incluir tecnologias que auxiliam o professor no acompanhamento do processo de escrita, seja em tempo real, seja por meio de registros detalhados, para muito além do que era usualmente feito, antes da existência de certos softwares. Do ponto de vista dos alunos, é possível ampliar as condições de interação com colegas,

professor, além da pesquisa e da informação que alimentará uma melhor produção de texto.

Experimentar

O tempo da experiência é fundamental. Muito embora o tempo escolar seja entrecortado, fragmentado e corrido, assim como as condições de trabalho do professor, é fundamental que se possa experimentar o ensino. É de alta relevância encontrar uma ferramenta e testá-la; montar um plano de aula e pilotá-lo; verificar a receptividade de um dispositivo, lidar com seus problemas, observar erros e acertos, ajustar, replicar, estabilizar uma aula, até que surjam novas possibilidades para ela.

O tempo de experimentar dispositivos, modos de fazer, considerando-se os tempos de ajuste e aperfeiçoamento é essencial para um professor que atua sobre suas atividades, edita, interfere e assume, verdadeiramente, a responsabilidade sobre seu fazer. Ele domina, ele defende e ele sabe explicar suas escolhas. Sem o tempo de experimentar, o que resta é repetir, ecoar, até que se torne mecânico, automático e sem voz. Perde-se, aí, também, a capacidade da sedução e do convencimento. Grande parte do que está nas novas tecnologias é o modo como elas podem atualizar algo, renovar, revestir, aquecer, colorir e revitalizar. Na maioria das vezes, elas nem trazem grande inovação, mas podem associar, com facilidade, elementos que trarão vivacidade ao que estava um tanto esquecido. Dar movimento ágil e colorido ao ciclo de um parasita ou a um sistema do corpo humano pode ser um ganho alto, com relativamente pouco esforço do professor. Para o aluno, pode ser um insumo fundamental na aprendizagem.

No entanto, como saber? Como testar as possibilidades? É preciso ter tempo para experimentar, pilotar e aperfeiçoar.

Avaliar

Com aperfeiçoamento quer-se dizer observação, avaliação, correção de rumos, melhoria. Se um software pode ser incluído em uma aula, é necessário apresentá-lo, usá-lo em atividade, mas também avaliar sua pertinência, principalmente verificando se há mesmo ganho em sua utilização. A simples sobreposição sem ganhos ou a substituição insossa de uma coisa por outra, sem intervenção justificável nos efeitos de aprendizagem, não resolvem a questão. Facilmente, uma ferramenta morre na sala de aula, deixa de ter graça, de fazer sentido, de valer a pena. No entanto, se ela faz diferença, soma, auxilia, promove a construção de conhecimento, então ela reforça, reacende, propicia.

A avaliação dos alunos é moeda corrente em qualquer sala de aula, mas tratamos aqui da avaliação do professor. E não a dele por outros, apenas, mas a dele mesmo, a autoavaliação, a avaliação de sua própria aula, dos efeitos de sua proposta, especialmente na reedição com TICs. É concluir: “isto me serviu bem” ou “pronto, é isto”. Se não for, não cabe desistir. É avaliar a experiência para ajustá-la, desistir ou avançar em outra proposta.

Gestão do tempo de trabalho

Uma das questões do professor com as tecnologias é um aspecto geralmente esquecido ou subvalorizado desta discussão: a gestão do tempo de trabalho. Em grande medida, é este, no entanto, um dos aspectos que mais incomodam ou mesmo desanimam ao uso de TICs na escola e na sala de aula.

Em lugar de ver suas atividades reduzidas ou equilibradas, pode ser que o uso das tecnologias digitais seja mal gerido, acarretando aumento de trabalho, maior exposição pessoal, conexão 24h e cobranças a qualquer dia e horário. Quando a escola adota um sistema acadêmico digital para gerenciamento de frequências, notas, conteúdos, ela mexe diretamente nas atribuições do professor. E isso tem sido feito, há mais de década, sem

consulta, sem explicação, exceto pela necessidade e pelas facilidades que a informatização traz. No entanto, o antigo diário de classe de papel, que o professor gastava alguns minutos para preencher durante a aula ou no final da etapa, foi substituído pelos diários virtuais. O professor inclui frequência e conteúdos ao longo do curso, assim como lança notas e comentários, o que cumpre de casa ou de qualquer lugar, com monitoração e controle de secretaria. Se esse tempo de gestão não estiver computado em suas atribuições, trata-se de uma etapa que será feita em casa, com recursos e tempo do profissional.

De outro ângulo, as aulas propriamente ditas sofrem a intervenção dos tempos e da gestão da tecnologia. Pré-programar aulas no computador e levá-las para projeção em sala de aula pode significar a troca de um tempo de quadro-e-giz por outro em casa. Se um professor de Ciências ocupava parte significativa de sua aula escrevendo e desenhando na lousa, hoje ele pode gastar esse tempo em casa, enquanto prepara o material, inclusive com mais recursos modais, redistribuindo o tempo de aula entre projeção e discussão, exercícios e avaliação.

Esse tipo de mudança na gestão do tempo e dos recursos de aula nos permite dizer que há uma troca, uma substituição entre tarefas de antes, durante e depois. Algum professor pode, no entanto, nos lembrar que o tempo gasto com a montagem e o funcionamento inicial de máquinas e softwares ainda é um problema, ocasionando perdas significativas. “Levo meia hora só para por para funcionar. Desisti”, foi o que ouvimos de uma colega de instituição quanto ao uso de computadores em suas aulas.

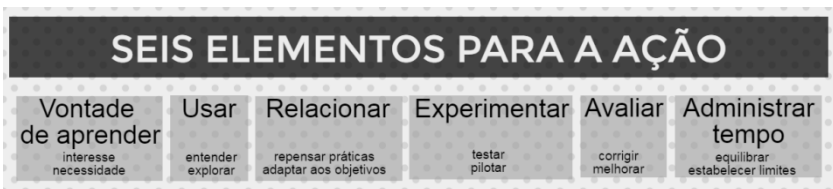
Lembremo-nos também de outro aspecto que influencia na gestão do tempo do professor: a conexão irrestrita e os tempos da web. O acompanhamento de grupos em redes sociais ou de produções via editores de texto em nuvem pode atravessar noites e finais de semana. Reclamações e solicitações podem chegar ao professor por meio de WhatsApp, inbox de redes sociais ou por e-mail, a qualquer momento, exigindo respostas rápidas que o professor nem sempre pode ou está disposto a dar. É preciso fazer a gestão desses tempos de disponibilidade,

evitando situações de conexão 24h e trabalho em tempo integral. Principalmente para os professores que atuam em plataformas virtuais, como ambientes de aprendizagem totalmente digitais, é fundamental que a gestão do tempo, dos atendimentos e das atividades seja feita levando-se em conta que tudo é trabalho, e nem sempre será remunerado.

A má gestão do trabalho docente e mesmo a exploração desse trabalho por empresários ou instituições de forma dolosa deve ser repensada, inclusive para uma melhor visão das formas como as tecnologias podem ajudar, e não prejudicar o processo de ensino e aprendizagem. É certamente vantajoso quando podemos produzir aulas melhores, mais interessantes, mais dinâmicas, sejam elas compostas com recursos tecnológicos digitais ou não. O ponto fulcral disso está no preparo, na dedicação, no planejamento pertinente e significativo, mais do que na introdução pura, simples e vertical de dispositivos que ainda não encontraram espaço entre as práticas pedagógicas, ainda que estejam consolidados entre as práticas sociais.

Resumindo

Então vejamos, resumidamente, os seis elementos que se traduziriam em movimentos sobre os quais ainda devemos refletir e trabalhar, se formos em direção a uma relação mais integrada, ainda que crítica e cautelosa, com as tecnologias digitais, no que elas têm de facilitador e propiciador para a escola e a sala de aula.



FONTE: Elaborado por nós com Piktochart

Figura 1: Resumo dos elementos sobre os quais discorremos

Considerações finais

Passaram-se vinte anos ou mais desde a relativa popularização dos computadores pessoais e da internet no Brasil. Nesse ínterim, muitas vozes, especialmente na academia, levantaram-se para festejar as “novas tecnologias”, assim como para argumentar a favor de sua incorporação às práticas de ensino. Muitas vozes desejaram que esse processo fosse ágil e que as melhorias na educação fossem visíveis e reconhecivelmente decorrentes da informatização.

Não aconteceu, no entanto, nem na velocidade desejada e nem do modo como inicialmente enunciado por muitos, a despeito de esforços, tanto teóricos quanto práticos. Não na escola básica, não majoritariamente, a despeito de existirem incontáveis tentativas, em muitos lugares. Ocorre que os filtros escolares são mais lentos e mais melindrosos do que o previsto por alguns, assim como as relações entre práticas sociais e práticas pedagógicas não são lineares. Elas são complexas, sinuosas e humanas, demasiado humanas. Há muito mais entre um professor e um computador do que poderia sonhar nossa vã filosofia, embora tivéssemos sede de evolução e progresso com tecnologias. Há mais restrições e constrangimentos do que pudemos visualizar, embora o universo da cibercultura nos abrace a todos, enquanto estamos em casa, em nossas práticas de lazer, estudo, criatividade ou afeto. Incorporar as TICs na educação não quer dizer apenas levar os alunos até laboratórios de informática ou máquinas para as salas de aula; quer dizer ser flexível com tecnologias que já são ubíquas. É compreendê-las como meio, não como fim, em sala ou não, mas perpassando tudo, como já é, menos na escola. Embora possamos tomar conhecimento de experiências bem-sucedidas, inclusive com continuidade – na construção de uma cultura escolar outra –, deixamos de conhecer muitas experiências malfadadas, incluindo depoimentos de intolerância e impedimento dos esforços de muitos professores.

Poderíamos dizer pouco sobre a adesão da escola às possibilidades das TICs vinte anos atrás; ou melhor, poderíamos dizer visagens, de preferência as melhores. Hoje, de outro ponto da curta história das

tecnologias digitais no mundo e neste país, temos mais firmeza para dizer que há ainda muito trabalho pela frente se quisermos reeditar aulas mediadas por dispositivos de tecnologia digital.

Referências

ARAÚJO, J. C. *Os chats: uma constelação de gêneros na internet*. Tese (Doutorado em Linguística). 341f. Universidade Federal do Ceará, 2006.

ARAÚJO, J. C. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 91-109.

BOLTER, J. D. *Writing Space. The computer, hypertext, and the history of writing*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

CAZDEN, C. et al. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, n. 66, 1, Spring, 1996.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998a. (Prismas)

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.

CORDEIRO, L. Z. *A queda da paçoca. Sobre as práticas docentes e a cultura digital no contexto do ensino médio*. Tese (Doutorado em Educação) Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2016.

COSCARELLI, C. V. *Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências*. 1999. 322f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo

Horizonte, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

COSCARELLI, C. V. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital*. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *O hipertexto em tradução*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.

COSCARELLI, C. V. (Org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSCARELLI, C. V. (Org.). *Leituras sobre a leitura*. Belo Horizonte: Veredas, 2013.

FREITAS, M. T. A.; COSTA, Sérgio R. (Org.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREITAS, M. T. A. *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREITAS, M. T. A. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 26, p. 335-352, 2010.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London/New York: Routledge, 2003.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, Campinas, v. 3, p. 21-46, 1999.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino* (UCPel), Pelotas, RS, v. 4, n. 1, p. 79-112, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A www e o ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p. 93-116, 2001.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Calidoscópio*, v. 3, n. 1, p. 5-12, 2005.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 353-370, dez. 2010.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, v. 9 n. 5, out. 2001.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, MCB University Press, v. 9, n. 6, dec. 2001a.

PRETTO, N. de L. *Tecnologia e novas educações*. Salvador, BA: Edufba, 2005.

PRETTO, N. De L. *Uma escola com/sem futuro*. Educação multimídia. Salvador, BA: Edufba, 2013.

RIBEIRO, A. E.; ROCHA, J.; COSCARELLI, C. V. Linguagem, tecnologia, gêneros textuais e ensino: dez anos de diálogo com Luiz Antônio Marcuschi. *Revista da ANPOLL*, v. 1, p. 169-190, 2010.

RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. (Orgs.) *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2014.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

VEEN, W.; VRAKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Artigo recebido em junho
e aprovado em dezembro de 2016.

Perfil lexical de redações de futuros professores de língua inglesa: um estudo de caso

Eduardo Batista da Silva

Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Quirinópolis

Resumo: O Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL) apresenta-se como um recurso para avaliar a competência linguística em língua inglesa de futuros professores. A orientação teórica aqui utilizada baseia-se na Linguística Aplicada, na Linguística de Corpus e na Lexicologia. O objetivo geral deste trabalho é discutir a aplicação do EPPL como um instrumento de avaliação da qualidade de produção linguística escrita dos futuros professores de língua inglesa. O objetivo específico é apresentar dados obtidos a partir da análise de redações. Quanto à metodologia, foram analisadas 18 redações em língua inglesa escritas por alunos do 4º ano de Letras de uma universidade pública do estado de São Paulo. Todas as redações foram digitalizadas e a análise linguístico-estatística realizada pelo *software VocabProfile*. Os resultados apontam que as redações dos formandos analisados possuem um vocabulário considerado satisfatório com o seguinte perfil lexical: K1: 85,3%; K2: 2,75%; AWL: 5,75 e OFF: 6,2%.

Palavras-chave: EPPL; Avaliação; Redações; Vocabulário; Língua inglesa.

Title: A lexical profile

Abstract: The Proficiency Exam for Teachers of Foreign Languages (EPPL) stands as a resource to assess the linguistic competence in the English language of future teachers. The theoretical framework used here is

based on Applied Linguistics, Corpus Linguistics and Lexicology. The general objective of this paper is to discuss the application of the EPPLE as an assessment instrument of the written production quality of future English teachers. The specific objective is to show data obtained from the analysis of essays. Regarding method, 18 essays in English were analyzed. They were written by fourth-year Language Arts undergraduate students of a public university in the state of São Paulo. All the essays were digitalized and the linguistic-statistical analysis was performed by the software VocabProfile. The results show that the essays of the sampled students contain a vocabulary that can be regarded as satisfactory, with the following lexical profile: K1: 85,3%; K2: 2,75%; AWL: 5,75 e OFF:6,2%).

Keywords: EPPLE; Assessment; Essays; Vocabulary; English Language.

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras afirmam que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional. Devem, ainda, priorizar a abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno (BRASIL, 2001, p. 29). Com relação à competência linguística em uma língua estrangeira, Consolo (2009) afirma que a competência refere-se tanto ao conhecimento quanto à habilidade em usar essa língua em determinado nível de proficiência.

Destarte, cabe ao curso fornecer subsídios para que o aluno tenha a capacidade de redigir um texto respeitando a norma culta da língua inglesa e lançando mão de vocabulário condizente com o nível em que se encontra. Deve dispor de um arcabouço linguístico que faça jus ao número de horas gastas nos bancos acadêmicos. Espera-se que um aluno do 4º ano de Letras seja capaz de escrever melhor em língua inglesa que um estudante de Direito, por exemplo. Afinal de contas, a matriz curricular do curso contempla diversas disciplinas específicas que servem de

embasamento para a prática textual, como é o caso da língua portuguesa, literatura, linguística. A permanência de quatro anos na universidade deve servir para acumular conhecimentos específicos de sua área de atuação.

O Parecer CNE/CES 492/2001 indica que o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional da área de Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais (BRASIL, 2001, p. 30).

Se por um lado, o domínio da escrita apresenta dificuldade para o alunado, não raro, a oralidade também emperra a comunicação em língua inglesa do estudante de Letras. O escopo deste trabalho é analisar a produção escrita em língua inglesa dos formandos de Letras, já que o futuro professor será professor de língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa, e servirá de modelo para outros aprendizes.

Frente ao exposto, esse trabalho tem como tema a avaliação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. O objetivo geral desse trabalho é discutir a aplicação do EPPLE com vistas a avaliar a qualidade do léxico produzido pelos futuros professores. O objetivo específico é apresentar dados linguístico-estatísticos obtidos a partir da análise computacional das redações.

Os seguintes problemas de pesquisa foram levantados: (1) Qual a qualidade do léxico encontrado nas redações? (2) Os futuros professores demonstram o domínio léxico-gramatical em suas redações? (3) O EPPLE tem potencial para testar a competência na comunicação escrita em língua inglesa?

Como os futuros professores sabem que estão em uma situação de prova, sendo testados, a hipótese inicial é que o léxico utilizado nas redações seja constituído de palavras comumente presentes em produções

escritas, acompanhadas de algumas palavras mais formais da língua inglesa. Com relação ao domínio gramatical, espera-se que lancem mão de estruturas frequentes da língua inglesa, além de outras mais avançadas. Quanto ao EPPLE, a expectativa é que seja um teste eficiente para os fins aos quais se propõe.

A pesquisa por ora apresentada é necessária para conscientizar os indivíduos envolvidos no ensino-aprendizagem de língua inglesa acerca da relevância da questão da proficiência léxico-gramatical na língua estrangeira e seu impacto na prática docente. Apesar de haver trabalhos anteriores que se voltaram para a questão da proficiência, esse trabalho caracteriza-se por explorar a produção linguística escrita de futuros professores de língua inglesa sob uma perspectiva linguístico-computacional. Além disso, é uma iniciativa que analisa pela primeira vez respostas de um teste voltado especialmente para professores de língua inglesa em contexto brasileiro. Assim, os dados obtidos podem servir para subsidiar outras investigações afins.

De forma geral, qualquer interessado na problemática da proficiência de professores de língua estrangeira pode ganhar mais familiaridade com o assunto a partir da leitura desse trabalho. Alunos e professores de língua inglesa podem se beneficiar dos achados apresentados aqui.

Orientação teórica

A fim de orientar as discussões, serão levados em conta os trabalhos ligados à área de avaliação (Linguística Aplicada), vocabulário (Lexicologia) e frequência lexical (Linguística de Corpus).

Avaliação

Testes fazem parte da vida cotidiana. Todos são testados a todo momento, seja no trabalho, na escola, nas relações sociais. No contexto

educacional, os testes servem para avaliar o desempenho do professor e/ou do aluno. McNamara (2000, p. 3) alerta que testes para verificar o desempenho de um indivíduo em relação a um patamar tornaram-se instituições sociais e têm uma função restritiva, uma vez que controlam o acesso a diversos papéis sociais.

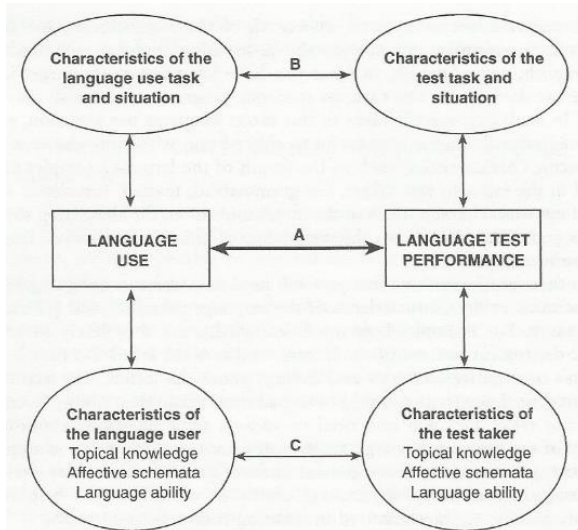
No que se refere à avaliação de língua, por exemplo, é viável pensar que uma nota abaixo de um valor mínimo estabelecido para a aprovação impeça que determinado aluno seja aprovado para o nível seguinte de um curso. Tal pensamento faz sentido em um curso de licenciatura em Letras. Apesar de haver avaliação ao longo de todo o curso, é comum observar que futuros professores, e também professores já graduados, demonstram uma competência linguística na língua estrangeira abaixo do que seria considerado ideal. Por isso, como aponta Consolo (2009), muitas vezes, não se sentem à vontade para usar a língua durante a aula. Isso constitui-se como uma barreira para um ensino eficiente, uma vez que os alunos não serão devidamente expostos à língua estrangeira nem terão muitas oportunidades para desenvolver plenamente suas habilidades linguísticas.

Nesse sentido, ao criticar o professor de língua inglesa, Almeida Filho (1992, p. 77) afirma que “comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a LE de sua habilitação quando em uso comunicativo. O que ele mal e mal pode fazer é estudar um ‘ponto’ e passá-lo, ainda que deformado pela simplificação, aos seus alunos”. Infelizmente, essa ainda é a realidade do sistema de formação de docentes habilitados em língua inglesa em muitas instituições de ensino superior públicas e também nas particulares. O autor destaca ainda que, diante de observações realizadas em ambientes universitários, nos centros de formação de professores de língua estrangeira não há professores capacitados para ensinar, o que acaba por criar cada vez mais docentes despreparados. Dentro dessa problemática, uma espécie de círculo vicioso acaba se instalando (CONSOLO, 2009).

Ao abordarem questões relevantes na avaliação em língua estrangeira, Bachman e Palmer (1997, p. 9) destacam que existe a necessidade de correspondência entre o conteúdo exigido em um teste e o

conteúdo que é utilizado no uso real. Em outras palavras, para que seja feito um julgamento do desempenho do candidato em determinado teste, é necessário relacioná-lo ao uso de língua em outros contextos.

O esquema abaixo, Figura 1, ilustra o conceito da correspondência entre uso de língua e desempenho em um teste de língua.



Fonte: (BACHMAN; PALMER, 1997, p. 9).

Figura 1: Correspondência entre uso de língua e desempenho em um teste de língua

A Figura 1 permite inferir que a avaliação reflete a língua em uso, uma vez que diferentes situações ativarão diferentes tarefas comunicativas. Consequentemente, a ideia é que um teste sirva para permitir que produções linguísticas comumente observadas na vida real sejam produzidas e/ou reconhecidas. Vale ressaltar que no caso de um teste para avaliar a proficiência de (futuros) professores de língua inglesa,

é imperativo avaliar o conhecimento específico da área, como a terminologia associada ao ensino-aprendizagem ou a linguagem utilizada em inglês com os alunos em uma explicação (*topical knowledge*). Os autores ressaltam que fatores emocionais (extralinguísticos) podem influenciar o desempenho em um teste. Assim, a afetividade ou o envolvimento emocional do indivíduo com determinado assunto podem/devem ser levados em consideração no momento em que um teste é concebido.

Bachman e Palmer (1997, p. 9) apresentam ainda as qualidades essenciais de uma avaliação, a saber: **confiabilidade**: existe confiabilidade em um teste quando a nota obtida em determinada situação for próxima da nota que seria obtida pelos mesmos alunos em algum outro momento. Quanto mais similares forem as notas, mais confiável espera-se que o teste seja (HUGHES, 2003, p. 36); **validade de construto**: o termo “validade de construto” é usado para se referir até que ponto pode-se interpretar uma nota como sendo um indicador de habilidades (ou construtos) sob avaliação (BACHMAN; PALMER, 1997, p. 21); **autenticidade**: o grau de correspondência entre as características de uma tarefa em um teste e características de uma tarefa da língua em uso (BACHMAN; PALMER, 1997, p. 23); **interatividade**: extensão e tipo de envolvimento emocional do indivíduo no cumprimento de uma tarefa, o que abrange habilidade linguística, conhecimento do assunto e afetividade (BACHMAN; PALMER, 1997, p. 25); **impacto**: o impacto de um teste refere-se aos efeitos criados por ele fora da sala de aula, como por exemplo, em políticas educacionais e em mudanças de atitude e práticas de avaliação e alocação de recursos financeiros (MCNAMARA, 2000, p. 74); **praticidade (practicality)**: faz referência à questões de implementação do teste. Em outras palavras, os recursos necessários devem estar disponíveis, como por exemplo: recursos humanos, recursos materiais, custos e tempo (BACHMAN; PALMER, 1997, p. 37).

O EPPLE

Determinadas áreas do conhecimento possuem exames específicos criados com o intuito de medir a competência dos profissionais, oficializando (ou não) o exercício da atividade profissional. É o caso do Exame da Ordem ao qual os bacharéis em Direito se submetem. Mais recentemente, o estado de São Paulo teve a iniciativa de criar um exame de saída para futuros médicos. Nesse caso, a nota obtida é apenas simbólica, não impedindo a atividade médica caso seja baixa.

A fim de avaliar a qualidade dos (futuros) professores de língua inglesa, torna-se imperativo que haja um teste de proficiência. A função dos testes de proficiência é indicar se os candidatos atingiram um certo nível a partir de determinadas habilidades (HUGHES, 2003, p. 12).

Nesse contexto, a proposta do EPPLE é a realização de um Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras considerando-se principalmente os perfis desses profissionais enquanto inseridos em cenários de ensino de línguas no contexto brasileiro.

Quanto à sua estrutura e organização, o EPPLE é dividido em duas grandes partes: *speaking/listening* e *reading/writing*. O escopo desse trabalho abrange apenas a parte *reading/writing*.

O EPPLE em sua modalidade escrita compreende questões de leitura/interpretação e produção linguística em língua inglesa. O EPPLE é composto por 3 grandes seções.

A primeira seção do teste apresenta um texto em inglês e, na sequência, quatro questões dissertativas. Além de conter a opinião do candidato, as respostas esperadas também devem ser baseadas no conteúdo expresso no texto, demonstrando entendimento da mensagem. Na quinta questão da seção 1, pede-se que a partir de um excerto do texto seja escolhida uma das paráfrases apresentadas, no formato múltipla escolha. A sexta e última questão propõe que o candidato formule três perguntas relacionadas ao assunto em pauta, perguntas que possivelmente faria ao autor do texto, conforme Figura 2:

6) Suppose that the author of that paper came to give a seminar in your city. Write three questions that you would expect him to discuss and answer during the seminar. Your questions should be based on the text above.

Fonte: EPPLE

Figura 2: Questão número 6 do EPPLE

Na seção 2, é apresentado um texto supostamente escrito por um aprendiz de língua inglesa. Na sequência, alguns trechos do texto devem ser corrigidos quanto à sua adequação léxico-gramatical. O último exercício pede que o candidato escolha 3 trechos e forneça uma explicação em inglês ao estudante. As instruções da seção 2 podem ser visualizadas na Figura 3:

Section 2 is divided in two parts, and both of them are based on the student-written essay below.

In the first part there are 10 sentences, taken from the text, which contain ONE grammar mistake each. You should find the mistake, underline it, and rewrite the sentence correctly. There may be more than one way to correct the sentence, but you can provide only one possibility.

In the Second Part you are asked to choose THREE incorrect sentences presented in Part 1 and, for each one of them, provide a detailed explanation for the student. Explain the mistake, the possible ways to correct it, and the grammar rules involved.




Figura 3: Instruções da Seção 2

Na terceira, e última seção, é solicitada a elaboração de uma carta entre 900 e 1100 caracteres, aproximadamente 200 palavras, explorando a situação apresentada.

Linguística de Corpus

A Linguística de Corpus é um ramo da linguística que trata da coleta e análise de materiais escritos ou falados, que são agrupados de acordo com critérios específicos. O corpus por sua vez, é formado de textos de diversos gêneros, constituindo amostras autênticas da língua que se almeja compreender e pesquisar. Nas palavras de Berber Sardinha (2004, p. 3),

a Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e exploração de corpora, ou conjunto de dados linguísticos textuais coletados com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador.

Berber Sardinha (2004) ressalta ainda que o corpus é uma coleção de textos em linguagem natural, autêntica que pode ser utilizado como embasamento para pesquisas linguísticas diversas, bem como a observação *empírica* de dados e padrões encontrados em textos. É nesse caso que a LC se torna uma importante aliada, pois é por meio dela que podemos estabelecer padrões advindos da língua alvo e criar materiais que correspondam às necessidades dos alunos. Por meio dos estudos de investigação da padronização do léxico, que se vale de corpora, foram identificadas regularidades na língua, que se definem pela frequência de certos termos nas construções semânticas dos usuários da língua em questão.

Como mostra Berber Sardinha (2000): “[...] a observação de padrões é tida como de suma importância no ensino de língua estrangeira, pois a sensação de ‘naturalidade’ na fala ou na escrita depende em grande parte do emprego de padrões”. Uma vez que, geralmente, os falantes nativos percebem quando estão diante de aprendizes, pois algumas colocações soam estranhas para eles, visto que em seu cotidiano, se expressam de modo distinto ao pronunciado pelo aprendiz. Assim, nota-se ainda, a importância de levar aos alunos, materiais que fazem parte do cotidiano dos falantes de língua inglesa, tais como as letras de música, que em sua construção, trazem situações comuns e de grande valia para o aprendizado dessas colocações.

Assim, além de quantificar é necessário observar esses padrões linguísticos e analisar o mecanismo de funcionamento da língua em questão, tornando o planejamento para ensino ou aprendizado mais eficiente, uma vez que, por meio da pesquisa, conseguimos compreender o sistema linguístico do idioma.

Nesse sentido, a LC tem grande potencial para o ensino de língua. Inicialmente, sua influência era de forma indireta, por meio de análises cujos resultados eram incorporados aos materiais didáticos, tais como dicionários. Berber Sardinha (2004, p. 255), indica que “ainda é raro, em sala de aula, o professor usar a descrição da linguagem baseada em corpus”. O principal motivo apontado pelo referido autor é a pouca intimidade ou interesse dos professores em pesquisar e apreender conhecimentos ligados à área da informática, que, como já foi pontuado, é instrumento fundamental para possibilitar os estudos na LC. Nesse trabalho, a LC foi fundamental por fornecer orientação para que as redações fossem processadas e a frequência das palavras identificadas. O corpus de redações pode ser considerado um corpus de aprendiz (*learner corpus*) no qual podem ser identificados pontos fortes e fracos nas produções. A partir dessa investigação, outros caminhos podem ser trilhados, como por exemplo, o desenvolvimento de um curso de redação baseado em corpus de aprendiz no qual haveria uma conscientização a respeito do léxico.

Lexicologia

De acordo com Nation (2003), a incorporação de vocabulário no ensino de idiomas traz benefícios consideráveis, independente da abordagem que se utilize. A partir do conhecimento acerca da frequência e da importância que cada palavra exerce no idioma alvo, pode-se elaborar atividades de fixação, priorizando essas palavras mais frequentes no ensino-aprendizagem. Para Leffa (2000, p. 26), “a motivação principal para o estudo da frequência de ocorrências é a constatação de que a maior parte do vocabulário de um texto é formada pelas palavras mais comuns da língua”. Sabemos que há uma tendência comum em utilizar mais uma palavra que outra em sistema linguístico.

De acordo com Schmitt (2007), o estudante de segunda língua cujo vocabulário esteja na faixa de conhecimento de duas mil a três mil famílias de palavras da língua inglesa, adquire autonomia para interagir oralmente. Schmitt alerta para o fato de que alunos de língua estrangeira com um conhecimento das mais de 10.000 famílias de palavras em inglês podem ser considerados detentores de um vocabulário amplo e que um vocabulário dessa magnitude pode ser necessário para lidar com os desafios da universidade em uma segunda língua.

Nation (2003) classifica as palavras em quatro categorias: alta frequência, acadêmicas, técnicas e de baixa frequência.

As palavras de alta frequência “são compostas de aproximadamente 2.000 famílias de palavras e incluem a maior parte das palavras funcionais [...] e podem corresponder a 80% a 95% das palavras que ocorrem em determinado texto” (p. 12). Assim, podemos concluir que conhecendo essas palavras, é possível falar e escrever em inglês com certa facilidade. Nation destaca a importância das palavras mais frequentes:

As palavras de alta frequência formam um grupo pequeno o suficiente para ser um objetivo razoável em um curso de três anos. São tão frequentes e apresentam uma abrangência tão vasta para um grupo tão pequeno de palavras, que deveriam receber atenção direta tanto dos professores quanto dos alunos, devendo aparecer nas quatro variedades de um curso. Qualquer tempo gasto com

essas palavras, tanto em sala de aula quanto fora dela, será um tempo bem investido. Não faz muito sentido dar atenção a outras palavras se as palavras de alta frequência ainda não são conhecidas (NATION, 2003, p.16).

Nesse sentido, as palavras mais frequentes devem ser conhecidas e utilizadas pelos estudantes de Letras em suas redações em língua inglesa. É possível afirmar que a exposição contínua às palavras mais comuns da língua reflete-se diretamente na habilidade de escrita. O léxico e as estruturas sintáticas podem ser exploradas cada vez mais.

O ensino de vocabulário é parte fundamental no aprendizado de língua inglesa. Rodrigues (2007) aponta que os fatores cruciais para o desenvolvimento da fluência em língua inglesa, é primeiramente o vocabulário, seguido da gramática etc. Rodrigues (2006) demonstra em seu trabalho de pesquisa o que é fundamental aprender em uma aula de língua inglesa, de acordo com os aprendizes: conversação, tudo, vocabulário, gramática, pronúncia, cultura e outros. Apesar de a habilidade de escrita não ter sido citada de forma direta, pode-se inferir que ela reúne diversos elementos linguísticos para se concretizar. A valorização da chamada conversação não deve esconder a importância da redação. Em outras palavras, as duas habilidades de produção, uma escrita e outra falada, precisam ser desenvolvidas ao longo de um curso de língua estrangeira para que os alunos tenham desenvoltura em diversas situações comunicacionais.

Metodologia da pesquisa

Foram analisadas 18 redações em língua inglesa escritas por alunos do 4º ano de Letras de uma instituição de ensino superior público do estado de São Paulo. Alguns já ministram aulas de língua inglesa em escolas públicas e em cursos livres de idiomas.

Os alunos foram informados de que não poderiam utilizar dicionários durante a elaboração da redação. Os alunos tiveram que desenvolver seus textos por um período de aproximadamente 45 minutos.

As redações foram armazenadas em formato digital. As provas foram realizadas pelo computador e tiveram o acompanhamento de um monitor.

Foram desconsideradas as provas nas quais não constavam respostas no campo da redação. Dentre os vários motivos que justificam a ausência de informações nesse campo encontram-se a falta de tempo, cansaço, timidez, etc.

O conteúdo lexical das redações foi recolhido diretamente do site do EPPLE. Foi possível acessar o banco de dados a partir de um nome de usuário e uma senha, gentilmente fornecidos pelo professor Dr. Hélcio Lanzone, responsável pela manutenção e gerenciamento do sistema *online*.

As redações foram analisadas individualmente a fim de identificar seu nível de propriedade lexical. O conteúdo lexical das redações foi processado pelo software *VocabProfile*, versão 3, disponível para utilização gratuita online. O *VocabProfile* é um software que executa a comparação entre um texto qualquer e seu banco de dados, onde estão inseridas três listas com palavras comuns em língua inglesa. O resultado da comparação permite visualizar as palavras usadas no texto pesquisado de acordo com sua frequência na língua inglesa de forma geral. O programa executa uma análise quantitativa do léxico. Ele parte da comparação entre o texto inserido e seu banco de dados, que se baseia na *General Service List (GSL)*. A GSL abrange cerca de 2000 palavras e foi criada por Michael West em 1953. As palavras selecionadas representam as palavras mais frequentes da língua inglesa e foram retiradas de um corpus de inglês escrito. A versão *classic* do *VocabProfile* 3.0, que foi utilizada para a análise do perfil lexical pode ser acessada no endereço <http://www.lex tutor.ca/vp/>.

Após submetermos o texto para análise no VP, as palavras das redações recebem cores distintas, cada uma correspondendo a uma faixa de frequência específica:

Faixa de frequência	Explicação
K1	corresponde às 1000 palavras mais frequentes da língua inglesa (cor azul);
K2	corresponde à segunda lista de 1000 palavras mais frequentes (cor verde);
AWL	<i>Academic Word List</i> , as palavras acadêmicas (cor amarela);
OFF	palavras que não se enquadram em nenhuma das classificações anteriores, tais como palavras de origem latina, nomes próprios, palavras de baixa frequência ou mesmo palavras com a grafia incorreta (cor vermelha).

Fonte: dados da presente pesquisa.

Dessa forma, por meio da visualização da música no VP, é possível executar uma análise qualitativa do léxico. Sua principal funcionalidade é demonstrar a porcentagem das faixas de palavras no texto submetido de acordo com a frequência.

Embora sua funcionalidade e aplicação seja bastante útil, no que tange à identificação de elementos lexicais, estudo de vocabulário e sua classificação de acordo com a frequência, o software *VocabProfile* não oferece a possibilidade de identificar elementos gramaticais presentes nos textos analisados, o que torna necessária a utilização de outros *softwares* para alcançar este fim.

Resultados e análise dos dados

Os resultados obtidos após o processamento de todas as redações no VP foram organizados em uma tabela, a fim de facilitar a leitura dos dados. As duas últimas colunas da Tabela 1 trazem o número de *tokens* e *types*. *Tokens* são todas as palavras presentes em um texto, inclusive as repetições. Por sua vez, *types* são as palavras consideradas apenas uma vez, sem as repetições.

Tabela 1: Perfil lexical das redações

#	K1	K2	AWL	OFF	<i>tokens</i>	<i>types</i>
01	85,5	3,57	3,57	7,65	196	120
02	84,38	2,08	6,25	7,29	192	110
03	88,04	2,72	5,98	3,26	184	106
04	80,5	3,77	8,81	6,92	159	89
05	84,24	1,82	6,67	7,27	165	87
06	78,48	5,7	9,49	6,33	158	89
07	85,11	1,6	9,04	4,26	188	111
08	89,78	2,15	3,76	4,3	186	110
09	86,53	0	5,18	8,29	193	97
10	85,47	4,65	2,91	6,98	172	102
11	84	4	4	8	25	20
12	86,41	1,63	3,8	8,15	184	91
13	86,86	1,71	5,14	6,29	175	113
14	80,79	3,39	7,91	7,91	177	116
15	90,5	1,81	3,17	4,52	221	112
16	89	2,5	4,5	4	200	103
17	82,21	3,07	8,59	6,13	163	96
18	82,39	5,66	5,03	6,92	159	110

Fonte: dados da presente pesquisa

Nota: Os números das colunas K1, K2, AWL e OFF indicam porcentagens.

Somando-se as redações analisadas, foram identificadas 586 palavras diferentes (*types*). Sua repetição perfaz um total de 3.096 palavras

(tokens). Na Tabela 2, consta a média do perfil lexical das redações da amostra estudada.

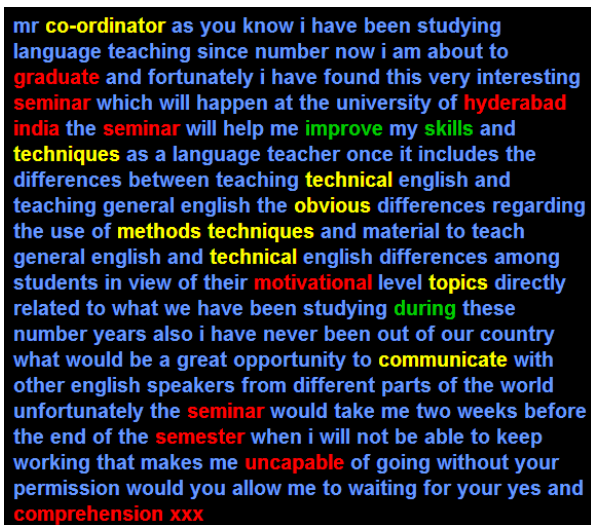
Tabela 2: Média do perfil lexical das redações

K1	K2	AWL	OFF
85,3	2.75	5.75	6.2

Fonte: dados da presente pesquisa

Na primeira faixa de frequência (K1), que traz as primeiras 1.000 palavras, o *software* VP aponta que as redações trazem em média 85,3% de suas palavras nessa categoria, o que caracteriza, de forma geral, os textos escritos por falantes nativos. Pode-se pensar que quanto menor o índice da faixa K1, mais formal tende a ser o texto. À medida em que o índice da faixa K1 diminui, as demais faixas aumentam. Com relação à faixa K2, apesar da flutuação ao redor da média de 2,75%, espera-se que em um texto acadêmico apresente perto de 5% dessas palavras (p. 17). É importante salientar que o uso de palavras acadêmicas (AWL) ficou abaixo do limite esperado. Ainda que, normalmente, os textos acadêmicos possuam uma média de 8,5% de palavras acadêmicas, o índice de 5,75% encontrado aqui está muito abaixo do esperado. A ausência dessas palavras pode indicar que os alunos as desconhecem ou não se sentem à vontade em utilizá-las.

O *software VocabProfile* apresenta um recorte das palavras de um texto conforme apresentado abaixo. A palavra é seguida de um sinal gráfico conhecido como *underline* e entre os colchetes é indicado o número de vezes que foi usada no texto. Esse registro das palavras e sua ocorrência podem ser encontrados no Apêndice 1 do trabalho. Vale lembrar que o programa não leva em consideração as letras maiúsculas. O pronome pessoal “I” acaba sendo calculado como “i”. Da mesma forma, nomes próprios e nomes de idiomas. “English”, por exemplo, é entendido como “english”.



mr co-ordinator as you know i have been studying language teaching since number now i am about to graduate and fortunately i have found this very interesting seminar which will happen at the university of hyderabad india the seminar will help me improve my skills and techniques as a language teacher once it includes the differences between teaching technical english and teaching general english the obvious differences regarding the use of methods techniques and material to teach general english and technical english differences among students in view of their motivational level topics directly related to what we have been studying during these number years also i have never been out of our country what would be a great opportunity to communicate with other english speakers from different parts of the world unfortunately the seminar would take me two weeks before the end of the semester when i will not be able to keep working that makes me incapable of going without your permission would you allow me to waiting for your yes and comprehension xxx

Fonte: Vocabprofile

Figura 4: redação número 13 processada no VP

Como pode ser visualizado na Figura 4, as palavras da faixa K1 constituem a maior parte da redação. O VP não leva em consideração os sinais de pontuação, como vírgula e ponto final, por exemplo. Qualquer número que exista no texto será identificado pelo VP como “number” e será contabilizado na faixa K1.

A análise puramente lexical serve para desvelar algumas características fundamentais do texto, como a qualidade do léxico utilizado, a variação lexical e os desvios ortográficos.

Quando se pensa que os textos foram produzidos em uma universidade formadora de profissionais, trata-se de uma qualidade lexical satisfatória. Pelo *VocabProfile*, não é possível afirmar se essas palavras estão sendo utilizadas nas frases corretamente. Para obter essa resposta, faz-se necessário proceder a uma análise gramatical, que, por limitação de espaço, não faz parte do escopo desse trabalho.

Considerações finais

A utilização da Linguística Aplicada, da Linguística de Corpus e da Lexicologia possui vantagens pelas contribuições em potencial para a área de avaliação e ensino. O (futuro) professor que está prestes a fazer o EPPL possui à disposição os recursos de softwares e, eventualmente, pode recorrer de forma autônoma ao VP para repensar criticamente sua produção escrita.

O perfil lexical traçado nas redações do EPPL leva o examinador a entender a utilização do léxico pelos examinandos. O feedback pode servir para indicar, por exemplo, que determinado examinando necessita treinar mais as palavras acadêmicas, a fim de pontuar seu texto com o vocabulário esperado que ocorre (ou deveria ocorrer) comumente em textos escritos por universitários. Partindo do mesmo princípio, um professor tem a possibilidade de direcionar sua instrução lexical para a segunda faixa de frequência, apresentando-a e praticando-a com seus alunos. Claro está que quanto mais palavras da K2, AWL e OFF o aluno consegue utilizar, mais sua redação apresentará menos palavras da primeira faixa de frequência.

Respondendo à primeira pergunta traçada na introdução desse trabalho, foi constatado que o perfil lexical utilizado nas redações do EPPL (K1: 85,3%; K2: 2,75%; AWL: 5,75 e OFF:6,2%) reproduz basicamente um perfil lexical que se aproxima daquele encontrado em redações escritas por nativos.

Quanto à segunda pergunta, a leitura das redações dos futuros professores revela que existe domínio léxico-gramatical. Apesar de alguns desvios identificados na amostra analisada, todos são compreensíveis e a intencionalidade da mensagem não é prejudicada. Os desvios podem ser explicados pela falta de atenção, ou, alternativamente, podem ser corrigidos por feedback oral ou escrito.

No que se refere à terceira pergunta, o EPPL tem potencial para testar a competência na comunicação escrita em língua inglesa porque consegue reproduzir situações de uso reais quando propõe que o

examinando escreva, em consonância com os preceitos de Bachman e Palmer (1997).

Quanto às qualidades essenciais de um teste, apontadas por Bachman e Palmer (1997), podem-se traçar algumas considerações. Quanto à confiabilidade, o número reduzido de redações ainda não permite afirmar se a seção escrita do EPPLE é confiável ou não. O EPPLE possui validade de construto ao permitir a avaliação das habilidades linguísticas de produção escrita dos futuros professores. Existe autenticidade no EPPLE, uma vez que as tarefas propostas refletem situações comunicativas comuns. O EPPLE transfere para a proposta de redação uma situação com a qual os futuros professores se identificam e têm familiaridade com o universo da sala de aula. O EPPLE pode ter impacto e ser responsável por mudanças nas aulas de língua inglesa. A exigência de respostas dissertativas no teste requer grande domínio linguístico, que pode ser alcançado pelo estudo. O EPPLE é prático e pode ser aplicado tanto em formato papel quanto no formato online. Demanda poucas pessoas para a aplicação e gerenciamento do banco de dados.

Conforme mostrado, por meio de uma análise linguístico-computacional, o trabalho de conscientização lexical merece atenção por dois motivos principais: em primeiro lugar, destaca problemas reais de sobreuso ou subuso de vocabulário. Assim, permite a mitigação de eventuais desequilíbrios no perfil lexical. Em segundo lugar, a abordagem direta, baseada em dados, proporciona uma visão menos subjetiva de uso, cedendo espaço a um tratamento objetivo do léxico.

Se por um lado um texto pode ser explorado a partir de seus itens lexicais, por outro, características, como discurso, organização textual, estruturas gramaticais, desempenham igualmente um papel importante, permitindo tipos de investigação que não foram consideradas aqui. Em trabalhos futuros, pode-se explorar, por exemplo, tempos verbais utilizados em excesso, presença de adjetivos, advérbios, etc.

A situação dos professores analisados na pequena amostra desse trabalho difere da situação discutida por Almeida Filho (1992). De forma geral, todas as redações analisadas conseguem estabelecer e manter uma

comunicação escrita apropriada, dentro dos padrões esperados para um professor de língua inglesa, cuja língua materna é a língua portuguesa, encontrando-se em um nível satisfatório. Obviamente, esses resultados não devem ser entendidos como uma realidade em todas as instituições de ensino superior públicas do país. O tamanho reduzido da amostra permite traçar considerações apenas atinentes aos dezoito futuros professores que se submeteram ao EPPLE. Possivelmente, uma amostra maior seja capaz de alterar os números, para mais ou para menos.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. *Contexturas*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.77-85, 1992.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. *Language testing in practice*. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

BERBER SARDINHA, T. computador, corpus e concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira. In: LEFFA, V.J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 47-75.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri: Manole, 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001. 2001 Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso em: 21 jan. 2016.

CONSOLO, D. A. et al. *An examination of foreign language proficiency for teachers (EPPLE): the initial proposal and implications for the Brazilian context*. 2009. Disponível em: <http://www.epplebrasil.org/pdf/ConsoloEtAlII-ArtigoEPPLE-ABRAPUI2009.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*, 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MCNAMARA, T. *Language testing*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

NATION, P. *Como estruturar o aprendizado de vocabulário*. Tradução de Cristiane Arruda. São Paulo: Special Book Services, 2003.

RODRIGUES, D. F. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 1, n. 45, p.55-73, jan/jun 2006.

_____. Visões sobre ensino-aprendizagem de vocabulário em aulas de ILE. In: SCARAMUCCI, M.V.R; GATOLLIN, S.R.B. (Orgs.). *Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 15-37.

SCHMITT, N. The current perspectives on vocabulary learning and teaching. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Eds.). *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007. p. 827-842.

Apêndice 1: palavras utilizadas nas redações do EPPLE.

Palavras pertencentes à primeira faixa de frequência (as primeiras 1000 palavras): a_[59] able_[6] about_[29] above_[1] acting_[1] activities_[2] actually_[1] advantage_[1] after_[2] ago_[1] agree_[1] agreement_[1] all_[8] allow_[1] already_[1] also_[7] always_[2] am_[17] among_[7] amount_[1] an_[9] and_[81] another_[1] answer_[1] any_[1] anything_[2] applied_[1] apply_[1] are_[21] arrive_[1] as_[35] ask_[6] asking_[2] at_[16] away_[2] back_[1] be_[59] because_[14] been_[5] before_[7] being_[1] believe_[8] besides_[2] best_[4] better_[5] between_[8] biggest_[1] both_[8] bring_[4] but_[6] by_[4] can_[22] case_[1] certainly_[1] chance_[3] change_[1] class_[4] come_[1] company_[1] concerned_[1] concerning_[3] consider_[1] consideration_[1] could_[2] countries_[1] country_[5] course_[6] courses_[3] day_[2] days_[1] deal_[2] dear_[8] department_[2] depending_[2] desire_[1] develop_[3] development_[1] did_[1] difference_[2] differences_[20] different_[6] difficult_[1] directly_[1] do_[5] doctor_[1] each_[1] effective_[2] either_[2] end_[11] english_[69] event_[7] every_[1] everything_[2] explain_[1] extended_[1] face_[4] few_[1] field_[3] find_[2] finding_[1] first_[2] fit_[1] for_[52] foreign_[1] fortunately_[1] found_[7] from_[13] fully_[2] future_[3] general_[25] give_[4] given_[1] glad_[1] go_[4] going_[23] good_[11] got_[2] great_[5] happen_[4] has_[2] have_[26] having_[2] he_[1] hear_[1] hearing_[1] help_[4] helps_[1] here_[7] hope_[6] houses_[1] how_[3] however_[1] i_[111] if_[7] important_[18] in_[61] includes_[1] increase_[1] interest_[1] interested_[3]

interesting_[8] into_[1] is_[47] it_[33] its_[1] just_[3] keep_[1] kind_[3] kinds_[2] know_[13] knowledge_[2] language_[17] languages_[1] last_[4] learn_[8] learning_[8] leaving_[1] less_[1] let_[2] letter_[7] level_[6] life_[1] like_[8] little_[2] local_[1] looking_[2] main_[4] make_[4] makes_[1] many_[6] master_[1] material_[3] materials_[5] matters_[1] may_[5] me_[24] mention_[1] mentioned_[1] mind_[2] miss_[1] missing_[1] mister_[1] months_[1] more_[10] moreover_[2] morning_[1] most_[1] mr_[6] must_[3] my_[26] myself_[1] name_[1] native_[1] need_[12] needs_[3] never_[1] new_[4] newest_[1] nor_[2] not_[12] november_[2] now_[1] number_[9] october_[1] of_[91] on_[13] once_[3] one_[1] only_[5] opportunity_[9] or_[6] order_[1] other_[2] our_[14] out_[3] over_[1] paper_[2] parts_[1] people_[4] permission_[6] personal_[1] place_[4] point_[2] points_[1] possible_[3] presented_[1] presenting_[1] presents_[1] problems_[2] productive_[1] productivity_[1] promise_[1] promises_[1] properly_[1] provide_[4] purpose_[1] quite_[1] read_[1] reading_[1] ready_[1] really_[4] reason_[1] reasons_[4] recently_[1] regarding_[3] regards_[3] related_[4] relation_[1] report_[1] return_[1] same_[1] say_[2] school_[17] schools_[1] science_[2] scientific_[2] second_[1] see_[2] seem_[2] sending_[4] seven_[1] several_[3] share_[1] shortly_[1] should_[1] show_[1] since_[3] sir_[1] situation_[3] six_[1] so_[12] some_[9] someone_[1] something_[2] soon_[5] sooner_[1] sounds_[1] speak_[1] speaker_[2] speakers_[1] speaking_[2] speaks_[1] start_[1] stay_[1] still_[1] student_[2] students_[22] studied_[1] studying_[2] subject_[1] subjects_[1] such_[3] suggests_[1] sure_[4] take_[4] taking_[2] talk_[2] talking_[1] teach_[9] teacher_[3] teachers_[12] teaching_[45] tell_[1] test_[1] than_[1] that_[37] the_[149] their_[12] them_[8] there_[12] therefore_[1] these_[3] they_[7] thing_[2] things_[1] think_[12] this_[54] those_[2] thought_[1] three_[1] through_[1] time_[2] times_[1] to_[143] too_[5] travel_[2] travelling_[2] truly_[1] try_[1] trying_[1] turning_[1] two_[17] understand_[3] understanding_[1] unfortunately_[1] university_[10] us_[3] use_[6] used_[2] useful_[4] usually_[1] very_[9] view_[5] visit_[1] visiting_[1] waiting_[2] want_[5] wants_[2] watch_[1] watching_[1] way_[4] ways_[2] we_[18] week_[3] weeks_[17] well_[4] what_[8] when_[3] whenever_[1] where_[2] whether_[1] which_[7] who_[4] why_[3] will_[47] wishes_[2] with_[15] without_[1] work_[11] working_[5] world_[2] would_[10] write_[1] writing_[4] years_[1] yes_[1] you_[34] your_[12] yours_[1]

Palavras pertencentes à segunda faixa de frequência (2k): abroad_[1] absent_[10] attend_[5] attending_[1] attention_[1] bit_[2] complicated_[1] correctly_[1] discussed_[5] during_[7] excellent_[1] excuse_[1] excused_[1] extra_[1] extremely_[1] forward_[1] guide_[1] honestly_[1] improve_[6] improvement_[1] improvements_[1] improving_[1] inform_[2] information_[6] informed_[1] intend_[1] international_[1] peculiar_[1] programming_[1] replace_[1] request_[1] review_[1] sincerely_[3] skills_[3] solutions_[3] suitable_[2] thank_[4] tool_[1] tools_[1] universal_[1]

Palavras acadêmicas (AWL): academic_[2] achieve_[1] analysing_[1] appreciate_[1] area_[4] areas_[1] aspect_[1] aspects_[2] attached_[1] aware_[1] beneficial_[1] benefit_[1] capable_[1] challenges_[4] communicate_[1] community_[2] compensate_[1] computer_[2] concepts_[1] concluding_[1] conferences_[1] contact_[1] context_[4] coordinator_[7]

Perfil lexical de redações de futuros professores de língua inglesa: um estudo de caso

couple_[1] criteria_[1] crucial_[1] cultural_[2] culture_[2] ensure_[2] environments_[2] finally_[2] focus_[1] furthermore_[1] globalization_[5] goal_[2] goals_[1] highlight_[1] identify_[2] identifying_[1] impact_[1] income_[1] indicated_[1] institution_[1] instructions_[1] involved_[1] job_[1] major_[1] method_[2] methods_[7] motivated_[1] motivation_[5] nevertheless_[1] objective_[1] obvious_[2] obviously_[1] participate_[7] period_[3] perspectives_[1] positive_[1] previous_[1] principally_[1] process_[6] professional_[3] professionals_[6] requires_[1] research_[1] selection_[1] specific_[2] task_[2] technical_[23] techniques_[8] thesis_[1] topics_[12]

Artigo recebido em junho
e aprovado em dezembro de 2016.

Conversa sobre acessibilidade de alunos com deficiência visual no ensino superior

Saulo César Paulino e Silva
Universidade de São Paulo/CNPq

Fabiane Francisca da Silva
Universidade de São Paulo

Resumo: Em um contexto social, no qual a inclusão ganha espaços significativos, torna-se imprescindível repensar estratégias didáticas, particularmente, nas universidades, cuja diversidade revela um cenário de maiores complexidades. Nessa perspectiva, caberá ao professor um papel de fundamental importância, pois dele dependerá a mediação que vá além da preocupação conteudística. Para discutir esse tema e analisar a casuística, travaremos diálogo principalmente com Damásio (2011) e Van Dijk (1992).

Palavras-chave: Inclusão; Acessibilidade; Deficiência visual.

Title: Conversation about blind students' disabilities in university

Abstract: In a social context, in which the inclusion occupies significant spaces, it is essential to think teaching strategies, particularly in the universities, where the diversity reveals a greater complexity scenario. In this perspective, teachers will have a main function because he will be the instrument of mediation. He must be between the lesson and the student, facilitating the learning process. To discuss this theme and to

analyze some cases, we will dialogue with Damásio (2011) and Van Dijk (1992) mainly.

Keywords: Inclusion; Accessibility; Visual disability.

Introdução

Absolutamente ninguém consegue compreender os acontecimentos rotineiros, manifestados no cotidiano, sem que, antes, saiba que isso é parte de si, ou seja, não entenderá sem ter a consciência do fato. Transpondo essa ideia para a sala de aula, pode-se afirmar que compete ao professor, nesse espaço, identificar as estratégias que melhor se adaptem ou que sejam mais adequadas não só à aprendizagem de conteúdos, mas também às condutas conscientes dos alunos. Antes, porém, será preciso que ele próprio, o professor, tenha consciência de que esses alunos, quando chegam à universidade, trazem consigo uma série de conhecimentos prévios, atitudes e comportamentos rotinizados em seu cotidiano familiar, os quais se imbricam com as relações particulares e subjetivas.

Imaginemos que a cada ação cotidiana repetida um degrau seja construído na memória individual. Pergunta-se, então, quantos degraus terá de subir o professor para chegar ao cerne da acessibilidade? Provavelmente, ele terá que tornar o contrato mais explícito, construindo degraus de reforço desse mesmo traço. Nessa perspectiva, infere-se que, quanto mais conjuntamente professor e aluno construírem cada degrau, maior o nível de consciência a ser alcançado nessa relação. É esse nível mais alto de consciência que permitirá o desenvolvimento de uma consciência autobiográfica, um esteio essencial para que esse aluno possa, posteriormente, preocupar-se com sua autobiografia durante os anos de sua formação universitária em Licenciaturas, ou seja, futuros professores, e, posteriormente, com a autobiografia de seus futuros alunos.

É sobre esse processo de autoconhecimento e de conhecimento do outro num contexto de ensino-aprendizagem inclusiva que este texto versará. O objetivo central é discutir o papel do professor como instância de atuação política a favor de uma aprendizagem plena e inclusiva. Na esteira disso, evidenciaremos as dificuldades enfrentadas por alunos universitários deficientes visuais durante o seu processo de formação e, como não podia deixar de ser, apresentaremos uma solução tecnológica que, a despeito de ser parcamente adotada, é eficiente se colocada a serviço da acessibilidade: a audiodescrição. Para discutir esse tema e analisar os dados selecionados, estabeleceremos diálogo com Damásio (2011) e Van Dijk (1992).

Processos de organização das coisas do mundo e processos de compreensão de si no mundo

Quando um indivíduo com bom repertório autobiográfico alcança os níveis médios de formação no curso universitário, ele já sabe manejar sua autobiografia de forma a facilitar o acesso a seus objetivos. Como a língua escrita é priorizada como meio de verificação dessa transformação autobiográfica, esse futuro professor precisará dominar formas de dar vazão ao conhecimento adquirido via exposição de sua autobiografia. Para isso, será preciso aprender a reconhecer as formas de exposição disponíveis. No caso dos deficientes visuais, esse é um mistério tanto para o professor, quanto para o aluno.

De acordo com Damásio (2011), que discute a consciência de um ponto de vista da neurociência, três são os tipos de consciência desenvolvidos pelo indivíduo continuamente em seu processo de vida e de conhecimento do mundo. Esses três tipos são explanados em termos de self: protoself, self central e self autobiográfico. Self equivale à gradação ou nível de consciência, sendo o autobiográfico o nível mais elevado e pronto para retomar seus passos memorialmente, o que promete um grande salto no conhecimento de si e do mundo. A seguir, apresentamos uma síntese da explanação de Damásio (2011) a respeito:

a) Primeiro estágio: protosself – refere-se a uma descrição neural de aspectos relativamente estáveis do organismo. Seu principal produto são os sentimentos espontâneos do corpo (sentimentos primordiais), por isso não demanda grande reflexão e consciência sobre os atos.

b) Segundo estágio: self central – É gerado da interação no protosself entre organismo e objeto. O efeito é que as imagens do objeto e do próprio organismo são também modificadas. Ligam-se momentaneamente em um padrão coerente de narrativa, em que algumas imagens são sentimentos. Nessa instância, a replicação de modelos eficientes é o que está em jogo, e a frequência de replicação dá maior habilidade ao indivíduo, que, contudo, não reflete sobre os efeitos desse processo em si mesmo.

c) Terceiro estágio: self autobiográfico – Surge dos pulsos do selfcentral, emitidos quando objetos passam a integrar a biografia do indivíduo num padrão coerente amplo. É esperado que, nessa fase, o indivíduo seja reflexivo e tanto reconhece que seu repertório pode lhe ser útil para alcançar objetivos, quanto avalia seu próprio desempenho nessa replicação que empreende.

É possível vislumbrar nessa sequência uma gradação de self, mas, como defende o autor, não há consciência de si que se aparte de seu ambiente e de suas experiências. Sendo assim, tanto é possível ler essa tipologia em termos de gradação, ou seja, fases pelas quais precisamos passar e em que a terceira dessas fases pode ser a mais alta e última na experiência humana.

É possível, contudo, compreender esse movimento de uma forma mais sutil: temos que aprender a conhecer. Dessa perspectiva, revela-se o processo de ser humano no cotidiano, composto pela repetição de ações e atitudes (ação 1). Nesse caso, o aluno que vai à escola todos os dias assim o faz porque não há outra opção. Quando esse aluno segue regra sem questionamentos de inesperados eventos, ao mesmo tempo ele não percebe que esses eventos o impactam na forma de agir em atitudes (ação 2). E quando se dá conta, percebe que age sob uma nova forma de

agir, alterando de algum modo também o resultado desse episódio, sem que isso cause uma mudança significativa em seu modo de ser.

Aos eventos representados pela ação 2, a escola chama aprendizagem independentemente do quanto será a resposta impactante na vida do aluno. O processo de aprendizagem é seriado, com data de validade e pouco voltado para o sucesso e felicidade na vida dos alunos. Aos eventos representados pela ação 1, de replicação de aprendizagens consolidadas, a escola apenas terá momentos de reflexão sobre a própria ação nos momentos de avaliação formal. Decidirá, então, o veredito de uma vida a partir de uma síntese formal e a atribuição de uma nota.

Há situações, no entanto, em que os conhecimentos propiciados pela escola formativa contam com o bloqueio de respostas derivadas de algumas ações 1 e, nesses momentos, há a inserção de hábitos de condutas exemplificadas pela ação 2, os quais, de algum modo, reverberam e se consolidam em transferências interdisciplinares. Os professores perguntam-se como podem alguns alunos ser tão bons a esse ponto? Como pode dar tão certo para uns e tão errado para outros? Sabendo-se que as ações 1 têm sempre à frente das resoluções um self central e as ações 2 são sempre respostas de um protosself, parece óbvio afirmar que protosselfs converteram-se em selvescentrais, replicando positivamente ações e atitudes em ambos os casos.

A grande maioria dos egressos fica circularmente presa a movimentos de protosself>self central. Quando assumem uma sala de aula no papel de professores, recordam-se de suas anotações durante o período formativo e lá as exploram como base de um plano de aula, agora destinado aos seus alunos. Essa grande massa de indivíduos não conhece o melhor modo de ascender em estatuto de aprendizagem social, pois está alijado, por si mesmo ou pelo ambiente onde convive, do exercício de reflexão sobre si no processo de viver e fazer viver.

Na leitura que apresentamos da relação entre self e aprendizagem, argumentamos que o self central é o grande motor na gradação de consciência cada vez mais alta durante o processo de aprender. Para isso, no entanto, precisará ser submetido a imagens de objetos (conteúdos) e

que o façam identificar um padrão de organização; no entanto, só quando esse padrão for apropriado pelo indivíduo como conhecimento (um insight, a compreensão de uma explicação, por exemplo), um acoplamento se efetivará, tornando o indivíduo capaz de mobilizar esses padrões como ferramentas em seu favor.

Esse processo depende sobremaneira do que o professor decide quanto ao método e abordagem em sala de aula. O professor pode decidir o conteúdo, a forma de abordagem desse conteúdo e, conhecendo habilidades gerais humanas, decidir por estratégias pontuais. Por outro lado, quando há um indivíduo com deficiência visual em sala de aula, é comum que essas estratégias não sejam paritárias entre os alunos.

Nessa concepção, o professor precisa avançar fronteiras do conhecimento mais tradicional para ser conhecedor do papel das memórias e dos mecanismos que a consolidam no processo de aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais. O aluno não pode inferir, ter insights ou preencher uma lacuna, sem que tenha condições de igualdade no acesso às informações.

Esse é precisamente o caso de alguns deficientes visuais, que, superprotegidos pela família, não têm disponíveis objetos para mobilizar em direção ao self autobiográfico. E, quando chegam à Universidade, são tratados como alunos diferenciados, sendo, muitas vezes, dispensados de atividades que seriam relevantes para um grande salto qualitativo.

Queixas e barreiras de deficientes visuais na Universidade

A inclusão e, conseqüentemente, a acessibilidade do aluno no ensino pode ser abordado de diferentes formas nas diversas áreas da educação dentre as quais estão as cotas raciais, as condições socioeconômicas desiguais eo nível de conhecimento em suas diferenças. Silva (2014), por exemplo, optou por se ater à acessibilidade voltada para a mobilidade e ao cuidado ao processo de aprendizagem da pessoa com deficiência visual (cegos congênitos, adquiridos ou com baixa visão),

especificamente, alunos do ensino superior da Universidade de São Paulo e alunos do ensino médio da rede pública de ensino prestes a prestar exames vestibulares. À época, a autora identificou que elementos relativos à infraestrutura do espaço estudantil (salas de aula, bibliotecas, laboratórios) eram voltados principalmente para o público “vidente”¹, tornando-se obstáculos intransponíveis para pessoas com necessidades de adaptação em um espaço que deveria ser para todos os que dele se utilizam.

Com base nas respostas formuladas para as questões que integram a pesquisa de Silva (2014), discutiremos os efeitos dessas barreiras que impedem a mobilidade física e a acessibilidade geral do aluno cego ou com baixa visão no ensino superior e médio. Torna-se relevante recordar que todas as entrevistas com alunos deficientes visuais foram gravadas. Esses alunos concordaram em relatar suas experiências estudantis, indicando quais eram os obstáculos enfrentados por deficientes visuais no campus da Universidade.

O roteiro de perguntas continha temas ligados ao trajeto estudantil, à infraestrutura da instituição de ensino, ao tratamento recebido em sala de aula tanto na interação com professores quanto com colegas de turma, à qualidade do ensino e ao contato do aluno com instrumentos tecnológicos adaptados que o auxiliassem nas tarefas do estudo. Adicionalmente, os entrevistados foram consultados sobre locais de lazer que frequentavam e sobre as opções de acessibilidade disponíveis nesses lugares. Desse conjunto de dados, selecionamos tão somente as respostas relativas aos dois alunos da Universidade de São Paulo porque estes teriam, em tese, uma condição mais avantajada de acesso.

No que se refere à mobilidade espacial, para percorrer o trajeto de sua casa à Universidade, um dos entrevistados (um cego não congênito e com baixíssima visão) utiliza a memória espacial prévia para reconstruir seus passos e até condutas diante de obstáculos. Dessa forma, percebe claramente que não seria difícil usar transporte público, se não fosse a

¹ Termo empregado pelos estudiosos da área para identificar aqueles indivíduos que não apresentam grave comprometimento da sua acuidade visual.

falta de sinalização adequada para pessoas com baixa visão. Dessa forma, precisa sempre recorrer a terceiros para conseguir fazer o trajeto de forma adequada. Um segundo entrevistado conta com o auxílio da família e, em alguns momentos de deslocamento dentro da Universidade, recorre a sua memória. Aqui, notamos a superproteção familiar, que, sabiamente, já reconhece que a cidade não é planejada para dar acesso.

Ao tratarem da infraestrutura universitária, pelo menos naquilo que se refere ao espaço estudantil, ambos afirmaram que esta é pensada para atender aos alunos videntes. A inacessibilidade pode ser identificada, sobretudo, em pequenos detalhes que vão desde a falta de numeração em braille nas portas, às sinalizações inadequadas para situar o aluno com deficiência visual. Novamente, ambos precisam contar com o auxílio de colegas para conseguir o acesso ao que precisam.

Ambos afirmaram haver inadequações – e em alguns casos, ausência – de materiais adaptados aos que não veem. Isso implica reconhecer que a Universidade pauta suas ações primariamente pelo sentido da visão, o que produz um rendimento estudantil desigual dos deficientes visuais em comparação com os alunos que não possuem alguma restrição visual. Há, por exemplo, aulas passadas em slides ou em quadros que impedem a leitura acessível. Nesses momentos, a sensação desses alunos é a de serem ignorados em suas necessidades, sensação esta, que poderia ser traduzida em sentimento de “invisibilidade”.

Se o aluno reclama ou solicita que lhe seja franqueado o acesso ao conteúdo, imediatamente ocorre sua exposição negativa. Certamente, em situações reincidentes, esse aluno terá receio de exigir um direito se tal como um material adaptado para seu caso. Um dos entrevistados ressaltou que o material adaptado em braille deveria estar sempre disponível, evitando que a exposição negativa ocorresse. O acesso deve ser pensado como uma forma de prover autonomia ao indivíduo com deficiência, mas será preciso considerar que nem todos são leitores de braille.

Quanto ao relacionamento com professores, os entrevistados afirmam que há uma lacuna no preparo do professor para lidar com deficientes visuais, a despeito de se mostrarem preocupados em realizar

tarefas específicas para o aluno com deficiência visual. Uma das soluções comumente encontradas é a proposição de tarefas mais “leves” ou facilitadas na resolução, o que replica um sentimento de inferioridade também a partir da avaliação dos colegas de turma. Ambos consideraram que é preciso investir no material acessível. Suas sugestões vão em direção a softwares e a aparelhos tecnológicos adaptados², de que se servem cotidianamente, mas não na Universidade.

Sobre planejar a vida profissional à altura de sua qualificação, os alunos são categóricos ao dizerem que empregos na área acadêmica ou fora dela são extremamente difíceis para sua condição. Justificam essa avaliação na opinião de que a sociedade concebe os deficientes visuais como incapazes de assumir responsabilidades.

E, por fim, a respeito de suas atividades de lazer, afirmam que há uma escassa adaptação de museus, bibliotecas e cinemas para atender às necessidades de visitantes deficientes. O material em braille e a audiodescrição em todos os espaços, segundo afirmam, fariam uma enorme diferença no que diz respeito à autonomia do visitante.

As queixas formuladas em tom de avaliação distanciada por esses dois alunos permitiram reconhecer que a falta de autonomia e a ausência de igualdade de tratamento são os grandes bloqueios sociais à inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência visual. Em consonância com os argumentos de Paulino e Silva (2015), consideramos que se torna imprescindível a oferta de materiais audiodescritos. Se as disciplinas introdutórias disponibilizarem, como forma de testagem de acesso e uso, conteúdos audiodescritos, se poderá avaliar as condições de acessibilidade, os problemas remanescentes que poderão aflorar e os resultados, já que até o momento a formação desses alunos é desigual e pouco acessível e, portanto, não temos condição de saber, ainda, em que grau de consciência sobre seu conhecimento está inserido este tipo de aluno. É preciso ter ferramentas que nos permitam compreender essa mente durante seu processo de formação universitária.

² Citam os leitores de tela no computador, utilizados para aumentar os textos, *Voice Over* (Appel) e audiolivros.

Audiodescrição como ferramenta a serviço do *self autobiográfico*

Uma das definições para a audiodescrição está relacionada com a tradução de informações visuais para textos orais. Trata-se de uma ferramenta amigável que favorece o acesso e possibilita a interpretação de imagens utilizadas pelo professor como meio de alcançar objetivos na formação do aluno com deficiência visual. Se bem planejada, ela poderá atender às necessidades específicas de pessoas com os mais variados graus de comprometimento da visão.

O rótulo de batismo, audiodescrição, remete a um termo biofísico (áudio) e outro cognitivo perceptual (descrição). Ela pode ser entendida como uma espécie de narrativa que apresenta elementos descritivos, forjados na trama textual, porém, não deve ser confundida com um exercício puramente visual.

Segundo Kleiman (1999, p. 19), “a descrição, tipicamente, encontra-se no interior de uma narrativa ou de uma exposição quando o objeto deve ser particularizado ou qualificado”. Se analisarmos essa descrição com a devida atenção para os processos implicados, notaremos que envolve processamentos mentais complexos que mobilizam a percepção, a analogia, a inferência e, por fim, a compreensão.

Partindo-se desse pressuposto, o processo de leitura, analisado a partir dos estudos da correlação entre cognição e linguagem, estaria relacionado com a ativação das memórias de curto e longo prazo, pois enquanto a memória de curto prazo atua na representação mental construída durante o ato de ler, criando-se microproposições definidas como os sentidos secundários, a memória de longo prazo remete àquela em que os sentidos globais são focalizados, uma vez que gerados a partir de macroproposições, dependem, invariavelmente, de um exercício de repetição de eventos, reforçadores de memórias de curto termo.

Essas ideias não são novidade no estudo do texto. Já há mais de dez anos, a ativação dessas memórias é estudada por Van Dijk (1992), quesustenta que o processo de leitura constrói representações mentais. Em consonância com o autor, podemos afirmar que ler é perceber o

mundo (percepção-analogia), concebendo-se a leitura como um processo cognitivo global em que são dinamizadas estratégias inferenciais (inferência) que contribuem para a interpretação (compreensão), o que resultaria na construção do sentido. Teoricamente, portanto, o leitor atualizará essa percepção de mundo por meio dos processos de recorrência de informações que passam a integrar as memórias de curto e as de longo prazo.

Esses processos ocorreriam de maneiras diferentes, aplicando-se estratégias variadas por meio dos inputs da audiodescrição, o que implica o planejamento de estratégias para a geração de espaços de atenção conjunta (CROFT, 2010; TOMASELLO, 2003[1999]), que seriam a base simpática do processo. No entanto, isso implicaria, primeiramente, em se identificar quais são essas estratégias, nos casos de pessoas com deficiência visual, que se agrupam numa classificação mais geral para pessoas com baixa visão, pessoas que foram perdendo a visão ao longo da vida por alguma enfermidade degenerativa, ou por causa de um trauma e aquelas que já nasceram cegas. Somente as incluídas nos três primeiros grupos recorrem à memória visual. As do último grupo, lidam, desde a idade mais tenra, com as possibilidades de reconstituição via audiodescrição. Nos três grupos destacados, no entanto, as pessoas após integrarem o conjunto dos deficientes visuais, quase sempre contam com uma só perspectiva de audiodescrição, a familiar, com alto grau de filtragem devido à superproteção.

Nesse sentido, a discussão e a interação com outras áreas do saber e com outras perspectivas se tornam fundamentais para que possam alcançar uma consciência autobiográfica, pois, quando nos distanciamos do protossself (voltadas para o “eu”) e do self central (voltadas para a replicação de modelos aprendidos), passamos a refletir mais criticamente e, na esteira disso, acoplamos, de forma crítica, conhecimentos.

Pelos exercícios audiodescritos, o professor consegue proporcionar momentos inferenciais e chega mesmo a notar objetivamente o mapeamento do possível efeito desses inputs no cérebro dos indivíduos com deficiência visual e na ativação (ou não) de suas memórias, incluindo-

se aqueles que não apresentam a memória visual. Ele percebe isso a partir das respostas às estratégias deixadas como pistas na audiodescrição³.

Mota e Romeu Filho (2010), por exemplo, afirmam que o recurso da audiodescrição vem se firmando como fundamental para a interação de pessoas com deficiência visual em eventos culturais gravados ou ao vivo. Dessa forma, a audiodescrição ganha o estatuto de modalidade de tradução, permitindo que a linguagem imagética seja traduzida em linguagem verbal, objetivando-se a fidelidade da informação original (VIEIRA e LIMA, 2010).

Vincular o termo audiodescrição à tradução audiovisual não equivale exatamente a uma novidade⁴. De acordo com Gambier (2003), existem diferentes modalidades que compõem esse gênero, e estão classificadas na seguinte ordem: 1. legenda aberta ou interlinguística; 2. legendagem bilíngue; 3. dublagem; 4. dublagem intralingual; 5. interpretação consecutiva; 6. interpretação simultânea; 7. interpretação de sinais; 8. meia dublagem; 9. comentário livre; 10. tradução simultânea; 11. produção multilinguística; 12. legendagem intralinguística; 13. tradução de roteiro; 14. legendagem ao vivo, em tempo real; e 15. audiodescrição. Apesar de soar como positiva a variedade de rótulos relacionados à Tradução Audiovisual, alguns autores, dentre os quais citamos Franco e Araújo (2011), passaram a questionar sua funcionalidade. Seu argumento mais forte diz respeito ao alcance de deficiências, já que essa variedade abre interação somente para surdos e num único canal midiático: a televisão. As críticas são variadas e as lacunas enormes⁵.

³ Mais recentemente, no segundo semestre de 2015, orientado pelo Prof. Said Rabbani em parceria com pesquisadores do Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição, iniciou-se um trabalho de doutorado sobre os efeitos da audiodescrição no cérebro. O Laboratório de ressonância magnética tem utilizado técnicas de imageamento cerebral para comparar o processamento mental de cérebros de deficientes visuais e de videntes. Os resultados ainda são preliminares, mas já evidenciam diferenças quanto aos espaços cerebrais ativos.

⁴ Esse tipo de tradução tem sido identificada pela sigla (TAV) e é considerada pelos estudiosos de linguagem como um gênero discursivo.

⁵ Há alguns anos, na realidade brasileira, seria impensável, por exemplo, encontrar um cego em um cinema, pois, para o senso comum, cegueira e cinema são rótulos incompatíveis. Mas esse cenário vem se modificando e em seu lugar começam a surgir cenas muito mais animadoras no roteiro social. O lazer saiu, dessa forma, na frente da educação. Será questão de tempo para que a formação escolar veja-se diante de um impasse.

Na pesquisa que desenvolvemos na Universidade de São Paulo, temos realizado testes com deficientes visuais comparativamente a videntes, submetendo-os a um mesmo tipo de estímulo audiodescrito. Nessa perspectiva, seguimos o processo inverso do trabalho docente: recolhemos as interpretações gravadas em objetos audiovisuais e comparamos os resultados interpretativos para reconhecer-lhes lacunas em que o professor possa intervir.

Importante ressaltar que o nosso trabalho, nessa perspectiva de coleta, considera a audiodescrição como uma ferramenta de acessibilidade pensada para pessoas com deficiência visual. No entanto, surge nesse cenário uma questão relevante que não poderia deixar de ser observada e que está relacionada com o contexto social mais amplo, onde ocorrem os eventos audiodescritos, tais como filmes e peças teatrais, dentre outros. A lógica informacional das sociedades ocidentais é pensada para as pessoas videntes, tornando-se necessário entender como esse recurso poderá contribuir (ou não) para que o vidente⁶ interprete eventos culturais que oferecem a audiodescrição para, posteriormente, compreender quais os efeitos dessa ferramenta de acessibilidade para a pessoa com deficiência visual. Para isso foi organizado um grupo com participantes que não apresentavam grave comprometimento visual denominado GRUPO DE CONTROLE, composto de alunos e alunas, com idades entre 18 e 30 anos, graduandos e posgraduandos, da Universidade de São Paulo.

A coleta de dados se deu pelo uso do protocolo individual, de acordo com Zanotto (1997), definido como um instrumento adequado para pesquisas com características interpretativistas, pois a conversa sobre texto é um acontecimento social no qual os participantes realizam interação face a face, compartilhando, negociando e construindo diferentes leituras.

A seguir, faremos uma retrospectiva dos dois primeiros encontros, classificando os participantes por idade e descrevendo quais foram as estratégias empregadas para a coleta de dados. A partir da transcrição dos

⁶Termo empregado para identificar as pessoas que não apresentam graves comprometimentos visuais.

dados, será realizada a análise, levando-se em consideração as pistas textuais. Tomaremos como embasamento as linhas teóricas da Linguística Cognitiva para alcançar o processo de construção de sentidos.

As informações gerais sobre cada um dos encontros, com o uso de recurso da audiodescrição, do grupo de controle e os protocolos individuais serão apresentadas a seguir.

O grupo de controle

Identificando os participantes da pesquisa

Inicialmente, contatamos os possíveis participantes do grupo de controle. Trata-se de pessoas videntes que, antes de submetidos aos testes, concordaram, via autorização protocolar de uso de imagem e som, em que utilizássemos suas respostas para fim científico. Para este relato, selecionamos apenas dois dos participantes, conforme segue:

PROTOCOLO INDIVIDUAL		
PARTICIPANTES⁷	MÊS/ANO	LOCAL
GC2-SF-02	06/2015	FFLCH / USP
GC2-SF-02	06/2015	FFLCH / USP

Os testes foram realizados no Laboratório Pedagógico do curso de Letras, em salas apropriadamente preparadas para o registro de imagem e de som, ao mesmo tempo em que pode, em momento específico, apresentar o teste aos participantes. Estiveram presentes ao teste somente dois pesquisadores. Um monitorou as ações e atitudes do

⁷Os nomes dos participantes foram substituídos por códigos, conforme segue: GC é sigla que identifica o grupo de controle (ou seja, videntes); SF e SM codificam, respectivamente, se o participante é homem ou mulher; e o número 01 e 02 codificam, respectivamente as faixas etárias. Se lhe for atribuído o código 01 significa que está estratificado etariamente no grupo dos 18 aos 22 anos; se for código 02, equivalerá à faixa etária dos 23 aos 30 anos.

participante e o outro deu as orientações e acompanhou o andamento do teste.

O vídeo intitulado Perfeito foi utilizado como estímulo para a realização dos testes. Trata-se de um filme de curta duração (03 minutos e 12 segundos) na categoria animação, produzido por Maurício Bartok. Utilizamos esse objeto em duas versões: uma apenas com imagem e outra, com imagem e audiodescrição, elaborada por Mimi Aragon. Concluída a transmissão do filme, os participantes responderam a algumas questões motivadas pelo conteúdo do filme. Nesse momento, o participante invariavelmente assume uma postura mais informal, expressando suas impressões livremente ao pesquisador. Essa manifestação é registrada como um objeto audiovisual, posteriormente catalogado com o código do informante e a data de realização do registro.

Relação entre atuação de selves e estímulos textuais

A participante GC2-SF-01, durante a realização do teste teve sua atenção solicitada para a sequência de imagens que compõe o filme de curta duração. Os estímulos foram exclusivamente visuais de modo que muito de sua interpretação é amparada no que pode interpretar dessas imagens.

Em sua explanação, propõe uma reflexão sobre a metafóricidade do vídeo, justificando na existência do homem e em seus questionamentos filosóficos: de onde viemos? e para onde vamos?:

GC2-SF-01- tá, o que eu entendi a respeito da história, eu fiquei pensando: que metáfora seria essa né? talvez uma metáfora da vida? é :: ninguém vive sozinho e parece que esse personagem estava se sentindo sozinho...

Levando-se em consideração que a construção de sentido é sustentada pela dinamização das memórias de curto e longo termo, tal como argumentam Van Dijk (1992) do ponto de vista textual e Lima-Hernandes (2010) do ponto de vista da sociocognição, pode-se identificar a

busca de sentido existencial que essa participante constrói a partir de informações imagéticas.

Aparentemente, a dinamização de sua memória de curto prazo não responde satisfatoriamente a um questionamento mais profundo, menos cotidiano. Se assim fosse, mobilizando a memória episódica, ou de trabalho, teria replicado informações do registro sensorial de maneira parcial, limitada às informações que teria conseguido reter (ROTTA, 2011) da experiência visual. No entanto, ela transcende essa memória e recupera, na reflexão, elementos que estão implicados em sua forma de ver o mundo. Sua essência enquanto ser leitor é a matéria-prima para a interpretação que oferece.

Não se fixa no objeto utilizado como estímulo, como faria um protossel em ação, vai além e replica um modelo de reflexão durante um processo de leitura que não ignora o 'eu' e suas experiências vivenciadas. E, como um ser acostumado a olhar para o objeto e replicar o processo de compreensão, acopla ali sua história pessoal. Nesse momento, apresenta sua autobiografia, pois seus argumentos são baseados em leituras e vivências individuais que podem ser compartilhadas para a explanação mais clara do tema discutido.

Do ponto de vista gramatical, reverbera de forma cifrada o próprio processo de reflexão. Seleciona, por motivação icônica, o gerúndio. Isso fica evidente quando, ao selecionar o verbo *pensar*, como uma pista linguística significativa, faz pressupor que o aspecto durativo *pensando* seria uma das estratégias cognitivas empregada pela mentenabusa de respostas em uma memória mais longínqua, que é a memória semântica.

Os outros dois verbos destacados para este estudo, acompanhados de seus complementos, reforçariam a ideia desse "buscar respostas" para a existência humana: o verbo *viver*, acompanhado de seu complemento ambíguo funcional mente *sozinho*. Tanto pode ser interpretado como um predicativo anexo (BECHARA, 1999) quanto como um adjunto adverbial de modo.

Essa ambiguidade guarda em si duas interpretações e autoriza o interlocutor a inferir que o sujeito não prototípico *ninguém* (não agente, de polaridade negativa em sua existência, não individuado) é topicalizado simulando uma complexidade que se consolida em sua qualificação como um ser humano *default*, ou seja, todos (em oposição a *ninguém*) necessitam de uma companhia para viver. Em seguida, faz referência à personagem do filme, afirmando que *essa personagem estava se sentindo sozinha*. Dessa maneira, consolida um espaço conjunto de atenção com o sujeito que age como personagem no vídeo.

Mais adiante, retoma a questão (existencial) a respeito das origens da humanidade quando o pesquisador pergunta-lhe a respeito do nome que atribuiria à personagem principal. Leiamos sua formulação:

GC2-SF-01 - *a! eu pensei em Adão... que Adão que vivia sozinho no jardim do Éden e aí ele sente falta de éh/ uma companhia... eu pensei em Adão na hora que estava assistindo ao vídeo*

Sua justificativa para a escolha do nome Adão assenta-se na história narrada no livro do Gênesis, uma metáfora que procura explicar a origem do homem no universo. A replicação do mito (Adão e Eva no paraíso: o pecado original) é uma resposta sociocultural. Nesse momento, a participante está agindo segundo um *protosself* sintonizado com os ecos socioculturais. Ocorre que a participante tem uma vivência íntima desse mito em sua vida cotidiana, pois, em sendo evangélica e atuante na comunidade de que faz parte, seu discurso está mais pronto para a replicação a qualquer tempo. Dessa forma, associa o *protosself* a sua autobiografia (*self autobiográfico*).

O homem, ao perceber a si mesmo no mundo onde vive, o faz por meio de seus sentidos e de sua vivência. Todo recurso que se preste a apreender objetos, via audiodescrição, deve simular brechas para a entrada da intersubjetividade enquanto lê. Levando-se em consideração que a participante 01 integra o grupo de controle (vidente), ela, em fases distintas, expõe fases de elaboração interpretativa, na medida exata de suas experiências enquanto leitora de mundo.

Questionada sobre a efetividade comunicativa de um vídeo sem som, ela formula assim sua resposta:

GC2-SF-01- *eu acho que sim... eu até pensei enquanto eu tava ouvindo assim numa trilha sonora... no momento em que ele abraça e a imagem gira em torno... não sei se a imagem gira ou se o chão começa a girar na hora em que ele abraça... mas... eu até imaginei assim uma trilha sonora nesse momento... né? de impacto... de.../ parece que ele conseguiu...eh: um clímax do vídeo... né? na hora que ele abraça aí então () eu não senti falta desse som para chegar a esse clímax, nesse momento... ham...*

Sua justificativa ampara-se na memória visual do filme e em informações imagéticas que a ajudam na construção de sentido. O som, segundo afirma, desempenharia função secundária, pois funcionaria como “trilha sonora”, que contribuiria para marcar o “clímax”, criando “impacto” no desenvolvimento da história. Ela lança mão de um conhecimento de mundo: toda narrativa tem um ponto alto (o clímax). É sua autobiografia se revelando como conteúdo para a análise do conteúdo do vídeo.

A segunda participante selecionada foi submetida ao teste com recursos de áudio (em segundo plano de audição) e de audiodescrição (em primeiro plano de audição). Embora seja vidente, foi-lhe solicitado que colocasse uma venda nos olhos, fornecida por nós. A ideia era criar um simulacro de deficiência visual, porém com memória visual plenamente agindo.

Com a autorização do registro audiovisual do teste pela participante, no Laboratório habitualmente utilizado para esse fim, foram passadas as instruções iniciais. Iniciamos o teste com o vídeo *Perfeito*, porém com restrição do recurso de vídeoimagem. Após a sessão de exibição do objeto, a participante solicitou que fosse repetido o áudio e, ao final, justificou a razão:

GC2-SF-02: *Maravilha. Eu precisei ouvir mais uma vez para ver melhor.*

O sujeito que constrói suas experiências vendo o que ocorre e, depois, reconstruindo os contextos, considera um obstáculo quase intransponível treinar o cérebro para ouvir e dali extrair a interpretação. É o que explica Meyer (2002[1997], p. 78) de uma perspectiva biofísica:

(...) a visão não é uma percepção que ocorre por inércia, uma recepção de objetos exteriores que se impõem em bloco a células visuais passivas e complacentes. O sistema de captação de fótons é necessário, mas insuficiente para induzir uma imagem do mundo que nos cerca. Ele deve ser completado por uma atividade cerebral que transforme informações *implícitas* em informações *explícitas*, que coordene descargas elétricas neuronais digitais numa paisagem coerente. O cérebro impõe uma unidade global às atividades de suas diferentes partes, para encontrar a harmonia de objetos isolados num quadro geral.

Essa percepção é ratificada ao notarmos que a participante associa as ações de “ouvir mais uma vez” a “ver melhor”. Sua falta de treino em perceber o mundo que a rodeia sem a ação da visão é patente. Mais adiante relata que sua interpretação a respeito da história apresenta dois momentos que se complementam. Primeiramente, acredita que a personagem principal correria algum perigo, uma ameaça que parecia ter o propósito de o destruir. Depois, dá-se conta de que o resultado interpretativo não foi o mesmo:

GC2-SF-02: *eu tive uma diferença de interpretação da primeira vez que eu ouvi... e da segunda.*

Ter ouvido duas vezes os estímulos sonoros do filme (em dois planos auditivos), reforçou-lhe a ideia de que sem as referências visuais em sua memória de curto prazo não seria possível fornecer informações suficientes para sua dinamização por meio dos *inputs* da audiodescrição:

GC2-SF-02: *e eu imaginei que na verdade agora ele tinha feito agora o que ele queria. E na segunda interpretação eu imaginei que não... que ele queria que realmente ficassem só os dois*

O uso do advérbio *agora*, repetido em sequência, constrói uma marca de presentificação para o momento da interpretação. É como se a participante inferisse que, naquele momento, da segunda leitura, tivesse conseguido um ganho interpretativo sobre o que ouviu. Se no trecho analisado anteriormente a personagem parecia sofrer uma ação que viria de fora, traduzida em *algo perigoso*, vitimizandose no processo de construção da história, na “segunda interpretação”, essa personagem passa a ser agente da ação pela ênfase no emprego do verbo volitivo *queria*, reforçada pelo intensificador epistêmico: *realmente*. Insistimos em saber mais para entender a modificação da leitura.

GC2-SF-02: *da primeira vez que eu ouvi é...eu imaginei quando ele já estava com a mulher de madeira feita... e ele destruiu o resto... tinha sido na verdade... ele não tinha o objetivo de destruir tudo aquilo... porque tem uma hora que quando estão de fato só eles...tem um barulho de madeira parece que quase caindo... e aquilo pareceu perigoso...*

Essa destruição involuntária é interpretada a partir do momento em que ouve “um barulho”, que levaria a uma situação de perigo. Embora o verbo *ouvir* não apareça explicitamente, a participante pede para ouvir a história mais uma vez, quando se certifica de que havia interpretado de acordo com sua percepção. Afinal, as informações sonoras, sem as referências visuais, chegam mesmo a gerar algum desconforto e incertezas.

Em outro trecho mais adiante, transcrito abaixo, é perguntado à participante se a audiodescrição teria contribuído para a sua interpretação da história. Sua resposta foi formulada em alta complexidade, pois, ao mesmo tempo em que garante a afirmação, constrói obstáculos sintáticos que a representem fielmente.

GC2-SF-02: *eu acho que sim. Bom, sim, porque eu acho que por conta de serem poucos elementos. Eu acho que por serem poucos, então é o boneco a madeira, a criação dele. E acho que por isso para mim foi suficiente.*

Notemos que o resultado foi a titubeação sequenciada de orações epistêmicas alternadas por marcadores de elaboração discursiva. Sua incerteza foi cifrada por meio de construções de oração epistêmica subcategorizando uma avaliação insegura. Explicamos: apesar de ser uma resposta recheada de elementos positivos, a complexidade de sua formulação deixa ver a construção da incerteza ou, melhor, a falta de convicção que se apresenta. Todos os elementos em que tenta construir sua convicção são objetos da cena (*protossself*) sem qualquer vínculo com seu background pessoal de leitor e experienciador do mundo e de leituras.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que existe uma relação direta entre o que se guarda na memória e as decisões tomadas pelo leitor para a interação a respeito (cf. TARDIF, 1992). A cada vez que pudesse ouvir novamente a história – se isso fosse possível – a participante reuniria mais elementos para estabelecer a conexão típica de um *self central*. Talvez, sem a visão agindo, nunca pudesse, de fato, acoplar ali sua autobiografia. Essa é uma hipótese que deverá ser verificada com a realização de mais testes com videntes submetidos a estímulos sonoros.

À guisa de conclusão

O saldo desses testes, que representam apenas alguns exemplares concretos de uma amostragem maior de dados, nos conduz à compreensão de que uma barreira visual pode comprometer a manifestação do *selfautobiográfico*. A hipótese é que a aptidão para assumir caminhos novos de interpretação pressupõe que, primariamente, o indivíduo se identifique com esse raciocínio apartado de sua experiência de sentidos.

Uma vez que a memória permite lembrar o passado, desempenhar funções cotidianas e projetar o futuro, os videntes que tiveram sua autobiografia acoplada a estímulos mais visuais do que sonoros nada mais fizeram do que replicar modelos de resolução de problemas, acoplando ali sua história de vida e de aprendizado como forma de adaptação necessária.

Para além dos processamentos bioquímicos realizados pelo cérebro, há um efeito fundamental para o desempenho efetivo e eficaz no cotidiano porque a linguagem está presente em todos os campos de convivência, mas a adaptação dos procedimentos interpretativos é algo que se treina desde muito cedo na vida. Para que um teste dessa natureza pudesse ter efeitos positivos sobre o *self central* (instância replicadora de modelos e processos de resolução de problemas) de modo a favorecer o acoplamento do *self autobiográfico*, seria preciso, antes, de um treinamento das funções com retorno de resultados positivos. O reforço do acerto favoreceria uma exposição mais segura de um participante restringido de suas habilidades primárias.

Uma pergunta que formulamos nessa etapa da pesquisa é como facilitar esse processamento com bloqueios sensoriais se não pela repetição e treinamento formal ou informal pelos quais passamos ao longo da vida? A resposta a essa questão depende de seguirmos com as análises e, principalmente, iniciarmos a segunda etapa de realização de testes com deficientes visuais, o que ocorrerá ainda no primeiro semestre de 2016. Por terem maior habilidade auditiva, talvez os deficientes visuais não se sintam entrincheirados nas incertezas manifestadas pela participante 2.

De todo modo, é preciso ter em mente que guardar uma informação e mobilizar procedimentos de recuperação são habilidades fundamentais para a replicação de padrões assertivos de ações e de atitudes (*self central*), mas, que somente em estágio mais avançado de acoplamento subjetivo é que o indivíduo será capaz de alcançar um nível mais alto de consciência sobre si e o mundo (*self autobiográfico*).

As portas que se abrem com a reflexão que provocamos com o relato da primeira etapa de nossa pesquisa estimulam-nos a seguir com a ideia de que a consciência é um processo dinâmico que passa pela replicação de modelos estáveis de interpretação de si no mundo. Em se tratando dos benefícios do recurso da audiodescrição, teremos mais a dizer assim que pudermos cotejar os resultados dos testes realizados por deficientes e não deficientes. Do que podemos afirmar, uma ideia é

factual: percepção visual é prioritária em relação à percepção auditiva entre videntes.

Referências

BARTOK, M. *Perfeito*. Animação em Curta-Metragem com Audiodescrição. Porto Alegre/RS, Brasil, 2012. Ficha técnica da animação original Criação e direção: Mauricio Bartok Música: Andre Arruda e Wiliam Roscito Efeitos de som: Jose Miguel Tagarellas Audiodescrição (tagasblog.wordpre...).

BECHARA, E. C. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CROFT, W. Language structure in its human context: new directions for the language sciences in the twenty-first century. *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*, ed. Patrick Hogan, 1-11. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DAMÁSIO, A. R. *E o cérebro criou o homem*. Campinas: Companhia das Letras, 2011.

FRANCO, E. P.C.; ARAÚJO, V. S. Questões terminológico-conceituais no campo da tradução audiovisual (TAV). *Tradução em revista* (11), 2011, pp. 01-20.

GAMBIER, Y. Introduction screen transadaptation: perception and reception. *The translator*, v. 9 (2), 2003, pp. 171-189.

KLEIMAN, A. *Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo/Campinas: Pontes, 1999.

LIMA-HERNANDES, M. C. Processos sociocognitivos da mudança gramatical: estruturas x-que do português. *Tese de livre-docência*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

MEYER, P. *O olho e o cérebro. Biofilosofia da percepção visual*. São Paulo: Editora da Unesp, 2002[1997].

PAULINO E SILVA, S. C. *Audiodescrição como instrumento de acessibilidade e a construção de sentido pela pessoa com deficiência visual*. Projeto de Pesquisa de Pós-Doutorado. São Paulo, 27 p. Trabalho não publicado.

ROTTA, A. M. Uma abordagem cognitivista para a leitura em sala de aula de língua estrangeira. *Revista Eletrônica de Linguística*. Vol.5, n.01, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/12466/8068>. Acesso em 26 dez. 2016.

ROMEUFILHO, P. *Audiodescrição: repúdio à Portaria 661 do MiniCom*. 2008. Texto publicado no site Bengala Legal. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/p661.php>. Acesso em: 3 dez. 2014.

SILVA, F. F. da. *Acessibilidade e Percepção Visual na USP*. Projeto de Iniciação Científica. São Paulo: FFLCH-USP, 2014.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les éditions logiques, 1992.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1999].

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

VIEIRA, P. A. de M.; LIMA, F. J. de. Teoria na prática: audiodescrição, uma inovação no material didático. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, (2), 2010. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/search/titles>. Acesso em 6 mar. 2016.

ZANOTTO, Mara Sophia. *A leitura como evento social para um enfoque humanístico do ensino de línguas*. Trabalho apresentado no XIX Congresso Mundial da FIPLV, Recife, 1997.

Artigo recebido em julho
e aprovado em dezembro de 2016.

Ensino-aprendizagem de português como língua materna e estrangeira: discursividade na formação inicial*

Cristiane Carvalho de Paula Brito
Universidade Federal de Uberlândia

Priscila Divina de Araújo
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Com base nos estudos em Linguística Aplicada em interface com perspectivas discursivas de linguagem, visamos (i) analisar representações de professores de português como língua estrangeira (PLE) em formação inicial acerca do 'saber português' como língua materna e como língua estrangeira, do ensino-aprendizagem e de si mesmos enquanto professores de PLE; e (ii) investigar as vozes que sustentam essas representações. Vozes dos discursos pedagógico tradicional e contemporâneo e acadêmico-institucional dialogam e se confrontam e fazem vir à tona a representação de que *saber português é saber a norma padrão e saber se comunicar em diferentes contextos*. Sobre os processos de ensino-aprendizagem, observam-se as seguintes representações: *a não coincidência de aspectos linguísticos gera dificuldades na aprendizagem de PLE; o método comparativo auxilia o processo de ensino-aprendizagem do PLE; e o ensino de PLE se configura como lugar de inovação*. Ao falarem de si mesmos, os sujeitos

* Este artigo é fruto da releitura das reflexões desenvolvidas em um projeto de iniciação científica, realizado entre 2012 e 2013, pela segunda autora, sob a orientação da primeira autora desse texto.

Ensino-aprendizagem de português como língua materna e estrangeira

se projetam como *aquele que valoriza o interesse e a realidade do aluno; transmite conteúdos; e atua como mediador cultural.*

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Discurso; Ensino-aprendizagem.

Title: Teaching and learning of Portuguese as a mother tongue and a foreign language: discursivity on initial education

Abstract: Based on the studies in Applied Linguistics in interface with discursive perspectives of language, we aim at (i) analysing representations of teachers of Portuguese as a Foreign Language (PFL) in initial formation regarding the ‘knowing of Portuguese’ both as a mother and foreign language, the processes of teaching and learning and of themselves as teachers of PFL; and (ii) investigating the voices which sustain these representations. Voices from traditional and contemporary pedagogical discourse and of academic and institutional discourse dialogue and confront each other and produce the representation that *knowing Portuguese is to know the standard language and to communicate in different contexts.* Concerning the teaching and learning processes, we observe the following representations: *the non-coincidence of linguistics aspects causes difficulties in the learning of PFL; the comparative method contributes to the process of PFL teaching-learning; and PFL teaching is a place of innovation.* When talking about themselves, the subjects project themselves as *those who value the interest and the reality of students; transmit contents; and act as a cultural mediator.*

Keywords: Portuguese Language; Discourse; Teaching-learning.

Introdução

A investigação sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas pode ser desenvolvida sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. A opção que aqui fazemos é a de aventar um olhar para esses processos a partir da relação sujeito-linguagem-discurso. Mais especificamente, interessa-nos compreender a constituição de

discursividades referentes ao ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE), no contexto de formação inicial de professores.

Melo et al (2013) apontam quatro grandes momentos no ensino e pesquisa do PLE. O primeiro se refere ao ensino de português ministrado por religiosos aos indígenas; o segundo data da segunda metade do século XIX até as quatro primeiras décadas do século XX e se refere ao período da imigração europeia ao Brasil; o terceiro abarca o ensino-aprendizagem de PLE no exterior; finalmente, o quarto contempla o ensino de PLE no Brasil, mais recentemente.

Almeida Filho (2011) ressalta o crescente interesse no ensino de PLE, comprovado pela abertura de cursos em diversos países. Em suas palavras, “essas demandas internacionais pela língua (o Português do Brasil) registrarão em certa escala a cultura e a equação política que a democracia republicana em língua portuguesa empreende no Brasil” (p. 42).

Moutinho e Almeida Filho (2011), por sua vez, destacam a crescente relevância do português no cenário internacional (devido, por exemplo, a acordos internacionais entre o Brasil e outros países e à pluralidade cultural dos falantes de português) e defendem que, apesar do ensino de PLE se justificar em contextos bem diversificados, existe ainda “um longo caminho para tornar esse ensino mais institucionalizado, coordenado mediante iniciativas políticas explícitas para apoiar sua expansão dentro dessas instituições” (p. 67).

Nesse sentido, esperamos contribuir para os estudos da área, a partir da análise das vozes que professores de PLE em formação inicial evocam ao enunciar sobre o ensino-aprendizagem dessa língua. Enunciando de um lugar de tensão, os sujeitos deixam vir à baila diferentes memórias discursivas acerca do que seja saber e ensinar-aprender português como língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), o que nos permite entrever a relação que estabelecem com o ‘saber línguas’ e com suas metodologias de ensino.

Filiamo-nos aos estudos da Linguística Aplicada em interface com perspectivas discursivas de linguagem, no intuito de (i) analisar as representações construídas por professores de PLE em formação inicial acerca: do ‘saber português’ como LM e LE, do ensino-aprendizagem de português como LM e LE, e de si mesmos enquanto sujeitos que ocupam o lugar discursivo de professor de língua portuguesa para estrangeiros; e (ii) investigar as vozes que sustentam essas representações e as tomadas de posição, construídas nos discursos dos professores de línguas em formação inicial.

O lugar teórico-metodológico no qual nos inscrevemos aponta para um “encharcamento interdisciplinar” (BOHN, 2005, p. 16). Trata-se de postular uma LA híbrida emesticha (MOITA LOPES, 2006), uma LA transgressiva (PENNYCOOK, 2006), na tentativa de “constituir um amálgama teórico suficientemente complexo e *indisciplinar* capaz de compreender e problematizar os discursos e/ou (inter)ações que constituem os processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores” (BRITO & GUILHERME, 2013, p. 26).

Concebemos a linguagem a partir do pressuposto de que, ao dizer, “o sujeito se significa e significa o próprio mundo” (ORLANDI, 2005, p. 44). Em outras palavras, rejeitamos a função meramente instrumental de linguagem para compreendê-la como constitutiva das identidades dos sujeitos.

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo de como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também faz parte dele (ORLANDI, 2005, p. 30).

Constituído e constituindo na/pela teia da língua(gem), entende-se que “o sujeito discursivo é plural, isto é, é atravessado por uma pluralidade de vozes e, por isso, inscreve-se em diferentes formações discursivas e ideológicas” (FERNANDES, 2005, p. 43). Destacar essas vozes, oriundas de diferentes espaços histórico-sociais e que vêm à tona na tomada da palavra, marcando a enunciação como processo dialógico e polifônico (BAKHTIN, 1981), é o que nos move a empreender um gesto de escuta em relação aos dizeres.

Para alcançar os objetivos elencados, dividimos o artigo nas seguintes seções: primeiramente, faremos uma breve explanação sobre as condições de produção do curso de PLE em questão. Em seguida, explicitaremos nosso percurso metodológico e discutiremos nosso gesto de interpretação dos dizeres dos professores. Finalmente, teceremos algumas considerações sobre as possíveis contribuições da pesquisa para os estudos sobre formação de professores e ensino/aprendizagem de PLE.

Sobre o Projeto de Ensino de Português como Língua Estrangeira

Os sujeitos participantes da pesquisa atuaram em um projeto de ensino de PLE que teve início em uma universidade pública no interior de Minas Gerais em 2008 com o objetivo de atender à demanda de ensino de língua portuguesa para alunos estrangeiros das grandes áreas (Humanas, Biológicas e Exatas), oportunizando, assim a adaptação desses alunos ao contexto linguístico-cultural de imersão. O curso ocorreu na modalidade de projeto de extensão, sob a coordenação de professores de francês do Instituto de Letras da referida instituição, sendo ministrado por professores em formação a universitários estrangeiros em mobilidade internacional, os quais, obrigatoriamente, deveriam fazer um curso de LP com duração mínima de um semestre. O curso poderia ser estendido caso houvesse interesse por parte dos estrangeiros, bem como disponibilidade dos professores.

Na época da pesquisa, o projeto contava, semestralmente, em média com aproximadamente vinte a vinte e cinco estrangeiros de várias

nacionalidades, em sua maioria estudantes de engenharia, que permaneciam na Universidade de seis meses a dois anos. Os cursos de PLE ocorriam durante os segundos semestres de cada ano e tinham uma duração de dois semestres, totalizando 120 horas de curso de língua portuguesa (sendo assim 60 horas por semestre). Os cursos eram ministrados na própria universidade com aulas duas vezes por semana de 1h30 cada.

Normalmente, cada professor se ocupava de um grupo de 3 a 6 estrangeiros. As aulas de língua tratavam de desenvolver as habilidades de compreensão e expressão oral, escrita e leitura num contexto pedagógico de imersão, com o objetivo de capacitar os alunos para interagirem num conjunto de situações de comunicação cotidianas elementares que viabilizassem suas estadias na Universidade e sobretudo no Brasil.

Convém ressaltar que o curso de Letras contava com as seguintes habilitações na época da realização da pesquisa: habilitação em Português, Inglês, Espanhol e Francês, com suas respectivas literaturas. Os alunos cursando as habilitações em língua estrangeira deveriam obrigatoriamente cursar as disciplinas de Metodologia de Ensino do Português como Língua Estrangeira e Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira. Todavia, nem todos os alunos participantes do projeto haviam já cursado essas disciplinas, uma vez que também se encorajava a participação dos professores em formação em períodos mais iniciais da graduação (ou mesmo de licenciandos da habilitação em português).

O material utilizado nas aulas de PLE era, em sua maior parte, elaborado pelos próprios professores em formação com o apoio dos professores orientadores, tendo sido, algumas vezes, utilizado um livro texto de ensino de PLE, em sua versão *e-book*. Além de aspectos linguísticos relativos à LP, as aulas se pautavam na apresentação e discussão de hábitos culturais de cada região do Brasil, mas com ênfase nos costumes locais¹.

¹ Para maiores detalhes, pode-se consultar Yamamoto (2014), que discute as experiências por ele vivenciadas no mesmo projeto de ensino de PLE aqui analisado. Em seu artigo, o autor foca

Percurso teórico-metodológico da pesquisa

Nosso trabalho se fundamenta em uma metodologia qualitativa, com caráter analítico-descritivo e interpretativista. Para a coleta dos depoimentos, utilizamos a proposta AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, a qual consiste na coleta de depoimentos² obtidos mediante gravação de respostas a perguntas abertas feitas pelo pesquisador. Preferencialmente, permitimos que os enunciadores gravassem sozinhos seus depoimentos e que escolhessem a ordem em que desejassem responder as perguntas. A escolha de tal proposta se justifica por compreendermos que ela pode nos permitir investigar a incidência de fatores discursivos no processo de enunciação em língua estrangeira bem como no campo de ensino-aprendizagem de línguas.

Desta forma, selecionamos as sequências discursivas e analisamos as ressonâncias enunciativas nos dizeres dos participantes, a fim de observar as formações discursivas que delineiam os sentidos produzidos e flagrar as diferentes vozes que vêm à tona nos discursos dos sujeitos. Cumpre salientar que “[...] as ressonâncias podem ser em torno de unidades específicas, como itens lexicais, ou em torno de modos de dizer, isto é, referem-se aos efeitos de sentido produzidos pela repetição de construções sintático-enunciativas” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 161).

Os depoimentos consistiram em respostas dadas a um questionário (ver Tabela 1) que versava desde questões sobre a formação e habilitação escolhida pelo professor em formação no curso de Letras a aspectos mais específicos que pudessem elucidar o posicionamento dos sujeitos acerca do ensino-aprendizagem de português como língua materna e estrangeira.

aspectos relativos: à estrutura física dos cursos, à formação dos professores e perfil dos alunos, ao uso de novas tecnologias no ensino de léxico, sintaxe e fonética, dentre outros.

² Cf. Serrani-Infante, 1998. Destacamos que a coleta dos depoimentos aos sujeitos da pesquisa foi feita após aprovação desse projeto pelo Comitê de Ética.

Tabela 1: Questionário

1. Por que você escolheu o curso de Letras?
2. Em que período você está?
3. Qual a sua habilitação? Por que você fez essa escolha?
4. Há quanto tempo você dá aulas no projeto de ensino de PLE?
5. Quantas aulas você ministra por semana no projeto e quantos alunos você tem?
6. Por que você começou a trabalhar no projeto de ensino de português como língua estrangeira?
7. Você ministra aulas em outro lugar? Comente
8. O que você considera importante no ensino de língua portuguesa para brasileiros?
9. O que você considera importante no ensino de língua portuguesa para estrangeiros?
10. Para você, o que é saber bem língua portuguesa?
11. Você considera que sabe bem a língua portuguesa? Comente.
12. O que você leva em consideração ao preparar suas aulas de língua portuguesa para estrangeiros?
13. O curso de Letras contribui para a sua prática pedagógica como professor de PLE? Comente.
14. Em relação aos alunos estrangeiros, que dificuldades você acha que eles encontram ao estudarem a língua portuguesa?
15. O que você faz para auxiliar os alunos a sanarem suas dificuldades?
16. Você acha que as suas experiências como aluno influenciam(aram) na sua concepção de professor? Como?
17. Que lembranças você tem de suas aulas de língua materna na escola? Comente
18. Você estuda ou estudou alguma língua estrangeira fora do curso de Letras? Comente sua experiência, ressaltando suas estratégias de estudo, o que mais lhe chamava a atenção nas aulas, suas dificuldades, etc.
19. Quanto à escolha da sua habilitação, você acha necessária a habilitação dupla, considerando que uma delas tenha que ser na sua língua materna? Por que (não)?
20. Como você avaliaria o curso de Letras em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras, à formação do professor etc.?

Nosso *corpus* é composto de depoimentos dados por quatro professores de língua portuguesa como língua estrangeira em formação inicial em uma universidade pública no interior de Minas Gerais, a saber³: Ângelo (no oitavo período da habilitação em língua inglesa, dava aula no projeto de PLE há dois anos e meio); Daniela (no oitavo período da habilitação em língua portuguesa, atuou no projeto por um ano e meio); Henrique (no oitavo período da habilitação em língua inglesa, há quatro

³ Destacamos que os nomes dados para os professores entrevistados são fictícios, a fim de preservar a sua integridade identitária, conforme previsto nas normas do Comitê de Ética.

anos e meio no projeto); e Pedro (formado na habilitação Português/Inglês e Português/Francês, atuou por cerca de 3 anos no projeto e cursava algumas disciplinas no curso de Letras em questão).

Nosso gesto de leitura aponta que os dizeres dos sujeitos são marcados por vozes que se imbricam, se confrontam, enfim, que marcam a enunciação como espaço mesmo de tensão e conflitos, ainda que, na linearidade do dizer, tenha-se uma aparente homogeneidade. Dessa forma, nossas análises visam (des)tecer os fios discursivos emaranhados na tomada da palavra, no intuito de delinear os discursos que constituem os sujeitos professores de línguas em formação inicial em sua relação com a língua que ensinam-aprendem. Para isso, apresentaremos análises de sequências discursivas que mostram a regularidade dos sentidos, a fim de compreender como diferentes formulações linguísticas produzem efeitos de sentido ressoantes.

As representações – tomadas aqui como o jogo de projeções “que designam o lugar A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1969/1997, p. 82 – grifo do autor) – funcionam de forma interdependente e aqui as separamos por razões didáticas, para melhor compreender o gesto de interpretação e delinear os discursos que atravessam a tomada de posição dos sujeitos.

O ‘saber português’ como LM e LE

As representações acerca do português como LE ora coincidem com as do português como LM, ora se distanciam. Ao discorrer sobre a língua portuguesa, os sujeitos fazem vir à tona uma memória da normatividade que funciona dialogicamente, pelo viés do interdiscurso, em tensão com outras vozes. No fio do dizer (intradiscurso), a língua é representada ora como *conjunto de formas e estruturas* (gramática), ora como *instrumento de comunicação*.

É preciso mencionar que, ao ocupar a posição discursiva de professor de línguas em formação inicial, o sujeito se vê interpelado por certos dizeres e interditado por outros.

*/.../ ao falar sobre a língua, [o sujeito] se encontra em um *inter-dito*, entre dizeres, entre saberes, entre imagens e vozes conflitantes. Ao tentar articular a imagem que ele tem do saber sobre a língua, a imagem que a instituição, os especialistas ou a sociedade têm desta, a imagem que ele tem que os outros têm dele enquanto professor de línguas em formação, o sujeito tece seu discurso com fios que não coincidem, com vozes dissonantes, com saberes contraditórios, num jogo mesmo de unidade e dispersão (BRITO, 2009, p. 178).*

Vejamos:

Saber português é saber a norma padrão

(SD01) E em relação a saber bem a língua portuguesa, éh, eu acho que ninguém conhece totalmente as coisas, mas, o que eu conheço, da língua portuguesa eu considero éh, extremamente, o essencial, pra que eu possa ensinar o português como língua estrangeira */.../* às vezes eu até brinco com os meninos “Olha, eu não sou professor de gramática, sou professor de língua. Embora eu tenha a noção de que a gramática faz parte dessa língua” (Henrique).

(SD02) eu acredito que sim, que eu sei bem a língua portuguesa, porque aham eu sei quando devo utilizar a norma culta e quando não utilizar */.../* No entanto, como eu sou professor de língua portuguesa para estrangeiros, eu acredito que eu deveria saber mais sobre gramática e literatura, eu acredito que eu não sei tanto quanto eu deveria (Ângelo).

Nota-se que a gramática – comumente tomada como sinônimo de língua padrão – representa um saber que “incomoda” o sujeito e que é discursivamente trazido pela voz do outro, que se marca, nesse caso, pelo uso do advérbio *não* e da oração concessiva, na SD01. Tenta-se desvincular saber língua de saber gramática (professor de língua x professor de gramática), entretanto esta parece representar o lugar da totalidade, um saber perante o qual o sujeito estaria em dívida, tendo a necessidade de

esclarecer, ao interlocutor, de que (*mas*) *o que eu conheço é extremamente essencial para se ensinar o português como língua estrangeira*. Necessidade essa explicitada em SD02: *eu deveria saber mais sobre gramática*.

Pode-se notar esse movimento de tensão, no dizer de Henrique, em um outro momento de seu depoimento, quando ele rememora (e ressignifica) as aulas de língua portuguesa que tinha na escola básica, sendo a gramática discursivizada por meio de uma relação de aceitação-resistência. Ao mesmo tempo em que *detestavaprin cipalmente*⁴ os momentos da aula destinados à conjugação verbal, é justamente esse saber – representado pelos cadernos que *até hoje eu tenho lá em casa* – que se legitima:

(SD03) Éh, eu tenho boas lembranças de quando eu estudava português na escola, mas, eu confesso quee... DETESTAVA alguns momentos da minha aprendizagem da língua materna, PRINCIPALMENTE da parte de conjugação verbal, eu DETESTAVA conjugar cinco, seis verbos, todos os dias como dever de casa, isso era algo que me cansava bastante. eu lembro que até hoje eu tenho os cadernos lá em casa, de todos esses verbos conjugados, mas eu acho que eles foram legais pra que eu aprendesse, né, éeeeh... de certa forma... ah... a noção, dessas dessas variantes verbais, ou variantes temporais do verbo (Henrique).

Efeito de sentido semelhante pode ser observado no depoimento de Ângelo, na SD04. E aqui é interessante notar que à cobrança do conhecimento dos tempos verbais se articula uma imagem de professora *exigente*, adjetivo que parece resvalar significações de seriedade e competência:

(SD04) Tive uma outra professora que gostei muito também /.../ *pediu que nós decorássemos as conjugações verbais*/.../ eu gostei muito dessa professora porque ela *foi exigente* e tenho certeza de que, tanto eu como os meus colegas, *sabemos um pouco melhor conjugações verbais* /.../(Ângelo).

⁴Observe-se aqui a ênfase na fala.

Essas representações corroboram os estudos desenvolvidos por Melo et al (2013), os quais investigaram a docência de PLE em Santa Catarina no intuito de levantar o perfil dos docentes e suas concepções de linguagem. Os resultados de sua investigação apontam que a maioria dos professores que ministram aula de PLE, no referido contexto, não possuem formação específica na área e atuam em escolas particulares. Quanto às concepções de linguagem, os participantes da pesquisa têm a gramática como aspecto central nos processos de ensino-aprendizagem, apesar de priorizarem a conversação no desenvolvimento comunicativo e o aspecto cultural da língua. No dizer dos pesquisadores,

Trata-se da aceitação, expressa e materializada, da concepção de língua como um sistema de hábitos e do aprendizado como um processo de condicionamento. Os professores responsáveis por essa prática não só aceitam essa caracterização do fenômeno linguístico como procedente como a tornam a sustentação do seu método. A resposta automática, que seria característica do comportamento linguístico na língua materna de um aluno, passa a ser o objetivo maior da sala de aula de PLE (MELO et al, 2013, p. 18).

Um dizer também recorrente, em nossos depoimentos, refere-se à questão da pronúncia (correta, adequada), uma vez que os sujeitos estão inseridos no contexto de ensino de português para estrangeiros:

(SD05) a partir daí acredito... éh... que a *pronúncia adequada*, e a *pronúncia padrão*, é importante SIM, porque esse aluno não cai em situações como essa algum dia. As quais de repente *pode colocar até mesmo a vida dele em jogo*, né, em contextos de imersão linguística, ou seja, em uma viagem, seja numa festa, ou mesmo numa briga que ele venha aí, arrumar com alguém, éh, por *fruto de um simples erro de pronúncia*, né? (Henrique).

Além de saber gramática (e dominar a norma culta), ‘saber português’ é ter *pronúncia adequada*. O advérbio *sim*, dito com ênfase, marca o embate de vozes entre a posição do professor em formação e aquela (provavelmente da instituição acadêmica) que diz justamente o

contrário (que, por exemplo, o importante é saber se comunicar ou que a perfeição em termos de pronúncia se trata de uma idealização).

A questão da pronúncia parece se ancorar no imaginário de fluência, no desejo do domínio de uma oralidade perfeita (GUILHERME, 2008), representada pelo ideal de falante nativo – questão amplamente discutida no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Dessa forma, “quando se considera a proficiência linguística, vale salientar que há uma ênfase na linguagem oral, ou seja, a habilidade de se comunicar fluentemente na fala seria o atestado de se saber (ou não) a língua” (BRITO, 2012, p. 6).

Seja como saber gramatical, seja como pronúncia adequada, a concepção que se constrói é a de língua como conjunto (correto) de formas e estruturas abstratas, cujo desconhecimento poderia *de repentecolocar até a vida* do falante *em jogo*(SD05), desconsiderando-se, pois, as condições de produção da linguagem na construção dos sentidos advindos da interação verbal.

Não pretendemos com isso defender a não acuidade no que se refere à pronúncia ou desconsiderar a necessidade de se trabalhar especificamente, em sala de aula, com essa questão. Trata-se, antes, de problematizar, por exemplo, o conceito de inteligibilidade, comumente visto como um fenômeno estático ou um processo de mão única em que falantes não nativos se esforçam a fim de serem compreendidos por nativos, aos quais se atribui a prerrogativa de decidir o que é ou não inteligível (BAMGBOSE, 1998, p. 5).

Concordamos, pois, com Nelson (2011) ao afirmar que não é possível discutir o conceito de inteligibilidade sem fazer referência aos participantes e a outros aspectos relevantes do contexto comunicacional. Isso aponta para a relevância de se compreender a interação entre os falantes de um ponto de vista êmico, isto é, em que se valorizam as perspectivas dos participantes no processo de negociação de sentidos (SEIDHOFER, 2006, p. 44) e se aceita que o próprio desejo de compreender (e ser compreendido) se configure como o ingrediente mais importante para a inteligibilidade (TAN; OOI & CHIANG, 2006, p. 89).

Tais considerações fazem coro aos pressupostos bakhtinianos, os quais postulam a situacionalidade das práticas languageiras, recusando uma visão abstrata de língua a fim de concebê-la pelo fenômeno social da interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995).

Saber português é saber se comunicar em diferentes contextos

Em relação à representação de *língua como instrumento de comunicação*, percebe-se que tal imagem se sustenta na crença da dicotomia língua formal/língua informal, a qual equivaleria à distinção entre língua escrita/língua falada. Vejamos:

(SD06) /.../ o mais importante no ensino de língua portuguesa pra brasileiros É: *ENSINAR A ELES COMO se comunicar em diferentes situações, sejam essas formais ou informais*. Já com os estrangeiros, eu acredito que o mais importante no ensino de língua portuguesa é que eles *aprendam também a usar a língua em diferentes contextos*. Que eles *conheçam a língua CULTA*, para poderem ler e escrever documentos /.../ Pra mim o quê que é saber bem a língua portuguesa, questão número dez, ... é *saber se comunicar em diferentes situações*. ... eh... você considera... eu considero sim que eu sei bem a língua portuguesa, mas tenho que aprender muito ainda(Daniela).

(SD07) Pra mim, saber bem língua portuguesa é /.../ saber diferenciar quando se deve utilizar a norma culta e quando não se deve utilizar a norma culta /.../ Pra mim se uma pessoa souber diferenciar quando utilizar a norma culta e quando não utilizar, aha isso é saber bem a língua portuguesa (Ângelo).

É interessante salientar que, apesar de enunciar, em seu depoimento, uma suposta diferença entre o ensino de português para nativos da língua eo ensino de português para falantes estrangeiros, o argumento é o mesmo, a saber: o conhecimento da língua em diferentes contextos, sendo que estes parecem resumir-se às situações formais ou informais.

Apesar do discurso da comunicação apresentar-se como um deslocamento em relação à concepção de língua como estrutura abstrata, entendemos que ele ainda consolida uma noção de língua homogênea, como se formal/informal, escrito/falado, culto/não-culto fossem categorias estanques, fechadas e neutras. Noção essa que parece escamoteada pelo discurso da adequação linguística.

Daí a consideração de Signorini, ao pontuar que

Além, da dimensão sociopragmática, passamos a incluir também uma dimensão político-ideológica à ideia de adequação, uma vez que as práticas sociais são múltiplas e heterogêneas, isto é, não são sempre as mesmas quando variam os contextos, e estão sujeitas a hierarquizações em função das chamadas práticas de prestígio ou práticas hegemônicas (SIGNORINI, 2012, p. 277).

Pode-se dizer que, ao enunciar sobre a língua portuguesa e seu ensino, os sujeitos ressignificam seus dizeres, a partir de vozes do senso-comum e também de teorias linguísticas estudadas na academia. Deixam ‘escapar’, todavia sentidos de totalidade, em relação à língua, como se fosse possível *saber tudo* (ainda que se negue: *não é necessariamente você saber TUDO sobre a língua portuguesa*), o que sugere o desejo de completude e a percepção da falta (*afinal de contas, quem sabe tudo?*), como se vê na SD08:

(SD08) saber BEM a língua portuguesa, na MINHA concepção, não é necessariamente você saber TUDO sobre a língua portuguesa, afinal de contas, quem sabe tudo? /.../ Então saber BEM a língua portuguesa éh... saber, não o básico, o básico é dever de cada um, PRINCIPALMENTE pra quem se candidata à profissão de professor. /.../ a pessoa conhecendo um POUCO de cada área /.../ NÃO esquecendo jamais os aspectos de pesquisa /.../ não deixando de lado jamais o aspecto cultural /.../(Pedro).

Passemos agora para as análises das representações de ensino-aprendizagem de português como língua materna e como língua estrangeira.

O ensino-aprendizagem de português como LM e LE

Ao discursivizarem sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como LM e LE, os dizeres, como se nota, trazem à tona a tensão entre a memória de aprendizagem que constitui o sujeito e os dizeres postulados pela academia. Além disso, observa-se também que, na relação com o ensino-aprendizagem de PLE, apaga-se a heterogeneidade do ensino-aprendizagem de português como língua materna.

A não coincidência de aspectos linguísticos gera dificuldades na aprendizagem de PLE

Como discutimos na representação anterior, parece-nos que a diferença mais significativa no discurso sobre o 'saber português como LM e como LE' recai na questão da pronúncia. Dessa forma, ao enunciarem sobre o ensino, a menção aos supostos problemas de que o não domínio da pronúncia traria é bastante recorrente:

(SD09) /.../ a dificuldade maior é pronúncias inexistentes nas línguas dos alunos e existentes na língua portuguesa, outra dificuldade que é geral é saber diferenciar os verbos ser e estar /.../ há tópicos gramaticais na língua portuguesa que não existem nas línguas de certos, de alunos de certas nacionalidades, então depende muito da nacionalidade de cada aluno (Ângelo).

(SD10) eu creio que, *uma das maiores, dificuldades que eles têm, é no aspecto fonético*. A nossa língua portuguesa ela tem uma grande variedade de sons /.../ e toda essa diversidade, de sons, às vezes *deixa, o aluno um pouco perdido* pelo, porque... às vezes existe uma estrutura semelhante mas que não produz o mesmo SOM, da língua dele (Pedro).

A representação aqui elencada aponta para a inscrição desses dizeres na transparência da linguagem e, conseqüentemente, na tentativa de apagar (ou abafar) a heterogeneidade constitutiva da linguagem (como se esse fosse uma característica que emergisse apenas ao estrangeiro ou

apenas na língua portuguesa). Tentativa essa que escapa ao sujeito e que vem à tona pelo discurso do choque cultural, como se vê na SD11:

(SD11) No contexto de não imersão, éh, ao meu ver *a principal dificuldade é em entender as variantes linguísticas do português do Brasil, e sobretudo pronunciar os SONS, e as vogais tônicas, do nosso dialeto, em relação aos outros PORTUGUESES, né? /.../ Agora, já no contexto, éh, de IMERSÃO, né, essas dificuldades elas não /tão/ ligadas éh, estritamente a língua, mas, a um contexto MAIOR de linguagem, né, a maior parte dessas dificuldades elas concernem, como eu já disse antes, não à língua em si, mas na IMERSÃO, ou no processo de inclusão social AO diferente, que... interfere fortemente no aprendizado /.../ de uma nova forma de vida, né, que é a forma de vida brasileira (Henrique).*

O dizer de Henrique aponta para a percepção da heterogeneidade (as variantes linguísticas do português do Brasil; processo de inclusão social ao diferente). Contudo, esta parece ser atribuída mais à nova forma de vida que é a forma de vida brasileira e não tanto à linguagem, como se a língua em si pudesse ser dissociada da cultura, isto é, como se a vivência dessa cultura não fosse mediada por certos modos de entrada na/pela linguagem.

Em SD12, por sua vez, pode-se apontar o embate de vozes advindo da representação que o sujeito faz de si enquanto professor e a representação que imagina ser a da instituição acerca dele:

(SD12) No contexto de imersão às vezes *eu peço até pra que os alunos façam exercícios fonológicos, éh... perdão, no contexto de NÃO imersão, às vezes eu peço até pra que os alunos façam exercícios fonológicos pra trabalharem a musculatura/.../ pra só depois, inserir certos vocabulários que exigirão pronúncia adequada das palavras, pra que elas produzam uma significação /.../ Enfim... é, às vezes eu PREFIRO, pra não perceber futuras fossilizações linguísticas, fazendo coisas que pra muitos profissionais da linguagem não estão ligados ao ensino de língua /.../ eu acho que isso é fundamental, eu prefiro fazer isso do que deixar né, um aluno construir, é, a sua própria linguagem, em contextos específicos, que em contextos gerais, éh... podem gerar problemas de comunicação*

.../então eu prefiro preparar ela pra esse diferente, variantes, éh... sociais, linguísticas que ela pode encontrar, e... deixar ela ciente de que existe sim uma língua formal, né, que embora a gente não use no dia a dia, é necessário que a gente PRODUZA ela em alguns determinados momentos pra que não fossilize, né, essa língua(Henrique).

Conforme o depoimento acima, a academia é projetada como a instância que não vê com bons olhos o uso de *exercícios fonológicos* nas aulas de língua estrangeira, daí a necessidade do uso do advérbio de inclusão *até* para se fazer referência a eles. A menção a tais exercícios, provavelmente feitos como *drills*, cujo foco recai mais na estrutura da língua do que em seus aspectos semânticos e sociais, vem à tona no dizer de forma a marcar um lugar de resistência frente a um saber outro (*fazendo coisas que pra muitos profissionais da linguagem não estão ligados ao ensino de língua*).

O sujeito se inscreve no discurso da comunicação, para justificar que a falta da correção ou a permissão para que o aluno construa *sua própria linguagem* podem ocasionar *futuras fossilizações* de erros linguísticos, os quais produzirão *problemas de comunicação*. Consolida-se, pois, o imaginário de uma língua que, não sendo ‘própria’, reside fora do sujeito, disponível para ser adquirida ou apropriada, pelo menos em *alguns determinados momentos*.

O método comparativo auxilia o processo de ensino-aprendizagem do PLE

Um aspecto interessante, nos depoimentos, é que o ensino por meio do método comparativo dentro dessa modalidade é muito bem aceito (observe-se, por exemplo, a ênfase dada por Pedro, na SD14, *gosto MUITO do aspecto comparativo*), ainda que este não seja muito bem visto na pedagogia do ensino de LEs, que tenta enfatizar o uso da língua alvo no ambiente de sala de aula, evitando, sempre que possível, a tradução.

(SD13) Eu trabalho através de uma abordagem éh... comparativa, então eu mostro pro aluno claramente “olha, na sua língua é assim,

na nossa língua é assado” /.../ prepará-lo pra entender essas nuances da língua (Pedro).

(SD14) Além desse aspecto da imagem eu também trabalho com o aspecto comparativo, gosto MUITO do aspecto comparativo, gosto MUITO de trabalhar gramática comparativa, então eu coloco num, numa linha o português, coloco n’outra linha a língua que é do aluno, e a partir daí começa a se mostrar as diferenças e/ou as similaridades, e isso ajuda, o aluno perceber que, que... ‘vem cá, o português não é espanhol e o espanhol não é português, apesar de serem semelhante.’, né? (Pedro).

(SD15) Bom, ... eles encontram *muitas dificuldades quando chega na parte das regras gramaticais*, e o quê que eu faço para sanar essas dificuldades? Eu tento sempre trazer ... eu sempre *levava exemplos* ... de como... essas regras poderiam ser usadas no dia a dia ou se poderiam ser descartadas, ... e, às vezes também *levava exemplos da língua deles porque era mais fácil pra eles associarem...* que tava dizendo (Daniela).

Essa representação, bastante coerente com a anterior (de que a não coincidência entre as línguas gera dificuldades para o aprendiz), se sustenta na crença da transparência da linguagem, mais especificamente, na crença de que haveria equivalência total entre as línguas, bastando colocar *numa linha o português, n’outra linha a língua que é do aluno* (SD14), a fim de *sanar essas dificuldades* (SD15). Ressaltamos que não se trata aqui de desqualificar o uso do método comparativo ou de negar suas contribuições para os processos de ensino-aprendizagem de LEs, mas de problematizar os pressupostos teóricos que constituem a discursividade de professores de línguas, observando o embate das vozes que marcam sua enunciação.

Aventamos a hipótese de que o método comparativo funciona como uma ferramenta, um recurso didático-pedagógico para o professor no sentido de auxiliá-lo a trabalhar a complexidade gerada pela não coincidência do dizer consigo mesmo. Isto é, ainda que o sujeito evidencie a compreensão de que as línguas não se equivalem (sendo, por exemplo,

impossível uma tradução idêntica), ele “se esquece”⁵ de que o controle dos dizeres é apenas ilusório e de que a comparação entre línguas diferentes não é suficiente para ‘estabilizar’ os sentidos, impedindo-os de deslizarem e provocarem efeitos múltiplos no contexto de interação verbal.

A representação de língua como instrumento – e, portanto, fora do sujeito – escamoteia a dimensão tenso-conflitiva que constitui o processo de entrada em uma língua outra (REVUZ, 1998), cujas formas de determinação dos sentidos não são coincidentes com aquelas que operam na língua materna. Oblitera-se, portanto, o fato de que a aprendizagem de uma língua mobiliza aspectos identitários, que contemplam uma relação entre sujeito-língua-memória, sendo que “certos traços de memória da língua materna, que foi apagada, retornam, para o/no sujeito, através da materialidade mesma da língua, que ele não controla, e que vem se apresentar como memória da língua materna apagada, na língua atual” (PAYER; CELADA, 2011, p. 71).

O ensino de PLE se configura como lugar de inovação

O ensino de PLE é colocado no âmbito do novo, do diferente, do inovador, como se fosse a presença do estrangeiro que propiciasse o encontro de diferentes culturas, gerando um ambiente de heterogeneidade nas aulas.

(SD16) O *maior desafio* que eu enfrentei em sala de aula, é realmente *quando nós trabalhamos com o grupo heterogêneo*, ((...)) teve um semestre que eu tive ah... alunos do Japão, dos Estados Unidos e... Hispano-americanos na mesma turma (Pedro).

(SD17) Aliás, infelizmente no ensino de inglês e no ensino de francês, é, por exemplo, a gente é ENTUPIDO com uma série de ortodoxias, que... que são tidas como verdades absolutas na prática do docente /.../ que muitas vezes são meras prescrições /.../mas já, néh, no PLE, o que é INTERESSANTÍSSIMO, é que nós, TEMOS ainda esse espaço pra CRIAR e produzir a arte do nosso próprio olhar

⁵ Referimo-nos aqui ao esquecimento n. 1, tal como formulado por Pêcheux (1975/1997).

sobre ensinar língua, né, que nos cós... constitui identitariamente (Henrique).

(SD18) Eu comecei a trabalhar neste projeto por vários motivos /.../ o fato de eu gostar muito de *conhecer novas culturas e pessoa e novas pessoas também /.../* (Ângelo).

(SD19) Bom, *eu queria conhecer uma nova forma de trabalhar a língua portuguesa*, dizer como que ela poderia ser ensinada num contexto diferente (Daniela).

A materialidade linguística é marcada por vocábulos e expressões como heterogêneo (SD16), interessantíssimo, criar (SD17)⁶,conhecernovas culturas, novas pessoas(SD18), contexto diferente, nova forma de trabalhar a língua portuguesa (SD 19).

Como podemos perceber, de acordo com as SDs acima, os professores apagam, em alguns momentos, a heterogeneidade do ensino de PLM, atribuindo-a, no fio do dizer, apenas ao ensino de PLE. Em outras palavras, o que se nota é que a noção de heterogeneidade seria abrangente e real apenas no que diz respeito ao ensino de PLE, tornando o espaço de PLM como vazio de indícios de aquisição cultural e de formas outras de trabalhar o ensino da LM.

O que se camufla é o fato de qualquer situação de interação verbal (e, portanto, de ensino) ocorrer entre sujeitos sócio-histórico e ideologicamente constituídos, sendo a heterogeneidade constitutiva das práticas de linguagem, da tomada da palavra. Todavia, na materialidade linguística o novo aparece como elemento atribuído à cultura estrangeira e a heterogeneidade como restrita a diferentes nacionalidades.

Henrique (SD17), ao comparar suas experiências de ensino de inglês e francês com o ensino de PLE, argumenta que neste tem espaço pra criar e produzir a arte do nosso próprio olhar sobre ensinar língua. Língua que, em seu dizer, é da ordem da constituição identitária. Ou seja, ainda que de fato ele possa ter tido mais liberdade para tomar decisões e se constituir enquanto professor (elaborando, por exemplo, o material a ser utilizado

⁶ Nota-se a ênfase na enunciação do dizer.

nas aulas), o que parece vir à tona é a possibilidade dessa LM se tornar estrangeira pelo olhar do outro, pela necessidade mesma de fazê-la compreendida a um outro. A inovação não estaria no simples uso de técnicas ou procedimentos pedagógicos (apenas em um nova forma de trabalhar a língua portuguesa (SD19)), mas na percepção do estranhamento daquilo que lhe é familiar.

Em outras palavras, ensinar PLE abre espaço para processos de alteridade que possibilitam aos sujeitos “ser o outro de alguém, a capacidade de conviver com o diferente e, a partir das diferenças, se permitir um olhar interior outro”. Constituindo-se no batimento LM/LE, a língua portuguesa, nesse contexto, parece configurar-se como “elemento de alteridade para os sujeitos-aprendizes, porque eles se podem dizer a partir de uma outra posição enunciativa, de um outro lugar, que não o da língua materna” (TAVARES, 2009, p. 63).

Representações de si como professor de PLE

Ao falarem de si, sujeitos que ocupam o lugar de professor de PLE, três principais representações vêm à tona. Vejamos.

O professor como aquele que valoriza o interesse e a realidade do aluno

(SD20) Eu levo em conta, consideração see o conteúdo vai ser de relevância pra pros alunos; basicamente isso (Ângelo).

(SD21) Eu... tento muito pensar de que forma o aluno poderia usar o que eu tô ensinando no dia a dia, ... no dia a dia dele (Daniela).

(SD22) /.../ o professor de português língua estrangeira deve fazer uma pesquisa pra fazer um levantamento das necessidades dos alunos /.../ das expectativas e dos interesses e assim ele poderia preparar um curso que fosse muito voltado aos desejos e expectativas dos alunos (Ângelo).

Ao falarem sobre o que levam em consideração ao preparar suas aulas, os sujeitos evocam vozes do discurso pedagógico, o qual postula a necessidade de valorização da realidade do aluno, tornando o ensino relevante, coerente com seu *dia a dia* (SD21), *necessidades* e *expectativas* (SD22).

Sabe-se que um dos pressupostos freirianos, apropriados por várias abordagens de ensino de línguas materna e estrangeira, é justamente a consideração pela realidade do aluno. Todavia, para o educador, os processos de ensino-aprendizagem devem ser considerados pelo viés político, a fim de possibilitar o engajamento dos sujeitos, a tomada de posição, dentro de um contexto que extrapola a sala de aula. Em outras palavras, não se trata de desenvolver planos de ensino tendo em vista simplesmente as *necessidades*, *expectativas* e *interesses* (SD22) dos aprendizes (como se o propósito da educação residisse na plena satisfação destes), mas de capacitá-los a construir conhecimentos, a partir de sua historicidade, tendo sempre em vista as relações de poder que permeiam todo saber. Trata-se ainda de desconstruir a própria noção de ‘realidade’, concebida, muitas vezes, de forma homogênea, como constructo estanque e estabelecido antes da interação entre os sujeitos.

O professor como aquele que transmite conteúdos

Ao falarem sobre as contribuições do curso de Letras para sua prática pedagógica, os depoimentos resvalam sentidos de tradicionalismo acerca dos processos de ensino-aprendizagem, representando o professor como aquele que detém e transmite o saber ao aluno. Trata-se de uma representação conflitante com a anterior, em que os professores que defendem considerar os interesses dos alunos acabam trazendo à tona a necessidade da presença de um ensino mais rígido e que poucas vezes cede voz ao corpo discente, deixando, inclusive, saudosismo, como podemos ver na SD23.

(SD23) quando eu penso nas minhas aulas de língua materna, eu tenho, *eu tenho saudades /.../* apesar de ter sido um aluno do *sistema de ensino um pouco mais rígido do que nós temos hoje*, eu dou graças à Deus por isso, não reclamo de forma nenhuma */.../* as aulas, elas *eram um ambiente com uma qualidade maior do que a aula que a gente tem hoje*, como professor. Então era uma aula que você não tinha interferência de um celular, *era uma aula onde você não tinha liberdade OU a libertinagem*, de ficar usando, ... lendo outro tipo de literatura durante a aula, era uma aula na qual você realmente se envolvia */.../* isso é um FATO, de que *você está na sala de aula pra aprender, e o professor tá lá pra ensinar*, então, eu, graças à Deus, *tive professores que cumpriram MUITO bem esse papel*, tanto que, o resultado disso, foi... éh... a minha... inserção e... e, entrada dentro do sistema do nível superior e... público */.../* (Pedro).

(SD24) porque eu acho que pra você ensinar algo você tem que conhecer muito bem a si próprio, né, éh, e conhecer muito bem aquilo que você ensina, pra que você possa passar da melhor forma possível */.../* (Henrique).

(SD25) */.../* os professores aha da dessa {gaguejou} disciplina de português língua estrangeira observa esses micros ensinamentos e ao final dão seu parecer e aí com base na experiência desses professores */.../* e nos pareceres desses professores, *os alunos têm ideia do que se deve ou não se deve fazer numa aula de língua portuguesa para estrangeiro* (Ângelo).

Se pensarmos nessas duas primeiras representações, podemos perceber que elas reproduzem discursos cristalizados e costumeiros sobre a educação, evocando vozes tanto da pedagogia moderna quanto da tradicional. Atribui-se a esta um status de *qualidade maior* devido à rigidez do sistema de ensino, maior controle (*era uma aula onde você não tinha liberdade ou a libertinagem* para realizar atividades paralelas, por exemplo) e clara definição dos papéis dos atores sociais (*você está na sala de aula pra aprender, e o professor tá lá pra ensinar*).

Dessa forma, os sujeitos, ao mesmo tempo em que se veem, no lugar de professores, como aqueles que levam em conta necessidades de

alunos, suas vozes e interesses, também se projetam como os que detêm o saber e transmitem o conteúdo, colocando o aluno como passivo no processo de aprendizagem, fazendo da aula (e de sua formação) um ambiente de prescrição, no qual *os alunos têm ideia do que se deve ou não se deve fazer numa aula de língua portuguesa para estrangeiro* (SD25).

O professor como um mediador cultural

A terceira representação funciona em consonância com a representação de que o ensino de PLE se configura como lugar de inovação, já que permite o encontro de diferentes culturas.

Contudo, observando as SDs abaixo, podemos perceber um conceito de cultura estático e fixo, capaz de ser controlado pelo professor (*eu tento o máximo antecipar* – SD26) que, por sua vez, atuaria como pacificador, evitando choques, conflitos e problemas:

(SD26) Éh... já no contexto de imersão /.../ tenho muito CUIDADO, eu tento o MÁXIMO antecipar, né, hoje, oferecer características culturais do Brasil, que possivelmente podem provocar choques culturais /.../ (Henrique).

(SD27) Outro aspecto que eu levo em consideração pra preparar aula é o aspecto cultural /.../ há conteúdos que nós temos na nossa língua que fazem parte da nossa cultura que serão relevantes e interessantes pra um aluno francês, o que de repente pode não interessar a um aluno japonês. ... PORÉM, alguns aspectos gerais precisam ser estabelecidos, e um aspecto de cultura que eu acho extremamente relevante é nós trabalharmos em sala de aula a questão do espaço, o brasileiro usa o espaço como o latino-americano /.../ o meu espaço pessoal ele é... ele é menor que o espaço de um americano que também é diferente do espaço do oriental (Pedro).

O conceito de cultura é, pois, homogeneizado

pela tentativa de se eliminar da cultura os elementos de conflito e tensão, enfim, sua própria historicidade, reduzindo-a a um mero

“artefato” (representado por comidas, objetos, costumes típicos de um país), como se o conhecimento cultural pudesse ser traduzido como um pacote fechado de informações estanques e imunes às interpretações atribuídas pelos sujeitos, o que, sem dúvidas contribui para a consolidação de estereótipos tão comuns, por exemplo, nos livros didáticos de línguas estrangeiras em geral (BRITO & GUILHERME, 2012, p. 175).

Contudo, não se pode negar que a consideração dos aspectos culturais se constitui em um deslocamento de práticas estritamente gramaticais de ensino. Assume-se a presença de um outro – de uma relação de alteridade que, mesmo concebida de forma ainda um pouco estanque, vem perturbar o desejo de uma possível harmonia na relação eu-outro.

A nosso ver, é necessário promover, no contexto de formação de professores, a problematização do conceito de cultura, entreando a relação linguagem-identidade, e a discussão do papel interculturalista do professor de LE, como pontua Serrani (2005), o qual deve ser sensível ao componente sócio-cultural de modo a considerar, por exemplo, as diferenças enunciativas e regras discursivas entre línguas distintas, já que “há sempre aspectos ideológicos e memórias discursivas a levar-se em conta com relação à significação de enunciados, e é importante, além disso, considerar a linguagem não-verbal, como o funcionamento do olhar” (p. 16).

Considerações finais

Propusemo-nos, primeiramente, neste trabalho, a analisar as representações construídas por professores de PLE em formação inicial acerca: do português como *língua materna* e como *língua estrangeira* (LE); do ensino-aprendizagem de português como LM e LE, de si mesmos enquanto sujeitos que ocupam o lugar discursivo de professor de PLE.

Em relação à primeira representação, vê-se que sustentam os dizeres dos sujeitos da pesquisa a concepção de que (i) *saber português é*

saber a norma padrão; e(ii) saber português é saber se comunicar em diferentes contextos. Quanto à segunda, ao enunciar sobre o ensino-aprendizagem de português como LM e LE, nota-se que os sujeitos constroem três representações predominantes, as quais podem ser expressas pelos seguintes enunciados, que funcionam dialogicamente: (i) *a não coincidência de aspectos linguísticos gera dificuldades na aprendizagem de PLE;* (ii) *o método comparativo auxilia o processo de ensino-aprendizagem do PLE;* e (iii) *o ensino de PLE se configura como lugar de inovação.* Finalmente, ao falarem de si mesmos enquanto professores de PLE, os sujeitos projetam-se como (i) *aquele que valoriza o interesse e a realidade do aluno;* (ii) *transmite conteúdos;* e (iii) *atua como mediador cultural.*

Em relação ao segundo objetivo elencado – investigar as vozes que sustentam essas representações e as tomadas de posição, construídas nos discursos dos professores de línguas em formação inicial –, pudemos constatar que os dizeres dos sujeitos são entretrecidos por vozes conflitantes e contraditórias, sustentadas por diferentes filiações discursivas.

A discursividade sobre a LP (como língua materna e/ou estrangeira) se dá em um espaço de tensão, permeado por uma memória de normatividade, que corrobora efeitos de (in)completude e transparência em relação à língua e aos processos de ensino-aprendizagem, por meio da consolidação de relações dicotômicas (entre língua culta/ linguagem coloquial, por exemplo, ou entre estrangeiro/não estrangeiro, certo/errado). Os sujeitos ressignificam vozes do discurso pedagógico tradicional e contemporâneo e do discurso acadêmico-institucional para enunciar acerca do ensino-aprendizagem de PLE e de si mesmos enquanto professores.

O sujeito brasileiro é constituído por uma memória de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como LM que incide em suas tomadas de posição enquanto professor de PLE. Ele ocupa um lugar de entremeio (talvez como a própria disciplina de PLE no contexto investigado) nessa relação de ensino-aprendizagem, tendo que tornar ensinável uma língua

ao mesmo tempo tão familiar – que o constitui identitariamente –, mas por vezes tão estranha. Estranha familiaridade advinda do fato de que, ao ser instado a contemplar essa língua pelo olhar do outro, o professor se depara com o inusitado, com a falha, com a percepção da falta (de conhecimento de uma metalinguagem, de recursos para se fazer entendido pelo interlocutor, de que não se pode dizer tudo, em nenhuma língua), significando(-se) em uma mesma língua outra.

Não são poucas as vezes que esse lugar de entremeio causa sentimentos de ansiedade aos professores. Mesmo fazendo uma habilitação em LE e cursando, portanto, disciplinas pedagógicas e participando de discussões sobre o ensino-aprendizagem de línguas, é comum ouvir deles queixas de que não foram preparados para ministrar aulas de português, visto que não estudam português.

É nesse sentido que defendemos a importância de se investir na formação de professores e no ensino-aprendizagem de línguas pelo viés do discurso, no intuito de abrir espaço para que esses processos sejam compreendidos não de um ponto de vista instrumentalista, em que se oferece ao professor um conjunto de conhecimentos metodológicos estáticos e idealizados para serem ‘aplicados’ no ambiente pedagógico. Advoga-se, antes, a possibilidade de se compreender como os sujeitos, permeados por memórias discursivas (aquilo que fala antes, o ‘já-la’ do dizer), tomam uma posição diante da necessidade de dar conta de seu objeto de ensino, sempre fluido e heterogêneo, levando sempre em consideração sua singularidade (e a dos aprendizes), as especificidades do lugar sócio-histórico do/no qual enunciam, enfim as vozes dialógico-polifônicas que (entre)tecem o fazer docente.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Sentidos de ensinar PLE no mundo. In: *Fundamentos de Abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 39-50.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. (Volochinov). 1929. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec. 1995.

BAMGBOSE, A. Torn between the norms: Innovations in World Englishes. *World Englishes*, vol. 17, n. 1, 1998, p. 1-14.

BOHN, H. J. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; ET BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 12-23.

BRITO, C. C. P. *No embromation... língua inglesa, imagens e mídia. Entremeios – revista de estudos do discurso*, v.4, 2012, p. 1-10.

BRITO, C. C. P. *Vozes em embate no discurso do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação*. 2009. 190fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M.F.F. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, v.1, n.1, 2013, p. 17-40.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Ensino de culturas estrangeiras em escolas brasileiras: um olhar sobre o discurso da mídia. *Revista Linguagem e Ensino*, v.15, 2012, p. 159-180.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

GUILHERME, M. F. F. *Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites*. Tese de Doutorado. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. 2008.

MELO, D. T. M. et al. Considerações sobre a docência de Português como Língua Estrangeira. *Calidoscópico*, v.11, n.1, 2013. p. 14-20.

MOITA LOPES, L. P. (Org). Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOUTINHO, R.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Aprender PLE na universidade. In: *Fundamentos de Abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 65-79.

NELSON, C. L. *Intelligibility in world Englishes: theory and application*. New York: Routledge, 2011.

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Relação sujeito/língua(s) – materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, Eliane Mara (Org.). *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 67-94.

PÊCHEUX, M. 1969. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T.(Orgs.).*Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 61-161.

PÊCHEUX, M. 1975. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. EniPuccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

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

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1998. p. 213-230.

SEIDLHOFER, B. English as a Lingua Franca in the Expanding Circle: What it Isn't. In: RUBDY, R. & SARACENI, M. *English in the World*. London: Continuum, 2006. p. 40-50.

SERRANI, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

SERRANI, S. *Discurso e Cultura na Aula de Língua*– Currículo, Leitura, Escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SIGNORINI, I. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 271-288.

TAN, P. K. W.; OOI, V. B. Y.; CHIANG, A. K. L. World Englishes or English as a Lingua Franca? A View from the Perspective of Non-Anglo Englishes. In: RUBDY, R. & SARACENI, M. *English in the World*. London: Continuum, 2006. p. 84-94.

TAVARES, C. N. V. Deslocamentos identitários no encontro com uma língua estrangeira. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 51-69.

YAMAMOTO, M. I. Considerações sobre o ensino de PLE em contexto de ensino superior. *Domínios de Linguagem*, v.8, n.1, 2014, p. 485-501.

Artigo recebido em agosto
e aprovado em dezembro de 2016.

Discursivizações sobre crenças no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa em um artigo acadêmico-científico

Ernesto Sérgio Bertoldo

Universidade Federal de Uberlândia

Pauliana Duarte Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Câmpus Itumbiara

Resumo: Este artigo objetiva investigar as análises de um articulista sobre crenças acerca do ensino e aprendizagem de Inglês em um artigo científico. A pergunta de pesquisa procurou responder qual funcionamento discursivo sustenta tais análises e quais os efeitos de sentido que decorrem desse funcionamento. Norteamo-nos pela seguinte hipótese: embora as análises do articulista se propusessem a identificar e/ou analisar as crenças do informante, indiciou-se que o articulista acabava por referendar as crenças. Isso, conseqüentemente, poderia apontar para uma possível constituição do articulista pelas mesmas crenças. O trabalho fundamentou-se na Análise de Discurso francesa. O corpus foi constituído por análises de um articulista sobre crenças e ensino e aprendizagem de Inglês. Pudemos verificar que, geralmente, o articulista também se constitui pelas mesmas crenças do informante. As análises apontaram para um funcionamento discursivo caracterizado como uma discursivização circular das crenças, pois, a

discussão parece girar em torno dela mesma, dificultando a promoção de deslocamentos.

Palavras-chave: Crenças; Ensino; Aprendizagem; Inglês; Funcionamento discursivo.

Title: Discursivizations about beliefs in English Language teaching and learning in a scientific-academic article

Abstract: This article aims at investigating the writer's analysis about beliefs and English teaching and learning in a scientific-academic article. The research question sought to answer what discursive operation which supports such analysis and what the effects of meaning result from this discursive functioning. We were guided by the following hypothesis: although the writer's analysis conspired to identify and/or analyze the informant's beliefs, it was realized that the writer ends up endorsing the beliefs. That, consequently, could point to a possible constitution of the writer by the same beliefs. The paper is based on French Discourse Analysis. The corpus consisted of the analysis on beliefs and English teaching and learning. We could verify that, generally, the writer shares the same beliefs respondent provides the articles with. The analysis pointed to a discursive operation that is characterized as a circular discursivization of beliefs, because the discussion seems to revolve around itself, making it difficult to promote shifts.

Keywords: Beliefs; Teaching; Learning; English; Discursive operation.

Introdução

Os trabalhos que tratam de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras estão embasados em diferentes teorias que elegem diferentes concepções de língua e de sujeito, e essas, por sua vez, determinam os aspectos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem que são contemplados por cada abordagem de ensino. Grande parte dessa produção de conhecimento referente ao ensino de línguas se insere, primordialmente, no campo da Linguística Aplicada, área tradicionalmente

reconhecida por se ocupar de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas¹ e que abarca diferentes correntes teóricas.

Assim, diante de trabalhos que discutem a problemática do ensino de línguas na escola, nossa atenção foi despertada para o tema *crenças e ensino de línguas*, dado que é possível encontrar uma gama considerável de pesquisas que valorizam, sobremaneira, a discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras pelo viés dos estudos sobre as crenças.

Reiteramos que o tema das crenças parece estar diretamente relacionado à tentativa de melhoria no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Essa noção de melhoria possui relação com os propósitos da Linguística Aplicada que, especialmente em determinadas fases, caracterizou-se como uma área que trouxe para si a tarefa de resolver problemas de linguagem na prática.

Os trabalhos que se inserem nessa linha de estudos partem do pressuposto de que *crenças* podem ser definidas por vários termos, dentre os quais destacamos: ideias, opiniões, percepções de alunos, de professores, de pais ou de outros sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Consideram, ainda, que o conhecimento das crenças desses sujeitos é importante para o desenvolvimento do ensino e para a obtenção de melhores resultados.

O estudo sobre as crenças não nasce necessariamente no Brasil ou por causa de problemas de ensino e de aprendizagem no Brasil. Ele vem de fora, de uma Linguística Aplicada coadunada com os temas ligados a essa questão no mundo americano e europeu, como, por exemplo, a tese de Barcelos² realizada nos Estados Unidos. A ideia predominante gira em torno da eficácia da melhoria do ensino³.

¹ A Linguística Aplicada também se ocupa de vários outros temas.

² *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*, University of Alabama (2000).

³ Segundo Barcelos (2004), o interesse por crenças foi motivado pela valorização, no âmbito da Linguística Aplicada, de questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, e especialmente, de um enfoque no aprendiz. A pesquisa sobre crenças e ensino de línguas

Como já dito anteriormente, o conceito de crença recebe denominações diferentes. Sendo assim, enumeramos alguns dos termos citados por Barcelos (2004) tais como, *representações dos aprendizes, filosofia de aprendizagem de línguas, conhecimento metacognitivo, crenças, crenças culturais, cultura de aprender línguas*, entre outros. Porém, mediante a investigação que realizamos, a denominação *crenças* parece ser a mais utilizada, pelo menos no espaço acadêmico brasileiro.

Consequentemente, o conceito de crenças recebe também muitas definições. Para exemplificar o que são crenças, citamos a seguinte definição de Barcelos (2006) que tem servido como referência para muitos pesquisadores dessa temática:

Entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (p. 18).

Alguns trabalhos produzidos a partir da temática das crenças e do ensino de línguas têm como objetivo geral identificar e/ou compreender os dizeres dos participantes da pesquisa a respeito de alguma questão relacionada às línguas estrangeiras. Por meio de procedimentos metodológicos como entrevistas, questionários, observação de aulas, gravações, entre outros, são realizados levantamentos dos dizeres dos participantes da pesquisa. E qual o objetivo de identificar os dizeres de aprendizes de língua estrangeira sobre o ensino e a aprendizagem de línguas? E o que esses pesquisadores investigam sobre tais dizeres? No dizer de Barcelos e Abrahão (2006, p. 9): “[...] o desvelamento das crenças de professores e alunos permite uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos e mais chances de se atingir a eficácia no processo de ensino e aprendizagem.” e também que “[...] crenças podem

iniciou-se, primeiramente, no exterior na década de oitenta, e posteriormente, no Brasil, na década de noventa.

ser vistas como instrumentos a serem utilizados para solução de problemas”.

Logo, é possível inferir que a ideia que subjaz no objetivo geral que norteia os estudos sobre as crenças é a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras.

De um modo geral, nos trabalhos sobre crenças, é adotado um operador metodológico que consiste em identificar a crença nos dizeres dos informantes da pesquisa e depois analisar tais crenças. Os objetivos das investigações, geralmente, contemplam questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Sendo assim, a leitura de trabalhos que se inserem na linha de estudos sobre crenças possibilitou-nos indagar sobre a maneira pela qual o tema é tratado. Isso tomou uma proporção mais acentuada, uma vez que o levantamento de trabalhos que realizamos indica que há uma quantidade expressiva de estudos sobre crenças no Brasil, no escopo da Linguística Aplicada, merecedora de análise, dada a importância que vem ganhando tanto para o ensino e a aprendizagem de línguas quanto para as políticas de formação de professores.

Mediante uma pré-análise de alguns trabalhos sobre crenças e ensino de línguas estrangeiras, pudemos perceber que, em alguns deles, a análise da crença que é proposta nos objetivos não é realizada ou a discussão empreendida limita-se mais a uma paráfrase do dizer do informante. Há, ainda, aqueles artigos que se propõem a fazer apenas um levantamento de crenças, o que dificulta compreender ou identificar o alcance teórico e prático desses levantamentos.

Dessa forma, o efeito de sentido que emerge em alguns trabalhos é de uma discussão que parece limitar-se ao dito pelo dito. A problematização sobre o objeto parece retornar ao ponto inicial ou parece não sair dele. Com isso, não se apresentam deslocamentos, elucidações ou provocações sobre as questões da pesquisa. Geralmente, ao se deparar com esses textos, o leitor é levado a ter uma expectativa de encontrar uma

discussão que promova algum questionamento, reflexão ou esclarecimento sobre as questões pertinentes ao campo.

Consideramos que abordar sobre a ideia de uma discussão que passa a impressão de girar em torno dela mesma e que parece existir no funcionamento discursivo que constitui trabalhos sobre crenças é relevante porque, por um lado, nos dizeres dos participantes de investigações em que se percebe esse tipo de discussão, também podem ser percebidos equívocos, falhas, faltas, ilusão de completude, esquecimentos, contradições. Por outro lado, nos dizeres dos articulistas⁴, às vezes, o efeito que se tem é que o articulista não enfrenta a discussão que o assunto demanda.

Considerando o exposto, parece não ser possível identificar, nos artigos, no que o levantamento de crenças poderá melhorar ou fazer deslocar os problemas enfrentados por professores e alunos naquilo que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme os objetivos elencados por Barcelos (2006).

Assim sendo, para discutir essa questão, elegemos como objeto de estudo as análises de articulistas sobre crenças acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa em artigos científicos. Portanto, neste artigo, pretendemos analisar aquilo que o articulista analisou sobre a crença do informante da pesquisa relatada no artigo. Nossa análise compreende a análise da materialidade linguística e, em decorrência, a identificação de efeitos de sentido que emergem dos comentários e a problematização de aspectos tais como contradições e equívocos.

Com relação à pergunta de pesquisa, questionamos o seguinte: que funcionamento discursivo sustenta as análises do articulista sobre crenças e quais os efeitos de sentidos que decorrem desse funcionamento?

Desse modo, hipotetizamos que, embora as análises do articulista se proponham a identificar e/ou analisar as crenças do informante, o que é indiciado é que o articulista acaba por referendar as crenças, dado que

⁴ Autores de artigos sobre crenças.

parece não haver problematizações suficientes nessas análises que permitissem ver de onde essas crenças advêm e suas implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Problematizar essas análises, portanto, justifica-se porque os trabalhos sobre crenças podem produzir diferentes efeitos de sentido e também podem possuir implicações para o ato educativo, como, por exemplo, para a formação de professores e para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Afinal, os trabalhos sobre crenças constituem uma discursividade que, por sua vez, constituem uma linha de estudos, predominantemente encontrada no âmbito da Linguística Aplicada.

Um fator relevante que deve ser considerado é que essa produção de conhecimento sobre crenças é legitimada, dentre outros aspectos, pelas publicações de relatos de pesquisas em periódicos da área. Esses periódicos constituem-se de um conselho editorial que os referenda, legitimando, assim, essa produção. Os artigos escolhidos para a constituição do *corpus* deste artigo passaram pelo crivo de pareceristas que são especialistas no campo da Linguística Aplicada.

Diante de tais considerações, o objetivo geral deste artigo é problematizar o funcionamento discursivo das análises sobre as crenças acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa em um artigo sobre esse tema. De modo mais específico, pretendemos: a) verificar quais efeitos de sentido emergem do funcionamento discursivo que sustenta as análises do articulista; e b) identificar representações sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa na escola regular em um artigo que trata de crenças e do ensino de línguas estrangeiras.

Teoricamente, filiamo-nos à Análise de Discurso francesa de orientação pecheutiana. Desse referencial teórico, serão mobilizados conceitos como discurso, interdiscurso, memória discursiva e pré-construído com base em Pechêux (1990, 1995, 1997) e também a teorização de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) sobre as heterogeneidades enunciativas.

Em consonância com esse referencial teórico, a concepção de língua que defendemos sustenta que a língua não é transparente, pois um dizer encerra outros dizeres que estão para além da materialidade linguística e que contribuem para que o sentido não seja único. Além disso, consideramos que a língua permite tanto a comunicação quanto a não comunicação, porque aquilo que o sujeito enuncia pode não ser compreendido do modo como o enunciador deseja.

Mediante uma pré-análise de alguns trabalhos realizados dentro da linha de estudos das crenças e ensino de línguas, podemos afirmar que a maioria deles toma a língua como transparente, pois o articulista discute sobre ensino de línguas com base no dizer do participante da pesquisa, produzindo um efeito de que o que se leva em consideração, nessas análises feitas pelos articulistas, são os dizeres limitados aos seus processos parafrásticos. Em outras palavras, haveria uma relação direta entre aquilo que é dito com uma referência no mundo, como se entre o dizer e o mundo houvesse uma relação automática de encaixe, sem nenhuma mediação pela linguagem.

Assim, por mais que o participante da pesquisa esteja envolvido com o ensino e com a aprendizagem de Língua Inglesa na condição de, por exemplo, aluno ou professor, a crença presente no dizer que ele enuncia sobre ensino e aprendizagem dessa língua não equivale, necessariamente, à situação efetiva do ensino de línguas. Isso porque é um dizer que se sustenta em um imaginário que assim o determina, portanto seu dizer é constituído de representações que se constituem a partir de um pré-construído sobre a Língua Inglesa.

Além de uma concepção de língua, é importante, ainda, discorrer sobre a noção de sujeito. O conceito de sujeito adotado nesta discussão é a noção de efeito-sujeito, concebido na terceira época da Análise de Discurso francesa. Trata-se de um sujeito heterogêneo, cindido, constituído pela linguagem, pelo desejo e também pelos registros do imaginário, do simbólico e do real.

É relevante frisar que a noção de discurso adotada compreende o conceito de discurso como efeito de sentidos entre interlocutores,

conforme Pêcheux (1995). Ainda na esteira desse autor, a abordagem sobre discurso como acontecimento também se faz relevante, uma vez que os estudos sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas possibilitaram o aparecimento de discursividades que até então não existiam.

Além disso, a abordagem do discurso como acontecimento também é pertinente para nossa discussão porque há produção de discursividades sobre as crenças. A noção de crença surgiu em um determinado momento histórico da Linguística Aplicada, marcado também pelos discursos sobre o neoliberalismo e a qualidade total na educação e constituem uma linha de estudos da Linguística Aplicada em franca expansão.

Como anunciado anteriormente, o *corpus* deste artigo é constituído por análises de articulistas encontradas em um artigo acadêmico-científico sobre crenças acerca do ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa, Informamos, ainda, que ele faz parte de um *corpus* maior que constituiu nossa tese de doutorado⁵. Tais investigações, por sua vez, constituem artigos publicados em periódicos nacionais da área Letras/Linguística e indexados como Qualis A ou B, no período de 2002 a 2013. Os informantes das pesquisas relatadas nos artigos são sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de inglês.

Em tais artigos, a temática das crenças investigadas também é o ensino e a aprendizagem de línguas, porém há variações sobre a sua especificidade como, por exemplo, crenças sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa; sobre leitura em Língua Inglesa; sobre o que significa aprender inglês; sobre os lugares em que se aprende inglês no Brasil; sobre a formação docente e o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa; sobre as experiências na docência e na aprendizagem de Língua Inglesa no curso de Letras, entre outras. Para efeitos das análises empreendidas, aqui, discutiremos a delimitação feita na parte destinada à metodologia.

⁵ *Discursivizações sobre crenças no ensino e na aprendizagem de língua inglesa em artigos acadêmico-científicos*. Universidade Federal de Uberlândia (2014).

Feitas essas considerações iniciais, passamos à discussão de alguns conceitos teóricos pertinentes à análise que empreenderemos neste artigo.

Breves considerações teóricas

Interdiscurso, memória discursiva e pré-construído

O interdiscurso, conforme elaborado por Pêcheux na segunda fase de sua teorização, refere-se à presença de diferentes discursos no interior de um dado discurso. O interdiscurso caracteriza-se, então, pela presença de elementos oriundos do espaço social e de diferentes momentos da história em sua constituição. No dizer de Orlandi, o interdiscurso pode ser considerado como “o conjunto de formulações feitas já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2003, p. 33). Portanto, o interdiscurso trabalha com a (re) significação do sujeito sobre o que já foi dito, sobre o repetível. Segundo Pêcheux (1995), o interdiscurso compreende o pré-construído e o discurso transversal.

O autor afirma que os elementos do interdiscurso que são o *pré-construído* e as *articulações* são re-inscritos no dizer do sujeito. Sobre o pré-construído e as articulações, Pêcheux explica que:

[...] o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” constitui o sujeito em sua relação com o sentido” (p. 164, grifo do autor).

Desse modo, o pré-construído sobre a Língua Inglesa refere-se às representações naturalizadas⁶ no imaginário sobre esse idioma e constituem sentidos já cristalizados sobre o inglês. Segundo Pêcheux (1995), o pré-construído remete:

⁶ Naturalização, neste artigo, refere-se ao processo pelo qual determinados conceitos são tomados como algo já dado, como naturais e evidentes.

“àquilo que todo mundo sabe” [...] Da mesma maneira, a *articulação* (e o discurso-transverso, que – como já sabemos – é o seu funcionamento) corresponde, ao mesmo tempo, a: “como dissemos” (evocação intradiscursiva⁷); “como todo mundo sabe” (retorno do Universal do sujeito); e “como todo mundo pode ver” (universalidade implícita de toda situação “humana”) (p. 171, grifo do autor).

O discurso transverso se configura nas possibilidades de substituição entre palavras, expressões ou proposições que possuem o mesmo sentido e seu funcionamento remete às ordens como as da metonímia, da relação causa-efeito, do sintoma com o que ele aponta.

Ao adotar o conceito de interdiscurso, pressupõe-se também a noção de memória. Orlandi (2003, p. 31) explica essa relação entre memória e interdiscurso:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação dada.

A exterioridade ou memória discursiva não é algo fora da linguagem, mas é algo que fala antes, em outro lugar (interdiscurso) sob o domínio da ideologia. Pêcheux (1999) questiona a noção de uma memória arquivada linearmente, organizada sob uma ordem exclusivamente consciente, pois ela é marcada pela presença dos conflitos do sujeito e dos discursos. Ao tratar do papel exercido pela memória no discurso, o autor explica que a memória discursiva estabelece os implícitos (pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) e seu conteúdo

⁷ Segundo Pêcheux, o intradiscurso refere-se ao funcionamento do discurso em relação a ele mesmo (o que eu digo agora, em relação ao que eu disse antes e ao que direi depois).

não é homogêneo. Ela constitui: “Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos” (p. 56).

Orlandi (1997) afirma que a história se inscreve na língua para que ela funcione, isto é, produza sentido. Assim, no discurso sobre as crenças a memória discursiva acerca do inglês e também do seu processo de ensino e de aprendizagem retorna sob a forma de um pré-construído sobre essa língua que aparece nos dizeres dos participantes das pesquisas e também dos articulistas.

Representação e imaginário

Entendemos representação conforme Leite (2010). Nessa perspectiva, a representação refere-se a um fenômeno inscrito na dimensão imaginária que compõe o psiquismo humano. O sujeito é constituído a partir do imbricamento do registro do imaginário, do simbólico e do real. Sendo assim, em uma produção discursiva, o sujeito ocupa uma posição subjetiva que é imaginária, pois ele não é origem de seu dizer. Ele é efeito de seu assujeitamento à formação discursiva, à ideologia e às condições de produção do dizer.

Dessa maneira, o sujeito mantém uma relação imaginária com o dizer que produz, visto que ele possui a ilusão de ser origem de seu dizer e que ele não detém o controle daquilo que diz. Acrescenta-se outro fator a essa relação imaginária do sujeito com o dizer: no processo de discursivização, são produzidos sentidos sobre o mundo e tais sentidos podem constituir representações. Tais representações resultam de atribuições de sentido decorrentes da inscrição do sujeito em um imaginário e que se tornam recorrentes.

Nesse sentido, Leite (2010) discorre sobre a representação como uma estabilização de sentidos:

[...] os mecanismos de consistência e de estabilização de sentidos possibilitam a construção de uma *instância de representação*. Isto é, a prevalência do registro do Imaginário ao do Simbólico evidencia a

(im)possibilidade de presentificação de certa consistência imaginária para a percepção dos objetos. Vemos aí a condição estruturante da *representação*, como um dispositivo do campo do Imaginário (p. 53, grifo do autor).

Destacamos, ainda, a relação da noção de representação com a noção de pré-construído. Conforme Maldidier; Normand e Robin (1997), a representação se constrói a partir de um pré-construído e o pré-construído, por sua vez, corresponde àquilo que “todo mundo sabe” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Assim, as representações sobre o inglês, por exemplo, são construídas a partir de sentidos já cristalizados sobre essa língua, ou seja, a partir de um pré-construído.

Um exemplo disso é o pré-construído de que não se aprende Língua Inglesa na escola. Em decorrência desse pré-construído, algumas representações são construídas e passam a constituir um imaginário sobre essa língua e sobre sua aprendizagem. Logo, a partir do pré-construído de que não se aprende inglês na escola, decorrem representações sobre as razões da não aprendizagem nesse espaço discursivo, tais como: os professores são desinteressados; as salas de aula são numerosas; a escola não possui estrutura adequada ao ensino do idioma; os alunos são desmotivados, entre outras. Esse imaginário possibilita ao sujeito nele se inscrever e discursivizar essa língua reproduzindo tais representações.

Levando-se em conta tais considerações, destacamos o dizer de Tavares (2010) sobre a seguinte visão de linguagem: “[...] opaca, marcada pela equivocidade, insuficiente para representar o mundo (embora guarde sua característica de prática simbólica de representação), uma estrutura marcada pelo histórico e pelo social” (p. 25).

Nos dizeres que compõem o *corpus* deste artigo, o que é possível mostrar sobre as representações sobre crença e Língua Inglesa será sempre de uma ordem incompleta. Isso porque as representações advêm de professores e alunos para quem a relação com a linguagem/língua é sempre constituída pela incompletude.

A heterogeneidade da linguagem: as heterogeneidades enunciativas e as não coincidências do dizer

Entendemos que os dizeres sobre as crenças e o ensino de línguas estrangeiras constituem discursos marcados fortemente pela heterogeneidade. Sendo assim, para analisar os dizeres dos autores de artigos científicos sobre crenças, além do conceito de interdiscurso advindo da Análise de Discurso, mobilizamos também o conceito de heterogeneidades enunciativas concebido por Authier-Revuz no campo dos estudos sobre a Enunciação. Ao identificar fragmentos de diferentes discursos nos dizeres dos articulistas, vamos nos deparar com a heterogeneidade que denota um funcionamento que se manifesta pela via do interdiscurso.

Ao discutir o conceito de heterogeneidades enunciativas, Authier-Revuz as denomina de heterogeneidade mostrada e de heterogeneidade constitutiva. Por heterogeneidade mostrada, Authier-Revuz (1990) entende as formas que inscrevem o outro na sequência, na linearidade do discurso e distingue duas formas de heterogeneidade mostrada, as formas marcadas e as formas não marcadas. Quanto às formas marcadas, a autora afirma que:

neste conjunto de formas marcadas, distingo aquelas que mostram o lugar do outro de forma unívoca (discurso direto, aspas, itálicos, incisos de glosas) e aquelas não marcadas onde o outro é dado a reconhecer sem marcação unívoca (discurso indireto livre, ironia, pastiche, imitação...) (p. 36).

As formas marcadas da heterogeneidade mostrada são identificadas no fio do dizer, pelas aspas, travessão, glosas etc.. As formas não marcadas, como o próprio nome diz, ocorrem sem algo que sinalize ou que introduza o discurso do outro. Por exemplo, são expressas especialmente no discurso indireto, na ironia, no pastiche e na imitação. Portanto, a heterogeneidade mostrada ocorre no plano da língua e é identificável na materialidade linguística.

A heterogeneidade constitutiva não é identificável no plano da língua, pois ela é constitutiva tanto do sujeito quanto do discurso. Para

explicar como ocorre a heterogeneidade constitutiva, Authier-Revuz se embasa no dialogismo de Bakhtin e na psicanálise freudo-lacaniana.

Com relação à psicanálise, Authier-Revuz toma como base esses estudos para referendar a concepção de fala heterogênea de sujeito dividido que sustenta em seus trabalhos.

Quanto ao dialogismo, Flores e Teixeira (2008) informam que a sustentação em seus conceitos deve-se ao fato de que nos estudos bakhtinianos a interação com o discurso do outro é constitutiva de todo discurso, dessa maneira, em sua teorização, Authier-Revuz leva em conta o diálogo entre interlocutores e também entre discursos.

O diálogo entre interlocutores não se restringe ao diálogo face a face entre os interlocutores, mas também leva em consideração a constituição do sujeito em uma relação de alteridade.

No que diz respeito ao diálogo entre discursos, conforme a concepção dialógica, o discurso se constrói pelo atravessamento de outros discursos. Com relação a esse atravessamento, Authier-Revuz afirma que: “Nenhuma palavra é “neutra, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais “viveu sua existência socialmente sustentada” (1990, p. 27). Tal atravessamento pode ser verificado mediante a discussão da análise feita pelos articulistas que constituem o *corpus* deste artigo.

Após a teorização sobre as heterogeneidades enunciativas, Authier-Revuz prossegue com seus estudos sobre a heterogeneidade da linguagem com enfoque sobre aquilo que ela denomina como *não coincidências* do dizer.

A noção de não coincidências do dizer se sustenta essencialmente sobre o fato de que a linguagem possui a propriedade de flexibilidade, isto é, ela tem a capacidade de ser a sua própria metalinguagem.

Flores e Teixeira (2008) explicam que, na elaboração das não coincidências, Authier-Revuz continua apoiando-se em Bakhtin e em Pêcheux. Em Bakhtin, para explicar o *outro* no *um*, o plano da relação

interlocutiva e também a relação do dizer com o já dito em outros discursos. Em Pêcheux, ela se sustenta ao inscrever a noção de interdiscurso à sua teoria. Authier-Revuz identifica-se com Pêcheux porque esse recorre ao sujeito do inconsciente, conceito que Bakhtin não adota. Pêcheux também se apóia nas categorias de real, simbólico e imaginário; na dicotomia *langue/lalangue*; e ainda reconhece a ordem própria da língua.

Tendo essas referências, Authier-Revuz (1998) identifica quatro tipos de não coincidência do dizer:

- a) *Não coincidência* interlocutiva *entre os dois coenunciadores*, como exemplos Authier-Revuz cita: “Diversos diálogos, um texto polêmico, o gênero da divulgação científica são, entre outros, analisados como realização específica desta panóplia de figuras.” (p. 22);
- b) *Não coincidência do discurso consigo mesmo*, afetado pela presença em si de outros discursos. Segundo Authier-Revuz, esse tipo de não coincidência é colocada como constitutiva tanto em referência ao dialogismo bakhtiniano “[...] considerando que é toda palavra que, por se produzir no “meio” do já-dito dos outros discursos, é habitada pelo discurso outro [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 22), quanto ao interdiscurso pecheutiano: “[...] que remete o “eu falo” aqui e agora ao “algo fala em outro lugar, antes e independentemente” (M. Pêcheux) [...]” (p. 22);
- c) *Não coincidência entre as palavras e as coisas*: a autora exemplifica esse tipo de não coincidência como, de um lado, “[...] no plano dos fenômenos “tratados”, reflexivamente, pelos enunciadores, entre outros, a metáfora, o neologismo, o eufemismo e a hipérbole, e um conjunto de oposições gramaticais (finitude, número, tempo, modo...)” (p. 24) e, de lado, “[...] no plano das formas de glosa, a importância particular da modalização explícita que apresenta uma encenação complexa de recursos modais da língua (modalidade de enunciação, polaridade afirmativa/negativa, auxiliares

modais, modos e tempos com valor modal, advérbios, subordinadas...” (p. 24);

- d) *Não coincidência das palavras consigo mesmas*, afetadas por outros sentidos, por outras palavras, pelo jogo da polissemia, da homonímia etc. Authier-Revuz considera esse tipo de não coincidência como equívoco do dizer, considerado não como acidental ou como um fenômeno lúdico, mas como um efeito do real próprio da língua.

A categorização das não coincidências do dizer é particularmente útil para as análises, dado que permitem visualizar o funcionamento discursivo dos dizeres analisados nos artigos selecionados.

Passemos, então, para algumas considerações metodológicas.

O corpus da pesquisa e os procedimentos de análise

Dentre as modalidades de trabalho que resultam na produção de conhecimento sobre crenças e línguas estrangeiras, tais como teses, dissertações, artigos acadêmico-científicos e anais de eventos científicos, fizemos um recorte e escolhemos analisar apenas artigos acadêmico-científicos por apresentarem resultados de pesquisas, via de regra, recentes. Além disso, por serem publicados em revistas qualificadas, esses artigos conquistam um estatuto de credibilidade, são legitimados pelos acadêmicos da área.

Baseando-nos no referencial teórico da Análise de Discurso francesa, entendemos que crenças se materializam em dizeres e estes encerram representações, as quais constituem um imaginário sobre o ensino de línguas estrangeiras e são passíveis de problematização. É com essa visão sobre as crenças que analisamos os trabalhos sobre essa temática.

De um modo geral, as investigações realizadas, pelos articulistas, objetiva identificar os dizeres de professores e/ou alunos, para direcionar o ensino, promover adequações nos objetivos, procedimentos, conteúdos,

avaliação. Norteados por esse objetivo que é mais amplo, as pesquisas focam questões mais específicas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira como, por exemplo, a motivação e o interesse do aluno no contexto de aprendizagem de língua estrangeira, uso da língua, atitudes linguísticas de falantes de uma língua em um determinado contexto geográfico, o ensino de línguas em determinado contexto de aprendizagem, a aprendizagem de determinada habilidade, influência das crenças na prática pedagógica do professor, entre outros.

Para efeito dos propósitos deste artigo, as análises empreendidas referem-se às crenças de um aluno do curso de Letras sobre a Língua Inglesa. Para esse fim, foram retirados dizeres de um artigo científico oriundo de um universo de cerca de 10 outros. Analisamos, assim, as análises feitas pelo articulista sobre a crença do informante a respeito de aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem de Língua Inglesa, a saber, crenças sobre a importância da pronúncia e sobre o papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa.

Para facilitar a visualização dos dizeres enunciados pelo informante e dos dizeres do articulista sobre tais dizeres, organizamos a análise do seguinte modo: o dizer do informante (materialidade linguística em que aparece a descrição da crença) é transcrito dentro de uma caixa de texto e, logo abaixo, transcrevemos o recorte com os dizeres do articulista acerca desses dizeres.

Logo após a apresentação dos dizeres do informante e dos dizeres do articulista, realizamos nossa análise sobre essa discursivização.

É relevante informar, ainda, que, quando necessário, recorreremos aos objetivos, perguntas de pesquisa ou mesmo conclusões das pesquisas relatadas no artigo escolhido para a composição do *corpus*. Isso porque esses elementos podem servir para elucidar algum aspecto encontrado nos dizeres do articulista pertinente para a análise que empreendemos dos dizeres.

Com base nessas considerações, passemos à análise das discursivizações sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em trabalhos sobre crenças.

Discursivizações sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em trabalhos sobre crenças

Apresentação do artigo

Artigo 01. Nesse artigo, foram investigadas crenças de um aluno formando do curso de licenciatura em Letras/Inglês de uma Universidade Federal localizada na região Centro-Oeste do Brasil. O articulista informa que o alunocursava Letras havia seis anos e o seu contato com a Língua Inglesa havia sido, então, primeiramente, na escola e depois na universidade.

Discursivizações sobre a Língua Inglesa: crenças do aluno do curso de Letras

Crença sobre a importância da pronúncia

Artigo 01:Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa?

Dizeres do informante:

“[...] a parte mais importante na Língua Inglesa seria a pronúncia”

“O ponto negativo da escola regular foi a falta de ensinar a pronúncia. Quando ensinava era geralmente de uma forma incorreta. Hoje na universidade os professores cobram mais a pronúncia, coisa que os professores da escola regular deveria [m] ter ensinado mais aos alunos”

Comentários do articulista nº 01:

A crença de que a pronúncia é a parte “mais importante” no processo de ensino/aprendizagem de inglês nos faz refletir que, embora Davi e os demais participantes dos estudos mencionados⁸ estejam inseridos em ambientes de ensino/aprendizagem de inglês considerados comunicativos, nos quais a prioridade é a comunicação (Bassetti, 2006), ou seja, se fazer entender, eles demonstram consciência quanto à importância de desenvolver uma boa pronúncia em Língua Inglesa e de não apenas se fazer inteligível. Como Pessoa e Sebba (2006:57) observam muito bem: “[...] o que significa ser inteligível? Para quem? Se os alunos de L (uma das participantes da pesquisa das autoras) são compreendidos por ela, isso significa que eles serão compreendidos por outros falantes de inglês, nativos ou não?”

Como vimos, para Davi a pronúncia é o mais relevante no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa. Qual seria, então, o aspecto que não desempenharia um papel central ao longo do processo de se ensinar/aprender inglês? Davi parece acreditar que seja a gramática⁹, ao marcar no questionário que discorda plenamente que “a parte mais importante no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa é a gramática”. Crença semelhante a esta pode ser observada em Borges (2007), Borges, Oliveira e Lago (2007) e Silva (2001). Para Júlia, uma das participantes da pesquisa de Borges (2007:63) e professora de inglês em pré-serviço, “dominar” por completo a gramática da Língua Inglesa não é um fator imprescindível para se ter sucesso na aprendizagem [...]

A análise do articulista privilegia o fato de o informante demonstrar que possui consciência da necessidade de desenvolver uma boa pronúncia ao invés de apenas se fazer entender. No seguinte trecho: **“embora Davi¹⁰ e os demais participantes dos estudos mencionados estejam inseridos em ambientes de ensino/aprendizagem de inglês considerados**

⁸ Anteriormente, no artigo, são mencionados outros estudos em que também foi identificada a crença sobre a importância da pronúncia no aprendizado de inglês.

⁹ Grifo do articulista.

¹⁰ Nome fictício utilizado pelo articulista.

comunicativos, nos quais a prioridade é a comunicação (Bassetti, 2006), ou seja, se fazer entender”, o emprego da conjunção **emboraremete-nos** a contraste, oposição. Isso possibilita entender que o articulista atribui certa discrepância ao fato de o informante atribuir importância à pronúncia mesmo estando inserido em um contexto de ensino e de aprendizagem de línguas que privilegia a abordagem comunicativa e ainda afirma que nesses contextos a prioridade é a comunicação, o que equivaleria a se fazer entender. Entretanto, o articulista deixa de considerar que a abordagem comunicativa não despreza totalmente o ensino de pronúncia, pois, para uma boa interação, como é proposto na abordagem comunicativa, é necessário desenvolver competência comunicativa.

Por um lado, talvez o articulista se constitua a partir de teorias como a de Dell Hymes (1995), que postula a necessidade de se desenvolver uma teoria que responda à aquisição de linguagem pelo falante ‘real’, isto é, aquele que faz uso da língua.

Por outro lado, entendemos que, para se desenvolver competência comunicativa, é necessário conhecimento não só de pronúncia, como também de gramática, de léxico e conhecimento das regras de uso. O que pode ocorrer é que a abordagem comunicativa não enfatize tanto a importância da pronúncia. Nesse sentido, Silveira (1999) afirma que o conceito de competência comunicativa “[...] não exclui totalmente a competência linguística, que é o conhecimento gramatical, mas considera-a insuficiente para a interação social”. Da mesma forma, o conhecimento das regras de pronúncia também é necessário para que se promova a interação social. Portanto, a crença acerca da importância da pronúncia encerra uma reivindicação legítima do aprendiz de língua estrangeira e essa reivindicação não é problematizada no comentário do articulista.

A importância atribuída à pronúncia já está posta na materialidade dos dizeres do informante¹¹, entretanto, em sua análise, o articulista privilegia apenas esse aspecto que é verificável em nível do intradiscurso e

¹¹ Embora nosso objeto de estudo sejam as análises dos articulistas, em alguns momentos faz-se necessário recorrermos aos dizeres dos informantes para uma contextualização mais apropriada dos dizeres analisados.

silencia os efeitos de sentido que emergem do dizer do sujeito. Vejamos alguns desses efeitos.

O objetivo do **Artigo 01** é “Analisar algumas crenças do aluno participante sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa” e a concepção de crença adotada pelo articulista é “ideias que tanto alunos quanto professores de inglês possuem em relação ao processo de ensino/aprendizagem de línguas.” Desse modo, a leitura do artigo leva o leitor a pressupor que será feita uma análise ou pelo menos a identificação das crenças verificadas no dizer do informante.

O articulista, no entanto, percebe apenas que, para o informante, o desenvolvimento da pronúncia é importante e faz a contraposição: aspecto mais importante X aspecto menos importante no processo de ensino-aprendizagem de inglês. Evidentemente, a discussão sobre o desenvolvimento de pronúncia possui sua relevância no escopo dos estudos sobre ensino de língua estrangeira. Entretanto, no dizer do informante, podem ser percebidas outras crenças tais como a atribuição de incompetência ao ensino de speaking no contexto de escola regular; e a legitimação da universidade como o espaço que ensina e se preocupa com a pronúncia. Decorre da análise do articulista o efeito de sentido de que ele parece se constituir pelo que o informante diz. Isso se evidencia em uma demasiada importância dada à pronúncia e a sua análise.

O fato de ele tratar a pronúncia como trata comporta uma manifestação interdiscursiva que, por uma memória discursiva, remete-nos à história das abordagens de ensino de línguas. A importância exacerbada da pronúncia resvala no dizer do informante e o constitui enquanto aprendiz de Língua Inglesa. Vejamos a respeito disso.

A abordagem tradicional de ensino e aprendizagem de língua estrangeira desempenha seu papel na memória sobre o ensino de línguas estrangeiras como concepção de ensino vigente durante um longo período e que gerou métodos como Gramática e Tradução e Método da Leitura. Nessas abordagens, são comuns práticas como tradução e versão; muitos exercícios de gramática; uso da língua materna nas explicações; treinamento de compreensão textual; controle de vocabulário o qual se

expande à medida que o volume de leitura aumenta. Há pouca importância para a pronúncia.

Em contraposição à abordagem tradicional, a abordagem estrutural tem como princípio a prioridade da língua oral sobre a escrita. Assim, foram gerados métodos em que a pronúncia correta é um dos focos tais como o Audiolingual ou Audio-oral; o Estrutural-situacional e o Estruturo-Global Audiovisual.

Sobre os métodos, as abordagens e, sobretudo, no que diz respeito à abordagem comunicativa, dois aspectos devem ser considerados: o primeiro é que, inicialmente, a Abordagem Comunicativa priorizou uma comunicação em que o que valia mesmo era comunicar-se sem se preocupar com a precisão, o que, em um segundo momento, foi rompido, passando-se a considerar a importância da acuidade no ensino. E aí se inicia uma preocupação com a pronúncia, o que não ocorria, de forma mais contundente, no primeiro momento da Abordagem Comunicativa.

Especialmente, a partir das duas últimas abordagens, a Estrutural e a Comunicativa, cristaliza-se a importância de aprender a falar a língua estrangeira, em detrimento de apenas aprender a ler ou aprender sobre a língua, como postula a Abordagem Tradicional. O discurso da importância de se falar a língua estrangeira, especialmente o inglês, é naturalizado no imaginário sobre essa língua, amparada também por outros discursos sobre o inglês, como as vantagens que, supostamente, a língua poderia proporcionar. Mas o fato para o qual chamamos a atenção é a naturalização do discurso da importância de falar inglês e falar com boa pronúncia é bastante explorado pela publicidade promovida pelos institutos de idiomas.

A importância atribuída à pronúncia constitui o informante da pesquisa e também parece constituir o articulista, que incorre em um não dito sobre as outras crenças que emergem no dizer do informante. Assim, um dos efeitos de sentido que se produz é que o articulista se constitui pela mesma crença do informante, pois o sujeito se inscreve na crença de que na escola não se aprende pronúncia e o articulista, por sua vez, não discute essa crença, o que abriria uma possibilidade de desconstruí-la.

Nossa crítica não é direcionada à constituição do articulista na crença, mas à falta de uma tomada de posição diante da crença, porque isso referenda sentidos já cristalizados, quando, na verdade, os sentidos podem ser outros, como por exemplo, há possibilidade de se ensinar pronúncia na escola.

Outro não dito presente nos dizeres do articulista diz respeito ao fato de que o informante enuncia uma oposição a respeito do ensino de inglês da escola e da universidade que não é discutida.

No dizer do informante, emergem traços da memória discursiva sobre o ensino de língua estrangeira nos diferentes espaços de aprendizagem, a saber, a escola e a universidade. Esses traços parecem constituir outra crença. Vejamos: **o ponto negativo da escola regular foi a falta de ensinar a pronúncia x Hoje na universidade os professores cobram mais a pronúncia**. A partir do dizer do informante, pode-se inferir a oposição escola x universidade, em que se atribui à escola o papel de local em que não se ensina pronúncia e à universidade o papel de lugar que a ensina.

Historicamente, a escola, especialmente a escola pública, é discursivizada como o lugar no qual não se aprende inglês. Em razão disso, outros locais são eleitos como aqueles em que se ensina “de verdade”. Os institutos de idiomas representam, assim, o local em que, supostamente, ensina-se inglês com competência. A universidade ocupa, então, no imaginário sobre ensino de línguas, um lugar secundário na escala das instituições de ensino de língua estrangeira.

Em sua análise, o articulista silencia essa crença. O fato de o articulista silenciar um sentido que seria possível de se encontrar, a partir da análise da crença do informante, aponta para outro efeito de sentido que apresentamos sob a forma de uma pergunta: o articulista compartilharia da mesma crença que o informante?

Outro ponto que merece destaque é que, no dizer do informante, ocorre uma não coincidência do dizer que vem por uma contradição. Estruturaram-se esses dizeres por uma não coincidência do discurso com ele

mesmo. Essa não coincidência aparece no seguinte trecho: **“O ponto negativo da escola regular foi a falta de ensinar a pronúncia. Quando ensinava era geralmente de uma forma incorreta.”** Desses dizeres, é possível inferir os seguintes efeitos de sentidos: a) faltou ensinar pronúncia na escola; b) a escola ensinou, mas geralmente, de modo incorreto; c) na universidade, os professores cobram mais a pronúncia; d) na escola regular, os professores deveriam ter cobrado mais a pronúncia.

Esses dizeres exemplificam o que Authier-Revuz (1998) classifica como um dizer que se desdobra sobre si mesmo. Primeiramente, o informante enuncia faltou ensinar pronúncia na escola e, logo em seguida, a escola ensinou, mas geralmente, de modo incorreto. Os dizeres são constituídos por um funcionamento discursivo estruturado pela contradição. Conforme a classificação de Authier-Revuz (1998), ocorre, aí, uma não coincidência do discurso com ele mesmo em que se tem a negociação do sujeito com a heterogeneidade do discurso: a ideia de que não se aprende a habilidade oral e nem Língua Inglesa na escola. O emprego do advérbio de tempo quando e a forma verbal ensinava pressupõem que a escola também, em algum momento, ensinou. O emprego do advérbio geralmente permite também inferir que na maioria das vezes a escola ensina pronúncia de modo incorreto, mas permite inferir que há a possibilidade, ainda que remota ou mínima, de ensinar corretamente.

No trecho: **Hoje na universidade os professores cobram mais a pronúncia, coisa que os professores da escola regular deveriam ter ensinado mais aos alunos**, desdobram-se os seguintes dizeres: a) na universidade, os professores cobram mais a pronúncia; b) os professores da escola regular deveriam ter ensinado mais. O duplo emprego do advérbio de intensidade **mais** indica os seguintes possíveis efeitos de sentido: a) na universidade, os professores cobram mais pronúncia, na escola menos; b) os professores da escola regular ensinaram, mas ensinaram pouco, na opinião do informante. O dizer **coisa (a pronúncia) que os professores da escola regular deveria [m] ter ensinado mais aos alunos** não coincide com o enunciado **“o ponto negativo da escola foi a falta de ensinar pronúncia.**

Entendemos que a contradição que se observa no dizer do informante indica sua constituição pelo imaginário da ineficiência do ensino de línguas da escola regular e que sugere o descompasso entre aquele contexto de ensino e a universidade. O comentário do articulista não contempla essa contradição presente no dizer do informante. Tampouco contempla a ilusão de completude atribuída à pronúncia, como se o ensino eficiente de pronúncia preenchesse a lacuna que o informante percebe no ensino da escola, contribuindo, no seu ponto de vista, para que o ensino da escola se configure como negativo.

Na análise do articulista, encontramos, ainda, na linha 02, o uso do verbo **refletir**. Isso pode indiciar uma constituição do articulista em uma prática que, pela análise que estamos empreendendo, parece configurar-se como operante nos estudos sobre crenças e também em outras linhas de estudo da Linguística Aplicada. Essa prática diz respeito à ideia de reflexão. Sobre isso, o articulista chama atenção para o seguinte: “[...] o uso de crenças para levar os alunos à aprendizagem reflexiva” (BARCELOS, 2001, p. 86). Temos observado que, nas pesquisas sobre crenças, a reflexão, geralmente, é sugerida como encaminhamento da pesquisa.

Diante disso, uma pressuposição que fazemos é que o articulista toma a análise, conforme proposto no objetivo do **Artigo 01**, por reflexão. Os estudos sobre reflexão no ensino de línguas estrangeiras têm seu espaço e sua contribuição para o campo da Linguística Aplicada, porém questionamos se a constante identificação de crenças e a reflexão por si mesma não configuram um movimento que remete a uma circularidade: identificar a crença, refletir, identificar, refletir, identificar... E, nesse movimento, não é problematizado aquilo em que consistem os dizeres do informante, isto é, aquilo que ele está enunciando a respeito do processo de ensino e de aprendizagem. Entendemos que essa problematização poderia indicar possíveis deslocamentos que fossem além das crenças enunciadas e que fossem além dos dizeres que constituem as crenças analisadas.

Um efeito de sentido desse funcionamento discursivo que privilegia a ideia de reflexão sobre as crenças é que parece que a reflexão por si

mesma se cristalizou como uma dinâmica de trabalho nos estudos sobre crenças. Essa dinâmica que pudemos perceber consiste em dois momentos: identificar a crença e refletir sobre a crença identificada. Isso parece ocorrer mesmo quando nos objetivos do artigo não é proposta a reflexão como é o caso do **Artigo 01**.

Uma das possíveis implicações para essa recorrência da proposta de reflexão das crenças é a limitação do campo da Linguística Aplicada especialmente no contexto atual em que há estudos como os de Pennycook (2001) que propõem uma Linguística Aplicada que prima por uma prática problematizadora. Nessa linha de raciocínio, a Linguística Aplicada assume um tom autorreflexivo que conduziria o campo para uma posição crítica. De acordo com essa perspectiva, as questões de ensino e de aprendizagem de línguas deveriam ser problematizadas e desconstruídas, considerando a linguagem como essencialmente política.

Assim, entendemos que, no atual contexto da Linguística Aplicada, seria o caso de se pensar não apenas na reflexão por si só, mas nos encaminhamentos dos resultados das reflexões. Para chegar a esse tipo de reflexão, uma análise deveria levar em conta o que levou o participante da pesquisa a enunciar sobre o tema X dessa maneira e não de outra. Em outras palavras, o articulista não poderia deixar de lado o fato de que há problemas no ensino da Língua Inglesa no cenário a partir do qual o participante enuncia. Esses problemas, certamente, estão para além do ensino “correto” da pronúncia, mas também a incluem. E isso, de alguma forma, poderia ser problematizado pelo articulista.

Crenças sobre o papel do professor

Artigo 01:Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa?

Dizeres do informante:

- (a) “Os professores do ensino regular ajudavam, incentivavam os alunos a aprender e a crescer cada vez mais [...]”
- (b) “[o bom professor] incentiva o aluno a continuar, mesmo com obstáculos”
- (c) “Ajuda o aluno a ter um possível futuro melhor”

Comentário do articulista nº 02

“Foi possível observar que o participante parece acreditar que bom professor (a) transmite o conhecimento que possui aos aprendizes, (b) é um incentivador do aluno [...] e (c) é tão responsável pela aprendizagem do aluno quanto o próprio aluno.

É importante ressaltar que outros pesquisadores chegaram a resultados semelhantes. É o caso, por exemplo, de Silva (2000), que, em pesquisa na qual investigou as percepções do que seja ser um bom professor de inglês para alunos formandos do curso de Letras (Inglês), concluiu que, para seus treze participantes, o bom professor de inglês [...]

tem domínio de inglês, domina e usa técnicas de ensino variadas, planeja suas aulas, cria bom ambiente em sala de aula, ensina de forma centrada nos alunos, ensina os alunos a se comunicar em inglês, tem bom relacionamento com os alunos, gosta do que faz e da Língua Inglesa e busca crescimento profissional (SILVA, 2000, p 52-53).

Fernandes (2005, p. 69), em sua tese de doutorado - na qual investigou a relação entre as crenças e a práxis de professores de Língua Inglesa em formação e o aprendizado autônomo - verificou que, para uma das participantes, o professor eficiente seria aquele que “consegue atender às expectativas do aluno e suprir as necessidades que ele tem em relação à LE”. A questão da corresponsabilidade entre professor e aluno no que se refere à aprendizagem também fica evidente no depoimento desta

participante, quando afirma que “não depende só de mim [o aprendizado]. Depende do professor também [...]” (FERNANDES, 2005, p. 70).

Basso (2006), por sua vez, em artigo que relata os resultados de um projeto de pesquisa, ensino e extensão [...] fez importantes descobertas acerca de crenças relativas ao bom professor. Nesse estudo, os resultados apontaram para a competência discursiva do professor [...]

A comparação entre as crenças acima levantadas nos permite inferir que, nas quatro situações distintas, os sujeitos-participantes apresentam aspectos convergentes no que diz respeito às características de um bom professor. Dito de outra forma, a competência discursiva (citada pelos participantes das outras pesquisas) une-se à competência interpessoal (Perrenoud, 2000) inferida no depoimento de Davi, aliando assim aspectos técnicos a humanísticos, que, a nosso ver, são essenciais ao bom professor.”

O objetivo do **Artigo 01** é **“Analisar algumas crenças do aluno participante sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa”**. O que pudemos observar é que a análise se caracteriza da seguinte maneira: o que o articulista faz é trazer os dizeres de estudiosos da área dos estudos sobre crenças que em suas pesquisas chegaram a resultados semelhantes.

A citação de teóricos para referendar um argumento é um recurso característico do discurso acadêmico-científico. No dizer de Coracini (1991), o discurso científico tenta persuadir através das evidências, como por exemplo, provas e demonstrações científicas e racionais que visam à objetividade e à neutralidade, as quais constituem ideais científicos.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o fato de o articulista trazer o dizer de seus pares constitui um argumento de autoridade em que se tenta impor autoridade através do discurso da ciência em que se legitima uma crença, um saber a partir de consensos existentes entre os pesquisadores sobre as crenças enunciadas.

O fato de o articulista lançar mão de um argumento de autoridade nos remete à discussão empreendida por Foucault acerca dos regimes de verdade. De acordo com Foucault (1979), os regimes de verdade referem-se àqueles discursos que a sociedade aceita como verdadeiros. O discurso científico é um desses discursos acolhidos como verdadeiros. O discurso da ciência adquiriu estatuto de verdade a partir das investigações de Galileu e da discursividade instaurada a partir do enunciado “Isso é científico”, que se colocou em oposição ao estatuto de verdade que antes pertencia à religião. Aliado ao estatuto de verdade, o discurso científico se utiliza de estratégias argumentativas que, com base em Coracini (1991), mencionamos anteriormente. Tais estratégias lhe conferem o caráter de autoridade. Desse modo, o discurso científico é legitimado, veiculado como regime de verdade e reproduzido pela comunidade acadêmica.

Ao citar a teoria, o dizer do articulista indicia um funcionamento discursivo marcado pelas explicações teóricas. Ao utilizar exemplos de pesquisas advindos dos estudos sobre crenças como argumento, o articulista indicia a existência de uma endogenia na área dos estudos sobre crenças. Como se a simples citação de outras pesquisas que chegaram a resultados semelhantes bastasse para referendar seu argumento ao invés de problematizá-lo e produzir uma argumentação outra sobre a crença enunciada.

Um efeito de sentido decorrente desse funcionamento discursivo é que aquilo que o articulista tenta explicar via citações parece ser sua própria crença. Portanto, é possível que o articulista constitua-se na mesma crença que o informante. Esse efeito de sentido nos remete a um funcionamento discursivo que detectamos na análise como sendo da ordem de uma circularidade.

A discussão que se configura como circular parece girar em torno dela mesma e, assim, limita-se ao dito do qual parece não derivar implicações, consequências. A discussão sobre o objeto parece retornar ao ponto inicial ou parece não sair dele e avançar. Com isso, não se apresentam deslocamentos, elucidações ou provocações sobre as

questões da pesquisa, ou seja, o leitor é levado a ter uma expectativa que não se cumpre.

Em outras palavras, não é possível perceber no que o levantamento de crenças poderá melhorar ou fazer deslocar os problemas enfrentados por professores e alunos naquilo que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme os objetivos elencados por Barcelos (2006), pois, segundo a autora, o estudo das crenças possibilita um aperfeiçoamento no ensino que visa à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

A circularidade no **Artigo 01** também pode ser observada em relação ao objetivo do **artigo**. **O objetivo** é analisar algumas crenças do aluno participante sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e o que pode ser observado na análise do articulista é que se trata de uma análise que idealiza o papel do professor a referendar a crença do informante. Uma discussão que o articulista poderia promover seria discutir os aspectos implicados no espaço discursivo dos cursos de Letras e também da escola de Ensino Fundamental e Médio que levam o informante da pesquisa a enunciar daquela forma e não de outra. Vejamos mais sobre nossa afirmação acerca da constituição do articulista na crença do informante.

No início de sua análise o articulista afirma: ***Foi possível observar que o participante parece acreditar que bom professor (a) transmite o conhecimento que possui aos aprendizes, (b) é um incentivador do aluno [...] e (c) é tão responsável pela aprendizagem do aluno quanto o próprio aluno.*** Essa afirmação resume o perfil do que seria o bom professor para o informante. Ao longo do comentário, o articulista traz o dizer de três estudiosos que investigaram sobre crenças, obtiveram resultados semelhantes, ou seja, os informantes, em tais pesquisas, apontaram crenças sobre o papel do professor semelhantes às do informante do Artigo 01. Ao final do comentário o articulista conclui: ***Dito de outra forma, a competência discursiva (citada pelos participantes das outras pesquisas) une-se à competência interpessoal (Perrenoud, 2000) inferida***

no depoimento de Davi, aliando assim aspectos técnicos a humanísticos, que, a nosso ver, são essenciais ao bom professor.

Esse trecho produz dois efeitos de sentido: a) o articulista se constitui pela mesma crença que o informante; b) ao trazer o dizer de outros pesquisadores, o articulista referenda sua própria crença, que pode ser vista em seus recortes teóricos.

Com relação ao primeiro efeito de sentido citado no parágrafo anterior, o articulista percebe referências à sua própria crença do que, no dizer do informante, seria um bom professor. A utilização da forma verbal no particípio ***inferida*** informa que o articulista percebe no dizer a referência a uma competência que, em sua opinião, o professor deve ter, além daquelas percebidas nas pesquisas e citadas em seu comentário. Isso tudo constitui aquilo que, para o articulista, seriam atributos necessários de um bom professor. Pode-se comprovar isso verificando que o articulista emprega, no final de sua análise, o pronome possessivo ***nosso***, para expressar que sua concepção de bom professor está em consonância com a crença.

Entendemos que o articulista, além de se constituir pela mesma crença do informante, busca referendá-la, apoiando-se no seu próprio campo teórico. Isso porque, ao invés de analisar a crença, conforme é proposto no objetivo do artigo, e buscar compreender o porquê de o informante enunciar a crença, ele traz o dizer de pesquisadores da linha de estudos das crenças para corroborar sua própria crença. Evidentemente, o uso de citações de teóricos para referendar um argumento é um recurso utilizado na esfera acadêmica. Porém, para confirmar nossa ideia, destacamos exemplos da materialidade linguística na análise do articulista: no início do segundo parágrafo, o articulista enuncia ***É importante ressaltar que outros pesquisadores chegaram a resultados semelhantes.*** Nesse enunciado, o articulista parece bastante enfático ao destacar a relevância de mostrar que essa crença foi identificada em outras pesquisas.

No último parágrafo, o articulista aponta as competências atribuídas ao bom professor e que estão presentes nas citações

empregadas e no dizer do informante de sua própria pesquisa. Ele conclui seu enunciado empregando o pronome possessivo **nosso** em **a nosso ver, são essenciais ao bom professor**. Com o emprego do pronome possessivo na primeira pessoa do plural, o articulista se inclui no grupo daqueles que corroboram a mesma noção de bom professor.

Diante do exposto, entendemos que a referência a outros pesquisadores serve mais para corroborar o ponto de vista do articulista do que para compreender e problematizar a crença do informante.

A inserção do Outro no dizer, por meio de citações, produz o efeito de sentido de referendo de sua crença. Esse recurso constitui uma forma de heterogeneidade mostrada, apresentada por Authier-Revuz (1990). Obviamente, as citações diretas e indiretas são características do texto científico, porém o que estamos tentando demonstrar é que, ao introduzir o outro na linearidade discursiva, esse recurso acirra mais a heterogeneidade do discurso.

Segundo Authier-Revuz: “[...] formas de heterogeneidade mostrada, através das quais se **altera a unidade aparente da cadeia discursiva**, inscrevem o outro (segundo modalidades diferentes, com ou sem marcas unívocas de ancoragem) (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29, grifo nosso).

Os enunciados **a**, **b** e **c** fazem referência, de modo geral, à cooperação e incentivo. Os pesquisadores citados pelo articulista listam qualidades do bom professor as quais possuem alguma relação com o dizer do informante. Porém, na análise do articulista, foi apagado um sentido que foge a essa ideia de cooperação e incentivo. No enunciado c: **“Ajuda o aluno a ter um possível futuro melhor”** está implícita a ideia de que o inglês possibilita vantagens àqueles que conhecem a língua, podendo, inclusive, ajudar a proporcionar um futuro melhor. Isso revela que o informante se inscreve nos discursos sobre as vantagens que, supostamente, são atribuídas àqueles que sabem inglês. Trata-se de uma ideia controversa que, já há algum tempo, encontra posições críticas capazes de desconstruí-la.

A noção de professor incentivador tem origem no discurso das abordagens cognitiva e comunicativa. Nessas abordagens, o professor deixa de ser transmissor de conteúdos como nas abordagens tradicionais e passa a ser aquele que ajuda o aluno a aprender, que analisa as necessidades e interesses dos aprendizes, que motiva os alunos, entre outras atribuições. Desse modo, a grande maioria dos professores e alunos da atualidade se constitui pela representação do professor dinâmico que foca o ensino no aprendiz.

No comentário sobre essa crença, o articulista também se constitui por essa representação, conforme se verifica em ***“Dito de outra forma, a competência discursiva (citada pelos participantes das outras pesquisas) une-se à competência interpessoal (Perrenoud, 2000) inferida no depoimento de Davi, aliando assim aspectos técnicos a humanísticos, que, a nosso ver, são essenciais ao bom professor.”*** Nesses dizeres, o papel do professor de língua estrangeira é incentivar, ajudar o aluno a ter um futuro melhor e, nessa perspectiva, o professor é tão responsável pela aprendizagem quanto o próprio aprendiz. Entendemos que esses dizeres encerram uma ilusão de completude, pois o professor não é capaz de controlar todo o processo de aprendizagem. A sala de aula é um acontecimento, isto é, há sempre algo que é da ordem do inesperado. Com isso o professor não detém o controle de tudo que ocorre nesse espaço, especialmente quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira que é um evento da ordem do singular.

Segundo Revuz (1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve um objeto complexo cujo aprendizado solicita, a um só tempo, nossa relação com o saber, como por exemplo, na aprendizagem de uma língua estrangeira é preciso aprender novas estruturas linguísticas; e isso demanda a cognição do sujeito. É também solicitada a nossa relação com o corpo, pois novas articulações de sons às vezes estranhos na língua materna são requeridas; e envolve, ainda, a relação com nós mesmos enquanto sujeito que se autoriza a enunciar em uma língua estrangeira. Revuz (1998) ainda reforça que, nem sempre, essas dimensões da subjetividade do aprendiz convivem em harmonia, portanto, não raro,

muitos aprendizes experimentam o fracasso na aprendizagem de uma nova língua.

Outro aspecto que merece ser destacado é que a aprendizagem de uma língua estrangeira coloca o aprendiz em contato com outras discursividades, com outras culturas. Esse processo implica questões identitárias. Nesse sentido, no dizer de Serrani-Infante (1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma das experiências mais mobilizadoras de questões identitárias do sujeito.

Observando esses aspectos, não nos parece ser possível atribuir apenas ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem. Esse sentido do professor como aquele que incentiva e ajuda o aluno a aprender possui relação com o sentido que se constrói discursivamente.

Feitas essas incursões referentes às análises dos articulistas sobre as crenças dos aprendizes, passamos às nossas considerações finais.

Considerações finais

O informante da pesquisa relatada no Artigo 01 e também o articulista são constituídos por um imaginário sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, segundo o qual o simples levantamento ou comentário sobre as crenças seriam suficientes para que os problemas relativos ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras fossem amenizados ou solucionados.

O imaginário sobre o ensino e a aprendizagem de línguas envolve representações sobre línguas estrangeiras, especialmente sobre a Língua Inglesa, sobre o que significa a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Por vezes, a análise apontou um funcionamento discursivo em que o articulista procurou analisar a crença a partir de uma teoria ou que a referendasse ou que fosse contra ela. Não raro, a discursivização promovida pelo articulista fica no mesmo patamar que o dizer do

informante ou em um nível muito próximo desse dizer, acabando por referendar sua própria crença, valendo-se de referências a outras pesquisas. Isso produz um efeito de legitimação da crença por meio do discurso acadêmico-científico.

Por conseguinte, de modo geral, verifica-se um descompasso entre o dizer do informante e o dizer do articulista. Sendo assim, o efeito de sentido que emerge dessa discursivização é que parece que o propósito do articulista é referendar a teoria que o constitui ao invés de analisar, discutir e problematizar aquilo que o informante está dizendo.

Com isso, esse modo como o articulista costuma discursivizar sobre as crenças do informante caracteriza-se como um funcionamento discursivo circular, visto que a discussão parece girar em torno dela mesma. No trabalho acadêmico-científico, espera-se que haja uma discussão sobre o objeto ou que novas possibilidades de abordagem do objeto sejam realizadas. Ou, ainda, que seja acrescentado algum fato novo. Porém, no artigo analisado, esses deslocamentos não se cumprem. Daí o efeito de circularidade: a discursivização empreendida retorna ao ponto inicial, não provoca deslocamentos. As análises do articulista, inclusive, reforçam as crenças que dizem respeito a questões já discutidas no âmbito da Linguística Aplicada, como por exemplo, crenças sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa (a importância da pronúncia) e sobre o papel do professor.

Dessa forma, cria-se uma expectativa no leitor e, ao final da leitura, segundo a qual poderia ser problematizado, por exemplo: que informações sobre as crenças esse artigo apresenta? Que modo novo de entender as crenças esse artigo promove? Que hipóteses foram levantadas sobre o porquê dos informantes enunciarem do modo como enunciam?

O funcionamento discursivo circular observado em nossas análises não possibilita responder a essas perguntas. Logo, um dos efeitos desse funcionamento discursivo é o de não provocar deslocamento, ou não provocar algum tipo de discussão que promovesse questionamentos, confrontos, desconstruções, análises, diferentes modos de compreensão.

Esse funcionamento discursivo circular nos leva a concluir que, nas análises do articulista, a nossa hipótese construída inicialmente se confirma. Fizemos a hipótese de que embora os comentários do articulista se proponham a identificar e/ ou analisar as crenças dos informantes, o que é indiciado é que o articulista acaba por referendar as crenças, o que, conseqüentemente, poderia apontar para uma possível constituição desses articulistas pelas mesmas crenças. Isso pode ser visto mais claramente quando o articulista: silencia a respeito da crença do informante, traz referências de estudiosos do campo da Linguística Aplicada para legitimar a crença ou mesmo criticá-la; deixa de discutir a crença e passa a tratar apenas de questões teóricas, reforça a crença do informante, ignora a experiência de aprender do aluno, apenas constata a crença promovendo uma paráfrase dessa mesma crença.

O efeito de sentido de que ao conhecer a crença alguns problemas de ensino e de aprendizagem poderiam ser solucionados produz outro efeito: os articulistas constituem-se em uma representação de que a teoria resolveria tais problemas. O articulista discorre sobre a crença do informante e traz uma abordagem como solução.

Para finalizar, entendemos que o fato de a discursivização sobre crenças, no artigo analisado, ter um funcionamento discursivo circular indica que esse campo de estudos poderia rever seus procedimentos metodológicos e seus critérios para que a discussão sobre crenças apontasse possibilidades e encaminhamentos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e, com isso, pudesse constituir aquilo que Pennycook (2001) denomina como *Prática Problematizadora*, na qual a Linguística Aplicada assume um caráter autorreflexivo e propõe seu constante questionamento.

Referências

ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). *Caderno de EstudosLinguísticos*. Campinas: Editora da Unicamp/IEL, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

_____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998 (Coleção Repertórios).

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan Approach. 2000. *Tese* (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. In: *Linguagem & Ensino*, v. , n.1, 2004, p. 123-156.

_____. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas - foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p. 145-175, jul/dez. 2006. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../Ingles/barcelos\(1\).pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../Ingles/barcelos(1).pdf). Acesso: 08/05/2012.

CORACINI, M. J. R. F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. 1.ed. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991.

HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LEITE, J. de D. Discursivizações sobre Ayrton Senna e certa representação de brasilidade, 2010, 171f. *Dissertação* (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

MALDIDIER, D.; NORMAND, C.; ROBIN, R. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, E. (Org). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997. p. 67-102.

OLIVEIRA, P. D. Discursivizações sobre crenças no ensino e na aprendizagem de língua inglesa em artigos acadêmico-científicos. Universidade Federal de Uberlândia, 2014, 176 f. *Tese*. (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução Bethania S. C. Mariani [et al.]. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. (Coleção Repertórios)

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi (et. Al.), 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995. (Coleção Repertórios).

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores Bethania S. C. Mariani [et al.]. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997a, p. 61-161 (Coleção Repertórios).

_____. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores Bethania S. C. Mariani [et al.]. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997b, p. 311-318 (Coleção Repertórios).

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre. *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 49-57.

PENNYCOOK, A. *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching*. TESOL Quarterly, 23, 2001.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 231-264.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas Estrangeiras – uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió/São Paulo: Catavento, 1999.

TAVARES, C. N. V. Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira, 2010, 279f. *Tese*(Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2010.

Artigo recebido em junho
e aprovado em dezembro de 2016.

Linguística e ensino de línguas, de Lucia Lobato

Bruna Elisa da Costa Moreira¹
Universidade de Brasília

Resumo: Este trabalho apresenta uma resenha da obra *Linguística e Ensino de Línguas* (2015). Como se depreende do título, a obra aborda a dimensão do ensino de línguas e as contribuições da Linguística ao campo educacional. Dividida em três capítulos, todos eles provenientes de palestras ministradas por Lucia Lobato, a obra é de interesse para professores de língua, tanto aqueles em formação quanto aqueles mais experientes, visto que traz importantes reflexões sobre a interface linguística e educação. Os temas abordados são: “o que o professor da educação básica deve saber de linguística”, “o aspecto criativo do uso normal das línguas” e “linguística e ensino de línguas”.

Palavras-chave: Linguística; Ensino; Faculdade da Linguagem; Gramática.

Title:

Abstract: This paper presents a review of *Linguistics and Language Teaching* (2015). As it is clear from the title, the work addresses the topic of language teaching and the contributions of Linguistics to the field of Education. Divided into three chapters, each one based on talks given by Lucia Lobato, the work is of interest to all language teachers, both those in training as well as those more experienced, as it proposes

¹ Pesquisadora do Laboratório de Estudos Formais da Gramática (LEFOG), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB). Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES). Agradecimentos: a todos os membros do LEFOG e à CAPES.

important reflection on the language/ education interface. The main topics of the book are: “what does the language teacher should know about language”, “the creative aspect of the regular use of language”, and “Linguistics and language teaching”.

Keywords: Linguistics; Teaching; Language Faculty; Grammar.

A obra *Linguística e Ensino de Línguas*, publicada em 2015, é o segundo volume da Coleção Lucia Lobato. A Coleção é destinada a divulgar as contribuições desta notável linguista brasileira que é referência nacional no âmbito dos estudos gerativistas. As organizadoras da publicação, e curadoras do acervo e da obra de Lobato, são as professoras Heloisa Salles, Rozana Naves, Eloisa Pilati e Helena Vicente, do Laboratório de Estudos Formais da Gramática (LEFOG) da Universidade de Brasília (UnB). O prefácio da obra, intitulado “O linguista e o professor”, é assinado pela Professora Maria José Foltran (UFPR).

Como se depreende do título, trata-se de uma obra que aborda a dimensão do ensino de línguas e as contribuições da Linguística ao campo educacional. Portanto, é uma trabalho de interesse para professores de língua, tanto aqueles em formação quanto aqueles mais experientes, visto que traz importantes reflexões sobre a interface Linguística e Educação. Observa-se que a questão das contribuições da linguística ao ensino de línguas está inserida em uma questão maior, sobre como as descobertas da linguística podem ser trazidas ao conhecimento de uma comunidade maior (ver PESETSKY, 2013).

O livro é dividido em três capítulos, baseados em palestras ministradas por Lobato. Como indicado na Apresentação da obra, assinada pelas organizadoras da publicação, duas das palestras dizem respeito à temática do ensino de línguas, e uma delas trata de um tema relacionado, o caráter criativo das línguas. No que se segue, abordamos cada um dos capítulos, indicando as suas principais contribuições à temática de linguagem e ensino.

O Capítulo 1 é intitulado “O que o professor de educação básica deve saber de linguística?” Trata-se de uma palestra apresentada em Fortaleza, no ano de 2003, na 2ª Reunião Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em uma mesa-redonda intitulada “A Linguística e o Professor de Ensino Básico”. O objetivo central do texto é propor uma reflexão sobre a interface da linguística com a Educação Básica.

Lobato parte da seguinte questão:

O que o professor de ensino básico tem de saber e o que não precisa saber sobre análises linguísticas específicas e sobre questões gerais em debate?

Segundo a autora, essa questão se justifica por duas razões, descritas a seguir (LOBATO, 2003 apud PILATI et al, 2015, p.16):

- i. Há grande defasagem entre o conhecimento sobre estrutura linguística acumulado nas Universidades e o conhecimento gramatical veiculado nas gramáticas escolares.
- ii. Qualquer exigência sobre conteúdo a ser introduzida na formação de professores deve ser bem pensada, para que não se queira transformar o professor em linguista.

O ponto de partida assumido por Lobato para discutir a questão (1) é o conceito de gramática, ou melhor, são dois conceitos de gramática. O primeiro deles destaca o aspecto estático da gramática, como um compêndio de descrições sobre uma língua. Por exemplo, “a gramática do Celso Cunha” ou “a gramática do Rocha Lima”. O segundo deles é o aspecto dinâmico da gramática, entendida como uma faculdade mental própria da espécie humana. A seguir, reproduzimos um excerto da autora:

Muitos usam as expressões *gramática universal*, *faculdade de linguagem* ou *dispositivo de aquisição de língua*. É em virtude dessa gramática universal, dessa faculdade de linguagem, desse dispositivo de aquisição de língua, que todo membro da espécie humana é capaz de adquirir uma língua, sem qualquer ensino, bastando para tanto a experiência do contato com a língua nos

primeiros anos de vida (LOBATO, 2003 apud PILATI et al, 2015, p. 17).

A partir desses dois conceitos de gramática (i.e., como algo estático ou dinâmico), Lobato defende que o professor de língua deve trabalhar na perspectiva dessa segunda acepção. Assim, a autora introduz a sua proposta de que a escola não deve *ensinar* gramática aos alunos, visto que eles já chegam à escola com sua gramática adquirida. De forma concreta, a proposta de Lobato (LOBATO, 2003 apud PILATI et al, 2015, p. 20) é resumida em três características que, segundo a autora, o ensino de língua materna deve contemplar

- i. Adoção do procedimento de descoberta: o ensino deve levar à descoberta.
- ii. Adoção da metodologia de eliciação: ensinar o aluno a tirar suas próprias conclusões e a desenvolver o seu conhecimento sobre a língua.
- iii. Adoção de uma técnica de resultados: explicitar ao aluno que existe uma relação entre forma e conteúdo, ou seja, trabalhar com estruturas dando ênfase ao fato de que diferentes estruturas implicam diferentes resultados semânticos.

Lobato (p. 21) reconhece que essa mudança de paradigma no ensino de gramática é um grande desafio, e destaca a importância do papel da Universidade em formar o novo professor de línguas. Nesse sentido, Lobato defende que a Universidade prepare o aluno para “fazer demonstrações empíricas de que existe a faculdade da linguagem. Qualquer fenômeno linguístico (p. 22).

A autora exemplifica (p. 23) uma demonstração desse tipo a partir do seguinte par de sentenças:

- i. João acha que ele fala russo fluentemente.
- ii. Ele acha que João fala russo fluentemente.

A argumentação da autora parte da observação de que (2) pode receber duas leituras. Em uma delas, ‘ele’ tem sua referência dependente

de 'João'. Em outra, 'ele' tem referência livre. Já em (3), 'ele' recebe apenas a interpretação de referência livre. Com base nessa observação, a autora concluiu que, se uma criança aprendesse sua língua materna por analogia, poderia, por analogia de (3) com (2), atribuir duas leituras a 'ele' em (3). No entanto, as crianças não fazem esse tipo de analogia. Para tanto, elas não recebem qualquer instrução formal explícita. Interessantemente, este é um fato translinguístico (i.e., não específico ao português). Por meio dessa demonstração simples, Lobato (p. 23) defende que “tudo leva a crer, portanto, que estamos diante de um fenômeno que decorre da existência de uma faculdade de linguagem”. A autora argumenta que “[a] necessidade de os alunos aprenderem a fazer esse tipo de argumentação é real, pois só se os nossos alunos se derem conta de que existe, de fato, a faculdade de linguagem, poderão se envolver com convicção num projeto de renovação do ensino” (p. 23) .

Para concluir, Lobato (p.25) apresenta três razões para não se abandonar totalmente o ensino gramatical na escola:

- i. A mesma gramática abstrata que subjaz às palavras e às orações também subjaz ao texto e às atividades discursivas. Assim, os mesmos princípios abstratos estão presentes em ambos.
- ii. A explicitação dos mecanismos de que as línguas fazem uso e de seu efeito semântico é importante para os alunos dominarem a escrita.
- iii. Os procedimentos propostos — procedimento de descoberta, metodologia de eliciação e técnica de resultados — ajudam o aluno a reconhecer a sua gramática interna.

Finalmente, a autora apresenta três casos concretos de divergências entre análises da Gramática Tradicional e análises propostas no âmbito dos estudos linguísticos. Os detalhes dessas análises são deixados para o leitor interessado. No que se segue, esses três casos são brevemente apresentados.

O primeiro caso diz respeito a orações com o verbo *parecer*, como exemplificado a seguir em (4) (p. 26).

1. Parece que João é inteligente.

A Gramática tradicional classifica essa oração como subjetiva. Entretanto, análises linguísticas a classificam como objetiva direta — argumentos para tanto são sólidos e convincentes (ver discussão da autora). Nesse sentido, Lobato (p. 27) declara que “[s]obre esse tipo de caso, eu própria não tenho dúvida: tem de haver uma mudança nas nossas gramáticas escolares, para incorporar essa nova análise”.

O segundo caso é o da classificação dos verbos em duas grandes classes, verbos transitivos e intransitivos, sem reconhecer a distinção entre verbos inacusativos (e.g., *nascer*) e verbos inergativos (e.g., *sorrir*). A autora reconhece que esse tipo de caso é mais complexo, não obstante, a autora defende que, em algum momento, esse tipo de análise deve ser incorporada no ensino de língua materna.

O terceiro caso é o da distinção (sutil) entre orações causais e explicativas. A autora sugere que, nesse caso, o professor deve “apontar a análise tradicional e deixar clara a confusão que a ela subjaz”. Assim, o primeiro capítulo da obra conclui com destaque ao tipo de postura científica a ser adotada pelo professor de língua, de acordo com Lobato.

O Capítulo 2 é intitulado “O aspecto criativo do uso normal das línguas”. Trata-se de um trabalho apresentado em 2003, no Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília, em uma mesa-redonda sobre o tema “Criatividade”. O objetivo central do texto é discutir, de uma perspectiva Chomskiana, o aspecto criativo das línguas, isto é, a “nossa capacidade de, a cada vez que usamos a língua, formarmos uma nova combinação de elementos, que exprime novos pensamentos, apropriados à nova situação [...]” (LOBATO, 2003 apud PILATI et al, 2015, p. 33). Diferentemente do primeiro capítulo do livro, o capítulo 2 não aborda diretamente a dimensão do ensino de língua materna. Não obstante, o tema da criatividade está intimamente ligado à visão de gramática dinâmica discutida pela autora, e a reflexão sobre o aspecto criativo da língua é extremamente relevante para o professor de língua.

Lobato parte do reconhecimento de que a expressão “aspecto criativo do uso normal das línguas” abrange cinco propriedades, exemplificadas a seguir (p. 34):

- i. Aspecto ilimitado de temas: os falantes são livres para expressar na língua diferentes temas, não estando restritos a determinados assuntos.
- ii. Âmbito ilimitado de situações: os falantes podem adequar o uso da língua a determinadas situações.
- iii. Independência da referência em relação ao contexto pragmático: os falantes não estão limitados a falar do que existe no momento presente, mas podem falar de situações abstratas ou hipotéticas.
- iv. Independência em relação a estímulos: os falantes não estão limitados a se expressar com base em estímulos externos, podendo se expressar com base em estados emocionais internos.
- v. Âmbito ilimitado de combinações: o falante pode criar um número infinito de combinações de palavras, formando um número infinito de sentenças.

Lobato (p. 35-36) observa que essas propriedades são particulares da linguagem humana, inexistindo na linguagem animal, que consiste apenas na transmissão unilateral de uma mensagem que está diretamente ligada a uma experiência concreta. Por exemplo, as abelhas são capazes de transmitir mensagens a outras abelhas, indicando um local específico em que há alimento. No entanto, uma abelha não é capaz de (re)transmitir essa mensagem às outras, a menos que tenha tido experiência direta (i.e., ter se alimentado no local em questão). A partir dessa constatação, a autora questiona como se explicaria, então, o aspecto criativo do uso das línguas?

Em primeiro lugar, Lobato (p. 36) destaca o caráter da língua como um substituto da experiência. Em seguida, a autora observa que há mecanismos de natureza morfológica, sintática e lexical que permitem a construção de diferentes representações. Um aspecto fundamental da língua humana é a questão da recursividade, assim ilustrada pela autora:

dado um substantivo, como *livro*, podemos fazer incidir sobre ele um atributo, como em *livro azul*, sobre o sintagma resultante podemos fazer incidir outro atributo, como *livro azul do Henrique*, e esse novo sintagma poderá ainda receber outro atributo, como em *livro azul do Henrique que ele ganhou de presente*, e assim por diante (p. 38).

No âmbito dessa questão, Lobato oferece uma reflexão interessante ao professor de língua, ao observar que a arquitetura das línguas prevê o seu uso criativo por parte dos falantes, tanto no âmbito morfológico quanto sintático. Por exemplo, é possível formar novas palavras, embora estas obedeçam rigidamente aos padrões morfológicos da língua. Quanto à sintaxe, a autora (p. 39) propõe que o sistema sintático é composto de uma parte criativa e de uma parte não criativa. A parte não criativa diz respeito, por exemplo, à ordem das palavras na língua para determinada estrutura. A parte criativa reside na escolha lexical e nas combinações possíveis dos itens lexicais. Por exemplo, *cachorro*, *homem* e *morder* são unidades que podem ser organizadas de diferentes formas, se o falante quer expressar uma frase ativa ou passiva. Por exemplo, “o cachorro mordeu o homem”. Quanto à fonologia, Lobato destaca a falta de criatividade por parte dos falantes, visto que no sistema fonológico não há “associação semântica entre os traços fonológicos e os fonemas”. Finalmente, a principal conclusão da autora (p. 39-40) é a de que “[s]ó há criatividade onde há significação” (idem *ibidem*).

O Capítulo 3, intitulado “Linguística e ensino de línguas”, trata de uma palestra apresentada em 1976, no II Encontro Nacional de Estudos de Linguística e Literatura, quando Lobato atuava como professora na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O objetivo central dessa palestra é discutir como a Linguística pode contribuir para a renovação do ensino de línguas. A autora (p. 43) parte de quatro pontos principais, introduzidos a seguir:

- i. De que modo e até onde pode a linguística contribuir para a tarefa do aluno e do professor na pedagogia das línguas?

- ii. Entre os modelos linguísticos existentes atualmente, haveria algum cuja aplicação ajudaria a resolver os problemas do ensino e da aprendizagem de línguas?
- iii. Considerações sociolinguísticas na renovação do ensino de línguas.
- iv. Possibilidades reais de renovação gramatical no Brasil à luz dos desenvolvimentos recentes da linguística.

Quanto ao primeiro ponto, Lobato destaca que a linguística pode contribuir para a realização dos objetivos do ensino de línguas, a partir de “análise rigorosa da língua em questão, a qual servirá de base para o ensino, sem, no entanto, tomar o lugar de um manual preparado com fins pedagógicos” (p. 44)².

No que diz respeito ao segundo ponto, sobre a aplicabilidade dos modelos linguísticos, Lobato argumenta que estes devem ter algumas características. Entre elas, considerar (i) o contexto linguístico e extralinguístico, ou seja, incorporar não somente a frase, mas também o texto; (ii) as variadas funções da linguagem (i.e., emotiva, conativa, fática, metalinguística etc.); e (iii) as variações da língua, sejam elas dialetais ou de registro. Assim, a autora (p. 48) defende que o ensino de línguas exige “um modelo que analise as relações entre frases e, que, portanto, ultrapasse o nível da frase”.

Sobre o terceiro ponto, a autora enfatiza a dimensão social da língua, ou seja, como a língua é efetivamente usada por uma comunidade linguística. Nesse contexto, Lobato (p. 44) dá relevo ao fato de que o ensino de línguas deve levar em conta a variação linguística: “ensinando-se ao aluno a distinguir os diferentes usos da língua [...] e, sobretudo, dando-se meios aos falantes de usar registros que não possuem ainda”.

Finalmente, no que concerne ao quarto ponto, Lobato (p. 51-52) desenvolve alguns tópicos relevantes para a renovação do ensino, brevemente citados a seguir:

² Observa-se como este ponto do texto dialoga com as reflexões do Capítulo 1.

- i. Maior colaboração entre professores e linguístas.
- ii. Elaboração de novos materiais de ensino, que levem em conta o uso da língua em diferentes contextos de comunicação.
- iii. Consideração das comunidades bilíngues no Brasil.
- iv. Ensino da língua baseado não só em obras literárias, mas também em outros usos cotidianos da língua.

Finalmente, Lobato (p. 54) conclui que a “linguística não tem receitas a oferecer”, e reitera a necessidade da colaboração entre linguístas e professores. Embora, de fato, não haja receitas, a obra *Linguística e Ensino de Línguas* provê alguns caminhos possíveis e propõe reflexões importantes para substanciar o trabalho do professor de língua materna.

Referências

PESETSKY, David. What is to be done? Slides from plenary talk. *Linguistics Society of America (LSA) Annual Meeting*. January 4, 2013.

PILATI, Eloisa N. Silva. [et al.] (Orgs.). *Linguística e Ensino de Línguas*. v.2. Coleção Lucia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. ISBN: 978-85-230-1163-5. 56p.

Resenha recebida em junho
e aprovada em dezembro de 2016.

BAZERMAN, Charles.

Retórica da ação letrada

Tradução: Adail Sobral, Angela Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietra Acunha. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 200 p.

Fernanda Taís Brignol Guimarães¹
Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques²

Não são raros os momentos em que deparamos com questões e dificuldades específicas a respeito da ação de escrita que nos levam a buscar entender os motivos pelos quais nosso texto não atingiu os objetivos esperados, ou, então, não mobilizou os leitores da forma que gostaríamos que mobilizasse, e, em consequência disso, acabou gerando nenhuma ou pouca mudança no âmbito social do qual a escrita faz parte e no qual sentimos a necessidade de comunicar algo. Muitas vezes, o problema já começa antes mesmo de sentarmos na frente do computador ou de pegarmos caneta e papel na tentativa de iniciar a atividade de escrita. Inúmeras dúvidas nos cercam e essas dúvidas acabam gerando incertezas, angústia, ansiedade e até mesmo medo na hora de escrever.

Em *Retórica da ação letrada*, Charles Bazerman responde magistralmente, se não a todas, pelo menos grande parte de nossas dúvidas com relação à escrita e de como realizá-la de modo eficaz. O autor

¹Mestre em Letras / Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL e membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Avançados de Linguagens – LEAL/UCPEL. E-mail: fernandabage@hotmail.com

²Doutora em Letras / Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL e membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Avançados de Linguagens – LEAL/UCPEL. E-mail: fariasmarquessocorro@gmail.com

inova ao tratar da retórica da escrita pela perspectiva dos gêneros e dos sistemas de atividade, que situam tipicamente os textos no tempo e no espaço, enquadrando-os no âmbito social, histórico e cultural. Retórica e escrita são, portanto, abordadas pelo autor por um novo viés, que em muito difere daquele encontrado nos livros de retórica clássicos. O tema é abordado de forma mais ampla, reunindo elementos fundamentais do campo dos estudos da linguagem – atos de fala, intertexto, coesão e coerência, entre outros – para tratar dos vários níveis que o processo de produção de um texto envolve. Apropriamo-nos aqui da definição do autor com relação à escrita, que, para Bazerman, não se resume a uma tarefa isolada, mas consiste em um processo que se realiza em diferentes níveis e faz parte de uma rede de intertextos, os quais constituem os sistemas de atividade. Apesar de o autor ter como foco escritores experientes, ao abordar questões de escolhas estratégicas a partir de dado repertório e habilidades prévios desses escritores, no sentido de tornar sua escrita mais eficaz, Bazerman também faz alguns comentários, de modo menos central, “que identificam desafios para escritores em desenvolvimento e escritores à margem da sociedade em saber como um escritor pode enfrentar estrategicamente esses desafios (...)” (p. 9).

O livro divide-se em 12 capítulos a partir dos quais o autor oferece um panorama a respeito do processo de escrita, que abrange desde aspectos relacionados à entrada do escritor na atividade de escrita, a permanência deste e a tentativa de envolver o leitor em seu projeto, até questões de finalização e afastamento do texto, que, ao circular socialmente, não mais contará com o domínio e controle do escritor a respeito dos sentidos que deseja construir com seu dizer. A distribuição dos capítulos ocorre em três grandes etapas, em que, conforme o resumo de apresentação da obra, disposto na orelha do livro, a primeira parte, constituída dos quatro primeiros capítulos, destina-se à discussão a respeito das “situações das quais vem e para onde se dirige a escrita”. Já na segunda parte, a partir dos quatro capítulos seguintes, o autor discute “como um texto opera para transformar uma situação e realizar os objetivos do escritor, à medida que começa a tomar forma”. Por fim, Bazerman apresenta, nos quatro capítulos finais, “orientações mais

específicas sobre o trabalho a ser realizado para levar o texto à sua forma final e sobre como administrar o trabalho e as próprias emoções e energias de modo a escrever mais eficazmente”. A seguir, apresentamos uma descrição mais detalhada a respeito de cada capítulo que constitui a obra.

No capítulo 1, *Retórica da fala e da escrita*, Bazerman trata de questões da fala e da interação face a face, que contam com interlocutores situados em um mesmo tempo e espaço, os quais precisam se adequar ao contexto e à situação imediata específica, alternando turnos de fala e podendo abordar tanto aspectos relativos ao momento presente da enunciação, como trazer para o aqui e agora, por meio da referenciação, questões outras, que não compartilham do mesmo lugar ou temporalidade em que a enunciação acontece. O autor remonta, ainda, ao surgimento da retórica, tratando da retórica da fala e do surgimento da escrita e, com ela, das primeiras questões da retórica do texto. Bazerman trata da retórica tradicional e anuncia o surgimento de uma nova retórica, a qual ele aborda detalhadamente nos capítulos subsequentes. O tratamento dado à escrita, nesta obra, se mostra inovador, uma vez que a considera de forma ampla, para além de uma sequência de códigos, ligados a determinado sistema de regras. Para o autor, não há significações pré-definidas. As significações de um texto dependem sempre de escolhas estratégicas que o autor fará a depender do contexto, dos objetivos e das expectativas dos leitores, no âmbito do gênero, o que irá garantir ou não o sucesso da comunicação.

No capítulo 2, *Saber onde se está: o gênero*, deparamos com questões a respeito do lugar de onde se fala. Todo processo de escrita tem início a partir de um motivo, que nos impulsiona à comunicação. Seja para resolver questões burocráticas, atender à solicitação de um professor ou realizar uma tarefa no trabalho. Para tanto, se faz necessário reconhecer o terreno onde pisamos, isto é, nossa escrita precisa estar de acordo com o campo de atividade em que desejamos nos comunicar e deverá atender a determinadas expectativas relativas ao gênero que mobilizamos, já que todo texto se realiza no âmbito de algum gênero. Quanto maior nossa experiência de escrita com determinado gênero, maior será nossa chance de obter sucesso com nossa escrita, uma vez que saberemos o momento certo em que devemos usar maior ou menor grau de formalidade, ser mais

ou menos sucintos, escrever de forma mais ou menos objetiva, dentre outros aspectos, ou seja, a experiência com o gênero nos dá a compreensão a respeito do que pode ou não ser dito por meio do gênero e de que forma podemos dizer. Passamos a entender o funcionamento do gênero e podemos ajustá-lo ao que a situação pede. Nas palavras de Bazerman (2015, p. 35), “Os gêneros são modos de fazer coisas”; trata-se, portanto, de “uma categoria psicossocial de reconhecimento e não algo fixado na forma do texto” (p. 48), ao passo que “cada texto tem condições específicas de produção, circulação e uso” (p. 54). Diante disso, para compreender a retórica pela perspectiva do gênero, se faz necessária “a compreensão de como funciona [a] criação de significações, de modo que possamos criar significações que funcionem melhor para a ação humana.” (p. 55).

No capítulo 3, *Quando se está*, o autor traz à tona questões relativas à temporalidade do texto, a qual pode ser medida, numa escala mais ampla, de acordo com “as modificações dos gêneros que lhes dão forma e os situam em sistemas de atividade”. Além de sermos levados a refletir a respeito do tempo da escrita em termos da antiguidade de determinados textos e de nossa relação com esses textos a partir de determinadas ações – rever um documento antigo, ou até mesmo nossa relação com escrituras sagradas –, o autor mostra também que, embora, determinados textos sobrevivam ao tempo (o que não ocorre com todas as escritas) nossa relação com eles se altera, isto é, um texto antigo não é visto ou mobilizado da mesma forma na atualidade com que foi mobilizado no momento de sua escrita. Reconhecemos marcas do tempo nos textos tanto em função de alterações do gênero quanto em marcas mais palpáveis, como o tipo de papel utilizado, por exemplo. Bazerman discute ainda como o autor pode usar estrategicamente a temporalidade no interior de seu texto, podendo até mesmo administrar o tempo que o leitor irá permanecer no texto. Diante de uma escrita linear e uma sintaxe não muito complexa, o leitor será levado a uma leitura rápida, o que se mostra adequado para textos em que não se pretende perder muito tempo, por exemplo, os manuais ou guias de instruções. Já um texto literário poderá exigir maior concentração em uma escrita mais detalhada

e complexa, exigindo assim mais tempo do leitor, o qual já espera despendar uma maior parcela do seu tempo com esse tipo de leitura.

No capítulo 4, *O mundo dos textos: intertextualidade*, passamos a reconhecer a rede intertextual da qual os textos fazem parte, no sentido de que um texto não é algo isolado. Bazerman mostra como os textos se ligam a outros textos, seja na forma de tomá-los como base e/ou atualizá-los – como é o caso das pesquisas acadêmicas, que consideram estudos precedentes – seja, na relação que mantêm entre si no âmbito dos sistemas de atividades, isto é, nossas ações são mediadas por textos que, por sua vez, mantêm relação com outros textos, os quais fazem parte de diferentes sistemas de atividade. O autor trata, ainda, das realidades processadas em textos, como por exemplo, as mudanças no campo das ciências, que, antes de entrarem para o discurso científico, são processadas a partir de procedimentos e experimentos e são inscritas em textos na forma de diagramas, tabelas etc. Por outro lado, conforme pontua Bazerman, há também o processo inverso, em que os textos geram realidades no nosso mundo material, a exemplo disso, o autor cita a construção de prédios a partir de desenhos arquitetônicos.

No capítulo 5, *Modificação da paisagem: kairós, fatos sociais e atos de fala*, a escrita é definida do ponto de vista da ação. Segundo Bazerman, escrevemos para realizar algo. Portanto, damos o primeiro passo em direção à escrita, impulsionados sempre por determinada necessidade que sentimos de nos comunicar, cumprir determinada tarefa, modificar de algum modo nossa condição no mundo. Bazerman trata dessas mudanças na nossa realidade por meio da escrita em termos de atos de fala. O autor explica que para que um ato de fala torne-se um fato social é necessário que atenda a determinadas condições de felicidade, do contrário estará fadado ao insucesso. A questão do intertexto é retomada neste capítulo, a partir da afirmação de que nossas ações estão sempre envoltas em intertexto, no âmbito dos sistemas de atividade. Preencher um formulário de solicitação de matrícula em determinado curso, por exemplo, envolverá a mobilização de outros textos: registro de nascimento, comprovante de residência etc., que, por sua vez, fazem parte de diferentes sistemas de atividade.

No capítulo 6, *Motivos, situações e formas emergentes*, Bazerman trata das motivações para a escrita, as quais, quando bem localizadas e alimentadas, facilitam a boa escrita. O autor localiza nossas motivações “entre nossas preocupações de longo prazo e a situação emergente” (p. 99). No capítulo, são explorados também os caminhos que nossa escrita pode seguir, a depender das mudanças de foco que o nosso projeto inicial pode tomar. A escrita eficaz, para o autor, “recebe auxílio quando entendemos um repertório mais vasto de direções possíveis e temos uma variedade mais ampla de capacidades para formar nossas motivações emergentes numa variedade mais completa de objetos potenciais” (p. 102). A hibridização do gênero também é discutida a partir do debate a respeito das novas formas que os gêneros padrão podem assumir de acordo com nossos motivos. O próximo aspecto abordado trata da escrita no âmbito das práticas escolares – para as quais a escrita parte de um objetivo escolar e tem como leitor, um professor, visando à avaliação – e das práticas do mundo real – em que temos diferentes tipos de interlocutores cujas expectativas variam de acordo com os objetivos da enunciação. A partir disso, o autor discute questões voltadas para os papéis dos interlocutores, objetivos escolares (que envolvem perguntas para as quais, muitas vezes, já se tem resposta) X objetivos das tarefas do mundo real (para quem se escreve? Quando? Onde? Com que objetivo?), motivações para a escrita, gênero, circulação social dos textos, transposição didática etc.

No capítulo 7, *Estratégias textuais*, a discussão gira em torno de uma nova concepção de retórica, a qual considera um conjunto de estratégias de escrita e para a qual a ação estratégica chave é a influência, diferentemente da concepção tradicional de retórica, que considera a persuasão como chave da ação estratégica e, portanto, está pautada na argumentação. Na concepção tradicional buscava-se deslocar fatos sociais, modificar a visão do outro a respeito de algo. Já com a nova concepção apresentada pelo autor, a influência funciona no sentido de criar “nossos próprios fatos sociais novos” (p. 115), bem como criar as condições necessárias para resultados bem-sucedidos, para que o “ato de fala seja feliz” (p. 113). As condições estratégicas da escrita se desenvolvem,

portanto, a partir da identificação do que desejamos realizar, do reconhecimento do local de onde falamos e para quem falamos, prevendo, assim, as expectativas do leitor com relação à atividade de escrita na forma da “antecipação das ideias do outro” (p. 113).

No capítulo 8, *Forma emergente e processos de formar significação*, são discutidas questões em torno da tipicidade do gênero, em termos de sua estabilidade, do que se espera tipicamente de um texto de como ele é reconhecido no âmbito do gênero do qual faz parte. Porém Bazerman mostra que para se chegar “ao espírito do evento e à especificação da situação”, se faz necessário “ultrapassar os elementos formais típicos do gênero” (p. 127). Neste capítulo, o autor trata ainda a respeito dos gêneros acadêmicos, os quais se mostram tanto como um caminho para o raciocínio crítico a respeito dos conteúdos debatidos, quanto na forma de uma prova do pensamento, raciocínio e aprendizagem do estudante. Na sequência, o autor discute a tensão entre a forma externa e o pensamento interior, que permeia a escrita. Em suas palavras, “estamos sempre envolvidos na tarefa de criar significação e labutando com a forma para exprimir essa significação” (p. 130). Questões a respeito da inspiração e de como criar condições para a escrita também são abordadas no capítulo.

No capítulo 9, *Significações e representações*, são postas em pauta questões relativas à maneira como percebemos e organizamos os conteúdos dos quais pretendemos tratar em nossos textos. A depender do que queremos realizar com nossa escrita somos direcionados, a partir de conhecimentos prévios a respeito do mundo, a realizar determinadas escolhas, as quais dizem respeito ao gênero adequado e aos conhecimentos a respeito desse gênero. Conforme Bazerman, “Cada gênero está associado a certos tipos de conteúdos disponíveis ou direcionados a um tipo específico de leitor” (p. 138). Portanto, uma escrita eficaz considera “o tempo e o espaço em que cada gênero se situa junto com o cenário, as ações e os atores apropriados”. Nesse capítulo, o autor traz à tona a questão da ontologia do gênero. Desse modo, são apresentadas “algumas maneiras de pensar os conteúdos a serem selecionados e como representá-los” (p. 137). De acordo com Bazerman, se o autor tiver consciência a respeito das ontologias e epistemologias

compartilhadas por determinado grupo social, sua comunicação será eficaz dentro do grupo, embora não compartilhe do mesmo ponto de vista. O capítulo trata, ainda, de como indexar e representar outros textos, fazendo emergir novamente questões relativas à intertextualidade, já abordada em capítulos anteriores e explicitando como os “Campos intertextuais tornam-se (...) domínios de sentidos estabelecidos e mantidos por grupos sociais em que se entra lendo seus textos, participando deles e contribuindo com eles” (p. 149).

No capítulo 10, *Espaços e viagens para leitores: organização e movimento*, Bazerman mostra como é possível tornar nosso texto inteligível para o leitor, de modo que ele queira permanecer na leitura. De acordo com o autor, os leitores trazem seus conhecimentos para a leitura e buscam estabelecer relações entre o que já sabem e o que estão lendo. O escritor deve, portanto, agir estrategicamente, de modo a criar condições para que o leitor consiga realizar esse movimento dentro do texto. Nesse capítulo, o autor oferece uma nova “perspectiva para pensar e usar características bem conhecidas de texto e linguagem” (p. 155). Assim, quanto maior for o repertório do escritor com relação à organização e estilo, maior será a possibilidade de escolhas no âmbito do gênero. Também são discutidas questões sobre como atrair e manter a atenção do leitor, como fazer uso adequado de elementos e dispositivos de coesão e coerência textual, bem como questões que dizem respeito ao quadro espacial e temporal dos textos.

No capítulo 11, *Estilo e revisão*, somos apresentados a uma nova maneira de pensar o estilo, a qual reside em um conjunto de escolhas que podem ser feitas pelo escritor no âmbito do gênero, que “torna polida a superfície de um texto” (p. 167). No entanto, Bazerman alerta para os cuidados que se tem de tomar ao realizar essas escolhas, já que elas podem “agradar aos olhos do leitor ou brilhar incomodamente” (p. 167). O autor chama a atenção para o fato de existirem estilos mais ou menos adequados de acordo com cada comunidade, que ao serem violados podem até mesmo gerar um bloqueio na comunicação e afastar o leitor do texto. Bazerman discute os diferentes níveis em que a escrita acontece, do esboço inicial até o processo de finalização do texto, momento em que,

geralmente, ocorre a maior parte do processo de revisão, a qual se dá na superfície textual, com o intuito de aperfeiçoar o estilo. O autor aborda também questões que envolvem a tarefa inicial do trabalho com a escrita, em que muitos escritores aguardam pela inspiração. Mas, e se a inspiração não chega? Bazerman aponta alguns caminhos que podem ser tomados, como por exemplo, a realização de um plano de escrita a partir de um esboço que contenha palavras e pensamentos chave. Em muitos casos, a revisão já vai acontecendo ao longo da escrita, porém muitos escritores preferem deixar esse processo para o final do trabalho. Assim, as ideias vão sendo postas no papel ao longo do processo e o escritor irá se preocupar com problemas de ortografia, gramática ou digitação apenas após o término da escrita de seu texto. Isso contribui para que as ideias principais não sejam interrompidas ou mesmo perdidas. Ao revisar seu texto, segundo Bazerman, o ideal é que o autor consiga ter um distanciamento, um olhar de fora a respeito da escrita, bem como tomar cuidado para que o processo de revisão – o qual com certeza contribui para melhorar o estilo do texto – não acabe distraindo o leitor ao fazer emergir um estilo sobreposto no último momento, o que o autor trata como falhas no estilo ou notas dissonantes.

E, por último, no capítulo 12, *Gerir os processos de escrita e o texto emergente*, Bazerman retoma questões já discutidas em sua obra a respeito da “versão textual da situação retórica” (p. 177), apresentando uma visão geral sobre “algumas de muitas questões psicológicas que podem atuar em vários momentos desse processo emergente” (p. 178). O autor retoma a questão da entrada no processo de escrita, o que ocorre a partir da identificação de uma necessidade, que pode se apresentar ao escritor de modo mais ou menos fácil de ser percebida e realizada. Após o reconhecimento dessa necessidade de escrita, o escritor precisa mobilizar métodos para desenvolver e manter esse processo. Logo em seguida, Bazerman traz à tona a questão da resistência para a escrita, o que pode ocorrer a partir do reconhecimento do escritor a respeito dos desafios que está prestes a enfrentar, os quais ele prefere não ter. A discussão sobre a inspiração para a escrita também é novamente colocada em pauta. São discutidas questões e sugestões a respeito do que fazer quando a

inspiração não vem e de como não ficarmos a mercê de trabalhar em nosso texto apenas quando nos sentimos inspirados. Outra discussão importante tratada neste capítulo é a de que devemos confiar no processo. Devemos nos engajar em cada etapa e ter em mente que, mesmo que tudo pareça inicialmente desconectado, a mente vem trabalhando de forma consciente ou inconsciente, de modo que teremos nosso momento de glória, em que tudo se encaixará e nosso texto, então, começará a fazer sentido. Bazerman encerra o último capítulo de sua obra tratando a respeito das limitações dos escritores com relação à escrita e de como essas limitações devem ser reconhecidas e aceitas, porém isso não deve fazer com que o escritor não exija sempre o seu melhor. O autor então finaliza sua obra apontando os problemas psicológicos que surgem com o término da escrita, com os quais os escritores necessitam conviver e aprender a gerenciar.

A obra de Charles Bazerman, *Retórica da ação letrada*, é indiscutivelmente uma preciosa contribuição para os estudos da linguagem, uma vez que o autor aborda o problema da retórica da escrita de forma ampla e prática. Adentrar no processo de escrita não consiste em uma tarefa fácil. Assumir a posição de escritor é assumir a responsabilidade pelo que está sendo dito e, de certo modo, abrir espaço para que outros nos dirijam suas respostas na forma de críticas, sugestões, reformulações, bem como na forma de silêncio, o que também se mostra como uma resposta, como bem pontua o autor. A folha em branco assusta, inibe a ação de escrever; mais do que isso, se não tivermos metas e um bom planejamento, isto é, se não tivermos um caminho bem definido a ser trilhado durante todo o processo de escrita, muitas vezes não chegamos a lugar algum. A obra de Bazerman vem contribuir para que possamos assumir essa difícil tarefa e realizá-la da melhor forma possível a partir da análise e do uso estratégico de elementos e recursos da linguagem com vistas a tornar nossa escrita eficaz.

O autor constrói sua retórica da escrita com base em uma perspectiva de gênero, de modo que aborda o “objeto textual sendo feito, as ações que ele está realizando e as pessoas às quais se destina” (p. 177). Bazerman, portanto, discute o processo de escrita para além de uma

simples adequação a normas e regras gramaticais, para além da forma, propondo uma escrita que se desenvolve por meio de escolhas adequadas do escritor, que deverá levar em conta o contexto, a temporalidade, os objetivos e os papéis de seus interlocutores na escrita de seu texto. Dito de outra forma, o autor nos mostra que para que a escrita seja realizada de forma eficaz, de modo que atenda aos objetivos esperados, as escolhas do escritor deverão sempre depender da seleção estratégica de elementos linguísticos mais adequados de acordo com a situação tipicamente situada.

Resenha recebida em agosto
e aprovada em dezembro de 2016.