



Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística

Vitória, v. 13, n. 26 (2019)

Revista (Con)Textos Linguísticos
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Departamento de Línguas e Letras
Centro de Ciências Humanas e Naturais

Av. Fernando Ferrari, 514
Goiabeiras – Vitória - ES
CEP: 29075-910
Telefax: (27) 4009-2524
www.linguistica.ufes.br

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Revista (Con) Textos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 13, n. 26 (2019)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGEL-UFES, 2007-
Quadrimestral.

ISSN 2317-3475

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:

Saulo de Jesus Peres

CRB6 – Reg. 676/ES

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Junior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Corrêa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Mário Cláudio Simões

Subchefe: Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Coordenador: Luciano Novaes Vidon

Coordenadora-Adjunta: Gesieny Laurett Neves Damasceno

Conselho Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), Ana Cristina Carmelino (UNIFESP), Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Ana Zandwais (UFRGS), Antônio Simões (Kansas University, EUA), Antônio Suarez Abreu (UNESP), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Donesca Cristina Puntel Xhafaj (UFSC), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Eric Guy Claude Laporte (Université Paris-Est Marne-la-Vallée, França), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Alfenas), Hylea de Camargo Vale (IBC), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa, Portugal), Ivo Costa Rosário (UFF), Janaína Soares Alves (UNB), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), José Magalhães (UFU), Júlio Araújo (UFC), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Jussara Abraçado (UFF), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Luciana Lucente (UFAL), Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Luiz Francisco Dias (UFMG), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro, Portugal), Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva (UFRJ), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marina Terkourafi (University of Illinois at Urbana-Champaign, EUA), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Miguel Oliveira Jr. (UFAL), Pablo Arantes (UFSCar), Rebecka Campos-Astorkiza (Ohio State University, EUA), Renata Archanjo (UFRN), Ronice Müller de Quadros (UFSC), Sônia Benites (UEM), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG).

Comissão Editorial

Pedro Henrique Witches (Editor-gerente), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Gesieny Laurett Neves Damasceno (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção), Mayara de Oliveira Nogueira (Editora de Texto).

À memória da Profa. Dra. Rossana Furtado, pelo primoroso trabalho desenvolvido na *Revista (Con)Textos Linguísticos* e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA Ana Paula Duboc, Cláudia Jotto Kawachi Furlan, Daniel de Mello Ferraz, Suzana Mizan	06-08
IMAGENS NA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO E SALA DE AULA: MEMES COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO VISUAL/DIGITAL Rossana Martins Furtado Leite, Karina Fadini, Zirlene Effgen	09-26
LETRAMENTO CRÍTICO E AVALIAÇÃO NAS AULAS DE INGLÊS: POSSIBILIDADES PARA INTEGRAÇÃO Andréa Machado de Almeida Mattos, Lílian Aparecida Vimieiro Pascoal	27-50
LETRAMENTOS DIGITAIS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ENTRE SER DISCENTE E TORNAR-SE DOCENTE Ana Karina de Oliveira Nascimento, Giulia Pereira Santos, Thalia dos Santos Silveira	51-64
“NA INFÂNCIA, MINHA FILHA, NADA DE ESCOLA”: O MITO DO LETRAMENTO NAS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Marcia Lisbôa Costa de Oliveira, Vanessa Teixeira Ribeiro	65-86
O ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS EM DEBATE: ANÁLISES DE PRÁTICA, CONFRONTO COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA Silvana Silva	87-101
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA <i>LA VIDA UNIVERSITARIA</i> Anamaria Welp, Leonardo Teixeira Madrid Alves	102-118
A (DES)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES COM <i>GAMES</i> E REPERCUSSÕES NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ESCOLARES Mariana Aparecida Vicentini, Gabriel Marante de Oliveira, Adriana Fischer	119-137
NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL MOBILIZADAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ONLINE Alexandre José Cadilhe, Priscila Sant'Anna	138-155
PROFESSOR-LEITOR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS? Margarete Gonçalves Macedo de Carvalho, Ana Cláudia de Souza	156-175

APRESENTAÇÃO:

LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Em tempos de ações e decisões consideradas, por muitos, retrógradas em relação à educação brasileira e, em especial, à educação superior, é preciso discutirmos quais são os nossos papéis na formação de professores em meio a esses contextos. Junto a um neoconservadorismo de extrema direita em que diversos direitos e conquistas têm sido cooptados, percebemos a força e doxa neoliberal colaborando com uma visão de educação voltada para o mercado de trabalho, ranqueamentos e certificações. Trata-se do retorno de um tradicionalismo em que raramente os acadêmicos, os formadores de professores e a comunidade escolar são consultados.

Dentre os diversos “ataques” à educação brasileira, destacamos movimentos e políticas sob forte influência religiosa e ideológica e que se colocam afeitas ao controle, à padronização e à normatividade. É o caso do Movimento Escola Sem Partido, do movimento Pro-Homeschooling e do programa de criação de escolas cívico-militares. Na educação linguística, em particular, destacamos uma forte crítica a perspectivas socioculturais e o retorno de propostas no discurso da evidência científica, como aponta a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA) toda fundamentada numa acepção estritamente cognitiva de linguagem, leitura e escrita cuja instrução de base fônica é posta como solução para os altos índices de analfabetismo no Brasil. Trata-se, portanto, de uma crítica direta aos estudos dos letramentos marcada por uma posição desrespeitosa e leviana do atual governo quanto ao legado dos ideais freireanos, cujo entendimento de linguagem, leitura e educação primavam por contextualização, curiosidade e criticidade agora postos em xeque.

O retorno ao tradicionalismo, ao autoritarismo e ao controle presentes nos recentes projetos de lei aprovados pelo atual governo bem como nos movimentos sociais neoconservadores tecem uma ferrenha crítica às contribuições de Freire, sobretudo suas primeiras produções (como a *Pedagogia do Oprimido*) e o desejo de Freire pelo combate à opressão por meio de uma educação dialógica calcada no exercício de conscientização. Interessante observar que aquilo mesmo problematizado por Freire, qual seja, o modelo de educação bancária, é hoje resgatado nas políticas e programas de governos neoconservadores em um claro retorno ao disciplinamento, à prescrição e à docilização da sociedade: os diversos *O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;*

- a) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
[...]
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
[...]
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais, ouvidos nesta escolha, se acomodam e ele;
[...]
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.
(FREIRE, 1996, p. 34)

Em contrapartida a esses preceitos, diversos estudos do campo da linguagem e da alfabetização foram constituindo um terreno fértil que revisou profundamente a visão estruturalista de língua e a aceção de leitura como ato individual e meramente cognitivo. Por meio da influência de Freire e do diálogo interdisciplinar com os campos da Sociologia, Filosofia, Antropologia e Teoria Crítica, os estudos linguísticos passam cada vez mais a legitimar o caráter sociocultural da linguagem e do conhecimento, fazendo-se, portanto, necessário revistar a própria concepção de alfabetização, o que culminou na robusta produção científica acerca do tema tanto no Brasil quanto no âmbito internacional. Isso explica, aliás, as diferentes terminologias que circulam em torno da questão: letramento, letramentos, novos letramentos, multiletramentos, além do uso do termo somado a modificadores, como letramento crítico, letramento visual, letramento visual. O denominador comum dessas discussões consiste, basicamente, na crítica do modelo autônomo de letramento e no reconhecimento da leitura/escrita como prática social. Em outras palavras, os estudos sobre letramento (*new literacy studies*, no inglês) se originaram em resposta às limitações da ideia de alfabetização (no inglês, *literacy*) marcado pelo foco no ato individual de leitura, ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica. Os estudos do letramento buscam, portanto, legitimar os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009).

Em linhas gerais, entendemos letramentos como movimentos educacionais entrecruzados, desenhados a partir da necessidade de revisitarmos o que se entende por língua, linguagem, ensino de línguas e sociedade. Parafraseando Jordão, Monte Mór e Martinez (2018), falar de letramentos já faz parte do escopo da Linguística Aplicada e formação de professores há pelo menos duas décadas no Brasil: “Letramento então associa-se a maneiras de estar no mundo e não apenas aquilo que se transmite a alguém em processo de escolarização, como já

se considerou muitos dos saberes escolares e das práticas de alfabetização, pautadas, por vezes em uma concepção de linguagem simplificada e reducionista” (JORDÃO *et al.*, 2018, p. 11 *apud* CASOTTI; FERRAZ, 2019, p. 19).

Este dossiê temático sobre os letramentos se coloca como um dossiê-manifesto, de modo a legitimar a sólida produção científica brasileira construída nas últimas décadas e, simultaneamente, reconhecer a grande influência de pesquisadores brasileiros cujos trabalhos têm se voltado para a temática. Em plena sociedade marcada por um neoconservadorismo, cujos projetos políticos visam apagar a criticidade nas escolas, é fundamental investirmos na continuidade do debate inaugurado e já consolidado pelos estudos sobre letramentos por conta de seu caráter questionador, problematizador e dialógico. Precisamos insistir nos letramentos, pois eles podem nos ajudar a entender língua, linguagem e sociedade de formas menos opressoras e mais justas. É, ainda, em momentos de crise e de autoritarismo, que a crítica e a esperança se fazem presentes, como o próprio Freire nos ensina.

Baseados nessa breve contextualização, esta Edição Especial sobre Letramentos apresenta nove trabalhos que buscam problematizar os letramentos em seus variados contextos, acepções e práticas. Por meio da ênfase à relevância dos movimentos dos letramentos no campo educacional, os trabalhos desta edição buscam, em seu conjunto, questionar uma educação bancária que, para estes editores, deveria ter sido ultrapassada há décadas.

Esperamos que todos tenham boas leituras!

Ana Paula Duboc
Cláudia Jotto Kawachi Furlan
Daniel de Mello Ferraz
Souzana Mizan

IMAGENS NA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO E SALA DE AULA: MEMES COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO VISUAL/DIGITAL

Rossana Furtado¹

Karina Fadini²

Zirlene Effgen³

Resumo: Vivemos na sociedade do espetáculo (DEBORD, [1967] 1997), em que imagens (res)significam subjetividade e coletividade, tornando mais tênue a fronteira entre privado e público ao provocar a espetacularização do sentir (FURTADO, 2015). Esse fator provocou um emocionalismo despertado pelo fascínio com as imagens (SODRÉ, 2006), que se espalham e ganham força nas redes sociais. Coadunamos com a visão do Círculo de Bakhtin de que o discurso é a língua nas relações concretas entre os sujeitos nas interações verbais, com fios ideológicos e dialógicos com os quais os discursos interagem. Os memes surgem nesse contexto como um fenômeno discursivo baseado na ironia que fascina interlocutores imersos nas redes sociais. Propomos esse gênero para o ensino e aprendizagem de línguas, por concordarmos com Mizan (2014) sobre o letramento visual na mídia em tempos de tecnologia, e percebemo-nos numa era mais visual do que linguística. Assim, propomos uma problematização por meio de uma prática de letramento visual, crítico e digital, a fim de possibilitar que leitores (principalmente, professores e alunos) reflitam as possibilidades discursivas que podem envolver as atividades do cotidiano, rumo à formação de cidadãos efetivamente letrados, para além da alfabetização.

Palavras-chave: Letramento visual, crítico e digital. Memes.

Abstract: We live in the society of spectacle (DEBORD, [1967] 1997), where images (res)signify subjectivity and collectivity, blurring the boundary between private and public by provoking the spectacularization of feeling (FURTADO, 2015). This factor provoked an emotionalism aroused by the fascination with images (SODRÉ, 2006), which spread and gain momentum in social networks. We fit in with Bakhtin Circle's view that discourse is language in concrete relations among subjects in verbal interactions, with ideological and dialogical threads with which discourses interact. Memes emerge in this context as a discursive phenomenon based on the irony that fascinates interlocutors immersed in social networks. This paper suggests this genre for language teaching and learning, as we agree with Mizan (2014) on visual literacy in the media at a time of technology, and we find ourselves in a more visual rather than linguistic era. Thus, we propose a problematization through the practice of visual, critical and digital literacy, in order to enable readers (mainly teachers and students) to reflect the discursive possibilities that may involve daily activities, towards the formation of effectively literate citizens, beyond alphabetical literacy.

Keywords: Visual, critical, and digital literacy. Memes.

¹ Secretaria de Educação do Espírito Santo, Escola SEB, Vila Velha, ES, Brasil. rossanafurtado@hotmail.com

² Instituto Federal do Espírito Santo, Colatina; Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. kfadini@gmail.com

³ Faculdade Centro Leste, Serras, ES, Brasil. profzirlene@gmail.com

Introdução

O alto grau de disseminação e consumo de imagens corrobora para que possamos ser chamados de Sociedade do Espetáculo, como dito por Guy Debord, em 1967, o que nos parece se encaixar perfeitamente com o que presenciamos no nosso dia a dia. O espetáculo das imagens inunda nossos olhos, por onde quer que os viremos. E o crescimento rápido das tecnologias faz avançar proporcionalmente o tratamento dado ao visual. Nos cinemas com 3D, por exemplo, não mais apenas assistimos ao filme, mas é como se entrássemos dentro dele. Suas personagens, os elementos de sua paisagem, os objetos de cena, tudo parece estar bem à nossa frente e virtualmente ao nosso redor, e a sensação é de que se pode tocá-los. As imagens espetaculares despertam em nós não apenas mais o sentido da visão, mas (de certa forma) o sentido do tato, mexendo de maneira mais profunda com nossas emoções. Para o autor, “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas mediatizada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14).

Ao mesmo tempo, a virada cognitivista trouxe a ideia da “inteligência emocional”, que, segundo Sodré (2006), tem a ver com uma inteligência que se pontua não na racionalidade cognitiva, mas nos “afetos”, ligando o corpo e a consciência. “Trata-se, assim, tanto da emoção enquanto percepção direta dos estados corporais quanto do emocionalismo, ou campo próprio do amor, da raiva, da alegria, da tristeza, das diversas paixões” (p. 31). Podemos associar esse emocionalismo⁴ que aflora em nossa sociedade com o fascínio pelas imagens. Muito mais emotivas do que o discurso verbal, elas despertam sentimentos ao primeiro olhar; elas trabalham com a parte emocional do ser, mesmo que seja de forma irônica, como nos memes, esse novo gênero discursivo que surge nas redes sociais e que pode ser considerado como um fenômeno discursivo, como veremos mais adiante.

Da mesma forma, Mizan (2014, p. 271) nos diz que “vivemos em um período que é mais visual do que linguístico, pois a Mídia, e principalmente a Nova Mídia, promove a representação e a expressão visual como forma de comunicação”. Muitos são os gêneros discursivos que surgem nessa nova era digital e se utilizam das imagens como base na sua dinâmica arquitetônica (BAKHTIN, 2017a), como os *gifs*, os vários tipos de *posts*, os memes, entre outros. Para esse artigo, adentraremos na questão dos memes, pensando nesse gênero como uma excelente possibilidade pedagógica, já que se mostra fortemente presente e compartilhada entre os

⁴ Vale ressaltar que esse mesmo emocionalismo pode ser facilitador do fatídico crescimento da crença popular em notícias falsas lançadas nas mídias.

adolescentes e jovens de nossa sociedade líquida (BAUMAN, 2001), que tanto prima pelo espetáculo.

Uma vez que os memes disparados nas redes sociais se mostram também como uma forma de crítica aos acontecimentos atuais de nossa sociedade, propomos um trabalho não só visual-interpretativo, mas enviesado em pedagogias críticas. Afinal, o contexto sócio-histórico e ideológico e o fundo aperceptível — o não dito, mas que se encontra ao redor (BAKHTIN, 1998, VOLOCHÍNOV, 2013) — precisam ser considerados em todo e qualquer discurso, e isso não poderia ser diferente com a produção/interpretação dos memes.

Discurso como acontecimento social

Coadunamos com a visão do Círculo de Bakhtin de que o discurso é a língua nas relações concretas entre os sujeitos nas interações verbais que acontecem na concretude da vida. E é por intermédio dos discursos que nos pronunciamos, em nossos atos responsáveis, que interagimos com o outro e com nós mesmos, em nossos pensamentos, ao que chamamos de discurso interior (BAKHTIN, 1988, 2017a, 2017b; VOLOCHÍNOV, 2017). Dessa forma, a língua é muito mais do que um instrumento de comunicação, ela é a prática social que nos faz *ser* na sociedade.

Todo discurso é dialógico por natureza. O dialogismo se estabelece de duas maneiras: nas relações que o discurso estabelece com outros discursos e nas relações entre os sujeitos da interação verbal. Nenhum discurso é inédito, a não ser se pensarmos na existência do Adão mítico, que teria pronunciado o primeiro discurso pela primeira vez (BAKHTIN, 2017a). As associações interdiscursivas são premissas de todo discurso, uma vez que cada discurso é atravessado, perpassado por discursos outros já circulantes na sociedade e, somente levando isso em consideração, é que se pode perceber os efeitos de sentido despertados nos interlocutores. Esse entrelaçamento dos discursos pode tanto ser de forma implícita quanto explícita, o que é comumente chamado de intertextualidade (BRAIT, 1996).

Somos sujeitos sócio-históricos, marcados ideologicamente, e cada um tem o seu horizonte social que nos remete ao nosso posicionamento ideológico dentro das inúmeras possibilidades que regem a sociedade. Os discursos são fios ideológicos que tecem a teia das relações sociodiscursivas ressonantes das múltiplas ideologias que compõem a cadeia verbal. A ideologia dominante é a que se destaca na base (infraestrutura), dando a forma para superestrutura, que reage aos

entrelaçamentos da base num movimento dialógico e dialético (BAKHTIN, 2006; VOLOCHÍNOV, 2017).

Para o Círculo de Bakhtin, para além da ideologia dominante, há as ideologias do cotidiano que permeiam o dia a dia dos sujeitos, fornecendo o fomento para as relações sociais. Volochínov (2013, p. 151), em suas considerações, propõe por ideologia do cotidiano

[...] todo conjunto de sensações cotidianas – que refletem e refratam a realidade social objetiva — e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas. A ideologia cotidiana dá significado a cada ato nosso, a cada ação nossa e a cada um de nossos estados "conscientes". Do oceano instável e mutável da ideologia afloram, nascem gradualmente as inumeráveis ilhas e continentes dos sistemas ideológicos: a ciência, a arte, a filosofia, as teorias políticas.

Todo discurso que pronunciamos é um acontecimento, um ato ideológico, e o que nos leva a isso não deixa de ser uma criação ética e estética. Os acontecimentos discursivos do dia a dia são embriões ideológicos que irão propiciar a formação dos campos ideológicos oficiais. É um movimento dialético e ambivalente, no qual se estruturam as camadas sociais e econômicas de dada comunidade. Bakhtin (2017, p. 89) propõe que essa ideologia se desenvolve no cotidiano em dois níveis (elemento ideológico instável), quer seja no discurso interior — nossos pensamentos — ou no discurso exterior (elemento ideológico mais organizado), que dá forma e cristalização para a ideologia oficial (ou dominante). Tanto a ideologia do cotidiano ressoa na ideologia oficial como, num caminho inverso, essa ideologia dominante também perpassa a ideologia do cotidiano (BAKHTIN, 2017a, p. 88). É neste movimento dialético, ora pacífico, ora tenso, que a vida verboideológica se desenrola constituindo as esferas discursivas (familiar, jurídica, política, jornalística etc.).

Uma vez que a língua é viva, pois ela é o material sígnico que transita nas relações sociais, não podemos desconsiderar seu caráter plurilinguístico, suas variações de uso, pois

[...] em cada dado momento histórico da vida verboideológica, cada geração tem sua própria linguagem em cada camada social; ademais, toda idade tem, em essência, a sua linguagem, seu vocabulário, o seu sistema de acento específico que, por sua vez, variam dependendo da camada social, da instituição de ensino (a linguagem de alunos da escola militar, do realista e de colegiais são linguagens diferentes) e de outros fatores estratificantes. Tudo isso são linguagens sociotípicas, por mais estreito o seu círculo social. (BAKHTIN, 2015, p. 65)

Todo discurso é um elo na ininterrupta cadeia verbal da corrente comunicativa (BAKHTIN, 2006), e para depreendermos os seus sentidos, precisamos ligar os inúmeros fios dialógicos que são tecidos na materialização discursiva. É um ciclo de idas e vindas ao objeto que já está marcado pelas apreciações discursivas anteriores, pelos tons que já lhe foram imprimidos, pelos pontos de vista, pelos juízos de valor. A vida verboideológica se estabelece na tensão dialógica com os discursos outros e são elas que propiciam aos sujeitos estabelecerem os efeitos de sentido (BAKHTIN, 1988, p. 86). Fora do contexto que o circunda, o discurso é um vazio de sentido, nada mais do que um material verbal e/ou não verbal sem nenhum sentido, sem cor nem perfume (VOLOCHÍNOV, 2013).

O fundo aperceptível, ou seja, tudo que rodeia e dá base para o discurso (o contexto como um todo, para além do linguístico) irá imprimir os efeitos de sentido que estão na base do projeto de dizer do locutor. A entonação, os gestos, as expressões faciais, o contexto histórico, tudo isso que está permeando o discurso é de suma importância para que esse seja ativamente compreendido e respondido, pois todo discurso ativa uma resposta, seja de imediato, seja tardiamente; seja em voz alta, seja no silêncio (BAKHTIN, 2006).

Assim, cada discurso é um acontecimento irrepitível: mesmo que seja retomado na íntegra, o “projeto de dizer” (BAKHTIN, 2006) do locutor já se renovou (BAKHTIN, 2006; VOLOCHÍNOV, 2013, 2017). Como exemplo podemos pensar na situação de uma pessoa dizendo à outra “Que horas são?”; nesse momento histórico a intenção discursiva básica é saber as horas (não adentraremos aqui nos possíveis propósitos da pergunta). Supomos que o interlocutor não tenha entendido ou escutado a pergunta e replica “O que você perguntou?” e o locutor retoma a pergunta “Que horas são?”. Nessa retomada, por mais que os elementos significantes da língua — estrutura linguística — sejam os mesmos, o discurso já traz outro efeito de sentido, outro projeto de dizer que passa a ser o desejo de que sua pergunta seja compreendida, para, então, poder ser respondida.

A dialogia, como dito anteriormente, é uma premissa para a arquitetura dos discursos, que tanto se concretiza nas relações que os discursos estabelecem com outros discursos quanto a relação que se dá entre os interlocutores da interação verbal (BAKHTIN, 1998, 2006; VOLOCHÍNOV, 2013). É o dialogismo que dá vida à língua e a transporta para o campo do discurso. Portanto, para compreendermos um enunciado, precisamos extrapolar as fronteiras da

materialidade discursiva e adentrar nos vários caminhos que foram percorridos para se chegar até a sua concretização.

Sob essas perspectivas, levando também em consideração as palavras de Bakhtin (2017a) de que a ideologia dominante perpassa a ideologia do cotidiano, procuramos nos utilizar do gênero meme, e das construções de discursos multimodais que podem surgir a partir deles, para refletir sobre como a ideologia do cotidiano também pode vir a ressoar na ideologia oficial, principalmente ao trazê-la para discussões dentro da sala de aula.

Mememes e sua expressividade nas redes sociais

Na era contemporânea, com o império da internet (FURTADO, 2019), vemo-nos cercados pela utilização da tecnologia que cada dia domina mais nossas vidas. A capacidade de adaptação dos sujeitos inseridos nessa era do espetáculo é, de fato, uma nova maneira de se portar no mundo. A grande maioria dos sujeitos utiliza as redes sociais em vários momentos do seu dia a dia e, mesmo virtuais, elas passam a fazer parte de suas realidades, como apontam Araújo e Leffa (2016):

Na virtualidade, as redes sociais têm uma natureza diferente e criadora de coisas, sem ponto claro de entrada ou de saída. Elas cobrem tudo o que existe em todas as áreas da atividade humana, tanto do ponto de vista do indivíduo quanto da sociedade, invadindo o espaço e o tempo. Se por um lado, parecem reproduzir algo já existente, por outro, as redes fazem também emergir uma realidade diferente, transformando aquilo que pensamos conhecer (p. 15).

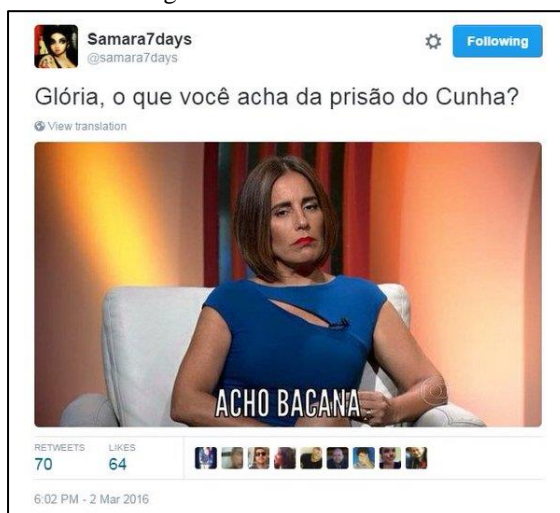
A rapidez com que os discursos invadem as redes sociais, desestabilizando o espaço-tempo, cria um cronotopo desordenado devido ao seu alto grau de replicabilidade proporcionada pela web 2.0 e possibilita uma mistura de variados discursos num movimento dialógico constante. E isso nos remete ao que Furtado (2017) chama de *liquidez discursiva*: os discursos são líquidos não por não terem consistência, mas por não se prenderem mais aos sólidos formatos, às sólidas práticas. Eles tornam fluidas muitas das dinâmicas discursivas que se encontram no dia a dia da sociedade que são “desestabilizadas pela rapidez com que novas possibilidades estilísticas são pontencializadas pela internet, influenciando na atividade discursiva” (FURTADO, 2017) e na agilidade com que os discursos preenchem as redes sociais propiciando grande quantidade de discursos que renovam, a cada segundo, o acervo discursivo disposto na rede.

O entrelaçamento de vários matizes semióticos (verbal, visual, sonoro etc.) encontram-se presentes nesses enunciados concretizados nas redes sociais, apesar de a forma composicional mais

comum ser o entrelaçamento da linguagem verbal e da imagética na maioria das ocorrências, inclusive ganhando movimento, como ocorre nos *gifs* e nos vídeos. Nesse cenário, os memes se sobressaem por terem a fluidez como ponto de destaque em sua materialização discursiva. Assim, eles salientam a questão da tese bakhtiniana de que os gêneros são relativamente estáveis, ainda que possuam três elementos indissociáveis: o conteúdo temático, o estilo e forma composicional (BAKHTIN, 2006).

Os memes são um exemplo desses novos gêneros que advêm da liquidez discursiva promovida pelas redes sociais numa sociedade que valoriza as imagens promovendo a espetacularização. Eles assumem, cada dia mais, um papel importante na cadeia discursiva, se tornando atores de cenas sociais e desempenham um papel social ao se imbricarem na corrente discursiva. Os jovens/adolescentes constroem memes para expressar suas opiniões e emoções sobre algum acontecimento político-social, ou, simplesmente, como uma forma de dizer, como réplicas em seus diálogos do cotidiano, fugindo do enunciado verbal tradicional. Mesmo não se atendo a regras tão rígidas, as características mais notáveis dos memes são a criatividade, a ironia e o humor. Vejamos um exemplo:

Imagem 1 – meme Glória Pires



Fonte: acervo pessoal

Esse meme advém de uma postagem no *Twitter*, uma das redes sociais que mais produz e propaga os memes. O projeto de dizer desse meme (Imagem 1) dialoga com uma situação de enunciação passada, quer seja, a atriz Glória Pires como comentadora do Oscar 2016. Na opinião da maioria das pessoas, foi um momento de vergonha para a atriz. Ela assumiu que não havia

assistido aos filmes mais importantes e demonstrou não ter conhecimento técnico e nem artístico para tecer os comentários quando era solicitada pelos outros colegas comentadores. Esse fato gerou vários memes na época.

Aproveitando-se dessa situação, o autor desse meme fez uma imbricação dialógica com a prisão, em 19/10/2016, do então presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha, e cria seu discurso como se estivesse perguntando para a Glória Pires o que ela acha da prisão do deputado. Assim como ela fez em relação às perguntas durante a transmissão do Oscar, a atriz responde de maneira evasiva e sem fundamentação: “Acho bacana”.

Num retorno a um elo da cadeia discursiva (BAKHTIN, 2006), o enunciador retoma um discurso anterior e o ressignifica imprimindo um “procedimento irônico” que, segundo Brait (1996), “multiplica suas faces e suas funções, configurando diversas estratégias de compreensão e representação do mundo”. O fundo aperceptível se complementa com a expressão facial da atriz, captada num instante em que ela franze a testa, abaixa os olhos, e demonstra a incerteza com que constrói suas respostas, reforçando a importância da imagem na construção composicional do discurso.

Passemos para mais um exemplo:

Imagem 2¹ – meme Power Ranger Rosa



Fonte: acervo pessoal

Esse meme se insere no contexto das trocas dialogais cotidianas no momento concreto de enunciação. Ele funciona como uma réplica do diálogo cotidiano fugindo do tradicional “enunciado verbal”. Em meio a uma interação verbal, ele pode ser trazido à interlocução em resposta a algum outro enunciado concreto. Interessante pontuar que a maioria dos memes, principalmente os

utilizados pelos mais jovens, compõem-se por imagens já estabelecidas dentro de seus universos, imagens *espetacularizadas* na medida em que são consagradas por essa geração. Esse, por exemplo, numa relação dialógica, traz a imagem da *Power Ranger Rosa* — personagem feminino de programa infanto-juvenil popular na década de 90 no Brasil — que virou um fenômeno no mundo dos memes na atualidade, com uma grande gama de discursos protagonizados por ela. Na imagem, a personagem faz um gesto com as mãos insinuando um acordo tratado com outro personagem do seriado, e o enunciado verbal “Fechô, Adorei!” serve para completar um discurso, ratificando um acordo entre as partes.

Na maioria dos memes, não há uma preocupação com as regras gramaticais, a escrita é mais solta, sem muitas amarras. O importante é que haja a compreensão e que sejam apreendidos os seus efeitos de sentido advindos do projeto de dizer do autor. Podemos observar esse “relaxamento” pela utilização da conjugação do verbo fechar no pretérito perfeito, marcando sua desinência de tempo com o acento circunflexo na vogal “o”, e não com o morfema “ou”, em “fechô”, e pela utilização da vírgula ao invés do ponto, e da letra maiúscula na palavra “Adorei” sem que ela esteja no começo da frase. Além do apelo visual, com tal escolha gráfica, aproximada da oralidade, os memes criam um efeito de sentido no imaginário dos interlocutores, que conseguem até se imaginar no lugar dos personagens.

O que chama a atenção nesse gênero discursivo é a capacidade de construção de discursos verbovisuais, em que a utilização da imagem é carregada de sentidos (espetacularização do dizer), e os interlocutores que não compreendem de onde vem aquela imagem, qual é o contexto que a circunda, não se atém ao fundo aperceptível, muitas vezes não vão apreender os efeitos de sentido intencionados, ficando na superficialidade do discurso ou até mesmo no não entendimento do discurso como um todo de significação e sentido.

Ter um olhar crítico para o que está acontecendo à sua volta é de suma importância para que o aluno se coloque *na* e *para* a sociedade como um cidadão capaz de opinar e de deixar marcado seu posicionamento frente às questões que abarcam o seu envolvimento. E é isto que podemos ver nos memes: numa sociedade espetacularizada, o que acontece na esfera social e política vira rapidamente um fenômeno discursivo irônico nos memes circulantes nas redes sociais.

Os memes em sala de aula: uma proposta de letramento

Com a tecnologia digital permeando praticamente todo o dia a dia de muitos sujeitos e os fornecendo acesso a grande parte do mundo via internet, a educação atual se vê numa situação em que é preciso se tornar mais atrativa para os alunos, que, muitas vezes, já não veem a escola como um lugar de novas possibilidades, muitas vezes devido ao enraizamento de suas práticas, em sua grande maioria, ainda pautadas em velhos processos de ensino e aprendizagem.

Novas práticas precisam ser adotadas no chão da escola, para além da sala de aula; é preciso que exploremos outros ambientes dentro da escola (sala de informática, pátio, biblioteca são exemplos desses outros lugares do saber) e fora dela também, de forma que os alunos circulem e usufruam de espaços múltiplos, a fim de despertarmos neles novas sensações e, assim, estimularmos a criatividade e a participação no processo de seus próprios letramentos.

Estando na era digital, em que a internet impera, e sabendo que as práticas de letramento necessitam ser repensadas como novas possibilidades de ensino e aprendizagem, Furtado (2019) esclarece que várias pesquisas na atualidade expõem discussões também sobre *letramento digital* (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005), orientando que esse conceito consiste em apenas *uma* das práticas de letramento (STREET, 1984), tão largamente revistas, e que o letramento digital alcança as relações dos sujeitos com as práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos.

Portanto, um ponto que continua precisando de destaque, conforme já temos salientado, é o da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ambiente escolar, já que estamos inseridos numa era tecnológica que incentiva, a sua maneira, à produção de discursos. Isto é, dentro dessa nova cultura discursiva que emana da vida verboideológica das redes sociais, Furtado (2017) defende que a leitura e a escrita são muito mais incentivadas, pois os alunos que antes se restringiam praticamente a escrever apenas na esfera escolar já se destacam na produção discursiva: estão a todo tempo com seus *smartphones* nas mãos, interagindo pelo *WhatsApp*, postando no *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, e se relacionando em outras redes sociais que fazem parte de seus cotidianos.

Nesse sentido, e pensando na inserção dessa cultura discursiva na escola, lembramos Furtado (2019), que nos explica sobre o conceito de *letramento crítico*, o qual nos remete a uma série de princípios educacionais e nos leva ao desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentido, a fim de incluir uma consciência de “como”, “por que”, “para quê” e

segundo os interesses “de quem” alguns textos em particular funcionam. Para Zacchi (2014), isso significa trabalhar com o conhecimento sendo incorporado pelo sujeito aluno a partir de práticas contextualizadas, dando sentido ao discurso de forma múltipla, sempre ligado à situação de comunicação em que ele é veiculado e interpretado.

Nesse contexto em que a sociedade do espetáculo se desponta, vivemos agora a promoção da imagem como uma forma de fascínio entre os sujeitos. Como revela Mizan (2014, p. 271), hoje a sociedade produz e consome as imagens como jamais o fez, o que nos leva a considerar que somos muito mais visuais do que verbais, por assim dizer. Talvez por essa razão, também, Ferraz (2014), ao trazer alguns pontos da pedagogia freireana, incita-nos a repensarmos a educação do tipo bancária, na qual os alunos são bancos de depósito de conhecimento, e voltarmos-nos para uma educação mais crítica.

Neste contexto, o autor relembra seus estudos sobre o *letramento visual*, e percebe a imagem como ativadora de problematizações que provoquem “sentidos, interpretações, rupturas e mudanças em seus leitores e na sociedade” (p. 261). Ferraz (2014, p. 259) nos propõe também considerarmos as imagens nas “interseções da materialidade e abstração”. Ou seja, o autor defende que, ao termos acesso a uma imagem real, podemos nos projetar mentalmente para uma outra situação.

Vejamos um exemplo didático disso⁵: mostrar aos alunos várias imagens reais e chocantes sobre acontecimentos ao redor do mundo, e pedir para que eles tentem associá-las a alguma sensação ou situação vivida por eles mesmos. Trata-se de um envolvimento do aluno numa atividade crítica por intermédio da linguagem, que, segundo Motta (2008), embasa-se em questionamentos das relações de poder, das representações presentes nos discursos e na identidade, e também das implicações que isso pode trazer para o indivíduo em sua vida em comunidade. Com isso, pode-se propiciar uma compreensão ativa e responsiva, como nos indica o Círculo de Bakhtin, aos enunciados visuais das imagens, e trabalhar de forma a incentivar o pensamento crítico do aluno.

Motta (2008) ainda propõe que “as imagens como construção da realidade social e como domínios poderosos da vida pública se fazem essenciais para os educadores e educandos que desejam ir além do paradigma do impresso, da visão linear” (p. 265). Coadunamos sua ideia de que a premissa fundamental do letramento visual é ensinar por meio de (e juntamente a) imagens, num

⁵ Os créditos desse exemplo devem ser dados ao professor Daniel Ferraz (USP).

movimento dialógico, costurando as várias possibilidades de sentido, com o intuito principal de fugir da concepção de sentido único. Maciel e Takaki (2015) também nos direcionam para esta multiplicidade, para as “rupturas” de sentidos:

A ideia de ruptura significa elaborar interpretações diferentes daquelas já consagradas, historicamente, por certos grupos sociais de prestígio do mundo ocidental. Um exemplo disso ocorre quando se assume radicalmente que o ensino de línguas somente ocorre partindo da estrutura e vocabulário de forma descontextualizada, a exemplo de exercícios com frases isoladas em que o aprendiz deve preencher lacunas com artigos, pronomes, tempos verbais, só para ficar nesses casos. Essa visão de exercício se fundamenta no estruturalismo por conta d[e]ste ter consagrado o conceito de linguagem como algo fixo, estático independentemente de qualquer contexto e processos históricos. Um exemplo de ruptura nesse habitus crítico é justamente o reconhecimento de que a natureza da linguagem é maleável, paradoxal e, portanto, passível de constantes transformações e reinterpretções, conforme aponta Bakhtin (1999). (MACIEL; TAKAKI, p. 61)

Dessa forma, pensar os letramentos através de imagens nos oferece a possibilidade de nos aproximarmos mais do universo cotidiano dos nossos alunos, mais uma vez respaldando a proposta de letramento digital-visual-crítico. Além disso, seguindo Bakhtin (2006, 2017), propiciamos o não apagamento do sujeito/aluno, e incitamos neles sua subjetividade singular, a depender do horizonte social ao qual está inserido, e de um projeto de dizer mais ativo e responsivo.

A interpretação de textos é uma tarefa comum no cotidiano escolar. Porém, muitas vezes o texto/discurso é pensado apenas na superficialidade. De forma a ampliar essa compreensão, sugerimos que seja extraído dele indícios do projeto de dizer, isto é, que se busque compreender o todo da enunciação, seu momento histórico e o posicionamento ideológico em que o locutor se encontra, seu *locus* de enunciação e o fundo aperceptível. A proposta que exporemos aqui é a análise de dois memes que tomamos como exemplo, a partir do momento histórico em que este artigo foi concebido. Contudo, queremos que seja vista como uma das inúmeras possibilidades que se tem a partir desse novo gênero discursivo, que tem a liquidez como ponto chave.

Passemos, então, para a prática de letramento a que estamos propondo, quer seja, a análise de dois memes para além da superfície material, ou seja, a intenção é de que a compreensão seja ativa e responsiva, provocando uma leitura crítica. O tema dos memes contempla um contexto sócio-histórico muito querido por brasileiros: a última Copa do Mundo de Futebol (de 2018). Para tal, vejamos esses memes e a proposta de trabalho (contendo alguns questionamentos) elaborada por nós, professoras-pesquisadoras:

Imagem 3ⁱ – meme Tite jogando Twister no jogo contra a Costa Rica



Imagem 4ⁱ – meme Neymar utilizando andador infantil para não cair



Fonte: acervo pessoal.

Proposta de compreensão

- *Qual é o momento histórico (o contexto) em que foram produzidos esses memes? De que forma a historicidade influencia no todo discursivo?*
- *Quais relações dialógicas se fazem presentes de forma explícita? E implicitamente, quais discursos podemos perceber que perpassam esses meme?*
- *As imagens foram escolhidas aleatoriamente? Qual a “força” que as imagens representam na nossa sociedade do espetáculo? E qual efeito de sentido ela depreende em cada meme?*

- *O discurso é composto por uma parte verbal e outra não-verbal. Quais são os fios dialógicos que fazem dessas partes um todo discursivo?*
- *Quais as relações dialógicas podemos perceber entre os memes?*
- *A expressão no rosto da personagem do meme 2 nos diz alguma coisa? Podemos dizer que ela faz parte da dinâmica discursiva que imprime sentido ao discurso?*

Depois das propostas de reflexões acima (e outras que podem ser criadas pelo professor ou surgir no acontecimento da aula), sugerimos também partir para a parte da criação/produção de memes, seja com o mesmo contexto histórico utilizado ou outro atual, para serem compartilhados e refletidos posteriormente também. Como por exemplo:

- *Escolha um acontecimento atual, seja na esfera política, jornalística, religiosa, entre outras e elabore um meme (no computador, numa folha de papel, onde for possível). Lembre-se das características desse gênero discursivo, que tem o humor irônico como premissa básica.*

Com isso, é possível trabalhar múltiplos letramentos (não só visual e crítico, mas também digital, entre outros). Não é nossa intenção aqui dar as respostas para as perguntas acima, mesmo porque não há “uma” resposta certa, mas sim discursos que surgirão no embate estabelecido pela compreensão a depender de cada horizonte social do sujeito interlocutor que dialoga com esses discursos, no caso, os memes (Imagens 3 e 4). Pensar numa proposta de letramento que possa chamar a atenção dos adolescentes e jovens da contemporaneidade não se mostra como tarefa fácil. No entanto, quando trazemos para a sala de aula uma proposição que atrai os alunos por já fazer parte de seus cotidianos, as possibilidades de sucesso no que se refere ao ensino e aprendizagem se intensificam. Dessa forma, explorar os memes no ambiente escolar pode possibilitar um maior interesse do alunado em produções discursivas diversas.

Últimas considerações

Sabemos que muito do que pode acontecer em sala de aula está “inicialmente” nas mãos do professor. É ele/a quem geralmente decide as estratégias de ensino, e confere, então, os resultados de aprendizagem (ou não) de seus alunos. Concordamos que tal missão é de grande responsabilidade e, muitas vezes, outras questões limitadoras como a falta de recursos da escola,

ou falta de tempo e incentivos para planejamento, entre outros apontados por Furtado (2019), fazem com que o professor escolha o mesmo modelo de ensino “de sempre”, aquele que já funcionou com outro grupo (ou não... “quem sabe funcione agora”). Com isso, muitas vezes obtemos aulas como o meme abaixo explicitamente descreve:

Imagem 5ⁱ - meme proporção dos alunos em sala de aula



Fonte: acervo pessoal

Os tempos mudam, e acreditamos que as aulas também deveriam acompanhar essas mudanças, e suas novas formas de ser e de ver o mundo ao nosso redor. Quando refletimos sobre o que não tem sido atualizado, porém, sempre esbarramos na questão de qual seria o papel do professor e, em especial, do professor de línguas, assim como o papel da escola. Como pesquisadoras-professoras, consideramos que, ao propor aos nossos alunos uma compreensão de discursos em seu acontecimento social dialógico, considerando seu momento histórico e o posicionamento ideológico dos interlocutores da atividade discursiva, favorecemos um letramento que possa levá-los à criticidade e à possibilidade de se inserir de forma mais participativa na escola e, conseqüentemente, na vida em sociedade.

Os memes, por sua vez, mostram-se como uma possibilidade para se trabalhar com discussões contemporâneas nas mídias e redes sociais, e contribui, assim, para propostas de letramentos, pois vêm carregados de significações em seu projeto de dizer. Além disso, por fazerem parte do cotidiano de nossos alunos, os memes podem despertar grande interesse neles, proporcionar maior participação nas aulas, nas interpretações e produções escritas e imagéticas,

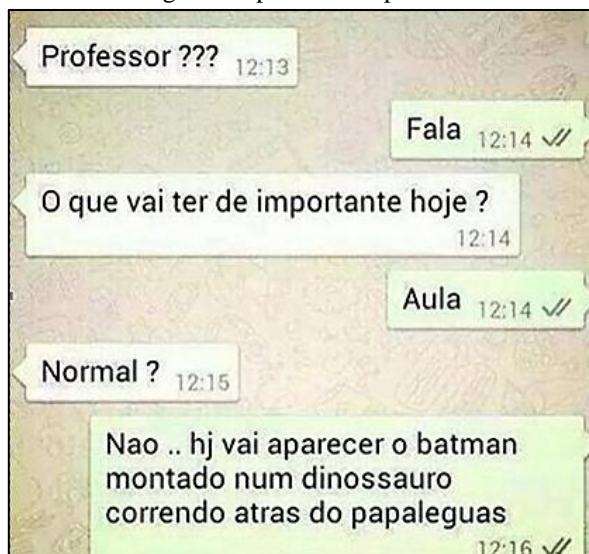
principalmente ao perceberem que suas práticas discursivas cotidianas estão sendo levadas em consideração no ambiente escolar.

O que mais nos chama a atenção nesse gênero discursivo, portanto, são os efeitos de sentidos que são construídos a partir de situações de uso. Sejam como réplicas dialogais, sejam como crítica social, eles costumam despertar no interlocutor um impacto, coadunado com a linguagem coloquial utilizada nas conversas informais do dia a dia, fazendo da escrita nas mídias uma “fotografia ou cena memetizada” do que o escritor projetou dizer no acontecimento discursivo do diálogo com seu(s) interlocutor(es).

Assim, sugerimos o uso de discursos midiáticos nos formatos verbovisuais com os quais os discentes já estejam familiarizados, haja visto a proporção que tem ganhado a discussão sobre a Sociedade do Espetáculo, como apontada por Furtado (2017), sobre a questão de que “os discursos circulantes nas esferas midiáticas se impregnam de uma força produtiva na qual interagem estratégias discursivas e a sensibilidade ativada pelas imagens”.

Acreditamos que, ao trazermos toda essa “força” que se faz presente nas imagens no século XXI para dentro da sala de aula, podemos expandir a possibilidade de um aprendizado mais rico, mais interessante, que venha a despertar um maior encanto em nossos alunos, assim como a produção de discursos mais críticos. Quem sabe assim teríamos aulas “ironicamente mais espetaculares” (quanto ao ensino-aprendizado), sem precisar de “apelar”, como o professor deste meme final a seguir:

Imagem 6¹ - professor espetacular



Fonte: acervo pessoal

Referências

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética.** São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Marxismo e filosofia de linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. **Teoria do romance I: a estilística.** Tradução, prefácios, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **O freudismo: um esboço crítico.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017a.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017b.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida líquida.** 2. edição revista. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BRAIT, B.; **Ironia em perspectiva polifônica.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

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

DAWKINS, R. **O gene egoísta.** Tradução de Rejane Runino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: ed. Contraponto, [1967] 1997.

FERRAZ, D. Letramento Visual: as imagens e as aulas de inglês. In: MACIEL, R. F.; TAKAKI, N. H. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FURTADO, R. Paródia e carnavalização em memes “Fora Temer”: analisando a Liquidez Discursiva do século XXI. **Anais do X Congresso Internacional da ABRALIN.** 2017.

_____. **Diálogos do Cotidiano e Memes**. 2019. 2019 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MIZAN, S. Letramento visual na mídia. In: MACIEL, R. F.; TAKAKI, N. H. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Londrina, 2008.

SODRÉ, M. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis: Vozes, 2006.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984.

_____. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5. ed. 2, p. 77-79, 2003.

_____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. [CÍRCULO DE BAKHTIN]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZACCHI, V. J. Novos letramentos e cosmopolitismo na formação de professores de línguas estrangeiras. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: 2014. p. 137-160.

Recebido em: setembro de 2019.

Aprovado em: novembro de 2019.

LETRAMENTO CRÍTICO E AVALIAÇÃO NAS AULAS DE INGLÊS: POSSIBILIDADES PARA INTEGRAÇÃO

Andréa Machado de Almeida Mattos¹
Lílian Aparecida Vimieiro Pascoal²

Resumo: O ensino de línguas no Brasil vem sendo influenciado pelas teorias do Letramento Crítico (LC), especialmente desde a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Da mesma forma, tais teorias também influenciaram a pesquisa sobre ensino, porém, a área de avaliação não seguiu o mesmo caminho. Dado o papel desempenhado pelas avaliações em contextos sociais e políticos (SHOHAMY, 2004), este trabalho discute a possibilidade de elaboração de avaliações dos processos de ensino e aprendizado de língua inglesa pela perspectiva do LC. Primeiramente, são discutidos aspectos importantes relacionados às teorias do LC (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004; MONTE MÓR, 2009) e pertinentes à área de avaliação (HUGHES, 1989; ALDERSON; BENERJEE, 2002; BROWN, 2004; SCARAMUCCI, 2011). Em seguida, fazemos uma análise descritiva de um teste escrito guiado pela perspectiva crítica, utilizada durante as propostas do curso em que o teste se insere. Concluimos a favor da possibilidade de testes que consideram a língua como uso situado e adotem uma perspectiva para a reconstrução, justiça social (HAWKINGS, 2011; MATTOS, 2014) e para a formação cidadã (VETTER, 2008).

Palavras-chave: Ensino de línguas. Avaliação. Letramento Crítico. Formação de professores.

Abstract: Language teaching in Brazil has been influenced by Critical Literacy (CL) theories, especially after the publication of the National Curriculum Guidelines for High School Teaching (BRASIL, 2006). Such theories have also influenced research on teaching. However, the area of evaluation have not follow the same path. Given the role played by assessment in social and political contexts (SHOHAMY, 2004), this paper discusses the possibility of developing assessment of the English language teaching and learning processes from the perspective of CL. Firstly, important aspects related to the theories of CL (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004; MONTE MÓR, 2009) and pertinent to the evaluation area (HUGHES, 1989; ALDERSON; BENERJEE, 2002; BROWN, 2004; SCARAMUCCI, 2011) are discussed. Then, we make a descriptive analysis of a written test guided by the critical perspective, implemented during the language course in which the test was inserted. We conclude in favor of the possibility of tests that consider language as situated usage and adopt a perspective for reconstruction, social justice (HAWKINGS, 2011; MATTOS, 2014) and citizenship education (VETTER, 2008).

Key words: Language Teaching. Evaluation. Critical Literacy. Teacher Education.

Introdução

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras; Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares, Belo Horizonte MG, Brasil; pesquisadora Nível Pq2 do CNPq (Processo n. 312405/2017-0). andreamattos@ufmg.br

² Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte; MG, Brasil. lilianapvimieiro@gmail.com

A Linguística Aplicada Crítica, como propõe Pennycook (2001) e outros, ultimamente vem influenciando diversas áreas da prática profissional, bem como da pesquisa científica no campo do ensino de Língua Inglesa (LI) e na Formação de Professores de línguas. Porém, em nossa opinião, testes — especialmente os testes usados em sala de aula de línguas estrangeiras — é uma área na qual as perspectivas de cunho mais crítico ainda não apresentam grande impacto, tanto no âmbito da pesquisa quanto no âmbito da prática profissional. As propostas para o Letramento Crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004) passaram a influenciar o ensino de LI no Brasil principalmente após a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, e vários professores de inglês passaram a utilizar os princípios do Letramento Crítico (LC) juntamente com os preceitos da Abordagem Comunicativa (AC) (MATTOS; VALÉRIO, 2010; VALÉRIO; MATTOS, 2018) em seus contextos de ensino. Da mesma forma, LC e Educação Crítica de Língua Estrangeira (FERRAZ, 2010, 2015; MATTOS; FERRAZ; MONTE MÓR, 2015; MONTE MÓR, 2009) recentemente têm sido foco de muitas pesquisas no Brasil. No entanto, tais abordagens alternativas ainda não são tão utilizadas na condução de testes e avaliações, como mostrou Pascoal (2018), apesar de claras evidências quanto aos papéis desempenhados por testes de línguas em níveis sociais e políticos (SHOHAMY, 2004). Este trabalho trata das possibilidades de integração do LC nos testes de língua inglesa³ em contextos de ensino crítico de inglês, e ações que podem demonstrar um uso mais consistente dos testes quanto às perspectivas, métodos, filosofias e abordagens de ensino.

Primeiramente, apresentaremos uma visão geral de conceitos importantes na área de testes e avaliações de sala de aula, especialmente em contextos de ensino de língua inglesa. Em seguida, discutiremos brevemente a possibilidade de uso de práticas de LC juntamente com a AC no ensino de língua inglesa como língua adicional. Para ilustrar, resumiremos um curso de língua inglesa que utilizou práticas de LC em conjunto com a AC em nível universitário (MATTOS, 2014; 2018a). Finalmente, considerando os testes como parte das práticas sociais em contextos educacionais, nosso objetivo principal é demonstrar a associação entre o fato de que, assim como o LC é uma perspectiva a ser usada para a Educação Cidadã (VETTER, 2008) e a Justiça Social (HAWKINGS, 2011; MATTOS, 2014) em aulas de língua inglesa, a mesma perspectiva deveria ser utilizada em testes (PASCOAL, 2018), particularmente devido ao uso

³ Estamos cientes de que, no contexto de ensino de inglês como língua estrangeira, especialmente no Brasil, é mais comum o uso do termo “prova”, sendo “teste” normalmente um termo usado para descrever uma avaliação de menor importância. No entanto, na literatura da área sobre avaliação o termo “teste” é mais usado e se refere a uma ferramenta avaliativa que permite a observação de comportamentos específicos a serem medidos e quantificados, permitindo, assim a realização de inferências sobre esses comportamentos (BACHMAN, 1990).

situado e crítico da língua para a reconstrução social e para a exposição de desigualdades (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Conceitos Importantes sobre Testes e Avaliações de Sala de Aula

As avaliações são constantemente revisitadas como tema de pesquisa na Linguística Aplicada (ALDERSON; BENERJEE, 2002), o que sinaliza um movimento importante nessa área. Grillo e Lima (2010) indicam que isso permite a integração de novos contextos e informações, além de uma expansão dinâmica do termo.

Como uma prática, as avaliações podem ser usadas em diferentes circunstâncias, de maneira acidental ou intencional (BROWN, 2004). Além disso, as avaliações, como a maioria das práticas, possuem consequências intencionais e não-intencionais, e podem afetar o ensino, a aprendizagem e contextos gerais da vida social (SCARAMUCCI, 2011).

Como afirma Davis (2018), no ensino de línguas, “avaliações e testes são usados para alcançar um objetivo em comum: possibilitar indivíduos a compreender melhor e mudar quaisquer dos elementos que constituem programas de língua” (p. 5255)⁴. É importante observar que, enquanto na língua portuguesa temos o termo “avaliação”, em língua inglesa são utilizados dois termos, de acordo com as práticas, objetivos e finalidades envolvidas: *evaluation* e *assessment*. Davis (2018) aponta que avaliações e testes podem ser vistos como pontos específicos em um contínuo, no qual a avaliação, enquanto *evaluation*, abarca a perspectiva mais ampla em uma grande variedade de processos e funções programáticas, e *assessment* seria um termo mais restrito direcionado à aprendizagem do aluno. O autor também diz que, apesar da possibilidade de os testes apresentarem definições e práticas que coincidem com aquelas de avaliações, “certas conotações amplamente aceitas sugerem que testar possui um foco mais restrito que avaliar” (p. 5256), neste caso, *assessment*. Outros autores que argumentam da mesma forma são Ur (1996) e Genesee e Upshur (1996). Nesse sentido, avaliação (*evaluation*) pode ser considerado como um termo guarda-chuva, que abrange tanto avaliar (*assessment*) quanto testar.

Brown (2004) define avaliação (*assessment*) como um processo em andamento que está intrinsecamente ligado ao ensino. Assim, para o autor, “um bom professor nunca para de avaliar os alunos” (p. 4). Em tal processo, professores podem usar ferramentas diferentes para observar e avaliar, inclusive ferramentas que permitem autoavaliações e avaliações entre pares. Fulcher e Davidson (2007) afirmam que a avaliação é uma ação significativa e, idealmente, tem como

⁴ Tradução nossa, assim como em todos os demais trechos traduzidos a partir de fontes em inglês neste trabalho.

propósito obter informações sobre o ensino e a aprendizagem, estimulando a ação reflexiva para aprimorar o ensino e enriquecer a aprendizagem.

Dessa forma, em contextos de avaliação de língua inglesa em sala de aula, uma grande variedade de procedimentos e tarefas podem ser empregados de acordo com as necessidades e propósitos percebidos pelo professor. Tais procedimentos e tarefas avaliativas encontram-se em um espectro geral de avaliações somativas, formativas e diagnósticas.

Um debate muito comum no ensino — e na avaliação — de qualquer disciplina é o debate sobre avaliação somativa e formativa. No ensino de língua inglesa não é diferente. Avaliação somativa se refere à ação de testar os alunos após certo ponto no currículo, por exemplo, ao final ou em meados de um curso ou unidade temática, e tem o objetivo de checar a compreensão e o desenvolvimento dos alunos (BROWN, 2004). De acordo com Brown (2004), o professor tem a possibilidade de mudar um teste somativo, um teste que busca traduzir o que os alunos aprenderam, ou seja, um teste com informações quantitativas, para um teste formativo, que se configura em uma oportunidade para aprender, não somente uma oportunidade para geração de dados, nomeadamente números que são atribuídos como notas e pontuações. Goertel (2018), mais recentemente, define avaliações somativas como tipos de avaliações que são “utilizadas para determinar se os alunos dominam competências específicas e para identificar áreas instrucionais que precisam de maior atenção” (p. 2053) e avaliação formativa como os tipos de avaliação “utilizadas para prover direções contínuas para melhorias e/ou ajustes na aprendizagem e nas instruções” (p. 2053).

Avaliação formativa envolve uma variedade maior de práticas avaliativas, não somente o teste como ferramenta avaliativa. Assim, o objetivo dessas práticas é informar o professor sobre o processo de aprendizagem, mas de maneira a auxiliar o foco no crescimento dos alunos, no desenvolvimento de habilidades e uma variedade de outras competências. Avaliações desse tipo podem ser feitas como avaliações informais e, nesse caso, dois exemplos dados por Brown (2004) são os comentários e *feedback* informais do professor. Além disso, deve haver uma forma de entrega de tais *feedbacks* que seja entendida por ambos, professores e alunos, e uma internalização por parte dos alunos. Assim, essas ações permitem a continuidade do processo e, dessa forma, do desenvolvimento dos alunos.

Considerando os contextos de sala de aula, avaliações diagnósticas são apresentadas por Brown (2004) como testes feitos no início de um curso, antes de tópicos específicos ou habilidades que foram ensinadas e desenvolvidas em uma certa aula. Esse tipo de avaliação pode ser considerado como um subtipo de avaliação formativa (BORAIE, 2018).

Luckesi (2008) analisa a distinção feita por Freire (1975), que explora a domesticação

e a humanização dos alunos como duas direções pedagógicas opostas. Luckesi (2008) une esses pensamentos às práticas contemporâneas de avaliação. De acordo com o autor, a pedagogia da domesticação utiliza a avaliação como uma ferramenta de controle e disciplina, “não só das condutas cognitivas como também das sociais” (p. 32). Já na pedagogia da humanização, nesse caso, avaliações são utilizadas com fins diagnósticos, não mecanismos controladores, mas ferramentas democráticas que permitem a autonomia dos alunos e que tenham o propósito de aperfeiçoamento e desenvolvimento.

Em qualquer teste, seja diagnóstico, somativo ou formativo com tendências somativas, cabe ao criador do teste tomar decisões prévias. Isso se deve ao fato de que para obter as informações que busca, o teste precisa ser bem informado, em termos de como coletar e por que coletar as informações (HUGHES, 1989). Aspectos como os tipos de itens criados, a linguagem usada nos textos de estímulo, as instruções dos itens e, por fim, a resposta esperada dos alunos são algumas das considerações a serem feitas por quem elabora o teste.

Ademais, alguns outros aspectos devem ser levados em conta, como praticidade, validade e confiabilidade de um teste. A praticidade se refere aos aspectos que tornam um teste prático e, como afirma Brown (2004), podem ser aspectos como tempo, dinheiro, aplicadores envolvidos em todo o processo, desde a preparação do teste até a correção e entrega da pontuação. Tais aspectos são relacionados aos custos. Hughes (1989) argumenta que além da reflexão sobre as características de um teste ser “fácil e barato de ser elaborado, administrado, pontuado e interpretado” (p. 47), também é importante que sejam questionados os custos de “não se alcançar efeitos retroativos benéficos” (p. 47).

Efeito retroativo, do inglês *washback / backwash effect*, é o impacto, a influência ou a consequência de um teste (QUEVEDO-CAMARGO, 2014). Alderson e Banerjee (2001) descrevem o efeito retroativo como um aspecto complexo, já que há muitos fatores que influenciam sua natureza. Como os autores apontam, efeito retroativo é o impacto que testes podem ter no ensino e na aprendizagem, que pode ser tanto negativo, no caso de um teste ruim, quanto positivo, no caso de um teste bom (ALDERSON; BANERJEE, 2002). Richards e Schmidt (2010) definem o termo de maneira mais ampla, considerando o efeito retroativo como o impacto de um teste em “indivíduos que fazem o teste, outros interessados (por exemplo, professores, responsáveis pelo indivíduo, administradores escolares ou elaboradores do teste), sistema educacional ou a sociedade” (p. 272). Ao analisar e descrever tal conceito, os autores reafirmam que o impacto de um teste pode provocar os professores a ensinarem para o teste, ou seja, professores dariam prioridade ao ensino das habilidades ou capacidades específicas do teste:

Por exemplo, se o ministério de educação em um país quisesse que escolas passassem mais tempo ensinando habilidades de compreensão oral, uma das formas de fazer com que isso acontecesse seria introduzir um componente de compreensão oral em exames estaduais. O efeito retroativo no ensino seria que mais tempo de aula seria despendido, assim, no ensino de habilidades de compreensão oral. Quando se constata que o ensino exerce um efeito importante nos testes de larga escala, esse impacto é chamado de efeito retroativo reverso. (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 634)

O que os autores mencionam é um dos cenários possíveis de efeito retroativo na área do ensino, pela perspectiva dos testes de larga escala, nos quais as decisões são tomadas nos ministérios de educação. Há outras circunstâncias nas quais os testes podem mudar práticas de ensino e/ou de aprendizagem, porém, apesar da importância de cada um, tais circunstâncias não se encontram no escopo deste trabalho.

Outros aspectos relevantes, quando se trata de testes, são a validade e a confiabilidade. De acordo com Hughes (1989), “um teste é reconhecido como válido, se ele mede precisamente o que ele se destina a medir” (p. 22). Na literatura, encontramos quatro tipos de validade: validade de conteúdo, validade com referência a critério, validade de construto e validade de face. Como afirmam Palmer e Bachman (1981), validade de conteúdo considera que a tarefa proposta em um teste é coerente com o conteúdo que o teste deve testar. Para investigar a validade de conteúdo de um teste, é necessário fazer uma amostra do funcionamento do teste e descrever as competências que estão sendo testadas. Os autores descrevem a validade com referência a critério como controversa, devido à própria natureza desse tipo de validade. Ela contempla “a medida em que um teste prevê algo que é considerado importante” (p. 136) mas, quando um teste apresenta tal validade, não fica claro, necessariamente, que o que o teste mede é conhecido. Validade de construto é usada para dar suporte às posições tomadas por meio de formação de hipóteses, e permite a compreensão de competências dos examinandos, no caso dos testes de sala de aula, dos alunos, de acordo com a “relação entre um teste e as habilidades psicológicas que ele mede” (PALMER; BACHMAN, 1981, p. 136). Por fim, os autores também discutem a validade de face, que é considerada como a menos importante dos quatro tipos de validade, dada a falta de estatísticas e procedimentos envolvidos em seu processo de medição. Palmer e Bachman (1981) afirmam que um teste exibe validade de face quando se percebe que, ou seja, quando é aparente que ele mede o que ele foi criado para medir.

Uma abordagem mais recente de validade na literatura sobre avaliação a considera como um argumento usado, por quaisquer interessados, para compreender e usar um teste, e confiabilidade como a evidência de validade (SCARAMUCCI, 2011). Confiabilidade tem sido

a denominação dada à consistência de um teste para medir o que ele avalia. Fulcher e Davidson (2007) consideram que a consistência de um teste implica que, se reaplicado, teria resultados interpretáveis, significativos e reproduzíveis. Um teste confiável é construído considerando que as respostas dadas pelos alunos são os únicos fatores que poderiam mudar os resultados, por exemplo, garantindo que a resposta a um item de um teste só depende daquele único item, não está interligado a outro, ou que existem itens suficientes a serem incluídos para um resultado significativo (FULCHER; DAVIDSON, 2007).

Avaliação de línguas e ensino de línguas são áreas interligadas. Hancock (2006) defende que a validade e a confiabilidade de um teste dependem do alinhamento entre ensino e teste. Por exemplo, a metodologia, as ferramentas, as atividades, as posições filosóficas e a fundamentação teórica ou as experiências práticas nas quais os professores baseiam suas escolhas e decisões devem estar presentes tanto nas aulas quanto nas práticas avaliativas. Se assim o for, abordagens e perspectivas críticas ao Ensino de língua inglesa devem ser consideradas na elaboração de avaliações, portanto, na elaboração de um teste para um curso que se baseia em tais perspectivas, já que é a prática escolhida no contexto relatado neste artigo. Assim, na próxima seção discutiremos desenvolvimentos recentes na área de perspectivas críticas ao ensino de língua inglesa, mais especificamente, Letramento Crítico, o que justificará, também, o uso dessa mesma perspectiva em testes.

Letramento Crítico no Ensino e em Testes de Língua Inglesa

Recentemente, pesquisadores e profissionais na área de ensino de línguas têm priorizado perspectivas de cunho mais crítico, influenciados pelo trabalho de Pennycook (2001), que defende a Linguística Aplicada Crítica (para uma breve revisão, ver MATTOS, 2018b). No Brasil, essas perspectivas mais críticas no ensino de línguas passaram por uma grande expansão, especialmente após a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), quando o Letramento Crítico (LC) foi oficialmente apresentado como uma sugestão para o ensino de língua inglesa em nível de ensino médio, com o objetivo de ensinar a língua para a cidadania e para a transformação social. O documento avança em sugestões pedagógicas que enfatizam as representações e análises de diferenças, como experiências de vida, raça, sexualidade, gênero, classe social e discussões sobre quem ganha e quem perde em certas relações sociais. O documento também propõe uma visão de língua como prática sociocultural, assim como uma visão de aprendizagem como produção de significado (BRASIL, 2006). Com base nas perspectivas do LC, as sugestões buscam desenvolver a consciência crítica dos alunos em diferentes práticas sociais e nas possibilidades de sentimentos

de opressão ou exclusão que podem ser gerados naqueles que não são autorizados a ou que preferem não participar.

Crookes (2013) compreende LC como um termo abrangente para várias propostas pedagógicas para o ensino de línguas que “convidam o usuário da língua e o aprendiz a desenvolver estratégias para ver as formas nas quais a língua apresenta posicionamento, interesses, poder e pode agir em desvantagem daqueles que se encontram em degraus inferiores de uma sociedade hierárquica” (p. 28). De acordo com Janks (2013), letramento crítico não é uma metodologia em si, mas uma perspectiva, ou um ponto de vista, uma forma de se olhar para o mundo e interpretá-lo por diferentes lentes. Janks afirma que “essencialmente, LC se trata de possibilitar aos jovens leituras da palavra e do mundo em relação a poder, identidade, diferenças e acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos. Também se trata de escrever e reescrever o mundo” (p. 227).

Cervetti, Pardales e Damico (2001) comparam e contrastam as origens, perspectivas e objetivos de duas possibilidades educacionais: letramento crítico e leitura crítica. Os autores afirmam que, apesar de ambas as perspectivas terem alguns pontos em comum, já que são abordagens para o letramento, elas também possuem divergências. Além de terem origens teóricas diferentes, como os autores discutem, as duas perspectivas também apresentam diferentes visões sobre como conhecimento, realidade, autoria e discurso devem ser compreendidos. Além disso, a leitura crítica e o letramento crítico apresentam diferenças quanto aos objetivos educacionais. Cervetti, Pardales e Damico (2001) definem leitura crítica como um conjunto de habilidades que permitem ao leitor “investigar fontes, reconhecer os propósitos de um autor, distinguir fato e opinião, fazer inferências, construir julgamentos e detectar estratégias de propaganda” (p. 2). Essas habilidades, que ampliam as capacidades do indivíduo para além do que havia sido chamado de letramento funcional (CASTELL; LUKE; MacLENNAN, 1986; SOARES, 1998), permitem “níveis mais altos de análise e entendimento”, como afirmam Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 2), mas precisam ser ensinadas explicitamente, já que não são capacidades desenvolvidas naturalmente por leitores. O letramento crítico, no entanto, tem objetivos ainda mais ambiciosos.

Bond e Wagner (1966), esclarecem que “leitura crítica é o processo de avaliar a autenticidade e a validade de um material e formular opiniões sobre ele” (p. 283). No letramento crítico, ao contrário do que ocorre na leitura crítica, o objetivo do leitor não é avaliar ou formular opiniões, mas sim construir significados a partir do texto. Além disso, de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), na perspectiva do letramento crítico, “o significado textual é compreendido no contexto das relações sociais, históricas e de poder, não apenas como o

produto ou a intenção de um autor” (p. 6). Portanto, o processo de leitura, como Freire e Macedo (1987) colocam, é percebido como um processo de conhecimento do mundo, e não somente da palavra (ou do texto escrito), e visa à transformação social.

McLaughlin e DeVogd (2004) observam que o letramento crítico considera “leitores como participantes ativos no processo de leitura e os convida a ir além da aceitação passiva da mensagem do texto em questão, e a examinar ou contestar as relações de poder que existem entre leitores e autores” (p. 14). Esses autores concordam com Cervetti, Pardales e Damico (2001), quando dizem que letramento crítico “promove reflexão, transformação e ação” (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004, p. 14), de acordo com a visão de transformação social Freireana. Morgan (1997) afirma que a prática de letramento crítico leva o leitor a questionar

[...] quem constrói os textos [ou perspectivas/discursos/ideologias] cujas representações são dominantes em uma cultura particular em um tempo específico; como leitores se tornam cúmplices de ideologias textuais persuasivas; de quem são os interesses servidos por tais representações e tais leituras; e quando tais textos e leituras são injustos em seus efeitos, como eles poderiam ser construídos de maneira diferente. (p. 2)

Assim, letramento crítico ressalta as relações de poder que prevalecem em nossa sociedade, e se preocupa principalmente com as diferenças de raça, classe social, gênero, orientação sexual etc., examinando-as “não como ocorrências isoladas, mas sim como parte de desigualdades e injustiças sistêmicas”, como Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 11) apontam. Algumas das maiores preocupações do letramento crítico se encontram resumidas no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Conceitos principais do letramento crítico

Área	Letramento Crítico
Conhecimento (epistemologia)	O que conta como conhecimento não é natural nem neutro; o conhecimento é sempre baseado nas regras discursivas de uma comunidade específica, e, dessa forma, é ideológico.
Realidade (ontologia)	A realidade não pode ser definitivamente conhecida e não pode ser capturada pela língua; decisões sobre a verdade, assim, não podem ser baseadas em uma teoria de correspondência com a realidade, porém, em vez disso, devem ser construídas localmente.
Autoria	O significado é sempre múltiplo, contestado, culturalmente e historicamente situado e construído dentro de relações de poder.
Objetivos instrucionais	Desenvolvimento da consciência crítica.

Fonte: adaptado de Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 11).

Cervetti, Pardales e Damico (2001) argumentam que os fundamentos do letramento crítico são baseados em valores revolucionários, decorrentes de pressupostos vindos da teoria social crítica, mas também baseados na Pedagogia Crítica de Paulo Freire (FREIRE, 1982; 1984) e sua visão de língua como um elemento empoderador. De acordo com Mattos (2014), o letramento crítico é “comprometido com valores como a justiça e a igualdade, [e] objetiva a promoção da mudança social, inclusão de grupos marginalizados e educação cidadã” (p. 129).

Apesar de o letramento crítico não ser uma metodologia em si, como mencionado anteriormente, pode ser associado a métodos de ensino de língua, como a Abordagem Comunicativa (MATTOS; VALÉRIO, 2010; VALÉRIO; MATTOS, 2018), e usado como uma abordagem para o ensino em sala de aula. Porém, ao fazer isso, a avaliação também necessita seguir a perspectiva crítica, como destaca Pascoal (2018).

Grillo e Lima (2010) explicam a atividade pedagógica como tendo três processos em jogo: ensino, aprendizagem e avaliação. Esses processos se afetam mutuamente e coexistem um no outro. Além disso, as autoras consideram que as avaliações traduzem as crenças metodológicas e teóricas dos professores. Portanto, como discutido em Pascoal (2018), um curso que tem suas bases em perspectivas críticas e na promoção da cidadania, deve seguir a mesma direção quando se trata de avaliações, formais ou informais. Caso contrário, ao menos dois problemas rapidamente surgem: o primeiro é a falta de evidência real do desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, especialmente aquelas que foram trabalhadas durante ou após as aulas; a segunda se refere à validade e à confiabilidade do curso em si. Tal ruptura na lógica, coerência e consistência do currículo pode gerar confusão e desconfiança entre as partes interessadas, juntamente com a possibilidade de diminuir os níveis de motivação dos alunos. Esses problemas são relacionados, respectivamente, aos processos de aprendizagem e ensino na atividade pedagógica quando os processos de avaliação não seguem essas mesmas direções.

Integrando a Perspectiva Crítica aos Testes

De acordo com os princípios do letramento crítico no ensino e em testes de sala de aula, nesta seção, descreveremos e discutiremos dois procedimentos avaliativos — nomeadamente *Final Written Test* e *Oral Test*, respectivamente, teste final escrito e teste oral — utilizados em uma disciplina introdutória de um curso de graduação para alunos calouros no curso de Letras, que se preparavam para ser professores de língua inglesa, em uma importante universidade

pública no Brasil.

A disciplina na qual esses procedimentos avaliativos foram usados foi delineada com base nos princípios do Letramento Crítico, utilizando a Abordagem Comunicativa como principal metodologia de ensino (MATTOS; VALÉRIO, 2010; VALÉRIO; MATTOS, 2018). Apesar de ser uma disciplina introdutória, os alunos matriculados geralmente apresentam um nível intermediário de proficiência em língua inglesa. Esta disciplina é oferecida dentro desses parâmetros desde 2011 e tem a duração de um semestre (60 horas). Por fim, é importante ressaltar que as aulas da disciplina são dadas em língua inglesa e ambas as autoras deste trabalho já a lecionaram em várias oportunidades.

De maneira geral, a disciplina envolve práticas integradas das quatro habilidades linguísticas, nomeadamente, produção oral e escrita, e compreensão oral e escrita, micro-habilidades gramaticais e lexicais, bem como um foco inicial em pronúncia e noções introdutórias de fonologia.⁵ As temáticas e atividades incluídas na disciplina buscam proporcionar aos alunos oportunidades de reflexão crítica a respeito de questões sobre desigualdade social e espaços de disputa de algumas das verdades estabelecidas em nossa sociedade e, ao mesmo tempo, suas próprias verdades e crenças introjetadas. O objetivo principal dessas atividades é promover a reflexão sobre algumas questões críticas que contribuem para injustiças sociais e relações de poder desiguais em nossa sociedade. A disciplina é organizada em quatro projetos diferentes, cada um deles realça uma questão crítica específica que é foco da reflexão realizada nas aulas. Os projetos são desenvolvidos durante, aproximadamente, quatro a cinco semanas, com encontros duas vezes por semana. Os temas tratados na disciplina incluem questões como estereótipos, papéis sociais de gênero, e diferentes tipos de violência física, mental e virtual que podem acontecer atualmente. Cada projeto também inclui um foco linguístico, selecionado dentre uma gama de possibilidades oferecidas pelos textos escolhidos para as discussões de cada tema. O Quadro 2 resume os temas e os conteúdos linguísticos incluídos na disciplina.

Quadro 2 - Resumo da disciplina

Projeto I	Projeto II	Projeto III	Projeto IV
------------------	-------------------	--------------------	-------------------

⁵ Para mais detalhes sobre a disciplina em si e suas propostas, ver Mattos (2014, 2018a).

Temas	Estereótipos	Diferenças de gênero	O mundo cibernético	Bullying / Violência
Foco Linguístico	O sistema verbal da língua inglesa (tempo, referência ao tempo e aspecto) ⁶	Frases condicionais (<i>If-clauses</i>)	Verbos modais	Verbos modais (cont.)

Fonte: adaptado de Mattos (2014)

A avaliação da aprendizagem dos alunos no curso é feita por ferramentas somativas e formativas, como requisita a universidade, procurando, assim, avaliar os alunos tanto durante o processo de aprendizagem quanto ao fim da disciplina. Os tipos de avaliação usados possuem características que buscam seguir os preceitos da abordagem comunicativa quanto às avaliações, visando também testar as quatro habilidades linguísticas e as micro-habilidades de maneira equilibrada, e com foco na comunicabilidade das tarefas propostas. A título de exemplo, há tarefas de produção escrita com foco na escrita acadêmica de produção de parágrafo, na qual a avaliação é feita por comentários e conversas entre professor e aluno, de maneira formativa; outra proposta é a produção de *vlogs*, a fim de promover mais oportunidades de prática da produção oral por parte dos alunos e de criar oportunidades para que se expressem de formas que, por ventura, em sala não lhes foi possível, seja por questões de tempo ou por escolha própria. Ambas as tarefas são conectadas aos temas dos projetos nos quais são propostas e integram mais de uma habilidade.

Durante a disciplina, dois testes escritos são aplicados, um em meados do semestre, que é o chamado *Mid-Term Test*, e o outro ao fim da disciplina, o *Final Written Test*, além de um teste oral aplicado também no final do semestre. Esses três tipos de avaliação são considerados somativos, já que testam o conhecimento dos alunos na conclusão do processo de aprendizagem de forma objetiva, atribuindo às avaliações uma nota formal. Porém, os testes escritos e orais foram elaborados de forma a espelhar os tipos de atividades críticas desenvolvidas durante as aulas. Desse modo, os textos utilizados como estímulos das habilidades de compreensão escrita e oral nos testes também abordam as mesmas questões críticas já discutidas em sala de aula durante o semestre, como diferenças de gênero e violência contra a mulher. Por razões de espaço e foco, neste texto discutiremos somente os testes finais oral e escrito, ou seja, o *Final Written Test* e o *Oral Test*.

O *Final Written Test* é composto por quatro seções integradas: compreensão oral,

⁶ Time, tense and aspect ou tempo real, tempo verbal e aspecto verbal.

compreensão escrita, língua em uso e produção escrita. Como o tema do último projeto discutido na disciplina se refere a diferentes tipos de violência, escolhemos esse tema também para o teste. Acreditamos que os testes devem, da mesma forma, ser também mais uma chance para o ensino de questões relevantes para o desenvolvimento dos alunos. Uma vez que o ensino, a aprendizagem e a avaliação são processos que estão intimamente entrelaçados, ao avaliar, os professores devem incluir experiências que podem se tornar mais um momento de aprendizagem para os alunos (GRILLO; LIMA, 2010). Eles podem contar com a expansão do tema pela compreensão escrita, acrescentar vocabulário, explorar o pensamento crítico e fazer os alunos repensarem suas opiniões, ou analisar os resultados de suas avaliações e aprender a partir deles.

A seção de compreensão oral do teste utiliza um comercial⁷ de uma marca de cerveja sobre a responsabilidade de não dirigir após beber, um tema destinado à conscientização dos alunos e ao desenvolvimento de sua educação como cidadãos críticos. Além disso, esse tema se relaciona ao tópico sobre violências discutido durante as aulas. O comercial possui apenas um minuto de duração e apresenta uma música que fala sobre fazer planos para sempre voltar para casa, retornar para aqueles que te amam. O vídeo retrata um rapaz e seu cão, do momento em que ele leva o filhote para casa e todos os demais momentos que compartilham, como brincar, dormir no sofá e sair com amigos. Uma noite, o cão é deixado sozinho em casa enquanto o rapaz sai para beber com os amigos. O cão espera pela chegada dele durante toda a noite, que demora longas horas. Durante o comercial, uma música toca ao fundo, cuja letra fala sobre voltar para casa para quem espera por você, enquanto na tela vemos a frase *for some, the waiting never ended* — em português: para alguns, a espera nunca termina. O fim do comercial é surpreendentemente feliz, o que dá aos alunos um sentimento de esperança na humanidade. Usamos a letra da música e as frases ditas pelo rapaz para testar habilidades de compreensão oral (Questão 1) e as frases escritas na tela para testar o pensamento crítico (Questão 2). Apresentamos a seção de compreensão oral na Figura 01 abaixo.

Figura 01 – *Final Written Test*, seção de compreensão oral.⁸

⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=56b09ZyLaWk> (Acesso em 26 de jul. 2019).

⁸ Na figura 01, o nome da marca de cerveja, que originalmente aparecia no teste, foi coberto para evitar questões de direitos reservados da marca. No entanto, o vídeo original está disponível no YouTube no link informado na nota 5.

Part I – Listening

1 – You are going to watch a short promotional video by [redacted]. After watching it for the first time, read the texts below and fill in the blanks provided with one word only or a contraction. The video will be played twice for you to check your answers. The first letter of each word has been provided to help you.

Boy	Song
Welcome h _____, buddy!	
	You and me, we were m _____ for l _____ A l _____ is not l _____ enough to show y _____ what you m _____ to me Oh, oh, oh I'll be w _____ here for you when you come h _____ to me
I'll s _____ you l _____, buddy.	
	Oh, oh, oh I'll be w _____ here for you
Hey, I'm s _____, I d _____ I s _____ d _____ home l _____ n _____. I s _____ at Dave's.	
	Oh, oh, oh when you come h _____ to me
I'm back. I'm back. Yeah, I'm back.	

2 – Now answer these two questions about the video:

- What is the message [redacted] is trying to convey?
- How do the lyrics of the song reflect the message [redacted] is trying to send?

Como podemos observar, a primeira questão avalia a habilidade de compreensão oral dos alunos por uma tarefa de *cloze test* (BROWN, 2004). Os espaços a serem preenchidos pelos alunos foram escolhidos cuidadosamente para explorar a compreensão oral e impossibilitar o uso apenas da habilidade de compreensão escrita para completá-los, por consequência, aumentando os níveis de validade da proposta de compreensão oral. A segunda tarefa explora o pensamento crítico dos alunos por questões abertas. Ambas as questões exigem a interpretação por parte dos alunos, tanto da situação apresentada quanto da música, incluindo, assim, a multimodalidade nesta seção inerente ao gênero comercial audiovisual (KRESS, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Como esperado, o processo de correção da questão dois pode não demonstrar muita praticidade e pode afetar os níveis de confiabilidade, dada a natureza de uma prática de pensamento crítico e uma produção de resposta curta. Uma resposta curta de um processo de interpretação comunicativa, que envolve compreensão e produção de um texto autêntico, pode gerar diferentes respostas dos alunos, e o professor pode despender uma quantidade significativa de tempo avaliando e considerando as respostas. Porém, tendo em vista os propósitos da disciplina, tais questões abertas não são consideradas negativas, pois a disciplina, em sua ementa, tem em seu cerne o empoderamento das posições críticas dos alunos, experiências que podem nutrir a expressão da voz dos alunos e o encorajamento de produções de diferentes extensões. O propósito dessas questões é, então, não simplesmente identificar a

mensagem subjacente aos estímulos, mas identificá-la e interpretá-la pela própria voz do aluno em um tema que contribua para a educação cidadã, que foi abordado nas experiências anteriores em sala de aula. Portanto, o propósito principal é alcançado ao promover oportunidades aos alunos para refletir criticamente sobre o tópico e desenvolver ainda mais a consciência crítica sobre a temática. Um momento de ensino crítico é, assim, possibilitado pelo teste.

Na seção de compreensão escrita, como estímulo de leitura, escolhemos um texto sobre a briga entre Rihanna (renomada cantora, compositora e atriz) e seu então namorado Chris Brown⁹, uma vez que já havia sido abordado o tema da violência contra as mulheres em um dos projetos da disciplina. O texto inclui uma declaração da artista a respeito de sua decisão de falar sobre o incidente para que servisse como um exemplo para mulheres na mesma situação. A Figura 02 abaixo reproduz o excerto do texto original, incluído no teste:

Figura 02 – *Final Written Test*, texto para leitura

⁹ Disponível em <http://technorati.com/entertainment/article/singer-rihanna-speaks-out-to-young/> (Acesso em 2 jul. 2011).

Part II – Reading

Singer Rihanna Speaks Out To Young Women About Domestic Violence

Author: Dawn Olsen

Published: November 05, 2009 at 10:22 am

Share



It's been 9 months since superstar singer and fashion icon Rihanna was thrust in the spotlight for something other than her hit singles. This time it was for something she describes as "embarrassing" and which made her feel "ashamed."

News broke of the incident when Rihanna's scheduled appearance at the 2009 Grammy Awards was canceled. Soon after, reports surfaced of the attack, which happened the night before the Grammys when Brown and Rihanna were leaving an awards party. The fight began in Brown's car, and then spilled out onto a residential street, and was so heated witnesses called the police. Brown was later arrested for the attack and making criminal threats. The aftermath and media maelstrom was a disaster for both stars, which included a leak by the LA police department of pictures showing the extent of abuse Rihanna suffered.

While singer Chris Brown spent his efforts looking for every opportunity to excuse his behavior instead of issuing a heartfelt apology, Rihanna remained silent. That was until now, and boy, does she have some compelling and anguished feelings about her domestic abuse.

Speaking exclusively to Diane Sawyer on ABC's *Good Morning America*, Rihanna made it clear she was not proud of her choice to initially take her abusive boyfriend, Chris Brown, back after the brutal beating.

Rihanna broke the typical cycle of abuse by leaving after the first beating, she told Diane it usually takes a woman closer to 9 beatings before they leave – and some never leave. That's what Rihanna couldn't live with. While strong and definitely resolute during parts of the interview, Rihanna became very emotional and close to breaking down during this quote:

"When I realized that my selfish decision for love could result into some young girl getting killed, I could not be easy with that part. I couldn't be held responsible for telling them, 'Go back.' Even if Chris never hit me again, who's to say that their boyfriend won't? Who's to say they won't kill these girls?"

Rihanna acknowledged she was weak and perhaps even a bit selfish in her initial desire to get back with Brown, but it's obvious she made the right decision for all the right reasons in choosing to walk away from the abusive relationship.

O componente de compreensão escrita do teste focalizou o tema crítico de manter silêncio após sofrer violência doméstica. A figura 03 abaixo mostra as duas principais perguntas sobre esta questão.

Figura 03 – *Final Written Test*, questões para compreensão escrita

a) Why didn't Rihanna go to the 2009 Grammy Award?

b) How long did Rihanna remain silent after the incident?

Essas perguntas têm alguns pontos em comum com aquelas que foram propostas na seção de compreensão oral, apresentadas anteriormente, principalmente o fato de serem questões abertas. Além disso, a questão na qual as perguntas estão incluídas é autêntica e comunicativa, e demanda pensamento crítico. Para respondê-las, os alunos devem ler o texto e

focar no incidente crítico de violência doméstica reportado. Além disso, uma parte importante da entrevista com Rihanna é realçada em itálico, especificamente a parte em que ela se refere às razões pelas quais acabou com o relacionamento abusivo. Isso se trata de um outro momento de ensino crítico, em que o teste auxilia o aluno a desenvolver mais profundamente sua consciência crítica sobre essa temática, e enfatiza a multimodalidade textual no gênero reportagem (KRESS, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Ademais, seguindo os preceitos da Abordagem Comunicativa (MATTOS; VALÉRIO, 2010; VALÉRIO; MATTOS, 2018), gramática e vocabulário são utilizados de maneira contextualizada. A seção nomeada *Language in Use*, ou Uso da Língua, utiliza frases e o conteúdo do estímulo textual para avaliar a aprendizagem dos alunos com relação aos pontos gramaticais trabalhados durante a disciplina, em vez de frases isoladas e descontextualizadas. A Figura 04 abaixo apresenta a seção *Language in Use*:

Figura 04 – *Final Written Test, Uso da língua*

Part III – Language in Use	
3 – Go back to the text and underline all the verb phrases that contain a modal. Rewrite these verb phrases below and state the meaning they convey:	

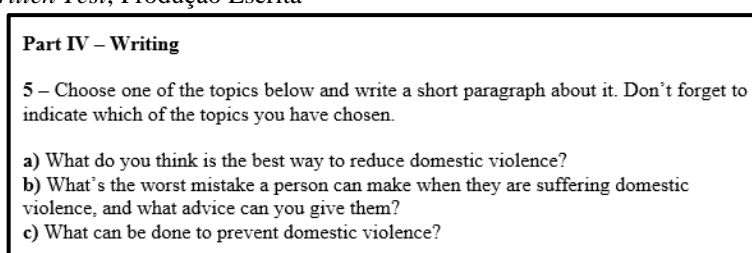
4 – Rewrite the sentences below using the modals provided on the right in a way that they keep the same meaning of the original sentence:	
a) Rihanna surely felt embarrassed and ashamed of what happened.	MUST
_____	_____
b) It would have been good if Chris Brown had apologized.	SHOULD
_____	_____
c) It was wrong that Rihanna went back with Chris.	SHOULDN'T
_____	_____
d) Perhaps Rihanna has been weak and selfish in her desire to forgive Brown.	MIGHT
_____	_____

Como vemos na Figura 04, as duas questões gramaticais utilizam o emprego dos verbos modais que são o foco linguístico dos dois projetos finais da disciplina. Apesar de as questões terem foco gramatical, as frases usadas para testar os conhecimentos dos alunos sobre verbos modais são contextualizadas no texto de estímulo. Os alunos têm a chance de voltar ao texto e lê-lo novamente, caso fiquem em dúvida sobre o significado dos verbos modais (Questão 3, acima). As frases da Questão 4 não são sentenças isoladas. Elas se baseiam nas ideias apresentadas no texto, apesar de não serem recortes literais dele retirados. Dessa forma, os alunos têm uma maior oportunidade de responder corretamente às questões de transformação frasal e/ou aprender com essa proposta. A questão também permite aos alunos criar suas

próprias frases para expressar suas opiniões críticas sobre o assunto levantado, suas próprias análises dos fatos. Mais uma vez observamos que os níveis de confiabilidade e praticidade não são elevados, mas a proposta possui bons níveis de validade, já que os alunos podem demonstrar o entendimento que fazem dos usos de verbos modais na questão, e, da mesma forma, podem expressar suas vozes.

A questão de produção escrita no *Final Written Test* e o *Oral Test* também lidam com temas já utilizados e debatidos em sala de aula. A Figura 05 apresenta os exemplos de questões incluídas na seção de produção escrita do *Final Written Test*.

Figura 05 – *Final Written Test*, Produção Escrita



Como discutido em Mattos (2014), após debater esses temas juntos por um semestre completo, os alunos já possuem vocabulário suficiente para produzir textos sobre os tópicos, mas eles ainda devem preparar um texto escrito, neste caso, um parágrafo, no tempo destinado ao *Final Written Test*. Assim, os alunos precisam organizar suas ideias em um parágrafo acadêmico, utilizando tópicos gramaticais e lexicais aprendidos durante a disciplina. Acreditamos que esta foi mais uma forma de ampliar oportunidades para que os alunos repensem os temas debatidos na disciplina e demonstrem seu entendimento sobre tais temáticas críticas, expressando, mais uma vez, suas vozes e opiniões.

Já no *Oral Test*, o fato de eles já terem debatido os temas em sala de aula permite aos alunos uma diminuição do nervosismo que naturalmente antecede um teste oral. Ele é feito em grupos de quatro a cinco alunos, aos quais são apresentadas situações motivadoras de discussões (ver Anexo). Testes orais são famosos por serem o pesadelo de todo aprendiz de língua estrangeira/segunda língua (MATTOS, 2000). Para diminuir essa emoção em nossos alunos, utilizamos propostas que se baseiam nos mesmos tópicos discutidos durante o semestre. Dessa forma, eles já possuem uma gama de conhecimento prévio, visto que houve debates em sala de aula, e nas atividades da disciplina de maneira geral, que lhes deram as ferramentas necessárias em termos de léxico e gramática, funcionando como um suporte, sem, contudo, colocar palavras em suas bocas (MATTOS, 2000).

Segundo Luna (2011), é fundamental que as práticas de sala de aula criem oportunidades para que os alunos exercitem sua subjetividade, e isso pode ser feito com o uso de temas que sejam de seu interesse. Embora o argumento do autor se faça em torno da produção escrita, acreditamos que o mesmo pode ser dito sobre a produção oral:

O exercício da subjetividade também é fundamental. É preciso que tenhamos realmente algo a ser dito para que a produção textual [ou oral] possa fluir com naturalidade. Falar de um tema que é imposto, para o qual não se está preparado e que não faz parte do dia a dia obriga o produtor a forçar uma subjetividade teatral, a dar opiniões que não são suas, constituindo-se neste caso a tarefa de produção escrita [ou oral], num verdadeiro castigo. (LUNA, 2011, p. 45)

Nessa mesma linha de pensamento, Antunes (2010) aponta que alunos enfrentam dificuldades para produzir redações escolares devido aos temas descontextualizados e à falta de preparação para o ato da escrita, o que faz com que os alunos fiquem sem repertório. Para a autora, “se faltam ideias, se falta informação, vão faltar palavras. Daí nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório...” (ANTUNES, 2010, p. 45). É justamente isso que as sugestões de atividades apresentadas nesse texto tentam fazer.

Conclusão

O seguimento da disciplina que foi apresentado neste trabalho é baseado nas teorias de Letramento Crítico e dois dos instrumentos avaliativos utilizados, isto é, um teste escrito e um teste oral, foram oferecidos como meios para compreender como abordagens críticas podem fazer parte de práticas pedagógicas como um todo — sendo exploradas nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, conforme também sugeriu Pascoal (2018). Essa integração entre ensino, aprendizagem e avaliação é possível, especialmente quando se considera que o ensino e a aprendizagem não terminam quando uma avaliação se inicia, o que nos leva a crer que avaliações são momentos de ensino e aprendizagem — assim como avaliações podem ser informais e podem acontecer durante os processos de ensino e aprendizagem em si.

Como discutimos, é possível utilizar testes e avaliações para ampliar oportunidades de ensino, inclusive questões críticas pertencentes ao domínio do Ensino da Cidadania Crítica. Wielewick (2011) afirma que “um dos aspectos basilares da forma como a educação institucional é estruturada, de forma geral, é a avaliação” (p. 55) e acrescenta que “o aprendizado na escola é desconectado do que se faz no mundo ‘real’” (p. 55). A autora sugere que o letramento crítico pode ser uma forma de contribuir “para uma melhor articulação do ensino escolarizado com contextos reais de produção, circulação e recepção, ou consumo,

desses textos” (p. 57). Porém, ela questiona como seremos capazes de alcançar essa contribuição, se permanecemos apegados aos moldes tradicionais e convencionais de práticas, incluindo práticas avaliativas. Assim, ela afirma que “a escola pode e deve contribuir para o posicionamento crítico dos cidadãos” (p. 57). Portanto, “um processo de ensino guiado pela perspectiva do LC, precisa refletir em suas avaliações aspectos críticos que busquem a formação de cidadãos” (PASCOAL, 2018, p. 156), o que pode ser considerado um passo em direção a moldes mais contemporâneos para as práticas de avaliação na escola. Em nossa visão, os exemplos discutidos neste texto podem ser uma possibilidade de incluir o Letramento Crítico, não somente no processo de ensino, mas também nas práticas avaliativas.

Assim como a Educação pode não ser “somente formativa, mas também transformativa” (WENGER, 1998, p. 263), em nossa visão, o mesmo pode ser dito sobre os testes e avaliações. Afinal, por serem partes integrantes do processo educacional, defendemos que é preciso uma busca de alternativas para “que os testes [não] representem um momento à parte, sem conexão com o processo de ensino, apenas para cumprimento de burocracias e de atribuição de notas” (PASCOAL, 2018, p. 157). Para que isso seja evitado, é preciso buscar a integração entre as práticas de ensino e as práticas de avaliação, como foi aqui discutido.

Referências

- ALDERSON, C. J.; BANERJEE, J. Language testing and assessment (Part I). **Language Teaching**, v. 32, p. 213-236, 2001.
- ALDERSON, C. J.; BANERJEE, J. Language testing and assessment (Part II). **Language Teaching**, v. 35, p. 79-113, 2002.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2010.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University, 1990.
- BOND, G. L.; WAGNER, E. B. **Teaching the child to read**. 4. ed. New York: Macmillan, 1966.
- BORAIE, D. Types of assessment. In: LIONTAS, J. I. (Ed.). **The TESOL encyclopedia of English language teaching**. Singapore: Singapore, 2018. p. 5291-5297.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BROWN, H. D. **Language assessment: principles and classroom practices**. New York:

Person, 2004.

CASTELL, S. DE; LUKE, A.; MACLENNAN, D. On defining literacy. In: CASTELL, S. DE; LUKE, A.; EGAN, K. (Eds.). **Literacy, society, and schooling: a reader**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 3-14.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.

CROOKES, G. V. **Critical ELT in action: foundations, promises, praxis**. New York: Routledge, 2013.

DAVIS, J. M. Terminology: assessment, evaluation, and testing. In: LIONTAS, J. I. (Ed.). **The TESOL encyclopedia of English language teaching**. Singapore: Singapore, 2018. p. 5255-5261.

FERRAZ, D. M. EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. **Revista Crop**, n. 15, p. 102-119, 2010.

FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Brazil: Paz e terra, 1975.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Brazil: Cortez, 1984.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Literacy: reading the word and the world**. New York: Continuum, 1987.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language testing and assessment: an advanced resource book**. New York: Routledge, 2007.

GENESEE, F.; UPSHUR, J. A. **Classroom-based evaluation in second language education**. New York: Cambridge University Press, 1996.

GOERTEL, R. A. Classroom comprehension assessment. In: LIONTAS, J. I. (Ed.). **The TESOL encyclopedia of English language teaching**. Singapore: Singapore, 2018. p. 2053-2058.

GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. R. Especificidades da avaliação que convém conhecer. In: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: ediPUCRS, 2010.

HANCOCK, C. Language teaching and language testing: a way and ways to make appropriate connections. **Acción Pedagógica**, n. 15, p. 6-13, 2006.

HAWKINS, M. R. (Ed.). **Social justice language teacher education**. Bristol, UK:

Multilingual Matters, 2011.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, v. 4, n. 2, p. 225–242, 2013.

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

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London/New York: Routledge, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Brazil: Cortez, 2008.

LUNA, F. C. T. Metodologias do ensino-aprendizagem de produção textual na perspectiva sociodiscursiva dos gêneros textuais. **Revista Língua & Literatura**, v. 13, n. 21, p. 1-76, 2011.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. **Critical literacy: enhancing students' comprehension of text**. New York: Scholastic, 2004.

MATTOS, A. M. A. A Vygotskian approach to evaluation in foreign language learning contexts. **ELT Journal**, v. 54, n. 4, p. 335-345, 2000.

MATTOS, A. M. A. Educating language teachers for social justice teaching. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014.

MATTOS, A. M. A. English teacher critical education in Brazil. In: Liontas, J. I. (Ed.). **The TESOL encyclopedia of English language teaching**. Singapore: Singapore, 2018a.

MATTOS, A. M. A. Formação crítica de professores: por uma universidade socialmente responsável. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes, 2018b. p. 83-105.

MATTOS, A. M. A.; FERRAZ, D. M.; MONTE MÓR, W. Letramentos e formação de professores de LE. **III CONEL-Congresso Nacional de Estudos Linguísticos**, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2015.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JUNIOR, A. S. (Orgs.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.

MORGAN, W. **Critical literacy in the classroom: the art of the possible**. New York: Routledge, 1997.

PALMER, A. S.; BACHMAN, L. F. Basic concerns in test validation. In: ALDERSON, J. C.; HUGHES, A. (Eds.). **Issues in language testing** (ELT Documents, v. 111). London: The British Council, 1981. p. 135 - 151.

PASCOAL, L. A. V. **Avaliações escritas de língua inglesa em contextos de extensão e formação de professores**: possíveis relações com letramento crítico. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PENNYCOOK, A. Introducing critical applied linguistics. In: PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. 2001. p. 1-23.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K.; RETORTA, M. S. (Orgs.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas: Pontes, 2014. p. 71-88.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Language teaching and applied linguistics**. London: Pearson Education Limited, 2010.

SCARAMUCCI, M. R. V. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, v. 2, p. 103- 120, 2011.

SHOHAMY, E. Assessment in multicultural societies: applying democratic principles and practices to language testing. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical pedagogies and language learning**. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 72-92.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

UR, P. **A course in language teaching**: practice and theory. New York: Cambridge University Press, 1996.

VALÉRIO, K. M.; MATTOS, A. M. A. Critical literacy and the communicative approach: gaps and intersections. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 313-338, 2018.

VETTER, D. Towards a critical stance: citizenship education in the classroom. In: O'SULLIVAN, M.; PASHBY, K. (Eds.). **Citizenship education in the era of globalization**: Canadian perspectives. Rotterdam: Sense Publishers 2008. p. 105-111.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WIELEWICKI, V. Letramento literário e avaliação: empalhando a borboleta? **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 48-58, 2011.

Prompts for the Oral Test

1. You are a group of university students. One of your teachers has asked you to write a paper discussing the problems that having stereotypes can bring to the modern society. In your group, discuss what you would like to include in the paper.
2. You are teachers in a public school. Your coordinator has told you that there is going to be a meeting with the school principal to discuss the problems that stereotypes may cause in the school and the actions and attitudes that teachers should have. In your group, discuss what you would like to tell the principal.
3. You are a group of teachers that work with very young children. You believe it is your role to prepare these children for future insertion in our society, and you are worried about how to prepare boys and girls equally for future jobs that they may want to take. In your group, discuss the differences between boys and girls and the reasons that might make them so different.
4. You are teachers in a public school. Your school has just been selected for a governmental program that will give one computer for each of the students in the school so that they will be able to have access to the Internet during classes. You want to get prepared for these changes and want to think of ways of using the Internet in your classes. In your group, discuss some advantages and disadvantages of the Internet.
5. You are a group of teachers in a public school. Your school principal has asked you to prepare a report discussing some ways to reduce bullying in the school to be presented at a whole-school meeting. In your group, discuss what you would like to include in the report.
6. You are a group of teachers who have had a few problems with bullying in your classes. You are planning together a meeting with all the parents of your students. In your group, discuss the mistakes that parents make when their child is being bullied, so that you can better advise the parents during the meeting.
7. You are a group of teachers who have had a few problems with bullying in your classes. You are planning together a meeting with all the parents of your students. During the meeting, you want to give advice to the parents on how to help their kids face bullying. In your group, discuss what you would say to the parents.
8. You are a group of school principals from different areas in the city, who have been selected to talk to the Secretary of Education about a problem that is recurrent in your schools: bullying. You want to suggest several ways for schools to prevent bullying. In your group, discuss what you would say to the Secretary of Education.

Recebido em: setembro de 2019.

Aprovado em: novembro de 2019.

LETRAMENTOS DIGITAIS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ENTRE SER DISCENTE E TORNAR-SE DOCENTE¹

Ana Karina de Oliveira Nascimento²

Giulia Pereira Santos³

Thalia dos Santos Silveira⁴

Resumo: As tecnologias, especialmente as digitais, têm modificado os cotidianos, transformando os contextos sociais, daí advindo novas práticas de letramentos, entendidos numa perspectiva sociocultural. Os estudos dos novos letramentos buscam entender essas mudanças. Nessa perspectiva, este artigo objetiva discutir o conhecimento que graduandos em Letras Inglês de uma universidade pública federal possuem sobre e as relações que estabelecem com os letramentos digitais em suas atuais e futuras práticas de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como instrumentos de coleta de dados diários de campo, questionários e entrevistas. Neste texto, o enfoque estará na análise dos dados coletados por meio de questionários aplicados a 30 estudantes de licenciatura em Letras Inglês. Os resultados preliminares indicam que a maioria dos participantes aprendeu inglês fora do ambiente escolar e contando com práticas de letramentos digitais. Apesar dessas vivências e da afirmação de que há a necessidade de aulas que acolham as novas formas de aprender inglês, as quais se conectam com letramentos digitais, essas práticas são vistas como alheias à sala de aula. Portanto, não pertencentes aos seus repertórios de práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Letramentos digitais. Inglês.

Abstract: Technologies, especially digital ones, have changed everyday life, transforming social contexts, resulting in new literacy practices, understood from a sociocultural perspective. Studies of new literacies seek to understand these changes. From this perspective, this article aims to discuss the knowledge that undergraduates in English Language from a federal public university have about and the relationships they establish with digital literacies in their current and future teaching practices. This is a qualitative research, interpretative in nature, developed through bibliographic and field research, having as instruments of data collection field diaries, questionnaires and interviews. In this text, the focus will be on the analysis of data collected through questionnaires applied to 30 undergraduate students in English. Preliminary results indicate that most participants learned English outside the school environment and relied on digital literacies practices. Despite these experiences and the assertion that there is a need for classes that embrace the new ways of learning English, which connect with digital literacies, these practices are seen as alien to the classroom. Therefore, not belonging to their repertoire of pedagogical practices.

Keywords: Pre-service teacher education. Digital literacies. English.

¹ Artigo resultante de pesquisa de iniciação científica realizada na Universidade Federal de Sergipe, com bolsa FAPITEC/UFS (SANTOS) e PICVOL/UFS (SILVEIRA).

² Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil. akoliveira@gmail.com

³ Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil. giuliaflorps@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil. thaliasilveira22@gmail.com

Introdução

São vários os desafios que se colocam na formação de professores atualmente. Muitos deles relacionam-se às várias formas de acesso à informação e ao conhecimento hoje viabilizadas mais facilmente, especialmente por meio das tecnologias digitais. Levando essa realidade em consideração, pesquisadores da área de letramentos (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014; NASCIMENTO; KNOBEL, 2017; MONTE MÓR, 2013) defendem o que chamam de novos letramentos, em contraposição aos letramentos convencionais. Esses novos letramentos seriam caracterizados por um novo paradigma técnico/tecnológico (do analógico ao digital) e um novo “*ethos*”: mais participativo, distribuído, social; portanto, menos individual e mais coletivo (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014).

As duas características das práticas de novos letramentos — nova dimensão técnica (do analógico ao digital) e novo “*ethos*” (citado acima) — evidenciam-se de forma mais clara quando consideramos as tecnologias digitais no seio da vida cotidiana. A pergunta que daí decorre é o quanto essas novas práticas cotidianas de fora do ambiente escolar têm (ou não) adentrado as escolas. E, no que concerne à formação de professores para atuarem nesse contexto, como estes visualizam essas práticas de novos letramentos em suas atuais (nos seus contextos de formação) ou futuras práticas docentes.

Parte-se aqui do contexto estudado em países de língua inglesa, por meio de pesquisa em bases de dados, a qual revelou que, embora participantes de práticas de novos letramentos nos seus cotidianos de fora do ambiente formal de educação, professores em formação inicial mostraram-se resistentes a pensarem nos novos letramentos adentrando o espaço escolar (NASCIMENTO; KNOBEL, 2017). Pesquisas e projetos no Brasil na área de letramentos também expandem-se e buscam compreender como essa perspectiva teórica adentra a área de formação de professores, inicial ou continuada (NASCIMENTO, 2017; MONTE MÓR, 2013, 2015; ZACCHI; STELLA, 2014; FERRAZ; NASCIMENTO, 2019).

Em especial aqui interessa, embora entenda-se que os fenômenos não se restringem a estes professores, os docentes de línguas estrangeiras, principalmente inglês, tendo em vista o lugar que a língua inglesa ocupa hoje no mundo, e, mais especificamente, na sociedade brasileira, do ponto de vista de relações comerciais, políticas e de trocas culturais e acadêmicas que se colocam na atualidade. Nesse contexto, expandem-se as pesquisas que se conectam aos letramentos digitais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2017), foco de maior interesse dessa pesquisa sobre novos letramentos, uma vez que é inegável a expansão dos aparatos digitais nas formas de construção de sentido.

Diante dessa realidade posta, entende-se ser relevante conhecer mais contextos, em especial, nesta pesquisa, o foco está nos professores de inglês em formação inicial da Universidade Federal de Sergipe (UFS), na maneira como eles enxergam suas práticas de novos letramentos (em especial de letramentos digitais) e a forma como (e se) vislumbram desenvolver seu trabalho docente levando os novos letramentos em conta, inicialmente por meio das atividades pedagógicas fomentadas pela universidade, e, posteriormente na sua atuação docente.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar a análise acerca da maneira como professores de inglês em formação inicial entendem e visualizam práticas de novos letramentos, especialmente letramentos digitais, como parte do processo educativo. Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa e interpretativista que conta com discussão teórica sobre a perspectiva dos novos letramentos (com foco nos letramentos digitais) e coleta de dados junto a alunos da graduação em Letras Inglês da UFS, participantes da pesquisa, os quais foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: ser aluno do curso de Letras Inglês, cursando a partir do 2º semestre do curso, tendo em vista o entendimento de que no 1º semestre os licenciandos ainda se veem essencialmente como discentes, não tendo experimentado ainda a transição entre ser discente e compreender-se docente. Participaram da primeira fase da pesquisa, tendo respondido aos questionários semiabertos, 30 graduandos, sendo 15 cursando até o 4º semestre da licenciatura e 15 a partir do 6º semestre do curso de Letras Inglês. Assim, foi possível ter uma amostra representativa dos dois momentos do curso, o inicial e o final, tendo em vista que são cursos de graduação que contam com 8 ou 9 semestres. Dentre os participantes da primeira fase da pesquisa, 6 foram convidados a participar da entrevista. Nesta etapa, dentre os 6 participantes, 3 faziam parte dos períodos iniciais e 3 dos períodos finais. Ainda, dentre os selecionados, buscamos uma amostra composta por alunos participantes de programas de formação além das disciplinas ofertadas pela UFS — tais como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Residência Pedagógica, estágio, monitoria ou cursos de extensão com foco na docência ofertados pelo Departamento de Letras Estrangeiras — e aqueles que apenas tiveram acesso às disciplinas do currículo. Além do questionário semiaberto e da entrevista, o diário de campo das pesquisadoras participantes também foi instrumento de coleta de dados.

Os dados levantados foram analisados de forma qualitativa, seguindo o que Saldaña (2009) propõe: por meio da emergência de categorias a partir do que os dados pareciam revelar em termos de recorrência. É sobre a análise dos dados coletados nos questionários, que é a primeira parte da pesquisa, que versa o presente artigo, o qual busca compreender de que forma

professores de inglês em formação entendem e visualizam práticas de novos letramentos, especialmente letramentos digitais, como parte do processo educativo. A escrita desse artigo divide-se em dois momentos após esta introdução. No primeiro, apresentamos nosso referencial teórico. No segundo, analisamos os letramentos digitais no ensino de inglês por meio das vozes dos estudantes de Letras, professores em formação inicial. Por fim, apresentamos algumas conclusões do estudo.

Referencial Teórico

“A globalização define a nossa era. É ‘o que acontece quando o movimento de pessoas, bens, ou ideias entre países e regiões acelera’” (COATSWORTH, 2004 apud QUINHILLIARD; SUARÉZ-OROZCO, 2004, p.1)⁵. A sociedade tem mudado consideravelmente com esse fenômeno que nos impele a agir, pensar e comunicar de formas diferentes. Essas mudanças têm sido impulsionadas pelas tecnologias digitais, as quais passaram a ser evidência em diversas realidades sociais.

É nesse contexto que os estudos sobre os novos letramentos se aprofundam. Conforme comentam Lankshear; Knobel e Curran (2013, p. 1): “Referências aos ‘novos letramentos’ têm se tornado cada vez mais comuns já que o uso de tecnologias digitais têm crescido com as rotinas diárias, refletindo o crescimento da visão de que ‘letramento’ não mais será presumido por se referir simplesmente a interações com textos convencionais”. Seguindo essa perspectiva, alguns autores brasileiros (MONTE MÓR, 2013; FERRAZ; NASCIMENTO, 2019; ZACCHI; WIELEWICK, 2015) têm optado por utilizar o termo “letramentos” no plural, englobando as teorias de letramento crítico, multiletramentos e novos letramentos, incluindo, dessa forma, o contato com diferentes tipos de textos e mídias. Afinal, entendidos numa perspectiva sociocultural os novos letramentos relacionam-se a diferentes formas de construção de sentido as quais vão:

[...] muito além da palavra escrita para abranger diferentes propósitos para: comunicar; mídias novas e diferentes para criação de sentido; e diversos contextos e práticas sociais em que os significados são construídos e compartilhados. Consequentemente, o uso deliberado da palavra “letramentos” no plural, juntamente com o modificador “novo”, é usado para sinalizar uma mudança teórica e pragmática das concepções e práticas anteriores de “letramento” em contextos educacionais que se concentravam exclusivamente na leitura e escrita alfabética. (NASCIMENTO; KNOBEL, 2017, p. 69)

⁵ Todas as traduções apresentadas neste texto são de responsabilidade das autoras.

Seguindo essa perspectiva, a forma de enxergar a sala de aula pode deixar de se apegar somente aos textos convencionais (com foco na escrita alfabética), visto que as relações na sociedade e suas formas de comunicação e aprendizado estão sendo modificadas por um “novo *ethos*” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014) que seria um novo comportamento social que tem se apresentado devido à expansão das práticas que envolvem mecanismos digitais, caracterizado por diferenciadas formas de fazer, ser, sentir, relacionar-se. A questão da autoria é um exemplo desse novo *ethos*: no passado, escrever uma crítica de um filme, por exemplo, era algo restrito a um grupo de especialistas, que para publicá-la, passava por olhares de diferentes indivíduos da área. Hoje, tendo um blog ou mesmo um perfil numa rede social, qualquer indivíduo que tenha assistido a um determinado filme, pode escrever sua crítica, a qual será lida pelos seus seguidores. Estes, por sua vez, podem inserir seus comentários acerca da leitura realizada. Dessa forma, amplia-se o número de autores. É nesse sentido que Knobel e Lankshear (2014) tratam do novo *ethos* que caracteriza as práticas de novos letramentos, as quais se mostram mais participativas e colaborativas; portanto, menos individuais e mais socialmente construídas.

É no bojo dos novos letramentos que discutimos os letramentos digitais, levando em conta o que Knobel e Lankshear (2014) mencionam quanto à sua forma mais participativa, colaborativa e dispersa; assim, mais sociais e menos individuais em termos de autoria e publicação se comparados com os letramentos tradicionais. Dessa forma, indo além de um conjunto de habilidades técnicas e da compreensão de letramentos como uma habilidade psicolinguística que envolveria um indivíduo e sua capacidade de decifrar e produzir linguagem. Nessa perspectiva, conforme pontua Nascimento (2017), os letramentos digitais vão muito além de um conjunto de habilidades técnicas, constituindo-se como um conjunto de práticas digitais socioculturalmente construídas.

Com o ciberespaço se tornando um lugar, não só para se utilizar de mecanismos e ferramentas, mas também para criar conteúdo, possibilitando a fácil disseminação de novas leituras de mundo, os estudos na área de letramentos digitais têm propiciado o conhecimento das relações sociais que têm sido estabelecidas nas diferentes sociedades e gerado maneiras diversificadas de relacionar-se, sentir, agir, viver, conhecer, aprender.

Uma das diferenças entre os letramentos digitais e outras práticas de letramentos consideradas convencionais, é que estudos de letramentos digitais não consideram uma pessoa letrada se esta apenas utiliza a tecnologia. Ou seja, apenas o uso de mídias digitais é diferente do desenvolvimento de letramentos digitais, uma vez que estes implicam, além do conhecimento técnico, a habilidade de avaliação crítica. Deste modo, envolve também reflexões sobre as escolhas pertinentes às tecnologias digitais (NASCIMENTO, 2014; LANKSHEAR,

KNOBEL, 2008). Por exemplo, uma aula com datashow e outra com um quadro de giz podem ser iguais, a depender do uso que será feito.

Segundo essa perspectiva, o uso da tecnologia não envolve necessariamente o desenvolvimento de novas formas de construir o conhecimento, podendo reproduzir as mesmas práticas da sala de aula tradicional, tais como o uso de memorização, repetição, cópia, tradução desenvolvida de forma descontextualizada, dentre outros aspectos. Knobel e Lankshear (2014), após discussão e definição acerca do que entendem por novos letramentos e essa área em expansão, exemplificam algumas práticas sociais que já são realizadas nos contextos culturais de alunos e que podem e devem ser agregadas às realidades de sala de aula:

Exemplos dos novos letramentos incluem criação de fanfictions, blogging e microblogging, remixagem de artefatos culturais, curadoria e compartilhamento de fotos, vídeo game, programação de vídeo game, interações sociais na internet, edição de wikis, criação de machinima, edição de vídeos de música de anime, compartilhamento e distribuição de memes, desenvolvimento de aplicativos, criação de animações e participação em fóruns online. (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014, p. 98)

Com parte de suas exemplificações, os autores utilizam-se de um caso em que os novos letramentos são utilizados como prática social para exemplificar suas ideias. Cassie, uma aluna de 16 anos, inserida no mundo das comunidades online de fãs da série Jogos Vorazes, escrevia e postava histórias e resenhas, no twitter. Seu trabalho era compartilhado para um público considerável e que tinha interesses similares aos seus. Com isso suas habilidades de escritas iam muito além da expectativa de desempenho de uma estudante comum. Com o propósito de compartilhar e se engajar na comunidade online, Cassie desenvolveu habilidades e técnicas (atualizando seu site regularmente, utilizando hashtags relacionadas à série de livros “Jogos Vorazes” etc.) que se tornaram material de pesquisa para os novos letramentos.

Pensando naqueles docentes que irão ajudar a construir conhecimento dentro das salas de aula ensinando inglês e naqueles que já atuam como professores, é válido refletir sobre os letramentos digitais fazendo parte da educação, uma vez que são práticas sociais de um número cada vez maior de alunos. Afinal, “essa visão mais expandida de letramento também demanda dos professores continuamente redefinir o que significa ser letrado, por exemplo, ao passo que novas tecnologias e práticas sociais estão sendo introduzidas” (CERVETTI; DAMICO; PEARSON, 2006, p. 380).

Letramentos Digitais e Formação Inicial de Professores: análise de dados

Como mencionado anteriormente, o objetivo da pesquisa da qual este artigo é resultante foi investigar como os professores de inglês em formação inicial visualizam os letramentos na educação e se pretendem considerar práticas de letramentos digitais em suas futuras aulas quando docentes graduados. Por práticas de letramentos digitais na aula de língua inglesa entendemos o desenvolvimento de atividades no contexto da educação formal que se utiliza de tecnologias digitais de forma contextualizada e crítica objetivando a construção de sentidos. Assim, o conceito de letramentos digitais afasta-se daquele de verificação de uma lista de proficiências quando o estudante tem acesso ao mundo digital. Ou seja, separa-se de uma perspectiva que foca na técnica para conectar-se ao mundo de fora da escola com o objetivo de questioná-lo, refletir sobre ele, podendo ressignificá-lo (KNOBEL; LANKSHEAR, 2017; LANSHEAR; KNOBEL, 2008; NASCIMENTO; KNOBEL, 2017).

Para atingir o objetivo da pesquisa foi aplicado um questionário a 30 licenciandos, o qual buscou investigar a relação dos letramentos digitais com o processo de aprendizagem de inglês do participante na educação básica (quando estudante) e ao longo da sua graduação; e, a visão do participante quanto aos letramentos digitais fazerem parte de suas práticas pedagógicas quando tornarem-se professores graduados. Ao todo o questionário apresentava 5 perguntas abertas, sendo 3 delas relacionadas à sua formação enquanto discente, as 2 primeiras com foco na educação básica e 1 no ensino superior: 1. Como você aprendeu inglês? (considerando o que acontece dentro e fora da escola); 2. De que forma (incluindo os recursos) seus professores de inglês ministravam suas aulas?; 3. E seus professores universitários, que práticas eles têm utilizado para ensinar inglês? Vocês discutem em sala de aula sobre a aplicação delas? As últimas 2 perguntas, por sua vez, focavam na prática de sala de aula, levando os professores em formação inicial a refletirem sobre suas práticas docentes quando assumindo sua sala de aula enquanto professores. As 2 perguntas foram: 1. Como você imagina as suas aulas de inglês após a conclusão da graduação?; 2. Após formado(a), que práticas você pretende adotar (incluindo recursos) em suas aulas de inglês?

As primeiras três perguntas do questionário, portanto, estiveram focadas em verificar junto aos professores em formação inicial as relações que conseguiam estabelecer com os letramentos digitais ao longo do seu processo de aprendizagem da língua inglesa. Notou-se com as respostas dos participantes que muitos aprenderam o idioma por meio de recursos disponibilizados mais facilmente no mundo global atual, marcado pela disseminação de tecnologias digitais. Houve um menor número de casos de participantes que comentaram ter vivenciado o aprendizado de inglês na escola. Para alguns, parece que as instituições de

educação básica foram consideradas como auxílio para o desenvolvimento do conhecimento da língua. Na primeira pergunta, buscou-se saber de que forma, considerando o ambiente dentro e fora da escola, os graduandos haviam aprendido inglês. Destacamos algumas das respostas⁶ abaixo, as quais exemplificam o quanto práticas de letramentos digitais do mundo de fora da escola contribuíram para o aprendizado de inglês dos participantes, professores em formação inicial:

Augusto: Através de canais no YouTube e com livros da área.

James: Com jogos e na escola.

Carla: Através de um cursinho governamental, séries, músicas, filmes e no Ensino Médio em escola pública.

Dante: Com músicas, jogos e lendo.

Lívia: De início aprendi sozinha, através de séries, músicas, apps. Atualmente faço cursinho há 2 anos.

Ruan: Aprendi com séries, filmes e músicas.

Yara: Sozinha.

Cecília: Uma parte eu aprendi sozinha vendo traduções e letras de músicas; no cursinho de inglês; vendo vídeo-aulas e algumas coisas na escola.

(Fonte: Pesquisa de campo. Questionários.)

Pensando que teríamos respostas que mencionariam a escola, *lócus* da educação formal, a pergunta seguinte (questão 2 trazida anteriormente) objetivava obter mais dados sobre esse aprendizado que se desenvolvia na instituição escolar. Dessa forma, buscava compreender de que maneira os professores de língua inglesa dos participantes ministravam suas aulas. O intuito era averiguar se o mundo digital fazia parte das suas experiências escolares. As seguintes respostas foram dadas pelos mesmos participantes mencionados anteriormente:

Augusto: Com livros didáticos e, às vezes, utilizando recursos tecnológicos como datashow ou caixa de som.

James: Usando slides e também gramática.

Carla: Livros e aparelhos eletrônicos.

Dante: Através de livros e repetições.

Lívia: Apenas aulas teóricas, [os professores] não faziam uso de recursos.

Ruan: Eles [os professores] faziam uso de muitos recursos como, por exemplo: datashow, caixas de som, uso de filmes e músicas.

Yara: Por livro e apostila, exercícios fáceis e repetitivos.

Cecília: Da forma mais tradicional, com o uso da lousa. Não me lembro da vez que a professora usou projetor para aulas com slides, nem vídeos. Poucas vezes o livro foi usado e havia algumas atividades no caderno.

(Fonte: Pesquisa de campo. Questionários.)

⁶ Ressaltamos que todos os nomes usados ao longo deste artigo são fictícios de forma a preservar as identidades dos participantes.

É notável nas respostas iniciais dos participantes a presença das tecnologias digitais nas suas experiências como aprendizes de língua inglesa. Essas oportunidades proporcionadas pela internet podem ser consideradas como parte dos seus repertórios de letramentos digitais e possibilidades de aprendizado que os ambientes virtuais proporcionaram e continuam proporcionando. É possível ainda perceber em suas falas que a internet serve como lazer e também como forma de construção de conhecimento e isso se contrapõe à ideia de que a proposta da escola para o ensino de inglês precisa ser algo relacionado a formas tradicionais de ensino.

As falas das experiências dos alunos de aprendizado de inglês na escola, por sua vez, mostram que as práticas pedagógicas dos seus professores, apesar de alguns destes já estarem utilizando recursos tecnológicos, ainda não têm acompanhado as práticas de letramentos digitais dos estudantes. Quando Lívia comenta que seus professores não faziam uso de recursos, entende-se que seus professores faziam uso de meios de ensino considerados convencionais (livros didáticos, quadro, possivelmente aulas centradas no professor) e não digitais. É possível inferir ainda, com base nas respostas, que a não presença das tecnologias digitais faz os alunos pensarem que recursos não estão sendo utilizados em sala, o que nos leva a entender que as práticas digitais fazem parte do cotidiano dos alunos entrevistados, sendo, portanto, vistas por eles como formas de letramentos já naturalizadas.

Os dados levantados parecem reforçar a questão de que as gerações contemporâneas tendem a tornarem-se cada vez mais proficientes em tecnologia (GREEN; BIGUM, 1993; ROBERTSON, 2012), tendo em vista os usos que eles mencionam ter feito para seus aprendizados de língua inglesa. São citados: canais de YouTube, jogos (que nos leva a entender que digitais), séries, aplicativos, vídeo-aulas. Entretanto, essas práticas de aprendizado de fora do ambiente escolar não parecem adentrar a educação formal. Por isso buscamos questionar os participantes também acerca das práticas pedagógicas utilizadas pelos seus professores universitários (pergunta 3 do questionário trazida anteriormente), incluindo os recursos utilizados para ensinar inglês. Em relação a essa pergunta, destacamos as seguintes respostas:

Carla: A oralidade, aparelhos eletrônicos, livros e atividades online, sim.

Ygor: Eles [os professores da universidade] usam todos os recursos audiovisuais e todos têm um ótimo desempenho.

Lívia: Bastante trabalho em grupo que incentiva a conversação, *listening*, recursos visuais: vídeos, memes etc.

(Fonte: Pesquisa de campo. Questionários.)

Quando focamos na aprendizagem de inglês dos professores em formação inicial no ensino superior, as visões passam a ser mais homogêneas; assim, a maioria dos alunos fornecem respostas semelhantes, por isso há um menor número de respostas trazidas aqui, as quais passam a mencionar tecnologias digitais também de maneira mais uniforme. Entretanto, os participantes da pesquisa não aprofundam suas respostas sobre como são as práticas de sala de aula para o ensino de inglês. Em virtude do que se observou nas respostas aos questionários, decidimos que, na fase seguinte da pesquisa, durante as entrevistas, buscaríamos aprofundar a questão de forma mais detida.

Dando continuidade, em relação aos dados levantados, as duas perguntas finais do questionário, conforme apresentadas anteriormente, envolviam as futuras práticas pedagógicas dos participantes como docentes graduados. A primeira relacionava-se a como os participantes imaginavam suas aulas futuramente, quando formados, e, a segunda versava acerca das práticas e dos recursos que eles pretendiam adotar como professores de língua inglesa. Sobre como previam ser suas aulas, destacamos as seguintes respostas da nossa amostra de licenciados participantes:

Augusto: Abordar temáticas que possam divertir os alunos para um aprendizado mais satisfatório.

Carla: De maneira mais clara com um fácil entendimento da língua inglesa.

Dante: O máximo dinâmico possível, para não se tornar algo chato e cansativo. (Fonte: Pesquisa de campo. Questionários.)

Quando indagados acerca das práticas e dos recursos que eles pretendiam adotar como professores de língua inglesa, destacamos as seguintes respostas dadas:

Augusto: Aproveitar a facilidade e globalização da internet, datashow, músicas, caixas de som, gincanas, vídeos.

Carla: Utilizar tecnologia para atrair o interesse dos alunos e trabalhar de maneira mais dinâmica.

Dante: Treino de conversas, pronúncia e gramática. Também levar vídeo e músicas para melhorar a interação.

(Fonte: Pesquisa de campo. Questionários.)

Algo que se repetiu ao longo dessas e outras respostas dos questionários foi a palavra “dinâmica”. Os licenciados parecem entender que as práticas atuais convencionais não têm mais funcionado e suprido as necessidades e interesses dos discentes; portanto, a ideia de movimentação e inovação aparece nas respostas, e, em muitas delas, envolvendo recursos digitais. Porém, cabe destacar que muitas das respostas focam em recursos e não práticas pedagógicas a serem adotadas e os professores de inglês em formação inicial não aprofundam

a ideia acerca de maneiras como proceder em relação a práticas conjugadas a recursos. Por sua vez, é válido pontuar que a interação e colaboração trazidas na palavra “dinâmica” pode relacionar-se a práticas de aprendizagem significativa, muitas delas ocorridas no mundo digital, conforme pontuam as seguintes autoras:

Aprender a ser ou fazer algo fora da escola muitas vezes envolve interatividade profunda, abertura para feedback, compartilhamento de recursos e conhecimento, vontade de tentar e abertura para colaborar e providenciar suporte para os outros e isto observa-se grandemente na miríade contemporânea das práticas rotineiras. (KALMAN, KNOBEL, 2016, p. 10)

Quando os participantes mencionam em suas respostas o uso de “gincanas”, “tecnologia para dinâmica”, é possível inferir que eles acreditam que as relações em grupos facilitam os processos de construção de conhecimento, perspectiva presente nos estudos dos novos letramentos que envolvem a “cultura participativa” (JENKINS, 2010 apud KNOBEL; LANKSHEAR, 2014). Assim, a introdução de práticas de fora da escola dentro da instituição educacional pode colaborar para mudanças significativas na educação.

Um dos impedimentos para a consideração e o trabalho com letramentos digitais em sala de aula parece apontar para a questão da não formação dos professores para o trabalho com esses novos letramentos. Segundo Cervetti, Damico e Pearson (2006, p.380):

Programas de formação de professores deveriam ajudar os professores a desenvolver um entendimento mais amplo sobre os letramentos que se movimenta além de uma singular, psicológica, fixa, habilidade focada em um visão dos letramentos como inerentemente situados em contextos pessoais, históricos, culturais e sociais, e aprender a nortear seus alunos em posições similarmente situadas nos letramentos. Múltiplos letramentos envolvem o reconhecimento de que há várias formas de letramento que variam de acordo com o tempo e as comunidades em questão – Letramento é uma prática social, ao invés de um aglomerado de habilidades de leitura e escrita a serem adquiridos.

Os autores buscam nos fazer entender que os estudantes em formação inicial, e, no caso específico, de licenciatura em Letras Inglês, devem procurar desde sua graduação compreender que os alunos de ensino básico possuem bagagens culturais próprias e pertencem a contextos específicos. Suas experiências e situações de vida influenciam em muito as suas expectativas sobre as aulas e suas formas de se comunicar com o mundo. Embora os participantes da pesquisa demonstrem uma tendência ao interesse de levar em conta as práticas digitais que também são suas de fora do ambiente educacional formal, eles não conseguem expressar com clareza como pretendem desenvolver suas práticas pedagógicas profissionais levando-as em consideração.

Algumas Considerações Finais

São inegáveis as alterações que a convivência com as tecnologias digitais tem proporcionado à vida dos indivíduos. Muitos deles estão inseridos em ambientes educacionais, no papel de discentes ou de docentes. Foi levando em conta essa realidade, que buscamos entender, ancoradas na perspectiva teórica dos novos letramentos, o conhecimento que graduandos em Letras Inglês de uma universidade pública federal possuem sobre e as relações que estabelecem com os letramentos digitais em suas atuais e futuras práticas de ensino. Para análise e discussão da temática, tomamos os 30 questionários aplicados a licenciandos. Os primeiros resultados demonstraram que a maioria dos participantes aprendeu inglês fora do ambiente escolar por meio de práticas de letramentos digitais. Por sua vez, embora haja vivências e o reconhecimento de que há a necessidade de aulas que abriguem novas formas de aprender inglês, que se conectam com letramentos digitais, essas práticas ainda não são pensadas como parte integrante do trabalho docente. Não são, portanto, parte dos repertórios de práticas pedagógicas.

É possível, por meio dos conteúdos e análises expostos, concluir que estudos sobre letramentos digitais são relevantes no atual cenário da educação brasileira. Os professores de inglês em formação inicial da Universidade Federal de Sergipe parecem conhecer questões relacionadas aos letramentos digitais por já estarem inseridos em um cenário no qual discussões e práticas sobre a questão, em especial, conectando-se ao ensino e aprendizagem de inglês são uma realidade. Eles também parecem almejar e visualizar as práticas de letramentos digitais em suas futuras aulas, ainda que não tenham sido capazes de expressar de que maneira, mesmo os que estão próximos à conclusão da licenciatura em Letras Inglês. Portanto, é relevante que esses estudos estejam próximos aos alunos da graduação de forma que as possibilidades de pesquisa e discussão sobre a temática possam ser expandidas.

Referências

CERVETTI, G.; DAMICO, D.; PEARSON, P. D. Multiple Literacies, New Literacies, and Teacher Education. **Theory Into Practice**, v. 45, n.4, pp. 378-386, 2006.

FERRAZ, D. de M.; NASCIMENTO, A. K. de O. Language education and digital/new/multi literacies: do we teachers consider what happens outside the school walls? In: AMORIM, S. S.; SANTOS, V. M. dos. **Sujeitos e práticas educativas**: experiências, saberes e perspectivas. Aracaju: EDUNIT, 2019. p. 43-65.

GREEN, B.; BIGUM, C. Aliens in the classroom. **Australian Journal of Education**, v. 37, n. 2, p. 119-141, 1993.

KALMAN, J.; KNOBEL, M. Chapter 1: Teacher Learning, Digital Technologies and New Literacies. In: _____. (Eds.). **New Literacies and Teacher Learning**: Professional Development and the Digital Turn. Bern, Switzerland: Peter Lang, 2016. p. 1-20.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Studying New Literacies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 58, n. 2, p. 97-101, out. 2014.

_____. Digital literacies. In: PEPPLER, K. (Ed.). **The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2017. p. 216-220.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). **Digital Literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

_____; CURRAN, C. Conceptualizing and Researching “New Literacies”. In: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: Blackwell Publishing Ltd., 2013.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Eds.). **New literacies, new agencies?** A Brazilian Perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school. New York: Peter Lang, 2013. p. 126-146.

NASCIMENTO, A. K. de O. O ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 53-73.

NASCIMENTO, A. K. de O.; KNOBEL, M. What's to be learned? A Review of Sociocultural Digital Literacies Research within Pre-service Teacher Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 12, n. 3-2017, p. 67-88, 2017.

NASCIMENTO, A. K. de O. **Formação inicial de professores de Inglês e letramentos digitais**: uma análise por meio do Pibid. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

QIN-HILLIARD, D. B.; SUAREZ-OROZCO, M. Chapter 1. In: QIN-HILLIARD, D. B.; SUAREZ-OROZCO, M. **Globalization**: Culture and Education in the New Millennium. California: University of California Press, 2004. p. 1-31.

ROBERTSON, S. L. Aliens in the Classroom 2: When Technology Meets Classroom Life. **Centre for Globalisation, Education and Societies**. 2012.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage Publications, 2009.

ZACCHI, V. J.; STELLA, P. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: EDUFAL, 2014.

ZACCHI, V. J.; WIELEWICK, V. H. G. **Letramentos e Mídias**: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura. Maceió: EDUFAL, 2015.

Recebido em: setembro de 2019.

Aprovado em: dezembro de 2019.

“NA INFÂNCIA, MINHA FILHA, NADA DE ESCOLA”: O MITO DO LETRAMENTO NAS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira²

Vanessa Teixeira Ribeiro³

Resumo: O artigo apresenta um estudo de caso (YIN, 2001) de natureza qualitativo-interpretativa e abordagem etnográfica, desenvolvido em uma escola pública situada no Estado do Rio de Janeiro, tendo como sujeitos três estudantes da Educação de Jovens e Adultos. O estudo se fundamenta em concepções advindas do campo dos estudos sobre os letramentos (GEE, 1990; STREET, 2014, BARTON E HAMILTON, 1998, KALANTZIS e COPE, 2012, MONTE MÓR, 2015 e 2019), bem como nas perspectivas críticas de Paulo Freire (1987, 1996, 2003, 2014), Miguel Arroyo (2014; 2017) e Boaventura Souza Santos (2007a, 2007b). A investigação buscou compreender as concepções sobre os letramentos elaboradas pelas estudantes, a partir das seguintes questões de pesquisa: Que sentidos as estudantes atribuem ao letramento escolar? Quais são as consequências do letramento para elas? Como elas relacionam o letramento escolar à diferenciação social e às relações de poder? (STREET e LEFSTEIN, 2007). Os resultados indicam que as três estudantes associam o letramento a um conjunto de habilidades neutras e que seus discursos são influenciados pelo “Mito do Letramento”. Identificou-se ainda a predominância de uma perspectiva utilitária sobre a escrita, que reflete um desejo de inclusão e acesso a bens culturais, serviços e conhecimentos disponíveis na sociedade letrada.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Letramentos Sociais. Mito do Letramento.

Abstract: This article presents a qualitative-interpretive case study (YIN, 2001), with ethnographic approach, developed in a public school located in the State of Rio de Janeiro, with three students of Youth and Adult Education, as subjects. The study is based on conceptions arising from the field of literacy studies (GEE, 1990; STREET, 2014, BARTON AND HAMILTON, 1998, KALANTZIS and COPE, 2012, MONTE MÓR, 2015 and 2019), as well as in critical perspectives developed by Paulo Freire (1987, 1996, 2003, 2014), Miguel Arroyo (2014, 2017) and Boaventura Souza Santos (2007a, 2007b). The research sought to understand the students' literacies practices from the following research questions: What meanings do students attribute to school literacy? What are the consequences of literacy to them? How do they relate school literacy to social differentiation and the power relations? (STREET and LEFSTEIN, 2007) The results indicate that the three students associate literacy with a set of neutral skills and that their discourses are influenced by the Literacy Myth". It was also identified the predominance of a utilitarian perspective on writing, which reflects a desire for inclusion and access to cultural goods, services and knowledge available in the literate society.

Keywords: Young adult education. Social literacies. Literacy myth. Social Inclusion.

¹ Este artigo retoma e aprofunda um recorte da pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado intitulada “Pra ler pra onde eu vou e pra onde eu volto”: Um estudo de caso sobre as práticas socioculturais de letramentos na Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por Vanessa Teixeira Ribeiro no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, sob orientação de Marcia L. C. de Oliveira.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. lisboamarcia@hotmail.com

³ Secretaria Municipal de Educação de Maricá, Maricá, RJ, Brasil. cavalcantvtribeiro14@gmail.com

Introdução

Este artigo focaliza concepções sobre os letramentos elaboradas por três estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando lançar um olhar culturalmente sensível para suas vivências não escolares de letramentos, entendidas como práticas socioculturais situadas.

Nesse sentido, concebemos as práticas de letramentos das estudantes da EJA como “produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 9). Portanto, reconhecemos a importância do contexto discursivo em que elas estão inseridas como elemento indispensável para a compreensão de suas concepções sobre a escrita e a construção de sentidos multimodais, as quais influenciam o modo como compreendem as práticas escolares de letramentos.

Para investigarmos os eventos e as práticas de letramentos vivenciados fora da escola pelos estudantes, projetamos um estudo de caso (YIN, 2001) de natureza qualitativo-interpretativa. Recorremos às concepções advindas do campo dos estudos sobre os letramentos na perspectiva sociocultural (GEE, 1990; STREET, 2014, BARTON E HAMILTON, 1998, KALANTZIS e COPE, 2012, MONTE MÓR, 2015 e 2019) e às perspectivas críticas de Paulo Freire (1987; 1996; 2003; 2014), Miguel Arroyo (2014; 2017) e Boaventura Souza Santos (2007 a e b), para compreendermos as concepções dos estudantes sobre os usos sociais dos letramentos.

O estudo foi realizado em uma escola municipal situada na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) pesquisada é uma classe multisseriada, formada por dez mulheres e cinco homens, sendo a sua maioria absoluta constituída de negros e pardos, cujas idades variavam entre 15 e 73 anos. Três estudantes desse grupo participaram da pesquisa como voluntárias.

Apresentamos nesse artigo os pressupostos teóricos relacionados aos estudos dos letramentos e análises das práticas de letramentos das estudantes, reveladas em seus discursos sobre os usos e as representações que fazem da escrita e da construção de sentidos outros modos semióticos.

Gerações dos estudos sobre os letramentos e procedimentos da pesquisa

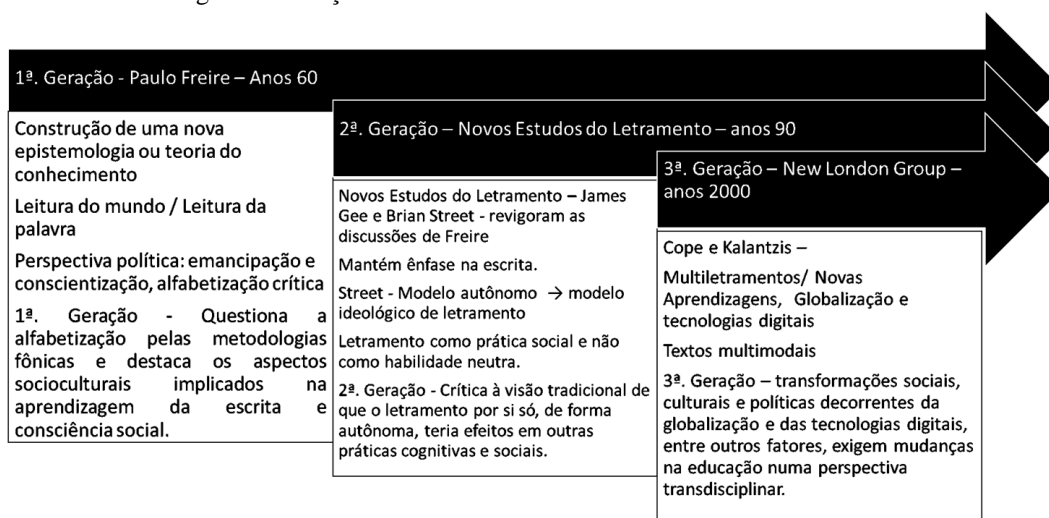
Walkyria Monte Mór (2015 e 2019) identifica três gerações de estudos sobre os letramentos no Brasil. A primeira geração opôs -se ao método fônico e ao ensino centrado no desenvolvimento de habilidades supostamente neutras de leitura/escrita, ao qual contrapôs-se a alfabetização crítica, problematizadora e dialógica implementada por Paulo Freire no início da década de 60 do século XX. O ponto de partida dessa proposta é a leitura do mundo do

estudante, expressa em seu universo vocabular. A leitura crítica da palavra escrita, para ele, não só aprofunda a leitura do mundo, como nela se alonga. Para Freire, o processo de emancipação implica a superação da visão ingênua pela tomada de consciência, primeiro passo para a conscientização, movimento em que o estudante compreende tanto a sua própria historicidade quanto o seu papel nas lutas contra a opressão.

Os autores que configuraram a segunda geração dos estudos dos letramentos, entre os quais destacamos James Gee e Brian Street, revigoraram as discussões sobre alfabetização iniciadas por Freire, retomando suas preocupações sociais em uma abordagem culturalmente sensível dos letramentos (MONTE MÓR, 2015, p. 187; 2019, p. 12).

A terceira geração, por sua vez, expande a proposta da segunda, diante da constatação de que as transformações socioculturais impulsionadas pela globalização e pela emergência de uma epistemologia digital requer mudanças nos modos como os processos de escolarização lidam com a construção de sentidos dentro e fora da escola. Na figura a seguir, procuramos sintetizar o percurso das concepções sobre os letramentos apresentado pela autora.

Figura 1: Gerações dos estudos sobre letramentos



Fonte: Síntese elaborada com base em MONTE MÓR (2015; 2019).

Nas análises apresentadas neste artigo, articulamos as três gerações dos estudos dos letramentos, entendendo que “Embora identificadas como ‘gerações diferentes’, [...] as três visões coexistem, refletindo a complexidade dessa questão” (MONTE MÓR, 2019, p.17). Constatamos a forte presença do “Mito do Letramento”, conceito destacado por teóricos ligados à segunda geração dos letramentos nos resultados da pesquisa.

O chamado “Mito do Letramento” é, conforme James Gee (1990, p. 50), um dos “mitos” mestre da nossa sociedade. Esse modelo cultural difunde a ideia de que pessoas alfabetizadas

são mais inteligentes, mais modernas, mais morais. Nessa perspectiva, associa-se letramento à modernidade e à civilização. Isso porque as consequências “míticas” do letramento estariam ligadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, à lógica e à abstração, ao ceticismo e ao questionamento, bem como à compreensão da relevância das noções de tempo e espaço, entre outras. Essas consequências se estenderiam ao ordenamento social moderno, à democracia política e à maior igualdade social (GEE, 1990, p. 50).

A suposta superioridade intelectual de pessoas e comunidade letradas é uma ideia difundida em diferentes discursos sociais e, dessa forma, tende a ser tomada como verdade, contribuindo para o reforço da exclusão de indivíduos e comunidades não-alfabetizadas, assim como de culturas ágrafas.

Nessa investigação das práticas socioculturais de letramentos na Educação de Jovens e Adultos, partimos do pressuposto de que grupos sociais e sujeitos produzem diferentes práticas de letramento e são por elas produzidos. Os usos e significados da escrita e de outros modos semióticos materializados nos eventos de letramentos dos quais os estudantes da EJA participam fora da escola e suas concepções de letramento constituíram o material para a investigação.

A pesquisa apresenta um estudo de caso de viés etnográfico. Neste artigo, focalizamos os resultados das entrevistas semiestruturadas, que nos permitiram mapear práticas, crenças, e valores de universos sociais específicos e interações via *whatsapp* com uma das participantes

Sentidos dos letramentos para três estudantes da EJA

Miguel Arroyo (2014, p. 26) aponta que os estudantes da EJA são considerados como “os outros”, aqueles sujeitos coletivos históricos - desempregados, camponeses, mulheres, negros, indígenas, crianças e jovens trabalhadores, sem teto, sem creche, adultos da EJA - que aparecem resistindo inseridos num contexto dos grupos periféricos, “cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada” (FREIRE, 1996, p. 30).

Por isso, destacamos no título do artigo um trecho da entrevista com a participante Ana, que ao relatar sua infância, afirmou “nada de escola”, expressão que expressa o processo de exclusão que vivenciou ao ter negado seu direito à escolarização, substituída pelo trabalho infantil, duas situações que revelam a desumanização vivenciada pelas crianças periféricas, às quais são negados os direitos mais básicos.

Isso é potencializado na experiência das estudantes que participaram de nossa pesquisa, mulheres, negras, periféricas, tomadas como analfabetas e iletradas. As três são produzidas como inexistentes, por estarem do outro lado da linha abissal que exclui radicalmente corpos

cuja humanidade é negada. O corpo feminino negro foi o mais radicalmente excluído historicamente pelo pensamento colonial que atua na produção contemporânea da desumanização de grupos considerados não-cidadãos (SANTOS, 2007a).

As linhas abissais, definidas por Boaventura Souza Santos, constituem metáforas da exclusão radical. Elas “dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha” (SANTOS, 2007, p. 72). Essas linhas representam os abismos intransponíveis que se colocam entre o que/quem é considerado relevante e o que/quem é inexistente. Territórios, culturas e indivíduos posicionados “do outro lado da linha” são, assim, invisibilizados.

Nas sociedades letradas, sujeitos não alfabetizados são posicionados do outro lado da linha, sendo seus conhecimentos tomados como inexistentes, pois “Do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos” (SANTOS, 2007, p. 73).

Para compreender como esses “outros” concebem e usam a escrita, empregamos as categorias *eventos de letramento e práticas de letramento*, desenvolvidas, respectivamente, por Shirley Brice Heath e Brian V. Street, e sintetizadas por Barton e Hamilton (1998), para o entendimento dos letramentos sociais. Tratam-se de categorias complementares. Eventos de letramento são situações concretas e situadas em que o uso da escrita é fundamental para a interação, são usos que emergem das práticas e são definidos por elas. Já as práticas de letramento são abstrações, são concepções sobre a escrita materializadas nos eventos de letramento, os quais constroem e são construídos pelas concepções de leitura e escrita de um determinado grupo social.

Na perspectiva etnográfica e sociocultural adotada nessa pesquisa, fatores como o contexto social e os papéis sociais se revelam importantes para refletirmos sobre as práticas socioculturais de letramentos, tentando compreender como se dá a relação de interdependência entre a linguagem, o homem e o mundo. Street (2014) propõe uma discussão que prioriza o modo como as pessoas usam o texto escrito e o que fazem dele em diferentes contextos históricos e culturais, mostrando-nos que:

[...] os sujeitos estão imersos em um 'armazém' de conceitos, convenções e práticas, ou seja, vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais. (STREET, 2014, p. 9)

Observamos na pesquisa a forte presença de uma perspectiva predominantemente utilitária da escrita no grupo investigado, bem como a reprodução de perspectivas etnocêntricas sobre o que significa ser letrado.

As participantes voluntárias da pesquisa foram três estudantes. A pesquisa seguiu os protocolos éticos requeridos e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido encontram-se em poder das pesquisadoras. Empregamos nomes fictícios para garantir o anonimato das três participantes. Tendo em vista a importância religiosa expressa pelas três mulheres, escolhemos nomes que remetem à tradição que expressam. Usamos os prenomes bíblicos Ana (do hebraico, significa "graciosa, cheia de graça") e Marta (do aramaico, significa "mestra ou senhora") para as duas que seguem a tradição cristã e o prenome Gina, originário da Namíbia, que significa "mãe poderosa do povo negro".

Gina, 37 anos, vive com o pai e seus dois filhos. Marta, 64 anos, representa a superação de quem viveu em extrema pobreza, saiu das ruas e conseguiu deixar o vício em drogas. Marta é ativa, engajada nos diversos projetos sociais e comprometida com as atividades propostas pela escola. Ana, 74 anos, é cozinheira aposentada e demonstra persistência e paixão pela escola.

Essas estudantes apresentam características similares: o local de habitação, todas residem próximo à escola, no bairro de Inoã; o gênero, a etnia e a faixa etária, são mulheres negras, maiores de idade, solteiras, independentes financeiramente, com uma história de vida de superação e estão em processo avançado de alfabetização.

As entrevistas realizadas individualmente com as estudantes abordaram os usos da escrita fora da escola, dando ênfase aos eventos de letramento que as estudantes vivenciam no cotidiano. Foi usado um roteiro básico, cujo vocabulário foi adaptado de acordo com o fluxo da interação:

1 - ESCRITA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)
a) Você costuma escrever fora da escola?
b) O que você escreve fora da escola?
c) Com que finalidades você escreve fora da escola?
d) Quem lê o que você escreve fora da escola?
e) Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas escrevem? O que elas escrevem?
2 - LEITURA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)
a) Você costuma ler fora da escola?
b) Com que frequência você costuma ler fora da escola?
c) O que você lê fora da escola?

d) Com quais objetivos você lê em sua vida cotidiana?
e) Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas leem? O que elas leem?
f) Você já leu algum livro? Qual ou quais?

A seguir, analisaremos trechos das três entrevistas, articulando-as à fundamentação teórica da pesquisa.

Gina

Perguntada sobre a escrita em seu cotidiano, Gina disse: “Eu escrevo no caderno, porque a hora que eu precisar tá lá as ervas que eu quero”. Assim, ela revelou de início um sentido importante que atribui a escrita, que é o registro de informações para posterior recuperação.

Referindo-se aos conhecimentos associados à religião que pratica, ligada às matrizes afro-brasileiras, ela demonstra usar a escrita como ferramenta para a memória, quando nos relata que escreve para recuperar a informação em caso de necessidade posterior. Curiosamente, embora expresse uma religiosidade de tradição oral, estando inserida em uma cultura marcadamente letrada, ela reconhece uma das utilidades pragmáticas da leitura e da escrita, a de registrar e preservar as informações.

Em outros momentos, durante a entrevista, Gina revelou fazer usos diversos da escrita, em sua participação na comunidade de prática religiosa, em que aciona diferentes letramentos sociais. Leiamos um fragmento dessa conversa:

(Gina) Frequento o Centro *Espírito*. Lá, às vezes, usa a escrita, quando chega uma pessoa na emergência para fazer um banho de ervas, para poder passar um xarope. E a gente tem um grupo de negócio do *zap*, que é *aonde a gente* envia uma resposta de negócio para um emprego de trabalho para uma pessoa. *A gente temo* o nosso grupo.

Temos nesse excerto usos da escrita que se situam no campo utilitário, todos relacionados ao auxílio, mas com finalidades e modos diversos de construção de sentidos. Esses usos se fazem dentro de uma mesma comunidade de prática. A importância que ela atribui à pertença a essa comunidade, marcada pela noção de coletividade, revela-se no uso reiterado da locução pronominal “a gente”, equivalente ao pronome nós.

Observamos que há três funções distintas de escrita acionadas nesse enunciado: para “fazer um banho de ervas”, ela recorre às anotações e recupera as informações sobre a preparação do líquido com fins religiosos; para “passar um xarope”, ela recorre também às anotações e as transcreve, para que a pessoa possa preparar a bebida indicada, cuja função é medicinal; já quando comenta as conversas via *WhatsApp*, ela descreve interações em um

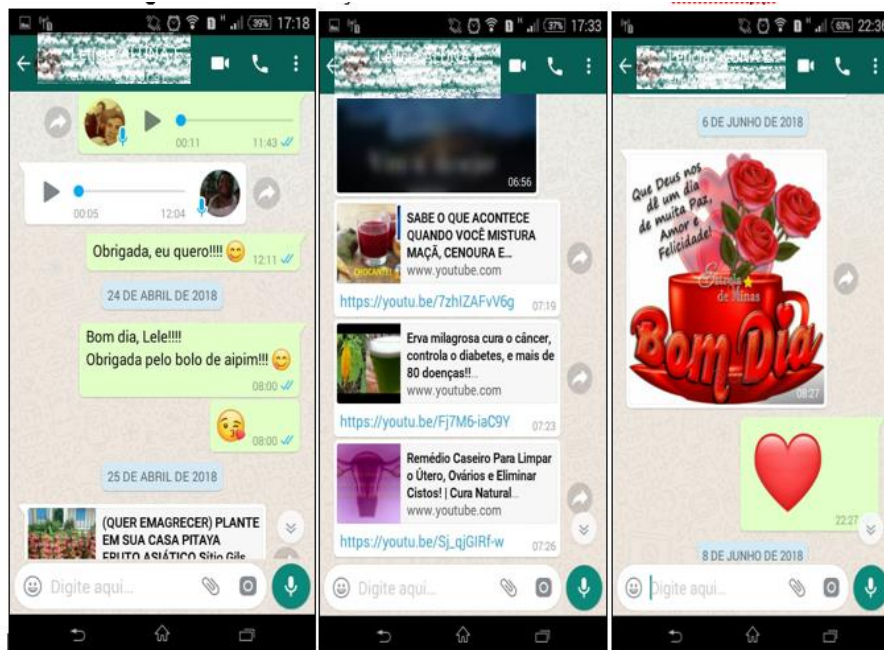
suporte digital para compartilhamento de informações sobre empregos disponíveis, com uma função ligada às necessidades econômicas de inserção no mercado de trabalho. Temos então uma tríade religião-saúde-trabalho em que emerge uma percepção da vida e dos relacionamentos que se estrutura sobre relações de colaboração e compaixão.

É importante notar como esse fragmento da entrevista revela o quanto Gina, apesar de em termos escolares não ser considerada plenamente alfabetizada, faz diversos usos da escrita em seu cotidiano. Isso demonstra que, nas culturas da escrita, os letramentos sociais atravessam a vida das pessoas em atividades, espaços e relações sociais diversas. Assim, além de não poderem ser reduzidos ao domínio de habilidades de compreensão e produção de textos escritos, não constituem uma propriedade dos indivíduos, mas concepções compartilhadas por grupos de pessoas (BARTON; HAMILTON, 1998).

É interessante percebermos também neste relato que os letramentos digitais, especialmente aqueles acionados no uso de dispositivos móveis, como *smartphones*, estão presentes no cotidianos das classes populares, que fazem usos peculiares dessas ferramentas, adaptando-as às suas necessidades e às suas capacidades de uso da escrita, no contexto de grupos que compartilham os traços socioculturais semelhantes.

Para compreender melhor como Gina interage em meio digital usando o aplicativo *WhatsApp*, analisaremos a seguir uma série de conversas com uma das autoras desse artigo:

Figuras 1 a 3 - Reproduções da interação com a estudante no *Whatsapp*



Fonte: arquivo da pesquisa.

Observamos nessas reproduções que a estudante utiliza vários recursos disponíveis na mídia social, como, por exemplo, o envio de áudios, de *links* com os mais variados conteúdos, o envio de imagens e o uso de *emoticons*. Isso nos faz refletir sobre a relevância do aspecto sociocultural nos usos da linguagem, já anunciado pela teoria dos Novos Estudos do Letramento, agora priorizando os novos modos de significação particularmente produzidos em mídias digitais.

Isso nos faz refletir sobre a relevância do aspecto sociocultural nos usos da linguagem, já anunciado pela segunda geração dos estudos sobre os letramentos e ampliado pela terceira geração, que incorpora os novos modos de significação produzidos em mídias digitais. Um traço importante na maneira como Gina utiliza a rede social *WhatsApp* é a ausência de autoria de textos escritos nas conversas com a pesquisadora. Para Gina, ser letrado neste contexto é participar ativamente de “conversas” nas quais ela não produz conteúdo, mas repassa os textos multimodais que recebe, adequando-os aos sentidos que deseja produzir na interação com o interlocutor, como se percebe nas mensagens de saudação, como “Bom dia”, em que usa *gifs* e *posts* prontos nos quais a escrita também está presente.

Dessa forma, podemos notar que uma prática discursiva letrada não se limita ao uso da escrita, não necessariamente acontece em situações formais de aprendizagem nem deriva do nível de escolaridade dos sujeitos.

Percebemos nas interações analisadas, que os múltiplos modos semióticos assumiram um espaço representativo nas comunicações contemporâneas, de tal maneira que a escrita tornou-se parte de um conjunto mais amplo de modos de construção de sentidos.

Esse exemplo revela também como qualquer pesquisa que se debruce sobre concepções de letramentos precisa levar em conta a heterogeneidade, a complexidade e a pluralidade de usos e sentidos que a construção de sentidos em diferentes modos semióticos assume para os indivíduos dentro de um mesmo grupo e entre diferentes conjuntos socioculturais.

Observemos este outro trecho da entrevista:

(Gina) Fora da escola, às vezes, eu leio livros de história para os meus filhos, às vezes, eu pego um livro para estudar com Igor, sobre Redação, essas coisas..., porque ele está na 4ª série. E eu leio para o pequenininho, porque, às vezes, ele fica com o pai, mas o pai não lê, aí ele chega *em casa* e pede para eu ler.

Temos, neste excerto, a menção a eventos mediados pela escrita que envolvem a estudante e os filhos em funções da escrita altamente valorizadas pelos grupos dominantes: estudo e lazer. Compreendemos que seja fundamental para Gina a leitura de livros didáticos com o filho, não somente para apoiá-lo na aprendizagem escolar, mas por possibilitar que ela incorpore usos, atitudes e habilidades típicas dos letramentos escolares aos próprios conhecimentos.

Ao mencionar que lê livros de histórias e destacar que “o pai não lê”, ela também revela uma noção de hierarquização decorrente da leitura, referindo-se, nesse caso, a textos literários para crianças. A valorização da leitura por prazer, que a distingue daqueles que não a exercitam, está implícita. Assim, seu discurso revela a assunção de uma prática de letramento dominante que entrecruza às concepções que mencionamos anteriormente.

As práticas de letramento incorporadas pela estudante são tão múltiplas quanto os eventos de letramento de que ela participa nas comunidades de prática pelas quais transita, assim, revelam tanto usos situados dos letramentos, quanto a adesão ao letramento dominante, ou seja, as funções e usos da escrita socialmente legitimadas, as quais, por estarem associadas a grupos em posição de poder, são hierarquizadas como mais válidas do que aquelas vivenciadas por grupos minoritários. Podemos observar a presença dessa concepção no fragmento abaixo:

(Gina) Eu voltei para a escola para poder fazer uma autoescola, um curso de corte e costura, curso de culinária, porque eu já tenho o diploma, certificado do curso de manicure que eu fiz. Eu tenho objetivos para subir mais na vida, para eu dar um futuro melhor para meus filhos também, quando *passa mal*, eu pegar um carro e levar a um

hospital, sem estar incomodando ninguém.

Nesse trecho, ela demonstra mais uma vez a visão utilitária da escrita e, ao associar a escolarização e o consequente domínio da escrita como elementos capazes de incluí-la na sociedade de consumo e de aumentar sua autonomia, reproduz em sua justificativa para retornar à escola a crença de que as habilidades cognitivas desenvolvidas no ambiente escolar seriam capazes, em si, de promover a mobilidade social- dando voz ao chamado “Mito do Letramento”.

Conforme assinalamos anteriormente, para James Gee (1990), esse é um dos “mitos” mestre da nossa sociedade e baseia-se na falsa superioridade de pessoas e comunidades alfabetizadas/letradas.

Miguel Arroyo atribui a força desse discurso na sociedade à hegemonia do pensamento científico ocidental e de suas formas textuais de raciocínio, historicamente vinculadas à ideia de escolarização. Para ele, a visão abissal, e, portanto, excludente, que marca a trajetória dos estudantes da EJA, “tem como raiz a resistência do pensamento social, político e até pedagógico a vê-los e reconhecê-los como humanos, cidadãos plenos. “Já” ou a “continuar” vendo-os como ainda não cidadãos, ainda não plenos porque não escolarizados (ARROYO, 2017, p. 107).

Observamos ainda no discurso de Gina a forte conexão entre sua identidade etnicorracial e religiosa e seus interesses de leitura:

(Gina) Ah, eu li um livro lá, foi de ervas. Agora eu não lembro.

(Professora-pesquisadora) É da sua religião, do Centro Espírita? Alguém te recomendou?

(Gina) Não, não. Eu tô até para comprar um sim, mas ele é bem carinho. Tenho que esperar um pouquinho.

(Professora-pesquisadora) Deve ser grosso também, né, Gina?

(Gina) É uns 160,00 reais.

(Professora-pesquisadora) É caro, né?

(Gina) Ele fala como começou a religião, aí explica sobre os Orixás, quem descobriu a macumba na África, como foi crescendo. Ali ele vai falando tudo sobre isso.

(Professora-pesquisadora) Você gosta das coisas sobre a África, né? Por isso você se interessou tanto pela Teresa Benguela, dos penteados, né?

(Gina) Aham, aí minha professora falou, a que eu faço o projeto, existe esse livro sim, ele vai te ensinar como você trabalha...

Vemos, nesse trecho, e no conjunto complexo de práticas de letramento que incorpora, que o acesso à leitura ganha uma dimensão identitária importante. Destaca-se a valorização do livro sobre a religião que pratica, que marca o interesse pelo resgate de suas raízes e pela compreensão da formação histórica de sua religião, associada à negritude.

Marta

Nossa segunda entrevista semiestruturada foi conduzida com a estudante Marta. De modo singular, essa entrevista mobilizou-nos para olhar muito mais de perto um público que chega à sala de aula da EJA com uma bagagem de fracasso escolar e de negação do direito à educação.

Com uma história de vida marcada pela superação, Marta emocionou-nos ao contar não só suas experiências com a leitura e a escrita, mas também como conseguiu superar as dificuldades advindas do abandono pela família, falou da fome durante o tempo em que viveu nas ruas e relatou a forma como conseguiu se livrar do vício das drogas.

Essas dificuldades externadas pela estudante fizeram-nos refletir sobre a impossibilidade de ignorarmos que convivemos com corpos marcados pelo sofrimento, pela fome, pelas múltiplas violências e doenças, os quais denunciam, todos os dias, em nossas salas de aula, as agressões por eles sofridas. Atentar-nos para o contexto sociocultural e histórico dos nossos estudantes da EJA, “pode nos levar a entender a especificidade de cada tempo vivido como pessoas jovens e adultas como sujeitos de seu direito à educação, específico de seu tempo humano” (ARROYO, 2017, p. 276). Vejamos abaixo um excerto da entrevista com Marta que nos revela um pouco da história de sua vida e seu passado de superação até chegar à escola:

(Marta) Eu trabalhei muito, né? Desde os oito anos de idade. Quando minha avó morreu. Eu morava com a minha vizinha, no sul, em Ponta Grossa, perto de Curitiba. Eu vivi pelo mundo, então, eu tive uma vida muito agitada. Eu trabalhava para ajudar minha avó, porque até então minha avó não criava só eu, *tinha* vários primos, que as mães faziam os filhos e *jogava pra* minha avó criar e eu vendo a minha avó numa luta sozinha, metia a mão no arado também para ajudar a sustentar meus primos. Quando minha avó morreu, cada um veio e carregou seus filhos, eu fiquei sozinha, porque minha mãe não apareceu. Aí eu tive que me virar.

Numa sociedade como a nossa, na qual o valor social dado à escolarização é muito grande, o fato de uma pessoa não ter estado na escola é uma marca distintiva de pobreza, é uma característica marcante da condição de subalternidade, da exclusão oriunda de suas raízes culturais, imposta pelo grupo dos letrados.

Infelizmente, ainda se usa a justificativa social para o analfabetismo, como se este fosse um problema decorrente da pobreza, minimizando-se as questões sócio históricas e políticas por detrás da exclusão desses sujeitos. Sempre teremos uma relação de causa e consequência mais estreita do que as aparentemente percebidas. Por isso, ainda temos muito o que pensar sobre a relação sociopolítica que está colocada entre a atribuição de valor aos bens culturais e o prestígio social de determinados grupos.

Vejamos outro excerto da entrevista analisada, que ilustra a concepção do letramento

como veículo de acesso a outras experiências e oportunidades:

(Marta) Eu pedia para os outros me ajudar. Eu pedia para os outros... Ei, que ônibus é aquele, que ônibus é esse? E eu quero ser voluntária do Hospital do Câncer e não podia ir para o Rio fazer pergunta. Eu tinha que andar com babá do lado, para me dar dicas dos ônibus. Então, eu resolvi ler por isso, *pra ler pra onde eu vou e pra onde eu volto*. E também de receber o meu dinheirinho, *né*, o ano que vem. Eu não tenho família, sou obrigada a saber mexer no relóginho, porque se leva pessoas *estranha*, ele rouba a sua senha...

(Professora-pesquisadora) Que relóginho você está falando?

(Marta) De pegar dinheiro, ué.

(Professora-pesquisadora) Ah, *tá*, o caixa eletrônico.

Percebemos que Marta busca na escola o acesso às oportunidades que os sujeitos têm para interagir com a língua escrita em eventos de letramentos cotidianos em que saber ler e escrever permite a independência em situações prosaicas, porém inacessíveis aos que não dominam minimamente essas capacidades. Sendo assim, o valor dado à escrita, como supremacia de uma forma de cultura sobre todas as demais, impacta fortemente os sujeitos da EJA, oriundos das classes trabalhadoras. Este é mais um produto do modelo de sociedade capitalista, o qual marginaliza os sujeitos que vivem o constante desafio para garantir a sua sobrevivência. Essa situação é reafirmada nas palavras de Gadotti e Romão:

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e suas péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 31)

Por isso, compreender os estudantes da EJA, é perceber nesse público um grupo excluído dos bens sociais produzidos pela sociedade desigual. Gadotti e Romão ainda afirmam que “deve-se levar em conta a diversidade destes grupos sociais: perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de participação socioeconômica” (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 120-121).

A escrita nos espaços pelos quais Marta circula tem finalidades diversas, como listar as compras, registrar reuniões e prestação de contas, mas também está presente em eventos de letramentos que ocorrem em situações de mediação pelos adultos. A funcionalidade da escrita é percebida por Marta sob a concepção pragmática dos eventos de letramentos, como podemos observar no fragmento da entrevista abaixo:

(Marta) Eu leio muito, medito minha Bíblia. Outras coisas eu não costumo ler não. Escrever só o meu nome, quando é preciso assinar. Assim, um negócio de INSS,

quando tenho que assinar, negócio de casa, de conta de luz, essas coisas assim... corriqueiras do dia a dia, que precisa assinar, aí eu assino.

A associação entre leitura e religiosidade se faz presente nesse trecho em que ela revela a predominância de leituras da Bíblia, que faz de forma autônoma.

Marta fala ainda sobre a utilidade da escrita no seu dia a dia e a restringe à necessidade de formalizar alguma situação, utilizando para isso a sua assinatura. A estudante trouxe-nos diversos documentos que constituem reificações de eventos de letramentos dos quais ela participa, como relatou no trecho em destaque da entrevista. São situações formais que exigem a assinatura da estudante para efetivar transações, como a assinatura do contrato da aquisição de seu apartamento, pelo programa *Minha Casa, Minha Vida*, e os dois formulários preenchidos e assinados, atestando a veracidade das informações.

Quando perguntada sobre a disponibilidade de material escrito com o qual tem contato, Marta relata, novamente, que somente na Secretaria de Políticas Públicas para a Terceira Idade é que presencia as pessoas fazendo uso da escrita, e que ela mesma, só escreve nas situações descritas no parágrafo anterior. Vejamos este fragmento:

(Marta) A terceira idade, as meninas escrevem muito lá. Eu fico muito na sala que elas fazem a *escritura* das pessoas que elas vão cadastrando. É uma salinha. A *gente* pode ficar junto lá, vendo televisão e elas lá, dando... precisa disso, precisa daquilo. A *gente vê elas* escrevendo.

Ainda sobre a disponibilidade do material escrito, Marta declara que guarda alguns materiais escritos importantes de uso pessoal, como comprovantes de pagamento e um formulário para a obtenção de gratuidade no transporte público.

Um fato muito importante na vida de Marta, que a estudante conta com muito orgulho, foi a aquisição do apartamento no programa social da Prefeitura de Maricá, o Projeto Minha Casa Minha Vida. Marta recebeu toda a orientação da Secretaria de Políticas Públicas para a Terceira Idade para participar desse programa social, dessa forma, identificamos que a falta de habilidades letradas individuais foi suprida pela instituição da qual faz parte, que encaminhou toda a situação para a resolução do problema. Isso nos mostra que o desenvolvimento de habilidades letradas legitimadas socialmente pode não ser uma necessidade prioritária no nível individual, desde que elas estejam disponíveis no nível da comunidade. Vejamos abaixo o excerto da entrevista que justifica nossa análise:

(Marta) Foi assim. Deu um vento lá no meu barracinho e arrancou algumas *telha*. Como lá na terceira idade *tava* tendo um curso, um curso pra gente poder ir... com

área de risco. Eu fui umas duas, três vezes. E aí a senhora disse pra mim: D. Marta, eu posso dar uma *palestrinha*? Pode. A defesa civil *tava* lá. Aí, eu disse: Ó, minha casa *tá* de risco, minha casa *tá* destelhando toda por dentro. Aí eles marcaram e foram lá olhar, eu não estava nem em casa e deram um laudo. Com esse laudo o pessoal da terceira idade me inscreveu no computador e eu ganhei.

A entrevista com Marta indicou a busca pela inserção nos meios sociais pelos quais transita. Na maioria dos casos, aponta em cada comunidade, como a escola e a “terceira idade”, como ela chama a Secretaria de Políticas Públicas para a Terceira Idade, as maneiras que utilizava a escrita para interagir socialmente e partilhar conhecimentos em eventos de letramentos. Seu comportamento reflete aquilo que se entende como possível de se conquistar socialmente por meio da aquisição do conhecimento escolar, como transitar com autonomia pelos espaços públicos, melhorar sua condição de vida por meio da aquisição de um lugar mais digno para morar e ler a Bíblia, citada pela estudante por diversas vezes como um instrumento de refrigério e porto seguro para os momentos de aflição.

Ana

Nossa terceira e última entrevistada foi Ana, que justifica a impossibilidade de frequentar à escola, quando criança, pelo fato de ter de trabalhar para ajudar os pais. Em seu discurso, chamou-nos à atenção a relação que ela estabelece entre não ter-se alfabetizado na infância e o que chama de “lerdeza da cabeça”. Assim, demonstra ter incorporado a ideia de que os sujeitos não escolarizados são irracionais, inferiorizados pelo fato de serem analfabetos. Ela assume para si, por sua suposta incapacidade cognitiva, a culpa por não saber ler, o que entra em contradição com seu relato de uma infância marcada pela desigualdade, como veremos a seguir.

Afirmando a própria incapacidade, Ana também constrói uma representação de superioridade na imagem idealizada da professora na EJA, conferindo-lhe o poder de fazê-la desenvolver o raciocínio — “tirando aquela lerdeza da cabeça” — e, por consequência, “ensinando-a” a ler e escrever. Vejamos abaixo o trecho da entrevista em que essas concepções emergiram:

(Ana) Quando eu era menina, era só trabalhar, você sabe como *é* antigamente, *né*, os pais criavam muitos filhos, os filhos mais velhos tinham que trabalhar para ajudar a criar os menores, por aí vai, aí, agora que eu tive oportunidade. Na infância, minha filha, nada de escola, *é* trabalhar mesmo, me casei o marido não me deu chance, aí, agora que eu tive chance de estudar e com isso, você, essa bênção, *tá* me tirando aquela lerdeza da cabeça, foi embora. Graças a Deus!

Diante do exposto, percebemos que a estudante reproduz um discurso hegemônico sobre

sua dificuldade com a leitura e com a escrita, impondo sobre si a exigência da aprendizagem das formas de letramento dominantes, em detrimento da bagagem cultural que traz consigo, como se fosse um recipiente vazio à espera da cultura escolar, que é a socialmente legitimada. Segundo Ivani Ratto isso pode provocar o enfraquecimento de sua disposição de se colocar em novos empreendimentos na sociedade letrada. Daí o silêncio, a evasão, o apagamento de si mesmo (in: KLEIMAN, 1995, p. 274).

Identificamos também, no discurso de Ana, a reprodução de uma visão conservadora sobre o papel da escola e da construção do conhecimento. Na entrevista com a estudante, percebemos a valorização da cópia, que foi muito enfatizada e ainda persiste no ensino da escrita. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, ela valoriza a utilização pragmática da escrita. Vejamos o excerto da entrevista que justifica nossa análise:

(Ana) Escrevo fora da escola, em casa. Escrevo muito, leio muito. Acabo de fazer meu *servicinho* e vou *pra* mesa, só *to* escrevendo. *As minha neta* fala assim: aí vó, tá só estudando... É isso aí, minha filha, pra logo eu não bater a cabeça. Eu copio do livro que eu ganhei aqui. *Tá* lembrada que eu ganhei um livro? Então, eu *to* lendo muito aquele livro. E copiando. Acho que eu vou até trazer pra você dar uma olhada *nas minha escrita*. Na rua, só quando eu preciso fazer alguma coisa, preencher alguma coisa.

A aluna convive com diversos materiais escritos do neto, que completou o curso de Letras, Português e Hebraico, em uma universidade pública. Ela valoriza muito os conhecimentos por ele desenvolvidos, no entanto não reconhece que vivencia diversas práticas de letramentos, como, por exemplo, acompanhá-lo nos momentos de estudo em casa, interagir com o objeto de trabalho do rapaz - que é a língua. Essa percepção advém do fato de que as suas práticas de letramentos não são valorizadas socialmente, e ela incorpora a desvalorização de seus saberes em seu discurso. Observemos abaixo o trecho dessa análise:

(Ana) Ó, meu filho ajuda, *meus neto ajuda*, bisneto ajuda. Eu tenho muita gente para ajudar. Meu neto é formado, hoje mesmo ele foi trabalhar. Que vai chegar um senhor lá de Israel, um rabino vai chegar lá de Israel *pra* ele, trabalhar com ele. Ele é formado em Hebraico, Português, Inglês, eu sei que ele tem cinco idiomas. Ele começou aqui no Dr. João, aqui no Janelinha, do Janelinha ele foi para o Dr. João, do Dr. João ele foi para o Aurelino Leal, conhece aquele colégio? Ali tem a faculdade ali perto, ali que ele fez a faculdade, na UFF, ali se formou. Entendeu?

Reconhecemos a disponibilidade da escrita, ou seja, da presença física dos materiais escritos, em diversos momentos no ambiente familiar de Ana. Em sua casa, observamos a presença de livros, folhetos de evangelização da igreja, a Bíblia, TV, celular e outros que circulam no contexto em foco. O incentivo dos familiares de Ana também é um aspecto

relevante no acesso à cultura escrita, uma vez que proporciona a interação da estudante com a cultura escrita presente em nossa sociedade.

Dessa forma, pelo exemplo de Ana, podemos reconhecer que os modos de produção dos letramentos dos diferentes sujeitos permite que seus usos da leitura e da escrita sejam reconhecidos enquanto práticas sociais atravessadas pelo contexto sócio-histórico e cultural.

É possível identificar em vários trechos da entrevista acima a importância que Ana atribui à leitura e à escrita, reforçando por várias vezes que lê e escreve sempre e muito. No entanto, atribui o seu esforço à preocupação de ficar "esquecida", de "perder a mente". Essa última expressão empregada pela estudante nos permite inferir que, para ela, a capacidade de raciocínio foi adquirida na escola, com a leitura, por isso, se deixar de ler, deixará de pensar.

Talvez ela tenha incorporado essa concepção, porque a tradição escolar sempre reforçou o discurso de que quem não aprende são aqueles que possuem deficiências ou dificuldades de aprendizagem e, por isso, não podem permanecer na escola. Vejamos outro exemplo em que ela retoma a associação entre a escrita, a memória e o raciocínio:

(Ana) Ahh, eu leio, leio muito fora da escola. Tem que ler, senão *a gente* não aprende nada, *a gente* fica agarrado ali, só num lugar. Leio pra desenvolver a mente, minha filha, porque se *a gente* parar de ler e escrever a mente vai embora. Aí a velhinha vai ficar sem mente, aí a velhinha vai ficar perguntando qual é o meu nome, eu não sei que nome... Eu não vou conhecer meu neto. A pessoa perde a mente assim. Meu marido perdeu a mente. As meninas chegavam, ele ficava perguntando, quem *é essas meninas?* Eu não quero isso não, Vanessa. Eu quero ficar sempre esperta, eu tenho fé em Deus.

Para o sujeito inserir-se em nossa sociedade letrada, ler e escrever são habilidades imprescindíveis, quem não possui essas habilidades fica fora dela, à margem, e, por isso, não é considerado como “gente”. É dessa posição imaginária de sujeito que emerge o discurso de Ana, quando afirma querer voltar a estudar para “desenvolver a mente”. Esse discurso revela a aceitação de que é a aprendizagem da língua escrita que possibilita ao sujeito o desenvolvimento do pensamento abstrato, lógico e descontextualizado, enquanto o pensamento concreto, simples e contextualizado prevalece em indivíduos pertencentes a comunidades não escolarizadas.

Constatamos, na entrevista com Ana, que a necessidade de voltar à escola e superar os medos nesse novo espaço social se revela a partir da função social que a estudante atribui à cultura escrita nas esferas religiosa, familiar, particular e social. De acordo com Arroyo (2017),

A volta à escola como passageiros da noite e do dia em itinerários pelo direito a um justo viver é uma afirmação de coragem. Superar os medos? A volta a estudar à noite, depois de longas jornadas em trabalhos precarizados, é mais um sinal de coragem. Uma esperança de que ao menos na escola continuem vivos. (ARROYO, 2017, p.

O retorno de Ana à escola demonstra-nos sua capacidade de ressignificar-se no espaço social em que vive, a última frase da citação acima de Arroyo (2017) traduz com muita precisão a percepção que temos da fala da aluna, quando diz que saber ler e escrever é muito importante, porque “desenvolve a mente”, indicando que a escola é o espaço que permitirá a ela "estar viva", ou seja, continuar visível e ativa aos olhos da sociedade.

Mesmo vivenciando tantas práticas de letramentos, Ana não se reconhece como participante de inúmeros eventos de letramentos que envolvem o uso social da leitura e da escrita, como podemos perceber no excerto abaixo:

(Ana) Vanessa, se fosse agora, eu queria estudar para ser professora, eu era *invocada* para ser professora. Eu alfabetizei meus irmãos mais velhos, com a pouca leitura de um ano que eu tive, eu ensinei eles a ler e a escrever, escrever o nome deles *tudinho*. Aí, eu tinha essa vontade de ser professora ou trabalhar no hospital, de ser enfermeira. Eu *pra* fazer um curativo sou muito boa. Lá em casa, eu era chamada para fazer qualquer curativo. Eu tinha a mão muito boa. Com três dias, *tava* boa. Isso eu aprendi na roça.

Ana nos indica também, na frase final do trecho acima, os saberes que adquiriu fora da escola e revela que o reconhecimento de seus talentos para ensinar e cuidar lhe suscitaram a vontade de estudar. Desejo frustrado pelas injustiças sociais que viveu como mulher negra analfabeta em uma sociedade marcada pelo racismo, pelo machismo, pelo preconceito em relação aos analfabetos.

Considerações Finais

No cotidiano das estudantes voluntárias que participaram da pesquisa cujos resultados apresentamos nesse artigo, a escrita configura-se como um direito lhes possibilita a participação nas mais diversas atividades cotidianas: o acesso no acompanhamento às instruções do pastor num culto evangélico; o estudo da Bíblia para se inserir no grupo de evangelização em domicílio; a assinatura em documentos, sem depender de colegas que saibam ler e, ainda, a locomoção pelos espaços públicos sozinho, sem a obrigatoriedade de levar consigo alguém para lhes auxiliar.

Assim, as práticas socioculturais de letramentos apresentam-se como representantes da história de seus sujeitos e de suas condições de vida. Entretanto, a escola equivoca-se, quando privilegia o modelo autônomo de letramento que afirma o domínio da escrita como condição causal para o progresso e para a mobilidade social, já que tal ideologia desconsidera a

possibilidade desses sujeitos vivenciarem essas experiências com a escrita fora das instituições pedagógicas de letramento.

A essa conclusão, unimos outra reflexão do professor Miguel Arroyo (2017) sobre a persistência do pensamento autônomo presente na nossa sociedade letrada:

Essa persistente história de negação da cidadania e do conhecimento, ou de justificar a negação da cidadania, porque não escolarizados, tem condicionado a história da educação da EJA: sua função limitada a garantir uma escolarização elementar pobre em conhecimentos para mantê-los na subcidadania, na condição de sem direitos, ou para avançar para uma inclusão marginal, ainda sem direito ao conhecimento (ARROYO, 2017, p. 130).

Nossas análises demonstram o quanto as expectativas da escola estão distantes daquelas incorporadas pelos sujeitos da EJA, por isso acreditamos que esta pesquisa possa contribuir com o entendimento de que os usos da escrita não são neutros em referência às vivências dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, evitando, assim, favorecer a desigualdade e a exclusão desses sujeitos que retornam à escola para reassumir seu direito de reconhecer-se como parte da sociedade letrada à qual pertencem.

Além disso, as práticas escolares negligenciam os modos de construção de sentidos emergentes nas mídias digitais e, assim, excluem os novos letramentos vivenciados pelos estudantes que, como vimos pelo exemplo de Gina, mesmo sem saber ler plenamente, usam múltiplos recursos de comunicação para se comunicarem em redes sociais.

A turma multisseriada de II e III fases da EJA e as três estudantes cujos usos e concepções de letramento buscamos compreender no presente artigo representam significativamente esses sujeitos que batalham incessantemente pela recuperação de sua humanidade através da escola, porque assim concebem esse espaço de socialização do saber.

Como afirma Freire, “a desumanização que resulta da ‘ordem’ injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça” (FREIRE, 1987, p. 97). Isso é o que os estudantes da EJA com os quais convivemos nessa pesquisa nos revelam, e é nisso que nós, como educadores, devemos acreditar.

Na compreensão de Street (2014), as instituições de ensino, de modo geral, vêm desprezando os letramentos locais e não escolares. Essa concepção de letramento dominante e unívoco associa-se ao Mito do Letramento e produz a invisibilização dos eventos e das práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes, além de afirmar a escrita como marca hierárquica entre sociedades e indivíduos. Observa-se, assim, que ainda está sendo praticado na escola um

modelo de letramento supostamente “neutro” e sem relação com o contexto sociodiscursivo dos estudantes, modelo que Brian Street (2014) chama de letramento autônomo. Segundo o teórico:

O modelo autônomo de letramento funciona a partir do pressuposto de que o letramento por si só - autonomamente - terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes. (STREET, 2014, p. 7)

Entendemos que é necessário pensar, conforme a formulação de Street, em um modelo ideológico de letramento escolar, para “desenvolver estratégias de letramentos que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas da sociedade contemporânea” (STREET, 2014, p. 59), acrescentando que essas estratégias devem estar relacionadas com os letramentos não escolares. O modelo ideológico de letramento concebe o letramento como uma prática socialmente situada, enraizada em concepções de identidade e conhecimento, uma vez que “os letramentos locais são demasiado substanciais para serem simplesmente 'acomodados' em um modelo único, 'autônomo’” (STREET, 2014, p. 60). Deve, portanto, incorporar os modos de produção de sentidos presentes nos Novos Letramentos que, como vimos, estão presentes no cotidiano das estudantes.

Portanto, no contexto em que realizamos a pesquisa, buscamos a compreensão das efetivas práticas de leitura, escrita e construção de sentidos em diferentes modos semióticos dos estudantes da EJA e isso nos permitiu perceber a importância da construção de práticas escolares que satisfaçam às suas necessidades pessoais e sociais, respondendo às exigências da vida diária e favorecendo a reflexão crítica e imaginativa acerca da realidade. Para que isso aconteça, é “necessária uma postura etnográfica não etnocentrista, na compreensão do saber o outro. Isso exige penetrar na cultura local para entendê-la de dentro” (FREIRE, 2014, p. 183).

Os sujeitos da EJA, em geral, deixaram o espaço escolar prematuramente, ou nem chegaram a frequentá-lo e trazem consigo “uma esperança de que ao menos na escola continuem vivos” (ARROYO, 2017, p. 242). Como jovens ou adultos, os estudantes já possuem uma história linguística, adquirida por meio de sua experiência social. Assim, quando chegam à escola para aprender a ler, já viram diversas palavras escritas - nos cartazes e placas de rua, nos jornais, nas embalagens de alimentos e remédio. Provavelmente, sabem que a escrita tem significado, embora não percebam exatamente de que maneira os sinais escritos funcionam para transmitir uma mensagem, bem como sabem acionar diferentes modos semióticos para expressar e para compreender o amplo mosaico de textos em circulação na sociedade.

Dessa forma, considerando que a leitura do mundo ocorre desde antes do aprendizado

da leitura da palavra (FREIRE, 2003), supomos que estreitar a nossa relação com as concepções sobre o letramento que os estudantes trazem de suas interações é uma das formas de significar a aprendizagem para o sujeito que, ao usar a escrita e outros modos semióticos para se comunicar com o outro, aciona seu conhecimento, suas necessidades, ansiedades, crenças e desejos.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. 3. ed. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses**. London: Routledge, 1990.

KALANTZIS, M; COPE, B. **Literacies**. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2012.

KLEIMAN, Â. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MONTE MÓR, W. M. Learning by Design: Reconstructing Knowledge Processes in Teaching and Learning Practices. In: COPE B., KALANTZIS M. (Eds.). **A Pedagogy of Multiliteracies**. Palgrave Macmillan, London, 2015.

_____. O debate “alfabetização e letramentos”. In: OLIVEIRA, M. L. C. (Org.). **Letramentos no ensino de língua portuguesa: experiência, agência e crítica**. Caminas: Pontes, 2019.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a participação social**. São Paulo. Boitempo, 2007a.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n. 79, p. 71-94, nov. 2007b.

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

_____.; LEFSTEIN, A. **Literacy**: an Advanced Resource Book. New York: Routledge, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: setembro de 2019.

Aprovado em: dezembro de 2019.

O ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS EM DEBATE: ANÁLISES DE PRÁTICAS, CONFRONTO COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Silvana Silva¹

Resumo: O ensino de gêneros acadêmicos pode corresponder ou não às expectativas das comunidades de prática científica (STREET, 2014). Nesse sentido, entendemos que alinhar as práticas vigentes da escrita acadêmica ao ensino de escrita é uma perspectiva fundamental para o professor de produção textual preocupado em atender as demandas de uma sociedade letrada cada vez mais exigente e competitiva. Considerando tal cenário, os objetivos do trabalho são os seguintes: 1) analisar três (3) Planos de Ensino da disciplina de Produção de Textos de três semestres (2015/2, 2016/1 e 2017/1) do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para verificar se há valorização do discurso horizontal ou do discurso vertical da ciência (BERNSTEIN, 1999) e sua compatibilidade com as práticas textuais da área de conhecimento; 2) verificar se as funções da escrita acadêmica (NAVARRO, 2018) aparecem na escrita da resenha acadêmica realizada pelos estudantes. Assim, teremos uma dupla metodologia: em um primeiro momento, os Planos são analisados em função dos gêneros acadêmicos escolhidos e organizados pelo professor bem como dos textos para leitura em sala de aula; em um segundo momento, serão analisados 9 textos de alunos por turma, totalizando 27 textos. Como *corpus* de confronto com a produção científica, são analisados os discursos de 20 artigos da área de Administração de Empresas, sendo 6 artigos do extrato Qualis A, 8 do Qualis B e 6 do Qualis C. Observaremos se há correlação entre o Qualis e quantidade de funções de escrita atingidas. Os resultados indicam que há coincidência parcial entre o ensino de gêneros acadêmicos nas três turmas em análise e os discursos elaborados pelas comunidades de prática científica.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Funções da escrita acadêmica. Discurso acadêmico. Ensino de gêneros.

Abstract: The teaching of academic genres may or may not meet the expectations of communities of scientific practice (STREET, 2014). In this sense, we understand that aligning the current practices of academic writing with the teaching of writing is a fundamental perspective for the textual production teacher concerned with meeting the demands of an increasingly demanding and competitive literate society. Considering this scenario, the objectives of the paper are as follows: 1) to analyze three (3) Teaching Plans of the Text Production discipline of three semesters (2015/2, 2016/1 and 2017/1) of the Business Administration Course from the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) to verify if there is appreciation of horizontal discourse or vertical discourse of science (BERNSTEIN, 1999) and its compatibility with the textual practices of the knowledge area; 2) verify if the functions of academic writing (NAVARRO, 2018) appear in the writing of the academic review performed by the students. Thus, we will have a double methodology: at first, the Plans are analyzed according to the academic genres chosen and organized by the teacher as well as the texts for reading in the classroom; In a second moment, 9 texts of students per class will be analyzed, totaling 27 texts. As a corpus of confrontation with the scientific production, the discourses of 20 articles from the Business Administration area are analyzed, being 6 articles from Qualis A, 8 from Qualis B and 6 from Qualis C. We will observe if there is a correlation between Qualis and quantity of writing functions achieved. The results

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, Brasil.
ssilvana2011@gmail.com

indicate that there is a partial coincidence between the teaching of academic genres in the three groups under analysis and the discourses elaborated by the communities of scientific practice.

Keywords: academic literacy; functions of academic writing; academic discourse; genre teaching

Introdução

Como as práticas de escrita acadêmica são desenvolvidas nos espaços de ensino? Que características a aproximam (ou distanciam) das “reais” práticas de escrita realizadas por especialistas? Aproximar o ensino de escrita das dinâmicas sociais praticadas por seus agentes mais experientes é talvez o ponto mais sensível da área de estudos chamada “escrita como prática profissional”, afinal, a comumente chamada “instrumentalização para as práticas de trabalho” passa pela observação sempre renovada das dinâmicas e representações da escrita acadêmica.

O ramo de ensino e pesquisa de escrita acadêmica é relativamente jovem no Brasil² e se inspira frequentemente em teorias e práticas de países de língua inglesa e língua espanhola (em língua francesa a perspectiva toma outros direcionamentos, voltada talvez mais para ‘escrita instrucional’ ou ‘prática profissional’³). Conforme Stella e Bentes da Silva (2018, p. 129), “diante da falta de institucionalização da educação linguística para fins científicos e da demanda por capacitação advinda dos próprios alunos e pesquisadores, têm surgido ações pontuais de letramento acadêmico”. Dentre essas ‘ações pontuais’, está a oferta de disciplinas de ‘Leitura e produção de textos’, as quais pretendem introduzir o aluno no universo dos gêneros acadêmicos. Concluindo a argumentação, as autoras consideram que: “A nosso ver, ainda há espaço para abordagens mais pautadas em estratégias textuais-discursivas à disposição dos produtores de texto, uma vez que muitas dúvidas estão relacionadas a como mobilizar tais estratégias em língua materna” (2018, p. 130). É neste espírito de crítica e de constante aprimoramento que buscaremos compreender as práticas docentes de uma disciplina de Produção de Textos na Universidade.

Além disso, esse ramo é marcado por forte heterogeneidade teórica: há conceitos advindos da linguística sistêmico-funcional, há conceitos vindos da filosofia e das teorias da argumentação e há, ainda, conceitos advindos das diversas metodologias científicas.

² Um dos primeiros trabalhos de que tivemos conhecimento é o livro *Redação acadêmica* de Desirée Motta-Roth (2001). Em 2010, participamos da escrita da obra didática “Leitura e produção do artigo acadêmico-científico” (organizado por Maria Eduarda Giering e grupo), para disciplinas de Produção Textual da UNISINOS.

³ A revista “La formation aux écrits professionnels: des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation” (2014) é um bom exemplo dos estudos sobre escrita e práticas profissionais na França. A maioria dos trabalhos centraliza sua atenção em ‘gêneros injuntivos ou procedurais’, descrição e aprendizagem. Apenas um trabalho tem caráter mais reflexivo: o uso do portfólio na reflexão da escrita profissional e acadêmica.

Considerando assim a heterogeneidade teórica da área, nossos objetivos de pesquisa perpassam por essa peculiaridade. Optamos por realizar uma análise transversal das práticas de um (1) professor de escrita acadêmica ao longo de três semestres em que ministrou a Disciplina de Produção de Textos. Dito de forma geral, buscaremos compreender se as escolhas do professor no planejamento da disciplina contribuem ou não para práticas textuais mais adequadas às exigências do ambiente acadêmico. Para isso, faremos uma breve revisão bibliográfica de alguns conceitos importantes para a compreensão do fazer acadêmico: 1) as formas de estruturação do conhecimento (BERNSTEIN, 1999); 2) as funções da escrita acadêmica e de seu ensino (NAVARRO, 1999); 3) níveis de complexidade sintática (PADILLA; LOPEZ, 2001).

Antes de realizar uma breve revisão teórica desses conceitos, justificaremos tanto a escolha de uma abordagem heterogênea das práticas de escrita quanto dos conceitos ora em análise. Em primeiro lugar, é importante mencionar que aderimos ao paradigma de inspiração etnográfica de abordagem do ensino de escrita (SILVA, 2013). Em nossa experiência docente e nossa pesquisa, constatamos que a elaboração de um aparato teórico-metodológico complexo, isto é, que comporte mais de uma abordagem para o ‘mesmo’ problema, aproxima-se de forma mais eficaz da complexidade da formulação do texto acadêmico. Em segundo lugar, encontramos nas abordagens sistêmica de Bernstein (1999), social-educativa de Navarro (2018) e linguístico-argumentativa de Padilla e Lopez (2001) um arranjo pertinente para pensar as interfaces entre texto e uso, entre aprender a escrever e como se escreve efetivamente.

Iniciaremos, assim, nossa revisão com o trabalho de Bernstein (1999). Para Bernstein (1999), existem duas formas de estruturar o conhecimento. O discurso vertical “takes form of a coherent, explicit, and systematically principled structure, hierarchically organised, as in the sciences, or it takes the form of a series of specialized languages with specialized modes of interrogation and specialized criteria for the production and circulation of texts”⁴ (p. 159). O discurso horizontal, por sua vez, “entails a set of strategies which are local, segmentally organised, context specific and dependent, for maximizing encounters with persons and habits”⁵ (p. 159). Assim, em linhas gerais, pode-se dizer que o discurso vertical serve aos propósitos da construção de um ‘objeto especializado’ enquanto o discurso horizontal é

⁴ Tradução nossa: “toma a forma de uma estrutura de princípios sistemáticos coerente e explícita, organizada hierarquicamente, como nas ciências, ou toma a forma de uma série de línguas especializadas com modos especializados de interrogação e critérios especializados para a produção e circulação de textos”.

⁵ Tradução nossa: “forja uma série de estratégias que são locais, organizadas em segmentos, específicas de contextos e dependentes para maximizar encontros com pessoas e hábitos”.

utilizado para estabelecer relações interpessoais. Dessa forma, o discurso horizontal realiza a criação de um ‘objeto sempre provisoriamente construído’.

O autor reconhece a importância do discurso horizontal para fins pedagógicos mas alerta para um fato: “The shift in equity from equality to recognition of diversity may well be responsible for the colonization of vertical discourse or the appropriation by vertical discourse of horizontal discourse. There may be more at stake here than is revealed by attacks on the so-called elitism, authoritarianism, alienations of vertical discourse”⁶ (p. 169). Assim, o autor é um pouco cético quanto à real utilização das duas formas de estruturação do conhecimento, pois nos faz acreditar que o discurso vertical — ou verticalizante — é de fato a forma mais utilizada, não somente nos textos acadêmicos mas também no ensino de escrita.

Sobre a alfabetização acadêmica, Navarro afirma que “Así como se necesita comprender que la escritura integra dimensiones diversas, desde la ortografía de superficie hasta la construcción subyacente de la identidad de los escritores, de igual forma se necesita repensar la noción de alfabetización académica a partir de las funciones interdependientes y simultáneas que cumple la escritura en educación superior” (2018, p. 31). O autor propõe então cinco (5) funções para o trabalho com a escrita acadêmica, a saber, função epistêmica, função retórica, função habilitante, função crítica e função expressiva.

A função epistêmica apresenta a escrita não com propósitos de reproduzir o conhecimento, mas “mediante géneros discursivos de formación complejos, situados, con propósitos e interlocutores específicos, con una estructura y un conjunto de rasgos discursivos particulares, permite organizar, transformar, reconstruir, profundizar y aprehender conocimientos hasta hacerlos propios” (p. 32). A palavra-chave aqui é *aprender e apreender conteúdos*.

Dando seguimento aos diversos tipos de função da escrita acadêmica, Navarro acrescenta que: “En la universidad no solo se aprenden contenidos disciplinares, sino también formas disciplinarmente específicas de comunicarse por escrito” (p. 33). Assim, a função retórica refere-se a formas e estruturas de escrita, a gêneros e a rotinas particulares de cada área do conhecimento.

A função habilitante, por sua vez, tem um objetivo ‘próprio’ ou ‘autônomo’: “Escribir para acreditar los saberes es, de hecho, el rol básico que se le asigna a la escritura, muchas veces olvidando las otras funciones que también puede desempeñar” (p. 35). O objetivo

⁶ Tradução nossa: “A mudança da equidade para a igualdade para o reconhecimento da diversidade pode bem ser responsável pela colonização do discurso vertical ou a apropriação do discurso horizontal pelo discurso vertical”.

avaliativo é então utilizado para avaliar e verificar o grau de conhecimento do aluno de determinado assunto.

A função crítica desempenha, segundo Navarro (1999), uma função estratégica na escrita acadêmica. Isso se realiza porque “los estudiantes pueden y quieren, en ocasiones, expresar su agencia mediante sus escritos, transformar o negociar las expectativas de los lectores, poner en crisis ciertas formas de comunicación y de construir conocimiento, y generar discursos académicos alternativos, una postura también frecuente en los propios profesores” (p. 37). Acrescenta ainda que esta é uma dimensão fundamental da escrita: “Escribir para criticar, escribir para empoderarse como actor relevante, escribir para cambiar las condiciones del entorno, escribir para modificar el canon de la escritura, debe ser entonces una función fundamental en la formación de profesionales y científicos en educación superior que quieran intervenir sobre la realidad” (p. 38).

Por fim, a função expressiva tem a ver com os usos criativos da língua e das formas da escrita. Ainda que essa dimensão não tenha tanta ênfase nos cursos de escrita acadêmica, Navarro (1999, p. 39) sugere algumas atividades:

[...] los estudiantes de educación superior, incluso aquellos que "escriben mal", suelen participar en literacidades vernáculas diversas -como la elaboración de instructivos em YouTube, la escritura de fanzines, la traducción de cómics o la lectura de sagas noveladas (para el español, puede consultarse VALERO PORRAS & CASSANY, 2016)- y estas experiencias con la escritura pueden recuperarse y valorarse en los procesos formativos académicos.

Análises

Temos como objetivo analisar três (3) Planos de Ensino da disciplina de Produção de Textos três semestres (2015/2, 2016/1 e 2017/1) do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para verificar se há valorização do discurso horizontal ou do discurso vertical da ciência (BERNSTEIN, 1999) e sua compatibilidade com as práticas textuais da área do conhecimento da disciplina (Administração de Empresas). Considerando que as dimensões do discurso vertical e do discurso são ideais, criamos designações metafóricas com base no campo semântico do relevo geográfico e da filosofia, a saber *Alpes Suíços*, *Chapada Guimarães* e *Caverna de Platão*. A primeira designação refere-se à sequência com tendência exclusivamente verticalizante; a segunda, a sequência com tendência levemente verticalizante e que depois se estabiliza horizontalmente e, por fim, a terceira, com tendência descendente e que depois se estabiliza horizontalmente. Essas designações, criadas por nós, tentam dar conta das práticas

efetivamente realizadas a partir da leitura das dimensões do conhecimento de Bernstein (1999).

Quadro 1 - Discursos e Funções da escrita no Plano de Ensino de 2015/2

PLANO 1 (2015/2)
Sequência de gêneros é: leitura de artigo – resumo – resenha – relatório
Funções da escrita: função retórica (sim) , função expressiva (não), função crítica (não), função habilitante (sim), função epistêmica (sim)
DISCURSO VERTICAL (‘Alpes suíços’)

Quadro 2 - Discursos e Funções da escrita no Plano de Ensino de 2016/1

PLANO 2 (2016/1) (‘Chapada Guimarães’)
Sequência de gêneros é: leitura de artigo - resumo- resenha – apresentação individual de biografia
Funções da escrita: função retórica (não), função expressiva (sim) , função crítica (sim), função habilitante (sim), função epistêmica (sim)
DISCURSO VERTICAL e DISCURSO HORIZONTAL

Quadro 3 - Discursos e Funções da escrita no Plano de Ensino de 2017/1

PLANO 3 (2017/1)
Sequência de gêneros é: leitura de artigo – trabalho argumentação – resenha – apresentação em grupos de livros temáticos
Funções da escrita: função retórica (não), função expressiva (sim), função crítica (sim), função habilitante (não), função epistêmica (sim)
DISCURSO DESCENDENTE (‘Caverna de Platão’)

Nossa observação geral é a de que a maioria dos Planos enfatiza o discurso vertical, mas ao longo do tempo foram sendo acrescentadas práticas significativas de discurso horizontal. Importante analisar se tais modificações correspondem à realidade dos artigos científicos da área de estudo (segundo objetivo) bem como se tais modificações trazem significado para a aprendizagem da escrita acadêmica dos alunos (terceiro objetivo).

Nosso segundo objetivo é verificar a compatibilidade com as práticas textuais da área do conhecimento da disciplina (Administração de Empresas). São analisados os discursos de 20 artigos da área de Administração de Empresas, sendo 6 artigos do extrato Qualis A, 8 do Qualis B e 6 do Qualis C, coletados da base de dados Periódicos Capes. O qualis atualizado

foi verificado na Plataforma Webqualis. Os textos do *corpus* estão nomeados no Anexo para consulta.

Abaixo, apresentamos na tabela em que classificamos os artigos selecionados como englobando os discursos vertical ou horizontal. Além dessa classificação, procuramos nomear a ação linguística (propósito comunicativo) mais evidente em cada texto, como forma de reforçar a classificação proposta.

Tabela 1 - Presença dos discursos vertical e horizontal em artigos científicos da Administração

	Qualis A (6 artigos)	Qualis B (8 artigos)	Qualis C (6 artigos)
Discurso horizontal	1. descritivo-explicativo 2. discussão-teórico* 3. teórico-experiencial*	7. analítico-descritivo 8. analítico-experencial 9. descritivo-aplicativo	15. histórico-informativo-propositivo 16. analítico-descritivo 17. avaliativo-não-conclusivo 18. estudo conceitual-aplicado 19. estudo de caso
Discurso vertical	4. correlativo-explicativo 5. descritivo* 6. teórico*	10. aplicado-propositivo 11. aplicado-propositivo 12. crítico-reflexivo 13. teórico 14. descritivo-teórico	20. teórico-comparativo

*Artigos em língua inglesa

Total de artigos: 20 artigos

Algumas constatações nos surpreenderam. A mais importante é de que a distinção discurso vertical x discurso horizontal não serve plenamente como indicador do discurso da área de Administração, já que encontramos um número significativo de artigos tanto com viés explicativo e hipotético (discurso vertical) quanto com viés informativo e de estudo de caso (discurso horizontal). Como era de se esperar, é mais evidente a presença de textos com discurso vertical nos extratos superiores do Qualis (qualis A e B). Considerando as classificações que emergiram da análise dos planos de ensino, observamos que é possível observar estruturas textuais que mesclam formas verticais e horizontais, formando um desenho mais próximo do que denominamos ‘Chapada Guimarães’.

Na tabela abaixo, apresentamos a relação entre os artigos científicos e as formas que emergiram dos Planos de Ensino. Acrescentamos ainda uma forma que não aparece nos Planos de Ensino mas emerge dos próprios artigos ('Colina'). Também contabilizamos o total de ocorrências por tipo para observar a distribuição e a frequência das formas na área de conhecimento da Administração.

Tabela 2 - Relação entre artigos científicos e formas dos Planos de Ensino

	Identificação dos artigos	Proporção
Alpes suíços	1. 6. 11. 13. 14.	5/20 (25%)
Chapada Guimarães	2. 3. 5. 7. 10. 17. 18. 19. 20.	9/20 (45%)
Caverna de Platão	1. 8. 9. 12.	4/20 (20%)
Colina	15. 16.	2/20 (10%)

Há um número expressivo de artigos com a estrutura 'Chapada de Guimarães'. Somado ao número de artigos com a estrutura 'Alpes Suíços', constata-se que o discurso verticalizante é predominante na área de Administração. Dessa forma, o Plano de Ensino 2 (2016/1) parece ser o que mais se aproxima da estrutura da construção do conhecimento da área. A categoria 'Colina' surge em função da presença de artigos do extrato Qualis C. Essa categoria não estava prevista no planejamento e nas concepções de letramento acadêmico do professor. Considerando-se que a disciplina de Produção de Textos é a primeira aproximação do aluno universitário aos textos acadêmicos, uma das conclusões é que alguma(s) atividade(s) devem incluir, no mínimo, a leitura de artigos acadêmicos com tal estruturação. A estrutura 'Caverna de Platão' também foi expressiva. Acreditamos que é importante o professor elaborar atividades de leitura, análise e escrita que problematizem os dois tipos de estrutura verticulizante ('Caverna de Platão' e 'Alpes suíços') para que o aluno saiba reconhecer e utilizar as diferentes estruturas em função do tipo de pesquisa a ser empreendido.

Um aspecto importante sobre as diferenças entre os extratos do Qualis/qualidade dos artigos e que não é muito abordado pela literatura é o nível de complexidade sintática e argumentativa. Encontramos apenas trabalhos na Argentina que tematizam a complexidade argumentativa e se valem da perspectiva pragma-dialética (modelo de Toulmin). Este modelo tenta dar conta das atividades argumentativas orais e escritas, sendo, portanto, pertinente para a análise da escrita de estudantes universitários em suas atividades de aproximação ao texto acadêmico. A utilização desse modelo para a análise de textos acadêmicos serve, então, como

balizador das formas de expressão da opinião mais pertinentes para uma área do conhecimento.

Padilla e Lopez (2001) atrelam a complexidade argumentativa ao tratamento da opinião. Dividem as opiniões em únicas, mistas e complexas e os tipos de argumentos em únicos e complexos (múltiplos, coordenados e subordinados). Assim, são propostas quatro tipos de opiniões: 1) única não mista (um ponto de vista, uma proposição); 2) única mista (dois pontos de vista opostos, uma proposição para cada ponto de vista); 3) múltipla não mista (um ponto de vista e várias proposições); 4) múltipla mista (dois pontos de vista e várias proposições). Para a argumentação complexa, são propostas três classificações: 1) argumentação múltipla (defesas alternativas de um ponto de vista; os argumentos não dependem uns dos outros), 2) argumentação coordenada (defesa de um ponto de vista através de argumentos coordenados entre si, os quais isoladamente seriam considerados fracos ou que se reforçam mutuamente), 3) argumentação subordinada (defesa de um ponto de vista com argumentos que se organizam hierarquicamente).

Abaixo apresentamos uma análise da seção de ‘Introdução’ dos artigos de acordo com a classificação da complexidade argumentativa.

Tabela 3 - Complexidade sintática nas Introduções dos Artigos

	Única não mista	Única mista	Múltipla não mista	Múltipla mista	Complexa
Qualis A	3. 4.	----	----	2.	1. 5. 6.
Qualis B	1. 5. 6.	----	1.	----	2. 4. 7. 8.
Qualis C	1. 2. 3.	----	3. 5. 6.	----	----

Novamente, percebe-se diferença significativa entre artigos do extrato Qualis C e os superiores, mas não entre B e A. Não há artigos qualis C com argumentação complexa. Em compensação, tanto para artigos qualis A e qualis B há artigos com argumentação complexa. Um fato surpreendente é o baixo número de artigos com argumentação múltipla. Isso talvez seja resultado da compreensão de que centrar a argumentação em torno da proposição que serve de ‘título’ e ‘foco’ parece ser a orientação majoritária na escrita de artigos da área da Administração⁷.

⁷ Localizamos somente um estudo sobre a complexidade sintática em artigos em língua portuguesa (FINATTO, 2011). Em análise de artigos da área da Pediatria, e utilizando a metodologia da linguística de Corpus e o índice Flesch de complexidade textual, a autora constata que os artigos da área podem ser classificados como de alta complexidade. Apesar de o estudo não abordar diretamente as formas de argumentação, define ‘complexidade

Análise das funções da escrita nas resenhas acadêmicas

As hipóteses são de que as funções retórica e epistêmica serão predominantes no plano de 2015/1 ('Alpes suíços'); as funções expressiva e epistêmica no plano de 2016/1 ('Chapada Guimarães') e as funções crítica e epistêmica no plano 2017/1 ('Caverna de Platão').

Tabela 4 - Relação entre os Planos de Ensino e as funções da escrita

	Retórica	Expressiva	Crítica	Epistêmica	Habilitante
2015/2	2.3.4.5.6.7.9 (7/9)	1.5. 8. 9. (4/9)	1.	1.	----
2016/1	2.3. 4. 5. 7. 8. 9. (7/9)	1. 6.	7.	2. 3. 4. 9. (4/9)	----
2017/1	4.		1. 5.	1. 2. 7. 8. 9 (5/9)	3. 6.

Total: 27 resenhas (1ª versão de escrita)

Dividimos a análise por semestre, como segue abaixo:

1. 2015/2: Observa-se a predominância de resenhas com as funções retórica e expressiva. A função retórica era esperada em função da organização do plano de ensino favorecer a ênfase na estruturação adequada ao gênero. A função expressiva provavelmente advinha das concepções prévias de linguagem dos alunos de que “escrever é escrever bem, escrever de forma elegante e com palavras fora do uso corriqueiro”. Esta análise nos mostra que as funções retórica e epistêmica não estão tão atreladas como pensávamos: é necessário então ampliar no programa de ensino a exposição e o debate sobre o texto acadêmico e sua relação com o fazer científico (construção de hipóteses, verificação etc.).

2. 2016/1: Observa-se a predominância de resenhas com as funções retórica e epistêmica. Diferentemente de nossa hipótese principal, a função epistêmica aparece na segunda posição de frequência (4 de 9 resenhas), ficando a função retórica em primeiro lugar (7 de 9 resenhas). Esse resulta indica que o plano 'Chapada Guimarães' é mais próximo do plano 'Alpes suíços' do que supúnhamos. Mesmo nesta proposta de plano é necessário ampliar a discussão sobre o fazer científico e, assim, aumentar a quantidade de textos de alunos em que se evidencia a função epistêmica.

sintática' com parâmetros muitos semelhantes aos de Padilha e Lopez (2001). Esse estudo corrobora a hipótese de que o nível de complexidade sintática é variável de acordo com a área do conhecimento.

3. 2017/1: Este grupo de textos abriga o maior número de textos com características de ‘comentários’ orais, isto é, textos pouco elaborados antes da entrega ao professor. São textos simples e bem próximos de ‘resumos’. Em função disso, a maioria (5/9) centraliza sua atenção no ‘conteúdo’ (função epistêmica) ou na função habilitante, isto é, função de acesso rudimentar ao texto e à tarefa. Esse resultado nos leva a crer que o modelo didático ‘Caverna de Platão’, com seu recurso excessivo a atividades de grupo e ao enfoque dialógico e solidário não é tão proveitoso para atingir o objetivo principal da disciplina de Produção de Textos, qual seja, o de propiciar o letramento acadêmico e seus correlatos discursos verticalizantes.

De forma geral, constatamos que há predominância de somente duas das cinco funções da escrita na disciplina de Produção de Textos em todos os semestres analisados. Se estamos de acordo com Navarro (2018) sobre a importância de todas essas funções para o ensino da escrita, acreditamos que é mister modificar o Plano de Ensino de tal Disciplina, de modo a, no mínimo, tornar mais visível a presença do maior número possível de funções dentro de cada atividade proposta.

Sobre a função habilitante, uma das funções pouco observadas nas análises, encontramos em Carlino (2005) uma proposta pertinente: as chamadas “situações de escritura experimentada” (2005, p. 36), isto é, atividades de produção de escrita que não resultem em ‘textos’ e sim como atividades em que a escrita tenha função habilitante, isto é, propedêutica. A autora sugere as seguintes atividades: 1) elaboração rotativa de sínteses da aula; 2) tutorias para escritos grupais; 3) preparação para prova; 4) resposta escrita às perguntas sobre a bibliografia. É importante ressaltar que essas atividades são propostas em disciplina ‘conteudista’, isto é, que não tematizam diretamente o fazer da escrita. De qualquer forma, essas atividades ajudam a ampliar a percepção dos alunos sobre a escrita e suas funções, servindo primordialmente para a chamada função habilitante (NAVARRO, 2018). Dentre as sugestões apresentadas, pensamos que a *tutoria para escritos grupais* e a *resposta escrita às perguntas sobre a bibliografia* podem ser particularmente úteis a disciplinas que visam o letramento acadêmico.

Considerações finais

Retomaremos inicialmente os dois objetivos propostos para o artigo, a fim de demonstrar que foram plenamente atingidos. O primeiro objetivo foi o de analisar três (3) Planos de Ensino da disciplina de Produção de Textos de três semestres (2015/2, 2016/1 e 2017/1) do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para verificar se há valorização do discurso horizontal ou do discurso vertical

da ciência (BERNSTEIN, 1999) e sua compatibilidade com as práticas textuais da área de conhecimento. A análise dos três Planos de Ensino demonstrou que cada semestre utilizou sequenciação de gêneros de forma diferente, resultando em práticas inicialmente mais verticalizantes (2015/2) e ao fim práticas mais horizontalizantes (2017/1). Constatamos, em análise confrontativa com artigos da área de Administração, que os artigos classificados em extratos do Qualis A e B apresentam tanto discursos verticalizantes quanto discursos horizontalizantes. Esse fato parece corroborar a tendência de escolha do professor de, paulatinamente, optar por práticas mais horizontalizantes. No entanto, tal ‘horizontalização’ deve ser bem medida, pois sabemos que o “ideal” de escrita acadêmica, como nos lembra Bernstein (1999), é o de discursos verticais. Apesar de tal ‘ideal’, Martin *et al.* (2010, p. 43), leitor de Bernstein (1999), acrescenta que a verticalidade ou horizontalidade depende fundamentalmente da área de conhecimento. Propõe uma figura em dois pólos em que se destacam, de um lado, áreas científicas com as das Ciências Exatas e Biológicas, com discursos majoritariamente verticalizantes, e, de outro lado, áreas científicas como a Literatura e Ciências Humanas, com discursos majoritariamente horizontalizantes. No meio do caminho dos dois extremos, Martin *et al.* (2010) situa a Linguística e as Ciências Sociais, com práticas verticalizantes e horizontalizantes. Como a Administração é uma área das Ciências Sociais, vemos que a descrição de Martin *et al.* (2010) é corroborada em nossos dados.

O segundo objetivo da pesquisa foi o de verificar se as funções da escrita acadêmica (NAVARRO, 2018) aparecem na escrita da resenha acadêmica realizada pelos estudantes. A análise constatou que apenas duas das cinco funções foi predominante ao longo dos três semestres, com destaque para a função epistêmica e a função retórica. Acreditamos que a forte presença de tais funções deve-se à presença de extensa bibliografia sobre o letramento acadêmico vinculado à análise retórica de gêneros, de que Swales é o pioneiro. No entanto, Navarro (2018) nos lembra que todas as funções da escrita devem atuar de forma integrada. A análise das resenhas acadêmicas nos leva a concordar com o autor: há muitos textos com boa estruturação retórica, bom conteúdo epistêmico, mas com muitos problemas de expressão e organização frasal (funções habilitante e expressiva). Observamos ainda, na análise das resenhas, que há correlação entre a proposta de gêneros expressa no Plano pelo professor e a qualidade dos textos dos alunos. Essa correlação nos faz concluir que a Disciplina de Produção de Textos é fundamental para o desenvolvimento do letramento acadêmicos dos estudantes.

É necessário ainda justificar a seguinte constatação: os resultados indicam que há coincidência parcial entre o ensino de gêneros acadêmicos nas três turmas em análise e os discursos elaborados pelas comunidades de prática científica. Essa coincidência *parcial* decorre principalmente do fato de que, além da sequenciação de atividades dever favorecer atividades verticalizantes, é necessário que o professor elabore atividades para cada um dos gêneros trabalhados que contemplem as cinco funções de escrita. Na discussão das análises, além das atividades já presentes que contemplam de alguma forma a função retórica, a função epistêmica e a função expressiva, acrescentamos a contribuição de Carlino (2005) para a função habilitante. Quanto à função crítica, acreditamos que esta apresenta maior dificuldade de implementação em um primeiro contato dos alunos com o texto acadêmico. De qualquer forma, registramos a contribuição de Navarro (2018, p.37), nesse sentido: “los estudiantes pueden y quieren, en ocasiones, expresar su agencia mediante sus escritos, transformar o negociar las expectativas de los lectores, poner en crisis ciertas formas de comunicación y de construir conocimiento, y generar discursos académicos alternativos, una postura también frecuente en los propios profesores”⁸.

Ainda uma palavra sobre o que o “confronto” entre as práticas de ensino e as práticas da comunidade científica me ensinou: apesar de heterogeneamente constituídas as instâncias de ensino e de produção acadêmica, a noção de “discurso” foi fundamental para a análise transversal proposta. De certa forma, acreditamos que desenvolver esse olhar para o ‘discurso’ pode ser uma das tarefas do ensino do letramento acadêmico. Talvez com isso também será possível desenvolver a função crítica, função menos visível nas análises e, com isso, afastar de vez a pecha de ‘disciplina *instrumental*’ aplicada por vezes à disciplina de Produção de Textos.

Nesse estudo, não foi tomada explicitamente a perspectiva do letramento crítico cultural etnograficamente informada (STREET, 2014), para quem a pedagogia do letramento não deve simplesmente ‘servir’ à área de conhecimento e sim compreender a forma e a função de qualquer tipo de letramento para os falantes em suas comunidades. Acreditamos que um próximo estudo pode incluir em sua metodologia formas de observação e de coleta de dados que contemplem as concepções de linguagem dos alunos, suas aspirações profissionais e acadêmicas. Tal estudo certamente deve coletar, além de produções textuais dos estudantes, entrevistas, depoimentos e/ou interações durante as aulas.

⁸ Tradução nossa: “os estudantes podem e querem, as vezes, expressar sua atitude por meio dos escritos, transformar ou negociar expectativas dos leitores, pôr em crise certas formas de comunicação e de construir o conhecimento, e gerar discursos acadêmicos alternativos, uma postura também frequente nos próprios professores” (NAVARRO, 2018, p. 37).

Referências

BERNSTEIN, B. Vertical and horizontal discourse. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, jun. 1999.

CARLINO, P. **Escribir, ler y aprender en la Universidad**. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura académica, 2005.

FINATTO, M. J. Complexidade textual em artigos científicos: contribuições para o estudo do texto científico em Português. **Organon**, Porto Alegre, v. 25, n. 50, p. 67-100, jan./jul. 2011.

GIERING, M. E. *et al.* (Orgs.). **Leitura e Produção de Artigo Acadêmico-Científico**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

LABBORDE-MILLA, I.; PLANE, S. *et al.* La formation aux écrits professionnels: des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation. **Le discours et la langue**. Bruxelles, 2014.

LILLIS, T. Whose “common sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; STREET, B. **Student writing in the university**. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, 1999.

MARTIN, J.; MATON, K.; MATRUGLIO, E. Historical cosmologies: epistemology and axiology in Australian secondary school discourse. **Revista Signos: Estudos de língua y literatura**, v. 43 n. 74, p.433-463, 2010.

MOTTA-ROTH, D. **Redação acadêmica**. Santa Maria: Editora UFSM, 2001.

NAVARRO, F. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. In: ALVES, M. A.; BERTOLUZZI, V. (Orgs.). **Formação de professores: ensino, linguagem e tecnologias**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 11-51.

PADILLA, C.; LOPEZ, E. Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades. **PRAXIS - Revista de Psicología**, a. 13, n. 20, p. 61-89, 2001.

SILVA, S. Um estudo da argumentação para além das classificações: questionamentos de alunos sobre uma tarefa pedagógica. **IV Seminário de Estudos de Discurso e Argumentação**. Argentina, Universidade de Buenos Aires, 2018 (apresentação oral).

STELLA, V.; SILVA, A. B. Uma proposta de letramento acadêmico baseada na Linguística Textual. In: _____. **Redação acadêmica: múltiplos olhares para o ensino da escrita acadêmica em português e línguas estrangeiras**. São Paulo: Humanitas, 2018. p. 129-158.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola, 2014.

SWALES, J. **Genre analysis: english in academic and research settings**. Cambridge Press: 1990.

Recebido em: setembro de 2019.
Aprovado em: dezembro de 2019.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA *LA VIDA UNIVERSITARIA*

Anamaria Welp¹
Leonardo Teixeira Madrid Alves²

Resumo: Este artigo tem como finalidade apresentar a descrição e a reflexão oriundas do processo de elaboração e da aplicação da sequência didática (SD) *La Vida Universitaria*, para a disciplina de Espanhol I do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O material foi criado com o propósito de oferecer oportunidades de aprendizado com base em temas relevantes aos alunos ingressantes na universidade e proporcionar interações significativas a partir de gêneros discursivos que circulam nas práticas sociais desempenhadas por esse público. O artigo inicia apresentando a metodologia utilizada na construção da SD e a fundamentação teórica que sustentou sua produção: gêneros do discurso, multiletramentos e ensino com base em tarefas. Posteriormente, é descrita a composição do material, seguida dos produtos finais elaborados pelos alunos. Como resultado, verificou-se que o engajamento do grupo de alunos de Espanhol I, no primeiro semestre do curso de Letras da UFRGS, foi evidenciado pelos textos produzidos. Foi possível perceber nos produtos finais o uso da língua para fazer coisas no mundo, refletindo a própria definição de multiletramentos.

Palavras-chave: Ensino de língua adicional. Letramento. Vida universitária.

Abstract: This paper presents the description and reflection on the production and teaching of the didactic sequence (DS) *La Vida Universitaria*, for the Spanish I course of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Languages and Arts Program. The material was created as a way to offer learning opportunities based on relevant topics for university students and to provide significant interactions from discursive genres that circulate in the social practices performed by freshmen. The article begins by presenting the methodology used in the construction of the DS and the theoretical framework that supported its production: discourse genres, multiliteracies and task-based learning. Subsequently, the composition of the material is described followed by the final products prepared by the students. As a result, it was verified that the engagement of the group of Spanish I students in the first semester of the UFRGS Languages and Arts Program was evidenced by the texts produced. Students' final productions displayed the use of language to do things in the world, reflecting the very definition of multiliteracies.

Keywords: Additional language teaching. Literacy. University Life.

Introdução

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), uma sequência didática (SD) consiste em um conjunto de tarefas pedagógicas construídas sistematicamente a partir de um gênero discursivo. Assim, uma SD tem o propósito de familiarizar o aluno com as práticas sociais

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Línguas Modernas, Porto Alegre, RS, Brasil. anamaria.welp@ufrgs.br

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Línguas Modernas, Porto Alegre, RS, Brasil. leonardomadridalves@gmail.com

relacionadas ao gênero trabalhado, desempenhando um papel essencial na estruturação dos currículos de ensino de línguas. Nas discussões atuais do campo da Linguística Aplicada, essa abordagem vem sendo cada vez mais direcionada à promoção das práticas de letramento dos alunos. Dessa forma, o ensino de língua adicional (LA)³ se distancia das abordagens tradicionais de ensino de língua, que priorizam uma lista de conteúdos gramaticais organizada de forma descontextualizada, para se aproximar de abordagens mais significativas de aprendizagem, em que o aluno é convidado a usar a língua que está aprendendo para fazer coisas no mundo e assim dar sentido ao aprendizado.

A sequenciação das disciplinas de língua espanhola do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem como fator de organização conteúdos programáticos que seguem uma progressão definida a partir de elementos fragmentados da língua, partindo-se de níveis de análise linguística primários, como o foco na fonética e no estudo gramatical da morfossintaxe⁴. Dessa forma, cada professor(a) organiza o programa de sua disciplina guiando-se por esses conteúdos. Os temas e textos abordados, assim, baseiam-se em tais conteúdos, e os docentes têm que despender um grande esforço para contextualizar a língua dentro da sala de aula.

Nesse viés, este artigo busca apresentar a reflexão oriunda do processo de construção e aplicação da SD *La vida universitaria*, cujo propósito foi propiciar um aprendizado significativo para os alunos de espanhol do curso de Letras da UFRGS, através de práticas de letramento em gêneros discursivos relevantes para sua formação como professores ou tradutores.

Neste artigo, o termo *letramento* consiste em lançar mão do conhecimento da e sobre a língua e de suas várias formas de manifestação para participar e intervir na sociedade (BRITTO, 2007). Da mesma forma, letramento aqui se filia à teoria dos multiletramentos, se referindo às várias formas de construir sentido a partir de textos multimodais, os quais relacionam a escrita com padrões de significado auditivos, visuais, orais, gestuais, táteis e espaciais (COPE e KALANTZIS, 2015). Para The New London Group (NLG) (1996), os multiletramentos estendem a definição de letramento para dar conta não só dos fenômenos linguísticos e culturais diversos da sociedade contemporânea, os quais se tornam crescentemente globalizados, mas

³ Neste artigo utilizaremos o termo Língua Adicional para nos referirmos ao que outros autores chamam de Língua Estrangeira ou Segunda Língua por acreditarmos que uma segunda ou terceira língua vem acrescentar ao repertório do educando. Além disso, conforme Judd, Tan e Walberg (2001), o termo “estrangeiro” remete a algo estranho, exótico, ou seja, conotações não desejadas para o novo idioma.

⁴ Mais informações disponíveis em:

<<https://www1.ufrgs.br/Graduacao/xInformacoesAcademicas/sumula.php?CodCurriculo=&CodHabilitacao=&sem=2018012&codatividadeensino=4108>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

também da inter-relação de culturas e da pluralidade de textos que circulam nas diferentes esferas sociais.

Para o NLG (1996), uma pedagogia de letramento deve dar conta da florescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação, tais como imagens visuais relacionadas com a escrita. Deve, pois, oferecer oportunidades de participação social, que procurem garantir que diferenças culturais, linguísticas e de gênero não sejam barreiras para o êxito na educação. Tal processo pedagógico é operacionalizado através de quatro componentes, os quais viabilizam a aplicação prática da teoria dos multiletramentos: prática situada (*situated practice*), instrução explícita (*overt instruction*), enquadramento crítico (*critical framing*) e prática transformada (*transformed practice*).

A prática situada se dá através de experiências e de significados situados em contextos do mundo real. A instrução explícita consiste no uso da metalinguagem utilizada pelos participantes da sala de aula (alunos e professor) para favorecer a compreensão das instruções e dos conteúdos, bem como encorajar a aplicação do que foi aprendido, com o intuito de atribuir diferentes modos de significação. O enquadramento crítico envolve uma capacidade crítica de se analisar e interpretar o contexto social, cultural, político e ideológico e seus valores explícitos e implícitos, avaliando a função dos textos e questionando criticamente os interesses dos participantes no processo de comunicação. Já a prática transformada envolve a aplicação do conhecimento e dos entendimentos à diversidade complexa das situações do mundo real, em outras palavras, a recriação de sentidos na produção de textos em face das ações comunicativas (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2015).

Partindo-se desse embasamento, a produção do material teve a intenção de sugerir uma possível organização futura de uma progressão curricular que tenha também como ponto de partida temas relevantes para a formação do educando, como é sugerido por Schlatter (2009) e Schlatter e Garcez (2009). Para tanto, é descrito aqui o processo de elaboração da SD dirigida a uma turma da disciplina de Espanhol I. O artigo inicia apresentando a metodologia utilizada na construção da SD e a fundamentação teórica que sustentou sua produção. Posteriormente, é apresentada a composição do material seguida dos produtos finais elaborados pelos alunos. Por fim, são apresentadas as reflexões e as considerações provenientes da investigação, da produção e da aplicação do material didático.

Metodologia e embasamento teórico

Nesta primeira seção, serão apresentadas a metodologia utilizada, as etapas de produção da SD e o embasamento teórico que guiou o trabalho investigativo. Com o propósito de

favorecer as práticas de letramento dos alunos nos gêneros discursivos que circulam nas práticas sociais de seu interesse, o processo de produção da SD se dividiu em três etapas: reflexão sobre o perfil dos alunos; seleção da temática e dos gêneros estruturantes, incluindo a escolha da produção final; e eleição de textos a partir dos quais elaborar e sequenciar as tarefas pedagógicas.

Reflexão sobre o público de aplicação da sequência didática

Segundo Welp (2011), para aproximarmos o educando à nova língua que está sendo aprendida, deve-se considerar que ninguém chega à aula de LA sem um repertório linguístico já construído. Nesse sentido, o papel do professor não é criar um novo repertório, mas acrescentar ao existente para então ampliar a participação do aprendiz em novas práticas sociais das quais ele não teria oportunidades de participar não fosse a escolarização.

Também de acordo com Welp (2011), se desejamos tornar a aula de LA atrativa, o tema, os textos e as tarefas devem ser pensados tendo em mente o contexto e a realidade do aluno, de forma a fazer sentido para ele. Deve-se criar oportunidades de usar a língua para refletir sobre assuntos do interesse do aluno, levando-o assim a debater, escolher, concordar, discordar e se expressar através da LA.

Nesse contexto, o primeiro passo do processo de produção da sequência didática foi marcado por um olhar sobre o alunado para o qual o material seria elaborado em uma tentativa de traçar um perfil mais apurado. O objetivo era oportunizar um aprendizado significativo. Como a aplicação seria para turmas de primeiro semestre de língua espanhola do curso de Letras da UFRGS, considerou-se que o perfil do aluno seria de um jovem adulto que estaria ingressando na universidade, mas que ainda mantinha um pouco de sua adolescência, o que provavelmente refletiria em seus interesses. Por ser seu primeiro semestre na habilitação Espanhol, previu-se também que o grupo provavelmente seria composto em parte por alunos com baixa proficiência em língua espanhola.

Frente à realidade que permeia esse tipo de grupo de estudantes, e junto aos comentários e impressões da professora titular sobre sua experiência com os alunos do primeiro semestre, esperava-se que fosse uma turma heterogênea em relação à proficiência em espanhol: haveria alunos de nível básico e outros com pouco ou nenhum contato com a língua espanhola⁵. Após traçar os perfis individual e coletivo do grupo, passou-se à próxima etapa do processo de elaboração: a seleção do tema da unidade e do gênero discursivo da produção final.

⁵ Tal expectativa advém do fato de que alunos com maior proficiência na língua são direcionados, no início de sua graduação, para disciplinas mais avançadas de língua espanhola através de teste de nivelamento.

Seleção da temática, dos gêneros estruturantes e do produto final da SD

Tendo definido o perfil dos alunos aos quais a sequência seria aplicada, iniciou-se a etapa de seleção do tema e do gênero discursivo da produção final do material, para tanto nos filiamos à noção bakhtiniana de gêneros discursivos. Para explicar sua teoria, Bakhtin (2010) afirma que o discurso é essencialmente dialógico. Na comunicação discursiva, os interlocutores simultaneamente agem, respondem, concordam ou discordam, completando, aplicando e produzindo enunciados em consonância com as práticas sociais de que estão participando. O autor explica que os enunciados se constituem a partir de outros, fazendo com que nosso discurso seja sempre uma resposta ao discurso de outrem.

Para o filósofo russo, o discurso se organiza através de gêneros: enunciados relativamente estáveis que nos são familiares em razão de nossa experiência com o mundo, com os textos e com as práticas sociais das quais participamos. Bakhtin afirma que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (p. 262). Nessa perspectiva, os gêneros evoluem à medida que as práticas sociais e o contexto sócio-histórico se alteram, o que significa que alguns gêneros desaparecem, outros se atualizam e outros surgem conforme a atividade humana se desenvolve.

Além disso, Bakhtin esclarece que os gêneros são definidos por seu conteúdo temático, seu estilo e sua composição. Assim, cada gênero está relacionado a seu contexto de produção e é determinado por quem fala, para quem, com que propósito, de que lugar e de que forma.

Buscando tratar assuntos pertinentes ao contexto dos alunos, no trabalho aqui relatado, a temática escolhida foi a dos *Trotes Acadêmicos*. Optou-se por essa temática pois, além de ser uma prática muito presente para alunos ingressantes em grande parte das instituições de ensino superior pelo mundo, é também uma questão que costuma gerar debates. Em termos gerais: há pessoas que se opõem veementemente à prática de trotes; há pessoas que os consideram interações importantes para o início da vida universitária, desde que sejam inclusivos e não-violentos; e há pessoas que apoiam a continuidade de quaisquer práticas acordadas entre veteranos e calouros, ignorando a problematização sobre os possíveis abusos de hierarquia entre os grupos e sobre os resultados catastróficos que podem ocorrer devido à prática deliberada de trotes violentos ou abusivos. Frente a isso, tal assunto pareceu rico e potencialmente interativo para a produção da sequência, dada sua adequação ao momento em que os alunos ingressantes vivem em seu primeiro semestre de curso, quando os trotes usualmente ocorrem.

Com o tema definido, partiu-se então para a escolha do gênero discursivo da produção final da unidade. Devido a sua adequação ao conhecimento sociocultural do alunado, ao seu

papel social relevante e a sua presença nas discussões atuais no mundo virtual, o gênero escolhido para a produção final foi o meme.

Segundo Knobel e Lankshear (2005), memes são padrões de informação cultural que são compartilhados entre os membros da sociedade de forma contagiante. Durante esse processo, esses textos geram e modelam as ações e os pensamentos dos diversos grupos sociais. Memes podem ser melodias populares, slogans, roupas, estilos arquitetônicos, formas de fazer coisas e diversas outras produções humanas.

Outros fatores de influência na decisão por esse gênero discursivo foram também a sua relação com o compartilhamento rápido de informações sobre determinado assunto, a sua fácil adaptação a diversos suportes - virtuais ou físicos - e sua relação com *campanha de conscientização*, prática social selecionada para a divulgação dos memes produzidos.

Seleção dos textos e elaboração das tarefas pedagógicas

Com a temática e o gênero discursivo da produção final definidos, os próximos passos no processo foram a seleção de textos para a criação e a organização da sequência de tarefas. Ressalta-se que, em consonância com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RGS, 2009), texto aqui é definido como uma unidade significativa global, produzida a partir de uma atividade de linguagem, que pode ser falada, escrita, pintada, cantada, dançada, etc. Um texto só ganha sentido quando vinculado a um contexto de produção. Reflete uma manifestação de um autor destinada à interpretação de outro, como resultado da atividade humana interacional e discursiva.

Era necessário buscar textos que trouxessem exemplos de uso real da língua espanhola dentro da temática e do gênero escolhidos. Era importante então que fossem textos autênticos, com interlocutores concretos, e que não fossem produzidos com a finalidade de ensinar a língua simplesmente, mas que tivessem um propósito social, ou seja, que fossem fruto de práticas sociais desempenhadas por usuários da língua espanhola.

Destarte, foram selecionados quatro gêneros: *fotografia*, *enquete*, *reportagem* e *meme*. No total, foram escolhidos 13 textos que circulam nos gêneros elencados, sendo eles sete fotografias de trotes, um vídeo do *YouTube* sobre uma enquete com o público universitário espanhol⁶, uma reportagem em plataforma virtual⁷ (contendo áudios com trechos de entrevistas ao público), uma foto de capa da reportagem e três memes.

⁶ Link: <<https://www.youtube.com/watch?v=483JjFK7KtQ>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

⁷ Link: <https://cadenaser.com/emisora/2017/09/20/radio_valladolid/1505905181_527793.html>. Acesso em: 29 ago. 2019.

O quadro 1 abaixo apresenta as tarefas do material, organizando-as por numeração, tipo, objetivo e texto abordado:

Quadro 1 - Sequenciação das tarefas

Numeração de Tarefa	Tipo de Tarefa	Objetivo(s) da tarefa	Texto(s) Abordado(s)
1	Ativação de conhecimento prévio	Suscitar nos alunos, através de fotografias e de perguntas, relações com seu conhecimento de mundo sobre o tema.	Fotografias de práticas de trotes acadêmicos
2	Preparação para a leitura da reportagem	Introduzir diferentes opiniões sobre trotes, preparando os alunos em relação ao tema específico do texto que será lido na tarefa 4: reportagem sobre uma campanha contra trotes universitários.	Vídeo <i>YouTube</i> : enquete
3	Primeiro contato com o texto	Estimular a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto com o propósito de despertar o interesse para a leitura da reportagem (tarefa 4).	Foto de capa da reportagem e reportagem.
4	Leitura e reação ao texto	Trabalhar a compreensão leitora de uma reportagem sobre a temática central para suscitar o pensamento crítico e o posicionamento dos alunos na construção de sentidos.	Reportagem
5	Exploração do suporte virtual	Introduzir aos alunos os ambientes virtuais e as possibilidades de interação com eles.	Reportagem e seu suporte (site Cadena SER)
6	Estudo do texto	Familiarizar os alunos com o gênero discursivo da produção final.	Imagens de memes
7	Produção de texto	Proporcionar um direcionamento para a produção de um texto de autoria dos estudantes.	Retomada de todos os pontos anteriores e banco de imagens do site <i>MemeGenerator</i> ⁸

⁸ Link: <<https://imgflip.com/memegenerator>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

A composição da SD

Os objetivos centrais da SD *La vida universitaria* são promover práticas de letramento relacionadas ao gênero discursivo meme e abordar as problemáticas presentes na discussão sobre os trotes universitários. Como forma de abordar o assunto, o material busca apresentar ao aluno as diferentes visões sobre o tema, contando com a opinião de estudantes estrangeiros, com uma reportagem sobre uma iniciativa contrária a essa prática e com amostras de memes retiradas da internet, os quais se colocam a favor desses eventos. Pretende-se assim que os alunos construam opiniões informadas sobre o tema, concordando ou discordando, depois de considerarem diferentes perspectivas e de se engajarem em debates em que são encorajados a apresentar argumentos para sustentar suas posições.

Dessa forma, a teoria dos multiletramentos norteou o trabalho pedagógico, buscando oferecer aos estudantes vivências de uma efetiva cidadania através da promoção da interação com múltiplas linguagens e do cruzamento de fronteiras culturais. Nesse aspecto, o NLG (1996) afirma que, na construção de novos espaços cívicos e de um novo conceito de cidadania, a diversidade cultural e linguística é poderosa tanto como recurso de sala de aula quanto como recurso social.

Para suscitar a interação dentro da sala de aula, foi utilizada a abordagem de Ensino por Tarefas Pedagógicas como embasamento da estrutura sequencial da SD. Em consonância com Van den Branden (2016), o entendimento de tarefa que guiou o trabalho foi o seguinte: tarefas são ações que as pessoas desempenham no dia-a-dia e que exigem o uso da língua para se chegar a algum objetivo. Há dois motivos principais pelos quais o ensino por tarefas é utilizado nesta SD. Primeiramente, essa abordagem oportuniza ao aluno utilizar a língua em condições reais de interação, proporcionando um aprendizado que abarca o idioma na complexidade total de seu uso. Em segundo lugar, produz reflexão e exploração compartilhada sobre as formas linguísticas, levando os alunos a criarem mensagens significativas com o propósito de interagir com locutores concretos em diversas práticas sociais (VAN DEN BRANDEN, 2016; WELP; DÍDIO; FINKLER, 2019).

A intenção era que os alunos, durante a realização das tarefas, partissem de uma familiarização com o tema, conhecessem e se apropriassem dos ambientes virtuais, e das características do gênero meme, e participassem ativamente em uma intervenção social na universidade através de uma *campanha de conscientização* da comunidade acadêmica sobre o assunto. Grande parte das tarefas da unidade foram guiadas por perguntas, o que influenciou a atitude responsiva (BAKHTIN, 2010) dos alunos, essencial no momento de criar uma reação autoral a determinado texto durante a participação nas tarefas.

Com base em Schlatter e Garcez (2009, p. 162), que classificam os tipos de tarefas para cada etapa do trabalho pedagógico com o texto, no sentido de possibilitar a participação efetiva dos alunos e de criar condições para que eles trabalhem de forma independente, foram elaboradas as tarefas a seguir descritas.

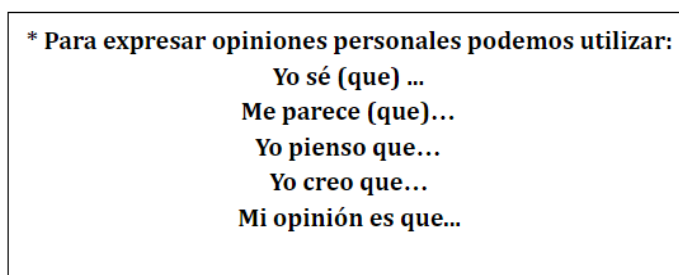
Tarefa de ativação de conhecimento prévio (Tarefa 1)

Na Tarefa 1, os alunos são expostos a sete fotografias de trotes de diferentes estilos e lugares. A escolha das fotos se deu por apresentarem diferentes situações de trotes universitários, provocando reações imediatas dos alunos a elas. Após verem as imagens, eles são convidados a pensar sobre elas através de perguntas e a discuti-las com os colegas, com a finalidade de ativar seu conhecimento prévio sobre o tema. As perguntas nesta tarefa são as seguintes:

- *¿Qué está ocurriendo en estas imágenes?*
- *¿Qué saben sobre este tipo de evento?*
- *¿Dónde ocurre generalmente?*
- *¿Quién participa?*
- *¿Cuál es la finalidad?*⁹

Ao final da tarefa, há um quadro de ajuda que traz expressões linguísticas de opinião pessoal que os alunos talvez necessitem na interação durante a resposta às perguntas.

Figura 1 - Quadro com expressões linguísticas de opinião em espanhol



Fonte: elaborado pelos autores.

⁹ Tradução: “O que está acontecendo nas imagens? O que vocês sabem sobre este tipo de evento? Onde ocorre geralmente? Quem participa? Qual a sua finalidade?”

Tarefas de pré-leitura e leitura: introdução sobre a temática em outros contextos (Tarefa 2), contato inicial com a reportagem sobre o tema (Tarefa 3) e leitura e reação à reportagem (Tarefa 4):

Durante as tarefas 2, 3 e 4, os alunos foram expostos a questões que apresentavam visões do contexto espanhol sobre o tema dos trotes de forma a prepará-los para a leitura de uma reportagem sobre o assunto. A tarefa de número 2 teve como texto principal um vídeo do *YouTube* com uma enquete sobre a temática dos trotes em Salamanca, Espanha. A seleção do vídeo ocorreu por apresentar uma discussão acerca de tais práticas no contexto espanhol. Após assistir ao vídeo, os alunos foram confrontados com perguntas que buscaram provocar reflexões sobre o tema que seria abordado, criando uma base para a leitura da reportagem presente nas tarefas 3 e 4:

- *¿De dónde son las personas entrevistadas en el video?*
- *¿Cuáles son sus opiniones sobre las novatadas?*
- *¿Ustedes están de acuerdo con las opiniones que aparecen en el video? ¿Cuáles les llamaron más la atención y por qué?*
- *¿Qué piensan ustedes sobre las novatadas?*
- *¿Sabén algo sobre las novatadas en el Instituto de Letras de UFRGS? ¿Qué saben?*
- *Y en los otros cursos de UFRGS, ¿saben algo sobre cómo funcionan sus novatadas?*¹⁰

A tarefa número 3 consistiu na exploração do ambiente virtual Cadena SER, através de perguntas, como forma de preparação para a leitura da reportagem contida no site. Essa sensibilização para a leitura ocorreu primeiro com uma análise da foto de capa da reportagem, que continha um exemplo das produções da campanha de conscientização ocorrida na Universidad de Valladolid¹¹. O propósito aqui era suscitar a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir das imagens da campanha para provocar interesse pela leitura da reportagem que a foto introduz. As perguntas da tarefa foram as seguintes:

¹⁰ Tradução: “De onde são as pessoas entrevistadas no vídeo? Quais são as suas opiniões sobre os trotes acadêmicos? Vocês concordam com as opiniões que aparecem no vídeo? Quais mais lhes chamaram a atenção e por quê? O que vocês pensam sobre os trotes acadêmicos? Sabem algo sobre os trotes acadêmicos do Instituto de Letras da UFRGS? O que sabem? E nos outros cursos da UFRGS, sabem algo sobre como funcionam os seus trotes acadêmicos?”.

¹¹ Link da página: <https://cadenaser.com/emisora/2017/09/20/radio_valladolid/1505905181_527793.html>. Acesso em: 03 dez. 2019.

- *¿Sobre qué trata el reportaje?*
- *¿Por qué llegaste a esta conclusión?*
- *Al leer el título y el subtítulo, ¿confirmaste tu opinión sobre la imagen o no? ¿Por qué? ¿Quién es el autor que escribió el reportaje?*
- *¿En cuál ciudad el reportaje fue publicado? ¿En cuál país?*
- *¿En qué fecha?¹²*

Na tarefa de número 4, após a familiarização com o texto, os alunos leram a reportagem. Após a leitura, também tiveram que discutir a partir de perguntas. Abaixo seguem as perguntas da tarefa:

- *¿Confirmaste tus opiniones previas sobre el tema del reportaje? ¿Qué informaciones expone además de las que discutimos?*
- *¿A cuál público se dirige?*
- *¿Cuál la posición del texto sobre el tema de las novatadas?*
- *¿Crees que la campaña organizada por la Universidad es efectiva? ¿Por qué?*
- *¿Te gusta este tipo de campaña? ¿Por qué?*
- *¿Te parece que utilizar emoticons puede ser una buena estrategia para alcanzar el público? ¿Por qué?¹³*

Tarefa de exploração do suporte (Tarefa 5)

Com o propósito de conhecer ambientes virtuais, a tarefa 5 foi criada com o objetivo de fazer os alunos explorarem o suporte da reportagem que leram, o site Cadena SER, e descobrirem maneiras de interagir com o site, através da leitura de outras reportagens, ou de comentários ou compartilhamento das reportagens lidas. As perguntas que guiaram as atividades da tarefa foram:

- *¿Cadena SER es un sitio virtual sobre qué?*

¹² Tradução: “Sobre o que a reportagem trata? Por que você chegou a essa conclusão? Ao ler o título e o subtítulo, você confirmou sua opinião sobre a imagem ou não? Por quê? Quem é o autor da reportagem? Em qual cidade a reportagem foi publicada? Em qual país? Em qual data?”.

¹³ Tradução: “Você confirmou suas opiniões prévias sobre o tema da reportagem? Quais informações expõe além das que discutimos? A qual público se dirige? Qual a posição do texto sobre os trotes acadêmicos? Você acha que a campanha organizada pela universidade é efetiva? Por quê? Você gosta deste tipo de campanha? Por quê? Você acha que usar *emoticons* pode ser uma boa estratégia para alcançar o público? Por quê?”.

- *¿Qué tipos de textos (escritos, visuales, auditivos, etc...) existen en este sitio virtual? Presenten dos ejemplos.*
- *¿En qué medios se puede compartir el contenido del sitio virtual?*
- *Si ustedes quieren saber más sobre el tema del reportaje que vimos, ¿qué pueden hacer?*
- *Si quieren dejar un comentario, ¿qué pueden hacer?*¹⁴

Tarefa de familiarização com o gênero discursivo meme

Na tarefa 6, ocorreu a familiarização dos alunos com o gênero de produção final, o meme. Eles receberam três imagens retiradas da internet de memes sobre os trotes estudantis e uma sequência de perguntas para uma discussão sobre o assunto e sobre o gênero. Como característica comum das três imagens, os trotes eram abordados nesses memes como práticas positivas, fazendo alusão à guerra (neste caso, guerra aos calouros) e às festas. Abaixo seguem as perguntas da tarefa:

- *¿Te gustan los memes? ¿Conoces alguna de las imágenes de los memes arriba?*
- *¿Crees que estos realmente defienden las novatadas? ¿Por qué?*
- *¿Cuáles las semejanzas entre los tres memes?*
- *¿El género “meme” te parece una buena forma de alcanzar al público? ¿Por qué? ¿Cuál público?*
- *A pesar de que esos memes que vimos son en favor de las novatadas, ¿crees que se puede crear memes en contra de ellas?*
- *Si fuéramos a crear una campaña con memes contra las novatadas, ¿la crearíamos solamente contra las novatadas abusivas/opresivas o contra cualquier tipo de novatada?*¹⁵

¹⁴ Tradução: “Cadena SER é um site sobre o quê? Quais tipos de textos (escritos, visuais, auditivos, etc...) existem neste site? Apresentem dois exemplos. Em quais meios se pode compartilhar o conteúdo do site? Se vocês querem saber mais sobre o tema da reportagem que vimos, o que podem fazer? Se vocês querem deixar um comentário, o que podem fazer?”

¹⁵ Tradução: “Você gosta de memes? Conhece alguma das imagens dos memes acima? Acha que estes realmente defendem os trotes? Por quê? Quais as semelhanças entre os três memes? Você acha que gênero “meme” é uma boa forma de atingir o público? Por quê? Qual público? Apesar de os memes que vimos serem a favor dos trotes, você acha que se podem criar memes que sejam contra eles? Se fôssemos criar uma campanha de memes contra os trotes, a criaríamos somente contra os trotes abusivos/opressivos ou contra qualquer tipo de trote?”

Tarefa de produção: gênero discursivo meme

Após a familiarização dos alunos com o gênero meme, eles passaram à tarefa de produção. Foi-lhes apresentada a ferramenta *Meme Generator*, com a qual poderiam elaborar seus memes. Com o intuito de repassar os conhecimentos trabalhados e iniciar a produção final, a tarefa também apresentou perguntas para guiar o trabalho, a saber:

- *¿Qué lenguaje debe tener un meme?*
- *¿A quién se va a direccionar la campaña, o sea, quién es el público?*
- *¿Cuáles van a ser las imágenes de sus memes?*
- *¿Cuáles van a ser los textos de sus memes?*¹⁶

Produções finais dos alunos

Após a conclusão dos trabalhos com a produção final, inspirados na campanha de conscientização utilizada na Universidad de Valladolid com colagens pelo campus da universidade, foi definido que os textos produzidos seriam expostos nas paredes do Instituto de Letras da UFRGS. Dessa forma, os memes poderiam atingir mais diretamente a comunidade acadêmica.

Em contraponto aos memes que serviram de provocadores nas tarefas durante o processo de letramento, as produções dos estudantes apresentaram uma visão problematizadora sobre a temática. Muitos alunos usaram a ironia para tratar a prática de violência nesses rituais, apresentando uma visão combativa aos trotes. A confecção dos memes ocorreu por meio do site *MemeGenerator*, o qual propiciou um ambiente no qual os alunos podiam relacionar mídias visuais e texto escrito para a realização de suas produções finais. Abaixo apresentamos as produções finais dos alunos:

¹⁶ Tradução: “Qual linguagem um meme deve ter? A quem se vai direccionar a campanha? Ou seja, quem é seu público? Quais serão as imagens dos memes de vocês? Quais serão os textos dos memes de vocês?”.

Figura 2 - Meme producido por alumno



Figura 3 - Meme producido por alumno



Figura 4 - Meme producido por alumno



Figura 5: meme producido por alumno



Figura 6 - Meme producido por alumno



Figura 7 - Meme producido por alumno



Figura 8 - Meme produzido por aluno



Figura 9 - Meme produzido por aluno



Considerações finais

Ao criar oportunidades para que usassem a língua espanhola em uma prática social concretizada em textos do gênero discursivo meme para a construção de uma campanha contra os comportamentos socialmente agressivos cultuados em rituais de boas-vindas de cursos de graduação, consideramos que a primeira aplicação do material suscitou reflexão crítica sobre os temas abordados e promoveu práticas de letramento relevantes para os contextos nos quais os estudantes que ingressam na vida acadêmica circulam. O engajamento do grupo de alunos de Espanhol I, no primeiro semestre do curso de Letras da UFRGS, é evidenciado pelos memes produzidos por eles. Os textos de sua autoria demonstram sua agência na construção da campanha direcionada à comunidade acadêmica. É possível perceber nos produtos finais a apropriação dos textos trabalhados e o uso da língua para fazer coisas no mundo de forma crítica, revelando a formação social dos aprendizes e refletindo a própria definição de multiletramentos.

Como um panorama dos próximos passos das investigações sobre produção de material didático, esperamos pela viabilidade e pela concretização futuras de um projeto de progressão curricular das disciplinas de Língua Espanhola da UFRGS. A organização do currículo por eixos temáticos relevantes para a formação do futuro professor ou tradutor permite encorajar o uso da língua e fomentar as práticas de letramento dos alunos, ampliando as práticas sociais de que participam através do estudo de gêneros discursivos presentes em tais práticas. Pensamos que, dessa forma, pode-se construir um currículo integrado, que atenda às necessidades da comunidade acadêmica em seu dia a dia e que forme profissionais confiantes e capacitados para atuar em diferentes esferas sociais.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 24-30, 2007.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **A pedagogy of multiliteracies**. UK: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-36.

JUDD, E. L; TAN, L; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages**. Genebra: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2011.

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. Memes and affinities: Cultural replication and literacy education. In: **National Reading Conference**. 5. ed, 2005, Miami, United States. Booklet.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular**. In: Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009. p. 125-172.

THE NEW LONDON GROUP. "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

VAN DEN BRANDEN, K. Task-based language teaching. In: HALL, G. (Ed.). **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. London: Routledge, 2016. p. 238-251.

_____. Task-based language teaching. In: HALL, G. (Ed.). **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. London: Routledge, 2016. p. 238-251.

WELP, A. K. S. Novas perspectivas para a sala de aula de língua adicional. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2011, Rio de Janeiro. **Anais do congresso brasileiro de linguística aplicada de 2011**. Rio de Janeiro: ALAB, v. 1. 2011, p. 1-12.

WELP, A. K. S.; DÍDIO, A. R.; FINKLER, B. Questões contemporâneas no cinema e na literatura: o desenho de uma sequência didática para o ensino de inglês como língua adicional. **Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 10, n. 2, no prelo.

Recebido em: setembro de 2019.
Aprovado em: dezembro de 2019.

A (DES)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES COM GAMES E REPERCUSSÕES NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ESCOLARES

Adriana Fischer¹

Gabriel Marante de Oliveira²

Mariana Aparecida Vicentini³

Resumo: Neste artigo, enfocamos *os games online*, na modalidade *multiplayer*, em diálogo problematizador com o contexto escolar, considerando ambos um espaço para a (des)construção de identidades, sentidos e de aprendizagem. Fundamentados na perspectiva sociocultural dos letramentos, discutimos a (des)construção e negociação de identidades no aprendizado de inglês por quatro estudantes do Ensino Médio, em um Clube de Inglês, por meio de interações realizadas em *games*. O objetivo é de problematizar relações entre identidades (des)construídas em *games* e práticas de letramentos escolares na aprendizagem de inglês. Os dados analisados provêm de interações dos sujeitos em um grupo focal e na plataforma de gamificação *Classcraft*, bem como de gravações dos sujeitos interagindo no *game Fortnite*. Os resultados indicam que, mesmo que os *games* oportunizem aprendizagem mais interativa, há necessidade de uma relação dialógica entre professor e estudantes com vistas a qualificar o uso do inglês, de incentivar o uso do idioma, de modo a oportunizar condições de produção mais interativas aos estudantes, seja em *games* ou em outras práticas de letramentos. Emergiram, ainda, sinais de que temáticas relacionadas a práticas de letramentos extraescolares são pouco exploradas nesse contexto de aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas de letramentos. *Games*. Identidades. Aprendizagem de Inglês. Tecnologias Digitais.

Abstract: In this article we focus on online multiplayer games in a problematizing dialogue with the school context, considering it both a space for (de)construction of identities, meanings and learning. Based on the sociocultural perspective of literacies, we discuss the (de)construction and identities negotiation related to the English language learning by four High School students, participating in an English Club, through interactions performed in games. We seek to problematize relationships between (de)constructed identities in games and school literacy practices involved in English learning. The analyzed data was generated from interactions of the subjects in a focus group and on the *Classcraft* gamification platform, and also recordings of the subjects interacting on the game *Fortnite*. The results indicate that even though games provide more interactive learning, there is a need for a dialogical relationship between teacher and students, in order to improve the use of English, encourage the use of language, to, in turn, provide students with more interactive production conditions, whether in games or other literacy practices. Signs that themes related to out-of-school literacy practices are little explored in the classroom environment have also emerged.

Keywords: Literacy practices. Games. Identities. English learning. Digital Technologies.

Discussões iniciais

¹ Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Blumenau, SC, Brasil. adrfischer@furb.br

² Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Blumenau, SC, Brasil. gabrielo@furb.br

³ Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Blumenau, SC, Brasil. mvicentini@furb.br

A disseminação das Tecnologias Digitais (TD) tem possibilitado, com cada vez mais frequência, seus usos em percursos de aprendizagem. De acordo com Duarte (2018), apesar de o acesso a essas TD ainda não ser universal, já existe uma preocupação, por parte da instituição escolar, em incentivar práticas de letramentos que usem as tecnologias, especialmente aquelas já acessadas pelos estudantes que compõem esta instituição. Nesse sentido, há de se considerar que as TD facilitam não apenas o acesso ao conhecimento, mas a novas formas de entretenimento, como é o caso dos *games online multiplayer*⁴, que chamam a atenção de muitos jovens em idade escolar. Esses jogos são constitutivos de comunidades em que sujeitos de todo o mundo têm, neste espaço, a possibilidade de interagir, em uma relação que constitui a todos os envolvidos nesse movimento. A partir dessas considerações iniciais, as discussões apresentadas neste artigo são relacionadas aos modos como sujeitos (des)construem suas identidades em *games* na modalidade *multiplayer*, a partir de suas interações em inglês⁵, e como essas identidades são negociadas na relação com práticas de letramentos escolares, especificamente aquelas voltadas à aprendizagem do idioma. Apesar de os jogos nessa modalidade não receberem um enfoque valorativo em aulas de L2, eles têm se revelado um espaço de aprendizagem e de construção de sentidos (GEE, 2001). Essas discussões nos orientam a problematizar questões referentes ao ensino da L2 em práticas de letramentos escolares, com destaque ao papel do professor nesse percurso, pois, ao passo em que concebemos os jogos como possíveis ferramentas de aprendizagem, destacamos que deslegitimar a escola, o ensino das línguas, em valorização somente aos jogos e às tecnologias digitais (TD), em uso pelos estudantes, é uma ação infundada.

Esse tema emerge e traz à tona discussões em torno das práticas de letramentos com *games*, em virtude de trabalhos desenvolvidos em um Clube de Inglês, atividade extracurricular oferecida aos estudantes de um primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola particular localizada no interior do estado de Santa Catarina. Buscando discutir as questões apresentadas até o momento, estipulamos como objetivo deste trabalho *problematizar relações entre identidades (des)construídas em games e práticas de letramentos escolares na aprendizagem de uma L2*. Para este estudo, vinculado ao grupo de pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação (CNPq), foram escolhidos quatro sujeitos integrantes do nível Intermediário do Clube, com base nas interações que desenvolveram durante as aulas. Os dados para análise são

⁴Ao mencionarmos os termos “*games*”, “jogos” e “jogos *online*”, estamos sempre nos referindo àqueles na modalidade *multiplayer* e com interações pelo uso do inglês. Jogos *multiplayer* são jogos que permitem que vários jogadores participem simultaneamente de uma mesma partida.

⁵A fim de evitar a repetição dos termos “inglês”, “segunda língua”, “língua estrangeira” e “língua inglesa”, optamos pela quase totalidade de uso do termo L2 para nos referirmos a essas nomenclaturas.

advindos de um grupo focal desenvolvido com esses sujeitos no final do semestre letivo do Clube, no ano de 2018, de gravações em áudio desses estudantes interagindo no *game Fortnite*⁶ e da plataforma de gamificação *Classcraft*⁷. Destaca-se que os dados apresentados neste artigo fazem parte de uma pesquisa longitudinal e foram motivo de discussão em uma dissertação de Mestrado intitulada ‘Práticas de Letramentos com Tecnologias Digitais: gamificação em um Clube de Inglês no Ensino Médio’ durante os anos de 2018 e 2019. Outros dados gerados nessa pesquisa continuam compondo o banco de dados para continuidade em pesquisas no âmbito de um Doutorado, a partir de 2020.

A justificativa central que norteia nossas reflexões se ampara nos NEL que discutem a importância da aprendizagem informal em práticas diárias incorporadas em redes de apoio relacionadas com contextos formais de educação (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014) ou, nas palavras de Duarte (2018), pensar na importância dos *games* em termos de educação é relevante, pois eles fazem parte da cultura digital em que muitos estudantes se inserem. Os jogos na modalidade *multiplayer* podem influenciar a forma como sujeitos encaram as diferenças entre o mundo dos *games* e o mundo real e, também, como a forma de lidar com *games* pode ser aproximada de contextos como o escolar. A partir do título deste artigo, parte-se da ideia de que existe um conflito identitário quando dada a inserção de sujeitos em diferentes práticas de letramentos na aprendizagem de L2 e, mesmo considerando que esse conflito é característico dos letramentos (LEA; STREET, 2014; FISCHER, 2015), a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos (NEL) pode contribuir para amenizar as tensões que permeiam essas práticas. Em outras palavras, considerando que letramentos sempre se desenvolvem a partir de aprendizagens culturais e se adquire como parte das identidades das pessoas (GEE, 2001), a compreensão sobre formas como os sujeitos deste estudo constituem suas identidades em *games* por meio da interação com outros jogadores é relevante, pois pode indicar de que modo as práticas de letramentos em *games* refletem nas práticas de letramentos escolares desses sujeitos, tornando-as mais significativas a eles. Há de se discutir, ainda, a falta de atenção dada às questões de interação por meio da L2 em sala de aula. Apoiados nas problematizações que emergem em torno do papel da escola na aquisição da L2 pelos estudantes, outra justificativa que confere relevância a este estudo é a da tentativa de legitimar o papel do professor perante situações e discursos que por vezes anulam a importância de seu trabalho.

⁶ *Fortnite* é um jogo eletrônico multijogador online revelado [rever verbo aqui] originalmente em 2012, desenvolvido pela *Epic Games* e lançado como diferentes modos de jogo que compartilham a mesma jogabilidade e motor gráfico. O modo a que nos referimos neste estudo é o *Fortnite Battle Royale*, um jogo grátis do gênero *battle royale*, onde até 100 jogadores lutam em espaços cada vez menores para serem a última pessoa ou time vencedor.

⁷ As informações referentes a essa plataforma são fornecidas na seção metodológica deste artigo.

As discussões que se desenvolvem no decorrer deste artigo estão fundadas na perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2003; FISCHER, 2007) compreendidos, sob este ponto de vista, como práticas flexíveis de leitura, oralidade e escrita, de cunho social e, portanto, ideológicas e socio-historicamente situadas.

Este artigo está estruturado em cinco seções, sendo esta a primeira. Na segunda, intitulada “‘Identities in play’: (des)construções mediadas pelos *games* e pela escola”, discutimos as principais concepções em torno da (des)construção de identidades em diferentes contextos. A terceira seção, percursos metodológicos, apresenta as principais decisões que guiaram este trabalho. A quarta seção, “Quem disse que eu sou um aluno?”, traz as problematizações que emergem a partir dos dados gerados junto aos sujeitos na relação com a perspectiva dos NEL. Finalmente, a seção “principais (in)conclusões”, apresenta algumas das reflexões que emergiram a partir do desenvolvimento do artigo.

Identities in play: (des)construções mediadas pelos *games* e pela escola

Nesta seção, com base nos pressupostos teóricos dos NEL, inicialmente, discutimos a forma como sujeitos constroem suas identidades em *games* na relação com o outro, a partir do conceito de *game literacy* e da linguagem como forma de interação para, posteriormente, problematizarmos as relações entre as distintas identidades de sujeitos e sua inserção em práticas de letramentos. De acordo com Duarte (2017), as interações que ocorrem no contexto dos *games*, por meio da linguagem, exercem grande influência na constituição das identidades dos sujeitos que neles interagem e refletem em sua construção de sentidos em práticas de letramentos escolares, mais especificamente nas práticas voltadas à aprendizagem da L2. Ao fazer uso do conceito de identidades, nos apoiamos em Hall (2006), que as define sob um olhar histórico e não biológico. Nessa perspectiva, as identidades não apresentam um núcleo fixo e estável, pelo contrário, estão sempre se (des)construindo, se deslocando, em um processo que ganha forma nas tensões e fricções da relação com o outro (HALL, 2006), em diferentes tempos e espaços da história. As tensões e fricções mencionadas por Hall (2006) emergem, especialmente, durante o percurso de aprendizagem de um sujeito a partir de seu contato com diferentes letramentos, que exigem dele a socialização com o que Gee (2001) classifica como Discursos, com D maiúsculo. Nos Discursos estão inseridas as linguagens sociais que assumem relevância e sentido por meio deles (FISCHER, 2007). Desse modo, os Discursos envolvem mais do que a linguagem, integrando “modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias,

com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas” (GEE, 2001, p. 719, tradução nossa). Segundo o autor, a principal característica dos Discursos é a de que são ideológicos, pois envolvem um conjunto de valores, pontos de vista sobre a relação entre as pessoas, sobre a distribuição de bens sociais e indicam quem são os *insiders* (GEE, 2001) em determinadas práticas de letramentos. Discursos, nesse sentido, são nomeados por Gee (2001) como *kits* de identidades, pois possibilitam explicar as múltiplas identidades sociais de um sujeito e fornecer pistas sobre seus modos de inserção em práticas de letramentos. Nomeadamente, os Discursos que fazem uso de bens valorizados socialmente são os Discursos dominantes e os grupos que mais conflitos têm ao lidar com esses Discursos são chamados de grupos marginais. Portanto, a natureza dos Discursos está diretamente relacionada aos domínios de letramentos que os integram, às relações de poder, às linguagens sociais e a todo aparato ideológico que os envolve durante sua inserção em práticas de letramentos (FISCHER, 2007).

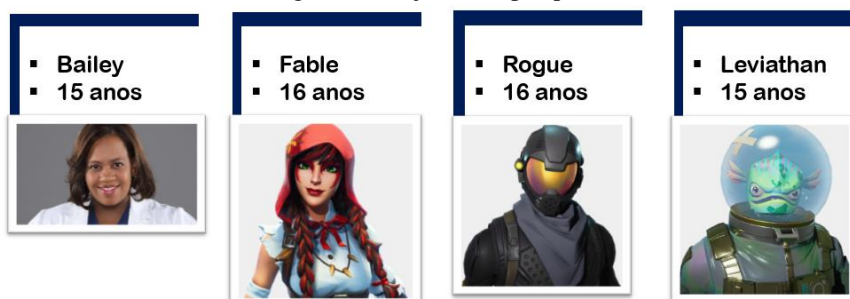
A institucionalização de Discursos dominantes, de acordo com Buzato (2014), ocorre por meio de agências de letramento específicas e, neste caso, tomamos como base a escola, para nos referir a uma agência reguladora do que conta como letramento (STREET; LEA; LILLIS, 2015). Simultaneamente à inserção de um grupo específico de sujeitos em práticas de letramentos dominantes, grupos periféricos utilizam letramentos como espaços de resistência e manifestação de identidades e modos de vida alternativos. Como todos esses sujeitos circulam por ambos os tipos de contextos, tanto os letramentos dominantes como os ditos marginais são periodicamente renovados, hibridizados e redefinidos em relação uns aos outros (BUZATO, 2014). Nessas definições, destaca-se que o avanço tecnológico propiciou o surgimento de outros contextos para que a inserção e interação de sujeitos, de grupos dominantes e marginais, em práticas de letramentos aconteça. Deste modo, segundo Duarte (2017), ao se pensar no contexto de *games*, comum aos sujeitos deste estudo, os jogadores constituem e são constituídos nos eventos de letramentos do jogo. Essas interações têm grande influência na constituição das identidades dos sujeitos que interagem no *game*. Nesse sentido, *game literacy* (GEE, 2005; BUCKINGHAM; BURN, 2007; DUARTE, 2017; 2018) é um letramento específico, que implica considerar as dimensões sociais do jogar, o que envolve um entendimento de como a atividade social de jogar se desenvolve e como os jogadores estão localizados socialmente. Isso também gera questões mais amplas sobre como as relações sociais e identidades são construídas (BUCKINGHAM; BURN, 2007; DUARTE, 2017; 2018) a partir dos *games*. Dessa forma, os autores mencionados acima consideram que não é possível pensar em um letramento em *games* como um conjunto de habilidades cognitivas que os jogadores passam a ter de alguma forma. Pelo contrário, é necessária a compreensão sobre como o ato de jogar é parte da rotina dos

jogadores e das suas relações. Apesar de a definição de *game literacy* implicar na ideia da necessidade de apropriação de letramentos para uma boa atuação no *game*, nos posicionamos no sentido de que o jogo demanda a interação de um sujeito com a comunidade relacionada a ele e que por meio dessas interações, mediadas pela linguagem, é que um sujeito irá se constituir, não só um *gamer*⁸, mas um sujeito com múltiplas identidades.

Percursos metodológicos

Este artigo apresenta dados inéditos, advindos de uma pesquisa longitudinal, e receberam um enfoque, essencialmente, qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nosso ponto de partida foi um Clube de Inglês, atividade extracurricular oferecida aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola particular localizada no interior do estado de Santa Catarina. Dividido entre os níveis, Básico (Intro), Pré-intermediário (1A) e Intermediário (2A), selecionamos para participar deste estudo, quatro integrantes do nível 2A, por conta da interações que desenvolveram durante as aulas.

Figura 1 – Sujeitos da pesquisa



Fonte: elaborada pelos pesquisadores

As aulas do Clube de Inglês, inicialmente, eram realizadas na própria sala de aula do Ensino Médio, no contraturno, a partir de uma apostila com foco no desenvolvimento das quatro habilidades da língua: ler, falar, ouvir e escrever. Por conta da abordagem normativa praticada durante as aulas, os estudantes pouco se engajavam nas atividades do Clube. Apesar disso, quando se sentiam motivados, os sujeitos conseguiam interagir durante a aula usando, praticamente, apenas a L2, mesmo afirmando nunca terem participado de aulas em escolas de idiomas e estudando a L2 apenas nas aulas das escolas regulares. Alegaram, ainda, conseguir se comunicar, quase exclusivamente em inglês, por conta de suas interações em jogos *online*.

Tendo em vista a afinidade desses sujeitos pelos *games* e pelas TD, as aulas do Clube passaram a ser realizadas no Laboratório de Informática da escola e, a fim de motivá-los e

⁸ Nome dado aos jogadores de jogos *multiplayer*, que podem ser tanto profissionais como de horas vagas.

inserir-los em práticas situadas de letramentos em L2, as atividades passaram a ser desenvolvidas com o apoio da plataforma *Classcraft*, que corresponde a uma plataforma *online* para criação e gamificação de atividades, que simula um jogo de *role-playing (RPG) online* gratuito e permite aos professores e aos estudantes jogarem juntos na sala de aula. O *Classcraft* utiliza muitas das convenções tradicionalmente encontradas nos jogos de hoje, como subir de nível, trabalhar em equipe e ganhar poderes que tenham consequências no mundo real.

Ademais, na seção seguinte, discutimos os dados que emergiram para análise a partir de um grupo focal realizado com os sujeitos ao final do semestre do Clube de Inglês, de enunciados da plataforma *Classcraft*⁹ e de interações dos sujeitos no *game Fortnite* em L2. As discussões propostas, a seguir, perpassam a linha de pesquisa fundada a partir dos NEL, que partem de uma visão etnográfica (FRITZEN 2012), contraposta a um entendimento de cunho evolucionista e mecanicista, marcada por uma categorização dicotômica entre indivíduos letrados e iletrados. Embasando a compreensão de que o entorno circunstancial mantém estreita relação com as práticas de leitura e escrita que ali se desenvolvem, os NEL acabaram por ressignificar o termo letramento e transformar os estudos sobre a escrita, que agora deixam de orbitar a mente do indivíduo para focar, de acordo com Barton e Hamilton (2000) em uma abordagem sócio-histórica e cultural que assume que as práticas de escrita são constituídas situadamente em instituições e práticas sociais. Na seção seguinte, tecemos discussões em torno dos resultados da pesquisa.

“Quem disse que eu sou um aluno?”

Nesta seção discutimos, de forma mais específica, como sujeitos (des)constróem suas identidades em *games* e como essa (des)construção reflete na aprendizagem e nos usos da L2, tanto no jogo quanto no contexto escolar. É a partir do princípio ‘Identidades’, elaborado por Gee (2005) em seu estudo sobre a aprendizagem com base em princípios de jogos *online*, que iniciamos as problematizações acerca da relação dos sujeitos com os contextos de aprendizagem de L2 nos quais interagem, neste caso, os *games* e a escola. Para o autor, esse é um princípio do qual as escolas, por vezes, se esquecem, exemplificando que, quando um estudante quer aprender alguma coisa, e neste caso nos referimos à L2, ele tem todo o direito de se perguntar por que deve aprender aquilo e por que gostaria de fazê-lo. O início do aprendizado se dá quando o estudante sabe quem é e sabe quem será, o que irá obter se fizer e aprender a L2 (GEE,

⁹ Em nossa seção de análise, não iremos discutir as práticas de letramentos com gamificação, contudo mencionamos a plataforma *Classcraft*, pois faz parte de nosso *corpus* de análise um depoimento que um dos sujeitos deixou à professora do Clube no *chat* da plataforma, fornecendo indícios de como relaciona a aprendizagem da L2 com os jogos e com a escola.

2005). Levando em conta que ‘Identidades’ é um dos princípios dos bons jogos destacados por Gee, ele aponta que os *games* são muito bons em criar identidades, pois levam em conta o que um sujeito precisa saber, o porquê de fazer algumas coisas e quem o está fazendo. Além disso, os jogos fornecem um *avatar*, que permite ao jogador assumir diferentes papéis, objetivos claros e uma clara sensação de quem um sujeito será. A proposta do autor é validada a partir do excerto (1), em que um dos sujeitos discorre sobre os motivos pelos quais adolescentes, geralmente, passam tempo interagindo em/com jogos online.

(1) Fable: [...] eu acho que esse é o grande motivo de a maioria das pessoas jogarem, tipo, na minha idade, que é ter uma vida um pouco mais separada. No caso de um jogo, assim, que tu cria uma vida, entre aspas, é totalmente isso. Pra algumas pessoas pode ser até fugir da realidade, de um modo bem, tipo, ruim assim, mas é bom também. É isso assim, passar o tempo, ou às vezes, é isso, fugir da realidade, sair um pouco né, desestressar [...] (grupo focal).

Da mesma forma como Gee (2005) descreve, Fable afirma que o *games* permitem que pessoas assumam uma nova identidade, separada das que vivem no contexto não-jogo. Além disso, a inserção em um novo personagem dentro do jogo possibilita que o sujeito fuja da realidade, o que implica em interações mais profundas no *game*. A pesquisa de Leffa e Pinto (2014) se relaciona com o enunciado de Fable ao passo que estes estudiosos discutem a proliferação dos *games* entre a população em idade escolar na relação com a aprendizagem. Além de o *game* permitir que o jogador crie uma realidade paralela, de acordo com os autores, ele ainda desperta a motivação, interesse e aprendizagem, o que descreve um cenário almejado por muitos professores em sala de aula (LEFFA; PINTO, 2014). Nesse sentido, pode-se inferir que a aprendizagem está relacionada às questões identitárias de um sujeito. Leffa e Pinto (2014) abordam que os *games* possuem elementos que podem ser trazidos para o ensino, motivando estudantes a aprender e, conseqüentemente, permitindo a aprendizagem, conforme pode ser observado em (2):

(2) Pesquisadora: De que forma tudo isso que vocês me falaram sobre formas de aprender o inglês se relaciona com um jogo online?
Rogue: tu quer jogar um jogo, tu quer crescer no jogo, tu tem que aprender a jogar, tu vais buscar no jogo, sobre o jogo, pra saber aonde que tu vai chegar, pra atingir aquilo que tu quer do jogo.
Bailey: tem a questão das habilidades. Tu tem que ter habilidades pra descobrir o que tu quer para o momento do jogo
Leviathan: da mesma forma que tipo, a eu não aprendo do jeito que o professor da aula, aí eu pesquiso um vídeo no *Youtube*, a, também não gostei desse professor, fecho o vídeo, abro outro, vejo um do jeito que eu gosto. A mesma coisa com os jogos, se tu, não gostei desse jogo, vai lá e joga outro. É que na aula gamificada tu tem autonomia, tu tem escolha, que também tem no jogo (grupo focal).

O excerto (2), indica formas como os sujeitos relacionam o ato de jogar com modos de aprender a L2, trazendo pistas das relações entre suas identidades de estudante e jogador. A ideia central é a de que, assim como no jogo é preciso ‘crescer’, ‘aprender’, ‘buscar’, ‘saber onde se quer chegar’ para evoluir, conforme mencionado por Rogue, a aprendizagem da L2 requer a mesma dedicação. Além disso, como complemento ao que pontua Rogue, Bailey deixa explícita a necessidade de ‘habilidades’ para que se consiga atingir os objetivos, tanto no *game* quanto na aprendizagem da língua. Leviathan reforça as ideias dos demais sujeitos, levantando a questão da autonomia presente nos jogos *online*, relacionando-a às formas como costuma estudar no contexto extraescolar, por meio de videoaulas. A partir desses enunciados, percebe-se a relação entre modos como esses estudantes interagem no *game* online, relacionados às formas como esses estudantes se posicionam perante formas de aprender. Além disso, os posicionamentos dos sujeitos indicam que sua relação com a aprendizagem da L2 não está fundada apenas em uma dimensão cognitiva, mas que envolve também questões de afeto e identidade. Nesse sentido, pensar tanto a interação dos sujeitos em jogos, como as relações que tecem em torno dos *games* e da aprendizagem da L2, indica que reconhecer práticas de letramentos extraescolares dos sujeitos como ideológicas, sociais e situadas permite compreender a “centralidade de suas identidades” (ZAVALA, 2010, p. 81) em práticas de letramentos escolares.

O tipo de abordagem discutida no parágrafo anterior é denominado “concepção identitária do letramento” (KLEIMAN, 2010, p. 376) e se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, centrando-se, principalmente, nas trajetórias singulares de sujeitos em práticas de letramentos e em seus esforços coletivos de inserção na cultura escolar, por exemplo. É a relação com percursos, como os mencionados em (2), formas de estudar, modos de enxergar a escola, relação com os *games*, o que mais pode contribuir para proporcionar, por meio da escola, uma maior circulação desses sujeitos pelas práticas letradas já legitimadas, já que, os enunciados desses estudantes, não representam apenas o seu contexto, mas o de um coletivo maior que circula pela instituição escolar. A discussão acerca da importância de se conhecer e considerar as trajetórias dos sujeitos em torno de práticas de letramentos não escolares é parte de um eixo crucial que norteia a pesquisa em apresentação neste artigo. Essa necessidade gira em torno do fato de que, conforme Hall (2006) identidades não são estáticas, portanto podem circular por diferentes contextos. Por outro lado, a inserção de sujeitos em diferentes práticas de letramentos com as quais não interagem é conflituosa. Assim, pode-se dizer que, a interação de um sujeito com novos letramentos envolve questões identitárias e é permeada por conflitos, que se relacionam diretamente com as formas tão específicas de leitura, escrita e oralidade.

Entretanto, o fato de a escola conhecer algumas práticas de letramentos nas quais os estudantes se inserem, pode resultar em uma interação menos conflituosa e em um menor conflito identitário para esses estudantes. Nesse sentido, quando questionado sobre a identidade de *gamer*, na relação com suas outras identidades, Rogue indica:

(3) Rogue: [...] tu traz bastante do jogo (referindo-se às identidades de jogador e estudante) [...] quando tu vai conversar com uma pessoa que conversa no jogo, tu não tem um assunto pra conversar com ela, então tu vai falar sobre o jogo, sobre coisas históricas. Isso mexe comigo sabe, então acho que faz sim parte da identidade e assim como na escola, que quando a gente tá aqui a gente vai pra nossa identidade de aluno, acho que o jogo também tem isso, porque ali tu conhece pessoas e interagem com as pessoas, pessoas de outros lugares, então, também aprende palavras novas, coisas novas, e no jogo aquelas pessoas têm também a ideologia delas e passam isso pra nós.

A partir do que enuncia Rogue, a (des)construção de identidades no *game* se dá, principalmente, por meio da interação do sujeito com os demais jogadores. Kleiman (2010) destaca que o processo de construção identitária na interação não é um processo tranquilo, de coexistência multicultural, mas de conflito e contradição, no qual as identidades estão em constante construção e mudança, conforme mencionado no parágrafo anterior. Esses processos de (des)construção de identidades acontecem de forma demorada e permanente, tanto em instituições formadoras, como a escola, onde se ensina aos estudantes a falar e pensar como os membros do grupo social, ou profissional, a que aspiram pertencer, quanto no contexto do jogo em que, como afirma Rogue, *“aquelas pessoas têm também a ideologia delas e passam isso pra nós”*. Nesse processo, a interação é determinante, pois permite que os participantes se posicionem e sejam posicionados pelo outro, segundo relações de poder, status, hierarquia, gênero ou etnia (KLEIMAN, 2010). Norton (2010), explica que, a partir desses conflitos decorrentes da interação entre falantes, as identidades de sujeitos são influenciadas, produzidas, atribuídas, mas também são negociáveis. Essa relação entre as identidades dos sujeitos e suas formas de negociá-las para a aprendizagem da L2 pode ser observada nos excertos abaixo:

(4) Fable: Eu acho que tipo, o jogo dá a oportunidade de a gente aprender mais, descobrir mais o inglês, tipo, o mais casual né, tipo, não aquele inglês de escola [...]. Isso é a grande oportunidade que dá jogar online com pessoas, com os americanos [...].

Rogue: então sim, a gente aprende o casual e sim a gente treina, também concordo, porque é difícil tu entrar, os caras que tão ali jogando eles não tão ali pra te ensinar entendeu, eles não tão ali pra ser teu professor entendeu, então, tipo assim, tu tem que te virar e eu acho que é legal porque às vezes tu não entende mesmo uma palavra ou uma gíria, mas tipo assim, tu sabe mais ou menos o que aquilo quer dizer e tu pode trazer isso pro teu vocabulário então é bem legal (grupo focal).

(5) Leviathan: Acho que dá sim para aprender inglês jogando, mas não de uma noite para outra, aprender inglês com jogos leva anos e anos jogando vários jogos

diferentes, além de que só aprendemos algo básico com o jogo em si, o que mais ensina é a comunidade, jogar com outras pessoas, assistir vídeos ou *lives* em inglês, isso ajuda muito mais. [...] Não é só jogando que se aprende. Quando você não entender algo escrito no jogo deve correr atrás e pesquisar o que significa, deve juntar o conhecimento da escola com o adquirido jogando e ouvir e ler muito inglês, de jogadores, de vídeos, de sites, de tutoriais (*Classcraft*).

Os dizeres desses sujeitos em (4) e (5) nos indicam sentidos (GEE, 2001) que eles constroem acerca de como aprender a L2 com *games*, visto que se mostram reflexivos acerca de a aprendizagem não se dar apenas por meio de jogos, mas a partir da mobilização de outras diversas ferramentas e de modos de interação que, em conjunto com os *games*, contribuem para o aprendizado da L2. Os enunciados dos sujeitos apontam para a aprendizagem da L2 por meio da hibridização de conhecimentos advindos de diferentes esferas — comunidades, jogos, *lives* — sem conseguirmos delimitar onde começa um e termina outro, com a escola. Diante do posicionamento dos sujeitos, fizemos inferência ao papel social da escola, questionando sobre que ferramentas, recursos ou tecnologias e formas de interagir são mobilizadas com a finalidade de ativar as identidades dos sujeitos em um contexto de aprendizagem da L2. Para esta inferência, tomamos como base os NEL, que concebem ferramentas, como os *games*, como patrocinadoras de aprendizagem, pois são encontrados em diversos domínios da vida social e moldam significativamente práticas de letramentos por meio de seu papel, na facilitação de atividades e oferecendo acesso a habilidades particulares e materiais necessários para a aprendizagem.

Ao citar que (5) “*além de que só aprendemos algo básico com o jogo em si, o que mais ensina é a comunidade, jogar com outras pessoas, assistir vídeos ou lives em inglês, isso ajuda muito mais*”, há indícios de que a motivação para a aprendizagem da L2 se relaciona com a finalidade para o uso da língua — aprender o idioma para poder jogar — remetendo a uma perspectiva escolar de letramentos, em que a linguagem pode ser compreendida como ativa em práticas sociais diversas e não só no contexto escolar, funcionando como uma ferramenta para agir socialmente (KLEIMAN, 2010). Pode-se inferir, de acordo com os enunciados dos sujeitos que a aprendizagem colaborativa e interativa (BUZATO, 2014) por meio de comunidades, *lives* e vídeos representa uma relação de troca, que constitui a todos. Há indícios, na fala dos sujeitos, em (4) e (5), de elementos da Sala de Aula Invertida (SAI) (LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016), pois a aprendizagem da língua, para eles, ocorre a partir de outras interações, partindo das possibilidades dos sujeitos envolvidos nesse percurso, e não somente a partir do encaminhamento do professor, por meio de aulas de cunho normativo. Ao nos referirmos a SAI, não estamos defendendo, na totalidade, todo e qualquer propósito que a compõe, enfoque o qual

não é propósito direto neste artigo. Reforçamos, apenas, caminho também produtivo de apoio ao aprendizado da língua inglesa.

As comunidades a que Leviathan se refere, em (5), são definidas por Wenger (2004) como comunidades de prática, ou seja, grupos de pessoas que compartilham afinidade por algo que fazem – no caso dos sujeitos, jogar - e aprendem como fazê-lo melhor, interagindo de forma regular. Nas comunidades, as práticas são situadas e “os alunos podem desempenhar múltiplos e diferentes papéis, baseados em experiências e conhecimentos prévios” (FISCHER, 2007, p. 60). Isso ocorre, pois nessas comunidades a sistematização das experiências prévias e a emergência de posicionamentos críticos vão acontecendo gradativamente, em virtude das necessidades de interação (WENGER, 2004; FISCHER, 2007).

Em relação às necessidades de interação com a L2, por parte dos sujeitos, Fable afirma, em (4), que “*o jogo dá a oportunidade de a gente aprender mais o, descobrir mais o inglês tipo, mais casual né [...] não aquele inglês de escola [...] isso é a grande oportunidade que dá jogar online*”. Nesse sentido, de acordo com Street, Lea e Lillis (2015), é falha a ideia de que se pode adotar uma visão padronizada e restrita da L2, transformando-a no padrão para pessoas que estão migrando para o sistema, pois isso não funciona na prática comunicativa real. Para os autores, considerando o ensino de língua inglesa, deve-se levar em conta que os sujeitos estão “vindo de uma experiência tão mista da vida cotidiana que esse modelo dominante padronizado [...] não tem muita relação com o mundo em que elas estão realmente vivendo” (STREET; LEA; LILLIS, 2015, p. 388, tradução nossa), especialmente em se tratando de falantes não nativos do idioma. Um ensino baseado na concepção normativa de língua pode ser usado por um tempo para definir supostas regras, assinalar algum tipo de sotaque e essa gramática, mas uma vez que esses sujeitos são inseridos em situações que exigem o uso da L2, uma abordagem normativa parece descontextualizada. Entretanto, Rogue relata que (4) “[...] *é difícil tu entrar [em um jogo com falantes nativos], os caras que tão ali jogando eles não tão ali pra te ensinar entendeu, eles não tão ali pra ser teu professor entendeu, então, tipo assim, tu tem que te virar [...]*. Complementando a fala de Rogue, Leviathan explica que, “[...] *não é só jogando que se aprende. Quando você não entender algo escrito no jogo deve correr atrás e pesquisar o que significa, deve juntar o conhecimento da escola com o adquirido jogando e ouvir e ler muito inglês, de jogadores, de vídeos, de sites, de tutoriais*”. Esses enunciados, segundo Monte Mór (2012), indicam outros modos de conhecimento como práticas de combinações de elementos, de transferir materiais ou conhecimentos de um contexto para outro, de fazer empréstimos num novo contexto ou modalidade de linguagem, iniciativas praticadas principalmente pelos jovens, que mostram um saber fazer mesmo na ausência de um modelo pré-existente. Isso fica evidente

na interação dos sujeitos com *games*, pois eles passam a construir novos conhecimentos e sentidos a partir de algo que, para eles, é desconhecido, ou novo, como as missões de um jogo apresentadas em outro idioma ou a interação com jogadores que não falam a mesma língua e que não estão dispostos fornecer explicações linguísticas sobre o idioma.

A compreensão, por parte da escola, acerca das mobilizações das experiências desses sujeitos para atuar em diferentes práticas de letramentos serviria para legitimar o ensino, também, da norma padrão da L2. Essa problematização é fundada na crença de que esses sujeitos podem enfrentar situações em que apenas o inglês casual que mencionam aprender nos *games* não é suficiente para interagir em qualquer contexto. Esses sujeitos irão passar por testes oficiais ou outras situações, como intercâmbios ou atuações profissionais em que, geralmente, conhecimentos em torno da norma padrão são requeridos. Destacamos, ainda, que ensinar a norma padrão não implica o uso de metodologias de caráter normativo. Pelo contrário, um contexto como esse exige a presença de um professor que seja capaz de articular conteúdos curriculares com metodologias capazes de permitir que os estudantes percebam que seus conhecimentos e experiências prévias, suas identidades e diferenças são valorizados no processo de aprendizagem por grande parte dos estudantes. Para que isso seja possível, é preciso que o professor lance mão de um olhar etnográfico a seus educandos, enxergando os grupos com que interage como uma comunidade cujas práticas discursivas constituem o alvo de seu trabalho (BUNZEN, 2009) a fim de encontrar pistas que o possibilite promover práticas transformadoras para a formação de estudantes ainda mais críticos, reflexivos e seguros em relação ao uso da L2. Como já discutido na seção introdutória deste artigo, os sujeitos não se mostravam motivados a utilizar a L2 durante as aulas do Clube de Inglês, entretanto, não mostravam resistência em fazer uso do idioma durante missões em *games* online, conforme apontam as discussões no excerto (6), a seguir:

(6) Rogue: é uma das vantagens que tem de jogar com pessoas, porque, tipo, eu jogo muito CS¹⁰, GTA¹¹, então, querendo ou não, mesmo tu não conhecendo as pessoas que tão jogando, tanto no teu time quanto no outro... por exemplo no CS tu tem que ter uma comunicação com teu time, se não tu não vai ganhar, aí, então, mesmo tu não conhecendo a pessoa, ela sendo de qualquer lugar, aí, tu tem que, sei lá, é uma partida que eles são os teus companheiros de time e vocês tem que ter uma boa comunicação, e eu acho que isso é, tanto quem tá jogando contigo, quanto tu que tá ali jogando é 'da hora', porque tu não conhece a pessoa mas tu tá tendo uma relação, e foi muito rápida

¹⁰ Abreviação para *Counter Strike*, um jogo eletrônico de tiro em primeira pessoa. O jogo é baseado em rodadas nas quais equipes de contra terroristas e terroristas combatem-se até a eliminação completa de um dos times, e tem como objetivo principal plantar e desarmar bombas, ou sequestrar e salvar reféns.

¹¹ Abreviação para *Grand Theft Auto*. Os jogos da série se passam em cidades fictícias dominadas pelo crime e pelas gangues de rua, fortemente modeladas com base em grandes metrópoles, principalmente dos Estados Unidos. A jogabilidade consiste em uma mistura de ação, aventura e direção, com alguns elementos de RPG (*Role Playing Game*).

essa relação sabe, então eu acho que essa parada das pessoas é, conseguir interagir com o mundo, [...] no jogo tu faz isso e tu nem percebe, então é uma forma.

O enunciado (6) contribui na compreensão acerca dos motivos que levam um sujeito a interagir fazendo uso da L2 em um determinado contexto e em outros não. Como discute Paiva (2018), o outro, na L2, pode simbolizar um apoio, porém, também pode fazer emergir a insegurança, o medo, a sensação de inferioridade. A partir dessa concepção, a autora reitera que, no silêncio, o sujeito, que não se dispõe a falar, também negocia identidades que raramente se mostram positivas. Esse percurso, por vezes, leva o aprendiz do idioma a justificar o próprio silêncio como limitação intelectual. Em um sentido contrário ao que demonstra o parágrafo acima, o enunciado de Rogue indica que o sujeito se sente confortável para interagir em L2 durante as missões do *game* online. Mais do que isso, ao afirmar “*é uma partida que eles são os teus companheiros de time e vocês tem que ter uma boa comunicação*”, ele indica que o jogo exige um posicionamento por parte dele, pois sem essa interação, não há chances de vencer a partida, conforme indica seu enunciado “*tu tem que ter uma comunicação com teu time, se não tu não vai ganhar*”. Na mesma vertente de Rogue, Leviathan representa um sujeito que, durante as aulas do Clube de Inglês, realizava poucas interações utilizando a L2. Entretanto, o quadro a seguir traz um recorte do sujeito interagindo no *game Fortnite*:

Quadro 1 – Interação de Leviathan no *game* Fortnite

<p>Player 1 (P1): I got you, I have one shot Leviathan (L): I have zero bullets P1: People, people, people, right here, he has no shotguns, he has no guns L: I'm coming for you Player 2 (P2): There's another guy? P1: I, I can't help. I'm coming! L: Oh my Gosh [shooting] P1: nice shot, nice shot, nice shot. L: I need a gun and shields. There's one right here, [shots]. I'm down P2: [shots], yeah! L: yeah, man! P2: Can you take the bandages? L: Okey. P1: I need the bandages, please L: I only have one P1: Do you guys have any bandages? P2: no.</p>	<p>L: I, I don't have [thinks for some time] no one. P2: I don't have any P1: I'm going to collect some, I think they will be useful P2: I think there's someone in here P1: yeah, I think I heard some gunshots P2: No, I don't see any L: two hundred and fifty, two hundred and fifty P1: I see, I see, I see L: Let me get this chest, I hope I will find some shields P1: excuse me, excuse me, excuse me L: yeah, I got them P2: Are they coming? P1: Is he coming? is he coming? behind you! behind you! L: Oh my gosh! P2: Where did he come from? L: Oh my gosh!</p>
---	--

Fonte: registro em áudio de interação em *Fortnite*

Observando as interações realizadas no quadro 1, percebe-se que o *game* em que Leviathan interage é um espaço que exige réplica por parte dos que jogam. De acordo com Paiva (2018), a interação no contexto do *game* exerce grande influência na negociação de significados resultando em uma possibilidade maior de usos e qualificação da L2. Isso emerge dos dados quando Leviathan se mostra em dúvida acerca de que expressão utilizar em “*I don’t have...no one*” e P2 o auxilia com a expressão correta “*I don’t have any*”. A autora ainda ressalta a importância do impulso interacional para que sujeitos se afilem ao idioma, pois é a partir das interações sociais que os padrões gramaticais emergem e a linguagem é adquirida, em tempo evolutivo. Isso fica evidente no Quadro 1, em que Leviathan mostra-se engajado no restante do diálogo, a partir de suas interações em L2 que, geralmente, não ocorriam durante as aulas do Clube. Em condições em que a afiliação social e emocional com os nativos da língua-alvo começa a se desenvolver, aspectos dos mecanismos relativos ao instinto interacional podem ser ativados de forma a facilitar a aprendizagem da L2 (PAIVA, 2018, p. 6). Essas discussões são elucidadas a partir do Quadro 2, a seguir, em que Leviathan interage com demais componentes de uma partida de *Fortnite*.

Quadro 2 – Evolução dos diálogos de Leviathan em *Fortnite*

<p>L: Oh he's a 'dier'. I don't... I didn't get the book from the Stars. I wish I could. S*t, I should have bought a membrane keyboard. Mechanical keyboard is, Is like as noisy as F*K, man [intonation]. I just can't play at night 'cause, bro, this makes so much noise.</p> <p>P1: I can play with a wood keyboard and it wouldn't make as much noise as a mechanical keyboard, so I am pretty sure the mechanical keyboard makes so much noise</p> <p>L: Oh, I'm bad [shots]</p> <p>P1: I will help you. Send me a request and I will accept it</p> <p>L: Okay</p> <p>P1: I'm going to add you both [shots]. This guy has five kills, I recognize and OG when I see one, do you know why?</p> <p>L: Why?</p> <p>P1: Because I am an OG</p> <p>P2: I know you are an OG and you are a liar!</p> <p>P1: Yeah, I am from season 1, bro</p> <p>L: Why are you pretending to be a default?</p> <p>P1: I am actually a default, tho</p> <p>L: [Laughs]</p> <p>P2: You have been Play since season 1 right?</p>	<p>P1: Yeah yeah</p> <p>P2: I've been playing since season 5</p> <p>L: I have been playing since season 3,bBut I am pretty bad at this game like, I am bad at all games</p> <p>P1: Are you building? how are you building?</p> <p>L: If you guys win this match, I will give Rocket Man [P1] a battle pass</p> <p>P1: You will?</p> <p>L: [laughs] I am not sure, but</p> <p>P1: I have to win this game</p> <p>P2: you don't have a battle pass?</p> <p>P1: I don't have anyting bro</p> <p>P2: Bro?</p> <p>P1: Yeah I don't have anything, bro</p> <p>P2: For real?</p> <p>P1: yeah, I don't have anything</p> <p>L: Even from the free battle pass?</p> <p>P2: You've been playing since season 1 and you still have to ask your mom to buy something on the game?</p> <p>P1: yeah, I don't, I don't know, we're financially bad but, I mean, like, so no</p> <p>L: bro, just get some friends that play on X-Box, then give them the money and they will buy for you, like, X-Box has fifty percent off. Well, I do this [...]</p>
--	--

Fonte: registro em áudio de interação em *Fortnite*

O diálogo acima, diferente do demonstrado no Quadro 1, indica uma afinidade maior entre os jogadores. Os integrantes da partida são os mesmos com quem Leviathan interagiu na partida demonstrada pelo Quadro 1, porém, em datas distintas. Essa interação com falantes nativos, segundo Paiva (2018) é importante, pois pode possibilitar maior fluência, considerando as condições de produção desses sujeitos no momento do *game* como, por exemplo, a constante demanda por um posicionamento e um número menor de sujeitos interagindo, o que facilita a interação entre todos os integrantes da partida, diferente de um contexto comum de sala de aula.

A intenção em levantar essas problematizações em torno da interação no contexto do *game* na relação com a sala de aula não é a de minimizar os movimentos que ocorrem na segunda. Entretanto, deve-se destacar que os usos de ferramentas como os *games*, que possibilitam a interação com falantes nativos de um idioma, podem representar pontos de virada na aprendizagem da L2. Cenários como os que discutem os sujeitos dessa pesquisa, indicam que estudantes possuem mais chances de se tornar fluentes se tiverem a possibilidade de ampliar suas percepções enquanto utilizadores do idioma e engajar-se em práticas sociais linguísticas (PAIVA, 2018), mas isso não é possível quando, conforme indica Leffa (2012, p. 399), o ensino da L2 “se desenvolve em um cenário meramente teórico e construído por autoridades, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto”. Nesse sentido, em coerência com Leffa (2012), o professor de línguas é um grande colaborador no que se refere à inserção de estudantes em práticas que ampliem seu repertório linguístico.

Principais (in)conclusões

O percurso de desenvolvimento deste artigo, desde o momento da geração dos dados até as análises, levou-nos a refletir sobre questões, que problematizam usos dos *games* como espaço para a (des)construção de identidades, de construção de sentidos e aprendizagem da L2 em diálogo com o contexto escolar, de forma mais geral, no Clube de Inglês. Nossas discussões deixam pistas de que os *games* podem, sim, representar ferramentas que permitem experiências de aprendizagem significativas. A vantagem que se destaca, a partir dos dados apresentados, é a de que a aprendizagem por meio dos *games*, no caso da pesquisa apresentada, afasta-se de abordagens normativas de ensino e permite uma prática situada (GEE, 2005), por conta da afinidade que os sujeitos possuem com esses jogos.

Os enunciados dos sujeitos da pesquisa, que ora apresentamos neste artigo, fornecem indícios de uma carência de temáticas relacionadas às práticas de letramentos com as quais

costumam se engajar fora do contexto escolar. Corroborando esse pensamento, os estudos de Leffa (2007) evidenciam que essa é uma tendência nos contextos escolares. Para Leffa (2007), apesar de existir um Discurso em prol da inclusão social, a prática indica um empenho constante pela exclusão. Entretanto, não é intenção deste artigo deslegitimar o papel da escola nesse contexto. Estudos como esse, e dos demais teóricos que nos amparam nas discussões, indicam uma preocupação em desenvolver mudanças significativas nas formas de ensinar.

Nesse percurso de mudanças e negociações quanto formas de aprender a L2, não se pode desconsiderar que diferentes contextos exigem diferentes usos do idioma. Portanto, o fato de que a aprendizagem de inglês em *games* se mostra profícua para esses sujeitos não implica afirmar que seja a única e melhor forma de aprendê-la. O que se observa é que a construção de sentidos em práticas de letramentos exige uma relação dialógica entre professor e estudantes, para que juntos, determinem os usos das ferramentas e as variações da L2 para a aprendizagem em sala de aula.

Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. 2000. In: BARTON, D.; HAMILTON M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2010. p. 7-15.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994. p. 85-88.

BUCKINGHAM, D.; BURN, A. Game Literacy in Theory and Practice. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v. 16, n. 3, p. 323-349, 2007.

BUNZEN, C. Os Significados do Letramento Escolar como uma Prática Sociocultural. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; GRANDE, P. B. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

BUZATO, M. E. K. Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e a para a inclusão digital. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 1, p. 25-60, 2014.

DUARTE, G. B. **Eventos complexos de letramento na aprendizagem de inglês: relações entre práticas de letramentos, gamificação e motivação**. 2017. 162 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017.

DUARTE, G. B. Aprendizagem de inglês a partir de eventos complexos de letramentos: uma perspectiva complexa sobre a motivação e as práticas de letramentos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 12, n. 23, p. 46-67, 2018.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, A. “Hidden features” and “overt instruction” in academic literacy practices: a case study in engineering. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press, 2015. p. 75-85.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-71.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GEE, J.P. Good Video Games and Good Learning. **Phi Kappa Phi Forum**, v. 35, n. 2, 2005.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de F. C. Komesu e A. Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**, v. 21, p. 1-13, 2013.

LEFFA, V. J.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. A sala de aula invertida: o que é e como se faz. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016. p. 365-386.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 389-411, 2012.

LEFFA, V. J.; PINTO, C. M. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, p. 358-378, 2014.

MÓR, W. M. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2014. p. 37-50.

NORTON; B. Identity, literacy, and English-language teaching. **TESL Canada Journal**, v. 28, n. 1, p. 1-13, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. Interaction and second language acquisition: an ecological perspective. **Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem**, v. 4, 2018. p. 76-90.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Londres, 2003.

WENGER, E. **Communities of practice: a brief introduction**. 2004. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

Recebido em: setembro de 2019.

Aprovado em: dezembro de 2019.

NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL MOBILIZADAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ONLINE

Alexandre José Cadilhe¹

Priscila Sant'Anna²

Resumo: Neste trabalho, temos como objetivo construir uma compreensão sobre o processo de aprendizagem de estudantes da licenciatura em Letras que participam do PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência) de uma universidade federal mineira. Os/as estudantes, no referido programa, ao participar de um conjunto de ações integrando escola-universidade, são engajados a reconstruir suas experiências a partir de pequenas narrativas (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008), compartilhadas na rede social digital *Padlet*. Tais narrativas possibilitam que coordenação e supervisão do PIBID acionem temas, questões e problemas que configurem diferentes trajetórias de aprendizagem e formação profissional do grupo (NELSON, 2011). Neste trabalho, analisaremos tais narrativas a partir dos estudos do discurso em perspectiva interacional. Como resultados, observamos que estudantes mobilizam conhecimentos da experiência como discentes da educação básica, e ressignificam as práticas escolares a partir de um tensionamento do binômio teoria *versus* prática, o que se coloca como um desafio para a superação de uma formação docente conservadora, especialmente no que tange a uma aula de língua portuguesa que se ocupe não somente com os recursos linguísticos de um texto, mas sobretudo com a formação cidadã na educação básica.

Palavras-chave: Formação de Professores de Línguas. Letramentos. Narrativas.

Abstract: In this work, we aim to build an understanding of the learning process of undergraduate students who participate in the PIBID (Teaching Initiation Scholarship Program) of a Federal University in the state of Minas Gerais - Brazil. Students in this program, by participating in a set of actions integrating school-university, are engaged to reconstruct their experiences from short narratives (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008), shared in the digital social network *Padlet*. Such narratives enable the coordination and supervision of PIBID to trigger themes, issues and problems that configure the group's different learning and professional training trajectories (NELSON, 2011). In this paper, we will analyze such narratives from the discourse studies in interactional perspective. As a result, we observe that students mobilize knowledge of experience as students of basic education, and redefine school practices from the binomial theory versus practice, which poses a challenge to overcome a conservative teacher education, especially with regard to a Portuguese language class that deals not only with the linguistic resources of a text, but above all with citizen education in basic education.

Keywords: Teacher Education. Literacy. Narratives.

Introdução

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Juiz de Fora, MG, Brasil. alexandre.cadilhe@ufjf.edu.br

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus São João del-Rei, Curso de Letras, São João del-Rei; Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. priscila.santanna@ifsudestemg.edu.br

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit nas práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. [...] Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p. 14)

Neste artigo, partimos do pressuposto que o campo da formação de professores/as (de línguas e de outras áreas) constitui ainda um constante desafio para as políticas educacionais vigentes no Brasil. Já é lugar comum denunciar intensamente as condições de trabalho nas escolas, salários, valorização social etc., que parecem afastar cada vez mais o egresso do ensino médio dos cursos de licenciatura. Por outro lado, não podemos deixar de observar alguns movimentos no sentido da busca de reparos em ações desempenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente nos anos 2009 e 2010, em que foram instituídos, respectivamente, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Neste contexto, lançamos nossas lentes para contexto de formação inicial de professores/as de Língua Portuguesa a partir do PIBID como estratégia tanto de fortalecimento da licenciatura quanto de formação docente, ancorados na reflexão sobre práticas da sala de aula, como defendido por Nóvoa. Para isso, encontra-se em andamento o subprojeto PIBID Letras da UFJF, com o título “(Multi)Letramentos e Direitos Humanos: práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa para a formação cidadã”, coordenado pelo primeiro autor deste artigo, tendo a segunda autora como uma de suas supervisoras.

O projeto fora proposto a partir do disposto pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013), bem como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), no que tange a promoção de uma educação sensível à diversidade cultural que compõe não só as escolas, como a própria sociedade brasileira contemporânea. Assume-se que tais orientações oficiais são efetivamente realizadas dentro da sala de aula a partir da relação estabelecida entre docentes, discentes e práticas pedagógicas onde a linguagem adquire um papel central, seja a partir dos textos que circulam nas aulas, seja a partir da interação oral entre seus atores. Nisto reside o chamado evento de letramento (STREET, 2013).

Compreende-se, neste contexto, que as práticas de letramentos constituem dispositivos fundamentais do processo de escolarização. Elas comportam diversificadas práticas de leitura, escrita, análise linguística e oralidade, a partir de diferentes modalidades semióticas — verbal e não verbal — materializadas em gêneros discursivos produzidos em diferentes esferas artísticas, científicas e midiáticas. Assim emerge o conceito de “multiletramentos” — “no

sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012, p. 22), conceito este que potencializa mudanças para as aulas de língua portuguesa na escola.

Em outros termos, compreende-se, no PIBID Letras UFJF, que a aula de língua portuguesa se caracteriza como um espaço de interação social orientado por diferentes práticas de (multi)letramentos, que leva em consideração a diversidade textual a partir de diferentes tecnologias da informação e da comunicação (TICs), e que deve ser situado em temas que considerem a diversidade cultural, como preconizado pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007).

Assim sendo, foi proposto, neste contexto, estabelecer um trabalho colaborativo universidade-escola, para que projetos didáticos de (multi)letramentos sejam realizados nas aulas de Língua Portuguesa, atendendo às políticas curriculares da própria rede de ensino/escola (municipal ou estadual), e colaborando para um engajamento conjunto entre docentes e discentes de ambos espaços formativos. Para que isso se tornasse possível, estabelecemos, ainda, espaços de formação inicial (dos estudantes da graduação) e continuada (dos professores da educação básica), através de reuniões quinzenais, organizados a partir de uma agenda que inclui (i) reflexões sobre as demandas, os cotidianos e os desafios da escola; (ii) estudos sobre fundamentos teórico-práticos sobre ensino e aprendizagem de língua; (iii) desenvolvimento de ações interventivas a partir de projetos didáticos demandados pela escola.

Neste artigo, temos como propósito realizar uma análise sobre a agenda (i) — reflexões sobre a sala de aula. Nesta análise, consideramos a seguinte questão orientadora: que saberes são mobilizados pelos estudantes de licenciatura quando se engajam na produção de narrativas sobre a escola, em um evento de letramento online? Para isso, nosso artigo é subdividido em mais três seções, além desta Introdução e das considerações finais: na próxima, apresentamos uma reflexão sobre o papel desempenhado pelas narrativas na formação de professores; em seguida, discutimos os letramentos online e sua mobilização em práticas de narrativização da experiência docente; por conseguinte, analisamos um conjunto de quatro narrativas produzidas por estudantes participantes do PIBID Letras UFJF.

A profissionalização docente: produção de diferentes saberes e narrativização da experiência

Na introdução deste artigo, fizemos menção a alguns desafios que estão postos ao contexto de formação de professores de línguas. Entendemos, tal como Nóvoa (2007), a

urgência de uma formação que considere as práticas profissionais como locus privilegiado para a construção de uma epistemologia da formação docente, como também é proposto por Tardiff (2002): “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seus espaços de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIFF, 2002, p. 55, grifos do autor). A respeito dos saberes, complementa o autor: “damos aqui a noção de saber um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (idem).

Por outro lado, Tardiff (2002) também critica o processo de formação ainda vigente em muitas instituições, organizado segundo uma ordem disciplinar que exclui justamente estes saberes produzidos no campo profissional. Como efeito, no que tange ao campo de ensino e aprendizagem de línguas, diferentes práticas são colonizadas por saberes outros produzidos por aqueles que não necessariamente participam das ações cotidianas de ensinar e aprender (KUMARAVADIVELU, 2003). Esse processo de colonização de saberes há muito já marca um lugar de tensões que geram dicotomias como “teoria *versus* prática”, “formação *versus* trabalho”, “universidade *versus* escola”, que em nada contribuem para uma efetiva formação, nem uma efetiva atuação na escola pelos futuros docentes de línguas. Outro desafio, então, se impõe: como superar (para não dizer “explodir”) tais dicotomizações?

Uma possibilidade encontra-se no exercício de produção de saberes profissionais que considere o professor um efetivo agente que cujas reflexões constituem saberes legítimos sobre o ensino (CANAGARAJAH, 1996; REYES; WORTHAM, 2011; NELSON, 2011). A mobilização de saberes docentes, por seu turno, não necessariamente se dá na ordem canônica de produção científica, como bem já argumentado por Canagarajah (1996): no lugar de estabelecer uma hipótese, ou pergunta, seguida de métodos de análise de dados e discussões, Canagarajah defende que tais saberes sejam estabelecidos também a partir da narrativização das práticas, enquanto representações de saberes locais que incorporam diferentes racionalidades e formas de conhecimento orientados pela complexidade própria da atuação docente. Assim, também entendemos que mais do que descolonizar processos de formação, deve-se também descolonizar práticas de pesquisa e produção de conhecimento.

Ao fazer referência à produção de conhecimento a partir de narrativas, Canagarajah (1996) propõe uma perspectiva epistemológica de produção de saberes profissionais no campo de ensino e aprendizagem de línguas, que também é desenvolvida por Nelson (2011). Para a linguista aplicada, a narrativa institui um estilo de conhecimento situado altamente significativo para a atuação docente. Nelson (2011) adiciona ainda a essa compreensão duas outras diferentes

formas de pensar a narrativa: (a) como um dispositivo pedagógico — por exemplo, a escrita de narrativas biográficas permite que aprendizes mobilizem experiências que possam aprimorar o conhecimento sobre ensinar e aprender; (b) como uma metodologia de produção de dados — por exemplo, a análise de narrativas possibilita colocar sob escrutínio práticas ou problemas singulares.

O mesmo posicionamento é argumentado por Johson e Golombek (2011), os quais sintetizam o papel desempenhado pelas narrativas na formação de professores de línguas em três perspectivas:

Na primeira delas, podemos compreender a narrativa enquanto conscientização: a produção de narrativas da sala de aula possibilita externalizar experiências de forma a construir sentidos sobre estas. Na segunda, podemos entender narrativa como conceptualização: ao trazemos à baila diferentes experiências, torna-se também importante ressignificá-las à luz de diferentes saberes — científicos ou do cotidiano — que informam outras possibilidades de conhecimento. Por fim, temos a narrativa como exame sistemático de práticas — ou seja, o potencial que emerge no exercício da produção e da análise de narrativas em pensar no como determinadas práticas são desempenhadas pelos participantes. No caso do ensino de línguas, significa pensar não somente no que, mas no como acontece os processos de ensinar e aprender.

Uma vez estabelecida o argumento de que narrativas desempenham um papel fundamental na formação de professores, nossa próxima seção orienta-se pela reflexão sobre um dispositivo que possibilita professores em formação inicial — sujeitos desse estudo — engajar-se em tal produção discursiva.

Narrativização da experiência docente em letramento online: o *Padlet*

Na introdução deste artigo, fizemos menção ao projeto de formação docente em curso — o PIBID Letras — que se propõe a desenvolver projetos de (multi)letramentos para formação cidadã, orientados por uma perspectiva que considera tanto as múltiplas linguagens que são mobilizadas em diferentes textos (explodindo a lógica grafocêntrica), quando as múltiplas culturas que se entrecruzam num mundo cada vez globalizado (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012). Tal intensificação da diversidade dos letramentos passou a ser objeto de pesquisa nos chamados Novos Estudos de Letramento, ou *New Literacy Studies*, e seus resultados têm sido amplamente discutidos no âmbito das práticas de ensino de línguas e no estabelecimento de políticas linguísticas no Brasil.

Comprendemos também que tal produtividade tem sido fundamental para a reflexão crítica daquilo que podemos conhecer como letramentos escolares, ou “práticas de uso da

escrita típicas da escola” (VIANNA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016, p. 49). Produções escritas de exercícios didáticos, redações, resenhas, provas, exposições orais e outros trabalhos, bem como a leitura de obras literárias, notícias, entrevistas, reportagens, propagandas, ensaios, dentre outros, são alguns dos gêneros que marcadamente são associados à cultura escolar, e caracterizam, portanto, esta esfera de letramento. Um dos desafios atuais reside justamente em estabelecer aproximações, justaposições e hibridações com outros letramentos que venham a fazer parte das práticas cotidianas dos estudantes da educação básica — um dos propósitos dos projetos desenvolvidos pelos estudantes da licenciatura ao longo do projeto PIBID mencionado na Introdução.

Contudo, não são estes letramentos das práticas escolares que colocamos sob escrutínio aqui: abordaremos uma hibridação entre aquilo que também é referido como letramentos do professor e letramentos acadêmicos. Nas propostas iniciadas pelas pesquisas de Angela Kleiman no Brasil, o letramento do professor “diz respeito às práticas de leitura e escrita necessárias e pertinentes ao local de trabalho — a escola — isto é, práticas de uso da escrita que os professores precisam conhecer para que possam se configurar em agentes de letramento” (VIANNA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016, p. 49). Já os letramentos acadêmicos orientam-se pelos usos da linguagem pertinentes ao fazer científico, os gêneros mobilizados e as diferentes formas de atuação na academia, não sendo suficiente “conhecer os conceitos que ali circulam, mas também como esses conceitos são construídos, como dialogam entre si, como podem ser reconstruídos/(re)vozeados na interação (Idem).

Ambas as perspectivas são justificáveis e podem consumir agendas de investigações distintas; contudo, argumentamos também a necessidade de uma não oposição entre estes letramentos, sob risco de assumir que o espaço acadêmico não dialoga com o espaço profissional docente, o que seria no mínimo afirmar uma incapacidade da universidade formar professores. Compreendemos, outrossim, a possibilidade de letramentos que sejam significativos tanto ao campo acadêmico quanto ao campo profissional, em especial se pensamos nos saberes que possibilitam o aprimoramento e a formação permanente no campo do trabalho.

Um exemplo deste diálogo pode ser ilustrado justamente com a narrativização da experiência docente (seja na formação inicial, seja na continuada): trata-se de uma prática de linguagem que possibilita, por um lado, (a) (re)significar as práticas e experiências desempenhadas nas diversas interações no contexto educacional, de modo a relacionar com outros saberes e, assim, produzir conhecimento pertinente à prática docente – uma ação que poderá ser mantida nos espaços de formação continuada na escola; por outro lado, (b)

proporciona ao professor-formador, no contexto acadêmico, conhecer as práticas de seus alunos, de modo a orientar e avaliar o desempenho dos futuros docentes, bem como instituir modos outros de produzir conhecimento, como defendido por Canagarajah (1996; 2012).

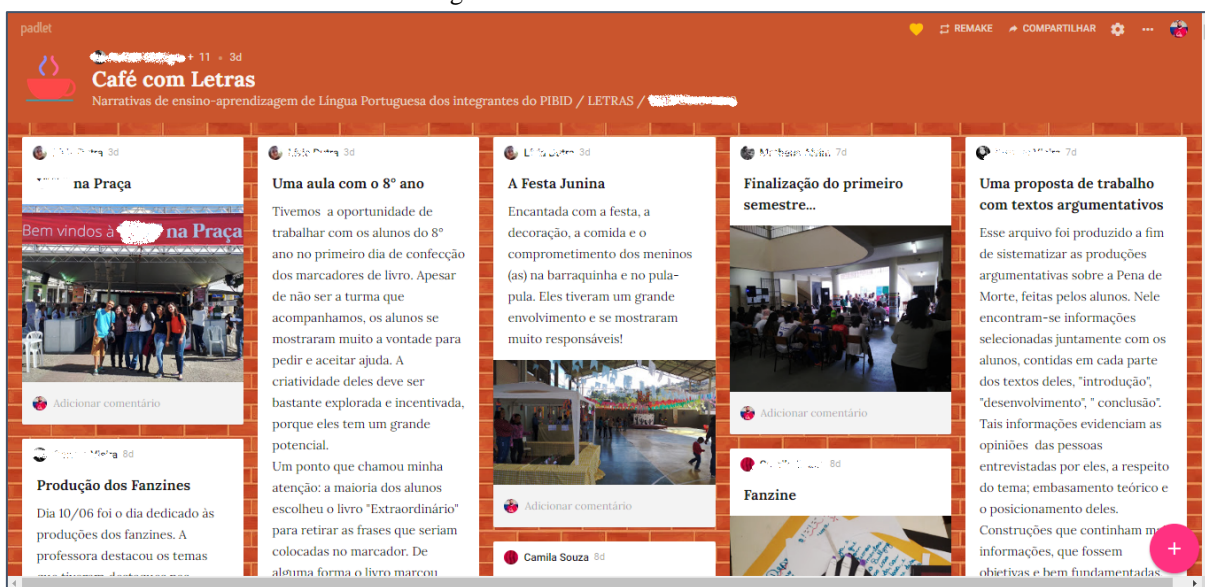
A narrativização das práticas vivenciadas pelos estudantes da licenciatura, nos espaços de inserção profissional, pode acontecer de diversas formas: na produção de vinhetas narrativas, memoriais, relatos, relatórios, e nas falas eliciadas nas interações professores-estudantes nos diversos cenários de aprendizagem num contexto de formação. Reiteramos, assim, que se trata de letramentos acadêmicos pertinentes ao campo das licenciaturas (assumindo uma perspectiva decolonial na lógica dos letramentos acadêmicos), ao mesmo tempo em que são também pertinentes ao campo profissional de trabalho na escola, se pensarmos os cenários de formação continuada os quais as escolas e referidas redes de educação básica devem garantir.

Na experiência por nós estabelecida no espaço de formação docente no PIBID, a narrativização das experiências é fomentada tanto nas reuniões de grupo, quanto na prática escrita, a partir de uma ferramenta digital — o *Padlet*³. Trata-se de uma ferramenta disponibilizada de forma gratuita, onde se pode produzir um quadro virtual dinâmico — um mural digital — passível de compartilhamento de textos, imagens, vídeos, arquivos de texto etc. os quais, por sua vez, podem ser acessados ou lidos pelos participantes, com espaços para comentários e interação. Entendemos, assim, que o *Padlet* possibilita a mobilização de diversificadas práticas de letramentos interessantes tanto ao contexto acadêmico quanto ao profissional.

Deste modo, no contexto do PIBID, os estudantes da licenciatura em Letras são engajados a narrativizar suas experiências a partir de cenas da escola, acompanhadas por outras linguagens que acharem significativas — fotos, desenhos, vídeos etc., como ilustrado na imagem a seguir, que representa o layout de como o *Padlet* é acessado pelos participantes:

³ <<https://pt-br.padlet.com/dashboard>>.

Figura 1 - Padlet Café com Letras



Ao significarmos essa prática como um letramento online, entendendo o Padlet como uma mídia digital, reconhecemos a potencialidade deste espaço enquanto catalizador de reflexões sobre a escola, mobilizando diferentes saberes e possibilitando que os estudantes do curso de Letras posicionem-se acerca de sua inserção profissional — tema o qual acompanha as discussões nas reuniões presenciais.

O potencial das mídias digitais em constituírem diferentes espaços de produção de identidades sociais, posicionamentos e saberes já vem sendo discutido no campo da Linguística Aplicada. Barton e Lee (2015), interessados em compreender as relações entre a linguagem e o mundo online, afirmam que as mídias digitais ressignificaram a forma como a linguagem é construída e, igualmente, seus sentidos. Os autores discutem como as muitas mídias da Web 2.0 podem ser suportes para textos em que as pessoas manifestam suas opiniões e posicionamentos diante de toda a ordem de assunto. Como exemplos, são analisados os letramentos desempenhados em espaços digitais como *YouTube*, *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, dentre tantas outras plataformas digitais são constantemente inundadas com as subjetividades de falante/escritores, de seus *followers* e *haters*.

Alinhados a como a linguagem é mobilizada nos espaços virtuais, Barton e Lee (2015) sugerem o conceito de “postura” ou “posicionamento” como uma ferramenta produtiva para compreender estes letramentos. Trata-se de lançar um olhar para diferentes estratégias que os falantes/escritores adotam para demonstrar os seus posicionamentos diante de si mesmos, quanto a algo que foi dito, ou no que se refere a outras pessoas ou objetos. Nas palavras dos autores, “o posicionamento é um ato interativo e intersubjetivo. [...] A maneira como o falante

e o ouvinte (ou leitor e escritor) entendem a declaração de postura pode então moldar novas enunciações de postura na interação” (BARTON; LEE, 2015, p. 118).

Conforme afirmam os autores, as posturas não são demonstradas de forma explícita constantemente — podem ser construídas de modo a exigir processos inferenciais e interpretativos do interlocutor. Compreende-se, assim, de acordo com Barton e Lee, que “o posicionamento é interativo por natureza, o que significa que quem se posiciona sempre se relaciona com os outros quando uma postura é expressa” (2015, p. 122).

Como forma de compreender mais detalhadamente as posturas construídas nas mídias digitais, os autores distinguem dois modos observados por eles de o falante/ escritor demonstrar o seu posicionamento, quais sejam: a postura epistêmica e a postura afetiva.

A postura epistêmica está relacionada à ordem do demonstrar conhecimento a respeito do tema comentado. Assim, em suas postagens, os falantes/ escritores apresentam fatos, informações, dados ou até mesmo crenças acerca de objetos, eventos e pessoas que circundam suas postagens nos espaços virtuais. De modo a exemplificar, os autores discorrem a respeito das descrições e informações sobre fotos e aparelhos fotográficos no espaço virtual *Flickr*.

Quanto às posturas afetivas, são elas definidas pelos autores como “expressões de sentimentos pessoais, atitudes ou juízos acerca de um objeto” (BARTON; LEE, 2015, p. 224). Essas posturas afetivas são frequentemente avaliativas, apresentadas por meio de adjetivações e caracterizações de objetos, eventos ou sobre o próprio falante/ escritor.

Uma vez que as narrativas das experiências na escola são evocadas no *Padlet*, a partir de postagens que narrativizem cenas da sala de aula ou da escola, entendemos que este letramento possibilita a construção de diferentes posicionamentos dos participantes acerca do trabalho docente. É sobre esta perspectiva que nos propomos a analisar algumas narrativas produzidas no *Padlet*, na próxima seção.

Narrativas da experiência na escola: práticas, saberes e posicionamentos em interação

Nesta seção, em que nos propomos a analisar algumas cenas apresentadas pelos estudantes no *Padlet*, situamos, ainda, de que modo estamos compreendendo essas postagens, ancorados numa perspectiva interacional de análise do discurso.

Mishler (2002), com ênfase na sociolinguística discursiva, apresenta a narrativa como algo para além de uma sequência de ações coordenadas, ou, em suas palavras: “mais do que uma coisa depois da outra” (MISHLER, 2002, p. 98). Para o autor, é necessário que haja alguma conexão significativa entre os fatos narrados a fim de que os ouvintes/leitores compreendam o todo de um dado discurso e percebam o seu propósito.

Em outros termos, mais do que analisar a estrutura da narrativa, é fundamental observar como um narrador seleciona e dispõe suas experiências, a fim de que elas demonstrem o ponto que se pretende narrar, bem como é central, em estudos de construção de identidade em narrativas, perceber as estratégias utilizadas por um narrador para contar a sua história de uma dada maneira em detrimento de tantas outras.

Nesse sentido, de acordo com Mishler (2002, p. 112), os estudos sobre narrativa precisam abordar questões para além de “um trajeto progressivo e linear” porque as histórias de nossas vidas não ocorrem dessa forma. São elas complexas, marcadas por altos e baixos e recontadas considerando as nossas experiências agregadas ao longo da vida. O conceito de evento narrativo também passa a ser significativo: segundo Bauman (1986), evento narrativo são sequências de ações, organizadas por causalidade e temporalidade. O evento é uma dimensão de uma *performance* discursiva, pois se trata de uma abstração da narrativa que é construída pelo contador de histórias. Há, então, a ideia de que o evento narrativo não é propriamente algo que aconteceu, mas, sim, a maneira como os participantes demonstram o que aconteceu.

Bamberg e Georgakopolou (2008), ao analisarem o que chamaram de *pequenas narrativas* de adolescentes gregos, ratificam a legitimidade que a análise estrutural de narrativas teve para o maior entendimento desse tipo de discurso, porém defendem a necessidade de uma perspectiva de análise que garanta a investigação acerca dos papéis que essas narrativas ganham na vida das pessoas. Ou seja, para os autores, o foco de um estudo narrativo deve incidir no entendimento sobre como as pessoas engajam-se narrativamente, nas diversas situações (cotidianas, institucionais) para construírem uma impressão acerca de quem elas são. Metodologicamente, apostam na investigação de pequenas narrativas, pois elas revelam aspectos mais acentuados da construção de identidade dialógica, relacional e situada dos narradores, por exemplo. Nessas pequenas histórias, há a possibilidade mais proeminente de se observar o gerenciamento interacional de posições concorrentes e/ou contraditórias dos narradores. Segundo os autores, este é um lócus pertinente de investigação acerca da construção de identidades, visto que demonstram como essas identidades estão em constante reconstrução e negociação e, concomitantemente, produzem um senso de semelhança, de identificação social.

É a partir desses princípios epistêmicos acerca do discurso em narrativas que nos propomos a olhar para a produção dos estudantes pibidianos, a partir de quatro cenas transcritas do *Padlet* nos quadros a seguir.

Narrativa 1 - “O papel do professor é ensinar a matéria” - Joana⁴

Além dos outros dois episódios relatados, também na aula do dia 27 de maio, um dos alunos fez uma piada referente à família de outro e a professora Patrícia interviu, fazendo questão de explicitar a problemática de brincar com um assunto tão sério como a estrutura familiar de outra pessoa. Algumas questões são tão naturalizadas que, dependendo do contexto, é realmente difícil compreender que ali há um problema. Ela relatou a sua própria experiência no contexto familiar para elucidar a questão e, ao meu ver, o fato de o professor expor em sala uma história pessoal enquanto alguém que se sente ultrajado por alguma atitude tomada por parte dos alunos, faz com que eles percebam de fato a gravidade da situação. Lembro de, diversas vezes, ouvir e, até mesmo, reproduzir discursos como “o papel do professor é ensinar a matéria, educação deve vir de casa”. Hoje, a cada dia presente na escola, percebo de forma mais evidente a importância do professor para – muito – além de um mero ensino de conteúdos acadêmicos preestabelecidos, mas principalmente atuando na formação dos estudantes enquanto cidadãos críticos, cientes de seus papéis sociais, e capazes de viver em sociedade sempre respeitando as individualidades do outro.

Neste primeiro quadro, reproduzimos uma postagem no *Padlet* de uma estudante da licenciatura, Joana, participante do PIBID. A sua participação neste evento de letramento online tem início com a narrativização da sua experiência em aula, ao relatar uma situação de sala em que um estudante da educação básica faz uma piada sobre algum tópico familiar relativo a outro estudante, o que nos permite caracterizar com uma ação de *bullying*. Diante deste problema de sala aula, Joana então observa a ação da docente responsável pela turma que, em sua narrativa, se coloca para os demais estudantes compartilhando uma experiência pessoal.

Deste ponto em diante, a licencianda produz uma reflexão em que evoca um discurso reportado: “o papel do professor é ensinar a matéria, educação deve vir de casa”. Tal discurso, recorrente no senso comum, é tensionado pela Joana, ao perceber o papel significativo desempenhado pela docente diante de uma cena de constrangimento entre alunos na escola. Em sua postagem, Joana reflete sobre o quanto o trabalho docente não se reduz a reprodução de “mero ensino de conteúdos acadêmicos preestabelecidos”, apontando para outras demandas que devem ser atendidas e problematizadas no fazer docente em sala de aula.

Assim, nesta postagem, compreendemos que a referida aluna se engaja num letramento em que produz um posicionamento epistêmico sobre a prática docente; contudo, essa episteme orienta-se por saberes outros além do acadêmico, na fricção entre as vozes do senso comum, suas experiências e o que está refletindo ao presenciar uma cena na escola.

⁴ Os nomes das pessoas e as referências a pessoas e locais foram alterados, de modo a se respeitar o anonimato.

Narrativa 2 - “Me fascinou olhar ao redor” - Marta

Ainda é muito recente, mas posso dizer que está sendo uma experiência fantástica participar do PIBID. Saí da primeira reunião em que recebemos orientações e esclarecimentos sobre como se daria o projeto muito animada. A professora Patrícia explicou como era a dinâmica da escola e que, às tardes, as atividades escolares se davam através de projetos (denominados GIROS), sendo o de língua portuguesa um projeto de leitura. Os temas dos livros escolhidos me surpreenderam bastante, por serem temas que abordam questões transversais na sala de aula, o que pra mim é muito importante, em especial em aula de língua. Fiquei ansiosa para ver como ocorria na prática e o resultado que obtive foi muito positivo. Me fascinou olhar ao redor e ver todos os alunos focados na leitura conjunta e me encantou também ver como o processo criativo e imaginativo deles se dava através das interações feitas. Conversavam e compartilhavam opiniões sobre o que estava acontecendo na história, traçando paralelos com outros textos e praticando a intertextualidade, mecanismo muito importante no processo de aprendizagem de leitura. Além disso, me chamou a atenção o conhecimento que possuem e que é exercitado através da temática do texto, que traz questões culturais do Brasil, por meio de manifestações folclóricas e tradições, ponto que acho muito importante para a construção de cidadãos: valorização e exaltação da própria cultura.

Nesta postagem, a aluna Marta narrativiza seus primeiros contatos com ambiente escolar, onde é convidada a conhecer a dinâmica escolar, os projetos desenvolvidos, o cotidiano das aulas, etc. Neste contexto, passa a conhecer, então, um dos projetos desenvolvidos pela escola, a saber: um projeto de leitura, o qual acontece no turno da tarde (a escola pública, de ensino fundamental, é de período integral). A aluna conhece não somente o projeto, como acompanha os encontros onde os estudantes da educação básica leem obras previamente acordadas com a professora e disponibilizadas na biblioteca da escola.

A narrativa da Marta é carregada de índices que apontam seu posicionamento afetivo sobre a escola: caracteriza a experiência como fantástica, se diz animada e ansiosa, afirma que ficou fascinada e que se encantou as com as atividades. No âmbito da formação docente, atribuímos significativo valor a este posicionamento — não por saber se a atividade é agradável ou não, mas por assumir que o trabalho docente é cognitivo e também afetivo: nossas emoções assumem um papel fundamental no modo como dirigimos nossas ações profissionais no ambiente escolar — apesar deste tema ainda ser excluído dos contextos de formação de professores de línguas (BARCELOS, 2015).

Por outro lado, Marta também mobiliza saberes que apontam sua compreensão profissional sobre a prática leitora e a relevância da ativação do conhecimento prévio, bem como o estabelecimento de relações intertextuais, além do valor atribuído ao folclore e outros temas culturais. Assim, ao produzir um posicionamento epistêmico sobre a cena da sala de aula

de leitura, a aluna demonstra também, ainda que indiretamente, efeitos dos saberes construídos no espaço acadêmico do curso de Letras.

Narrativa 3 - “Fui de um extremo a outro” - Ana

Antes de começar minhas postagens sobre as experiências desse ano, gostaria de registrar minha experiência com a escola. Como eu entrei no Pibid no fim do ano, minha experiência com os projetos em si foi pouca, mas a impressão que a escola deixou em mim foi surpreendente. Estudei em uma escola particular conhecida por ser rígida e fiz minha prática da disciplina de "saberes" em uma escola que se mostrou um pouco "caótica". Fui de um extremo a outro. Então, conheci a XXXX... uma escola da rede pública com projetos que fazem os olhos "brilhar", uma escola diferente e tão interessante. E, por mais que esses adjetivos possam ser considerados genéricos, utilizo eles da forma mais significativa possível. Essa é uma escola em que eu vejo o respeito dos alunos pela professora; vejo a possibilidade de dialogar e de criar projetos significativos para a formação cidadã dos alunos! Mas, principalmente, eu vejo carinho. Cada atividade que eu tenho acompanhado sendo desenvolvida na José Calil tem sido feita com carinho; é possível "sentir" a dedicação com que os professores/coordenadores as idealizam e realizam. É motivador conhecer uma escola assim.

A aluna do curso de Letras, autora da narrativa três, entrou no projeto PIBID posteriormente aos demais alunos e, diante dessa peculiaridade na dinâmica do projeto, torna relevante as suas impressões iniciais, o que de certa forma, parece-nos uma justificativa da autora em relação à construção de sua narrativa carregada de posturas afetivas (BARTON; LEE, 2015): “Como eu entrei no Pibid no fim do ano, minha experiência com os projetos em si foi pouca, mas a impressão que a escola deixou em mim foi surpreendente”. O fato de ela ter realizado poucas observações e, portanto, ter pouco insumo para produzir reflexões epistêmicas, leva a aluna ao campo das sensações.

A aluna inicia sua narrativa evocando, inicialmente, o modelo de ensino-aprendizagem o qual compõe o seu imaginário do que seja escola, modelo este construído em sua trajetória de estudante da educação básica: “Estudei em uma escola particular conhecida por ser rígida”. Como aluna do curso de letras, ela já possui elementos para comparar a sua experiência de estudante com as suas projeções a respeito de escola e da profissão de professor: “e fiz minha prática da disciplina de "saberes"[1] em uma escola que se mostrou um pouco "caótica””. Por meio dessa sequência narrativa, a aluna — ao se mostrar conhecedora da sua própria trajetória educacional — produz um posicionamento epistêmico a partir de uma construção autorreflexiva sobre o seu lugar de compreensão acerca da instituição escolar (BARTON; LEE, 2015). A aluna finaliza sua sequência narrativa explicitando, então, o modo como analisa e categoriza a sua vivência em escolas: “Fui de um extremo a outro”.

Após revisitar a sua trajetória escolar e, na condição de estudante do curso de Letras, a aluna passa a atribuir valor social à escola observada. Em suas adjetivações que demonstram encantamento e passionalidade, ela explicita a dimensão afetiva de suas avaliações “uma escola da rede pública com projetos que fazem os olhos "brilhar", uma escola diferente e tão interessante”. É relevante destacar nesse processo de construção dos posicionamentos afetivos e epistêmicos, como a autora — no seu papel de estudante de graduação e bolsista de um projeto —, busca o lugar do conhecimento, da construção do sentido e da teorização e tenta fazer de suas construções afetivas uma maneira de produzir reflexões sobre a escola observada: “E, por mais que esses adjetivos possam ser considerados genéricos, utilizo eles da forma mais significativa possível”. Tais construções demonstram a percepção de um outro lugar possível à escola: o lugar do engajamento afetivo voltado para a produção de conhecimentos escolares e sociais.

Narrativa 4: “A aula de hoje fugiu do que era esperado” - Lucas

A aula de hoje fugiu do que era esperado. Dois alunos, a convite da professora, foram a escola para discutir um pouco sobre Rap, Hip-hop, Poesia Acústica, Freestyle e demais expressões artísticas. Os alunos convidados fizeram um panorama acerca da história e da efetivação de tais expressões artísticas. Os alunos, ao ouvirem os relatos, puderam se informar sobre como tais artes chegaram ao Brasil e como eles poderão utilizá-las ao seu favor. Pedro Dok, um dos alunos convidados, destacou a importância de estudar as disciplinas e como elas podem auxiliar na criação das artes, não só no campo poético, mas também no campo da pintura, da dança e etc.. [...] Na aula, a interação entre os artistas e os alunos pode, sem dúvidas, gerar um pensamento reflexivo sobre a produção artística e o viés crítico, o qual "bate de frente" com o sistema, sempre apresentando a realidade e os sentimentos do poeta/artista. Por fim, gostaria de frisar a importância da interação para os alunos, visto que no final da aula eles mostraram interesse ao reproduzirem debates, danças e músicas, ou seja, o intuito de levá-los a uma reflexão acerca da arte pode ter sido atingido, haja vista seus interesses frente a demonstração dos poetas/artistas convidados. Acredito que tal atitude, em convidar outros alunos para mostrarem artes/músicas/poesias com tons críticos/refletivos, podem auxiliar na criação do pensamento crítico nos alunos, cujos serão capazes de analisarem suas realidades e criarem, no futuro, suas próprias reflexões/pensamentos/críticas.

Destaca-se, inicialmente, na narrativa em análise, a avaliação que inaugura a sucessão dos eventos narrados: “A aula de hoje fugiu do que era esperado”. Por meio da avaliação do aluno do curso de Letras, percebemos as expectativas que se instauram acerca do que seja uma aula e, sobretudo, do que seja fugir do esperado deste evento comunicativo. Após anunciar o seu posicionamento epistêmico sobre as ações pertinentes a uma aula de língua portuguesa, o aluno narra os eventos que constituíram aquela aula: “discutir um pouco

sobre Rap”, “fizeram um panorama acerca da história e da efetivação de tais expressões artísticas”, “puderam se informar sobre como tais artes chegaram ao Brasil”.

Percebemos que as ações narradas pelo aluno dialogam com enquadramentos pertinentes ao imaginário escolar. Ou seja, *discutir, fazer um panorama histórico, informar* são manifestações previstas no que a comunidade escolar entende como esperado ao evento comunicativo aula, mas, aqui, se estabelecem como objeto de reflexão do aluno em formação inicial. Essa colocação parece ocorrer visto a ressignificação das relações estabelecidas naquele espaço e o papel assumido pelo professor em meio a essa dinâmica de sala de aula. Não é, na dinâmica narrada, o professor quem, assimetricamente, expõe o conteúdo. Até porque o conteúdo “rap” pode ser questionado no ideal (esperado) de sala de aula. São jovens artistas que dialogam com outros jovens sobre arte; aí reside a fuga ao esperado: “Na aula, a interação entre os artistas e os alunos pode, sem dúvidas, gerar um pensamento reflexivo sobre a produção artística e o viés crítico”.

O estudante finaliza sua escrita no *Padlet* avaliando a prática observada por ele em sala de aula de modo a relacionar o evento narrado com seus posicionamentos acerca de objetivos de aprendizagens possíveis naquele formato de aula: “podem auxiliar na criação do pensamento crítico nos alunos, cujos serão capazes de analisarem suas realidades e criarem, no futuro, suas próprias reflexões/pensamentos/críticas”. Assim como nas últimas três narrativas, Lucas mobiliza saberes que são típicos da formação acadêmica, possibilitando a produção de um posicionamento epistêmico acerca do trabalho observado.

Considerações finais

Na Introdução deste estudo, ao problematizarmos uma formação inicial de professores que seja orientada para uma reflexão sobre as práticas cotidianas da escola, como um saber legítimo sobre o campo profissional, propusemos uma pergunta orientadora: que saberes são mobilizados pelos estudantes de licenciatura quando se engajam na produção de narrativas sobre a escola, em um evento de letramento digital? Longe de apontar respostas universalizantes e generalizadoras, trazemos à baila algumas possíveis considerações a partir do percurso selecionado para essa reflexão — a análise de narrativas, pequenas histórias,

produzidas por licenciandas participantes do PIBID Letras ao participarem de uma prática de letramento online: o *Padlet*.

Foram, então, selecionadas quatro narrativas produzidas pelas estudantes no referido site, como parte das atividades de orientação do PIBID: as pequenas histórias da Joana, da Marta, Ana e Lucas. Ao serem engajados a narrativizar suas experiências na escola, como bolsistas de iniciação à docência — ou seja, no desafio de desnaturalizar um posicionamento como (ex) estudantes da educação básica e ao lançar um olhar profissional à escola — os referidos alunos produziram narrativas marcadas por (a) reflexões sobre expectativas negativas *versus* práticas produtivas; (b) afetividade no trato com as pessoas da escola — estudantes, professores, funcionários; (c) atualização de saberes típicos do curso de Letras, sobretudo no que tange às práticas de leitura e escrita na perspectiva dos estudos linguísticos e culturais. Em alguma medida, isso nos informa o quanto a profissionalização docente não se reduz a saberes exclusivamente formais ou acadêmicos: há um espaço significativo para crenças, emoções, experiências, enquanto saberes que nem sempre são legitimados no contexto universitário da licenciatura, como bem aponta Tardiff (2002) — ao abordar os saberes docentes na formação — e Canagarajah (2006; 2012), ao problematizar o modo de produção de conhecimento na formação de professores de línguas.

Deste modo, reiteramos também, tal como Nelson (2011), o papel desempenhado pelas narrativas como dispositivos de aprendizagem. Contudo, essa aprendizagem é também aqui posta em tensão, entre aprender como uma tarefa exclusivamente cognitiva e conceitual para um aprender como modo de refletir sobre as práticas, como argumentado por Nóvoa (2007). Ao narrativizarem sua participação no espaço escolar, Joana, Marta, Ana e Lucas constroem sentidos sobre a escola, ressignificam a partir de suas experiências, sentimentos e conhecimentos, e produzem um exame — ainda que breve — sobre as práticas observadas, atendendo ao proposto por Johnson e Golombek (2011). Entendemos que estes saberes seriam extremamente limitados se fossem reduzidos à leitura e aulas expositivas na universidade.

Por fim, compreendemos que a produção de narrativas no espaço do *Padlet* como tarefa formativa possibilita uma hibridação entre dois letramentos tradicionalmente delimitados como acadêmico e da formação docente, como posto por Vianna, Sito, Valsechi e Pereira (2016): nossa aposta é de que, se almejamos uma formação inicial de professores de línguas situada nas práticas profissionais, os cursos de formação devem privilegiar letramentos que dialoguem com as ações desenvolvidas nas escolas, ao mesmo passo que os avalia como legítimos enquanto prática de escrita acadêmica, de modo a descolonizar os letramentos acadêmicos das licenciaturas de outros letramentos tais como produzidos nas ciências exatas ou da saúde —

considerando aqui especialmente aqueles que se orientam por hipóteses, testagens ou metodologias que buscam uma pretensa objetividade nos dados de pesquisa. Iteramos que este modo de produzir conhecimento, presente em diferentes abordagens dos estudos linguísticos, também é legítimo, obviamente. Contudo, apostamos na pluridiversidade de saberes e, portanto, de letramentos no espaço acadêmico e de formação profissional como modo de “compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para produzir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Para compreender “outras histórias”, é preciso que se engaje licenciandos em outros letramentos, não no sentido de que isso possibilitará estabelecer saberes como verdades absolutas: as narrativas “são instrumentos não tanto para resolver problemas, mas mais para encontrá-los” (BRUNER, 2014, p. 23). Fazemos, então, nosso convite para que outros linguistas aplicados invistam nas reflexões sobre as outras histórias trazidas pelos professores em processo de formação, como forma de nos implicarmos em demandas da vida escolar na produção de saberes.

Referências

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**, p. 377-396. 2008.

BARCELOS, A. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, C.; STURM, L. (Orgs.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2015.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.

BAUMAN, R. **Story, performance, and event: contextual studies of oral narrative**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: 2013.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CANAGARAJH, Suresh. From critical research practice to critical research reporting. **TESOL Quaterly**, v. 30, n. 2, 1996.

CANAGARAJH, Suresh. Teacher development in a Global Profession: an autoethnography. **TESOL Quaterly**, v. 36, n. 2, 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social future. New York: Routledge, 2000.

JOHSON, K.; GOLOMBEK, P. The transformative power of Narrative in Second Language Teacher Education. **TESOL Quaterly**, v. 45, n. 3, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. Critical language pedagogy: a postmethod perspective on English Language Teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, 2003.

MISHLER, E. G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: LOPES, L. P. M.; L.C.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 97-119.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como Linguista Aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NELSON, C. Narratives of Classroom Life: changing conceptions of knowledge. **TESOL Quaterly**, v. 45, n. 3, 2011.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos Professores de São Paulo. São Paulo: Sinpro, 2007.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RYMES, B.; WORTHAM, S. Concepts and methods for using narratives in teacher education. In: REX, L.; JUZWIK, M. (Orgs.). **Narrative discourse analysis for teacher educators**: Managing cultural difference in classrooms. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2011.

STREET, B. Evento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHAES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, C.; SITO, L.; VALSECHI, M.; PEREIRA, S. Do Letramento aos Letramentos: desafios e aproximações entre o letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

Recebido em: setembro de 2019.

Aprovado em: dezembro de 2019.

PROFESSOR-LEITOR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS?

Ana Cláudia de Souza¹

Margarete G. M. de Carvalho²

Resumo: A leitura tem suscitado grande interesse dos pesquisadores nas últimas décadas, tanto no plano teórico, de desenvolvimento de modelos de processamento e compreensão e de propostas de formação de professores, quanto no plano de investigações que buscam coletar dados primários, estudando aspectos de processamento, ensino e aprendizagem. O estudo que ora propomos visa mapear e discutir, segundo o método de revisão sistemática, o que vem sendo pesquisado no Brasil sobre o professor como leitor, sob quais perspectivas teóricas e metodológicas os estudos vêm sendo conduzidos e o que indicam seus resultados. A análise realizada concluiu que há maior volume de pesquisas de mestrado e que o principal interesse de investigação gira em torno da constituição, do perfil ou da trajetória de leitura dos professores. As pesquisas de levantamento são as mais frequentes. Embora a leitura do professor venha sendo fortemente pesquisada e discutida, não se encontraram pesquisas voltadas à instrumentalização do letramento docente, tampouco estudos indicativos de alternativas para os problemas identificados.

Palavras-chave: Revisão sistemática. Letramento. Leitura. Professor-leitor.

Abstract: Reading has evoked researchers' strong interest for the last decades both theoretically, in the development of processing and comprehension models, in teacher training proposals, and in collecting primary data on processing, teaching and learning aspects. The study we propose intends to map and discuss, according to the method of systematic review, what has been investigated in Brazil on the teacher as a reader, under what theoretical and methodological perspectives it is being conducted, and what have their results pointed out. The analysis concluded that a large amount of researches has been conducted as master's degree thesis and that main investigation issue revolves around the teacher reading nature, profile or path. Surveys have been the most frequent kind of research. Albeit the teacher's reading has been strongly studied and discussed, there are no researches focused on instrumentalization of teachers' literacy, as well as there are no researches suggesting alternatives to the identified problems.

Keywords: Systematic review. Literacy. Reading. The teacher as a reader.

Introdução

A escrita tem sido um tema amplamente discutido nos meios acadêmicos, com base em diferentes enquadramentos epistemológicos e teóricos, por configurar-se em processo e prática que abrangem muitos aspectos da natureza humana e ser de grande importância cognitiva, social, histórica e cultural. Por meio dela, registram-se e mantêm-se os conhecimentos

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Metodologia de Ensino, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, SC, Brasil. ana.claudia.souza@ufsc.br

² Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, SC, Brasil. margarete.ifsc@gmail.com

adquiridos e, além disso, potencializam-se a projeção, a (auto)análise e a ponderação. Nessa esteira, os processos implicados na relação com o sistema de escrita, seus usos e funções nas atividades e eventos de leitura e escrita - componentes do letramento - têm recebido grande atenção de especialistas de múltiplas áreas do conhecimento que, por vezes, atuam em interface e de modo multidisciplinar, a saber: Educação, Psicologia, Linguística, Literatura, entre outras.

Na pesquisa que ora apresentamos, o ponto central é a leitura, observada tanto da perspectiva do letramento, procurando compreendê-la como uma complexa, assimétrica e multidimensional prática social, quanto do ponto de vista de uma competência individual e também complexa, constituída por um conjunto de habilidades e conhecimentos, em contexto situacional, sociocultural e político específico (RIBEIRO, 2003; SOUZA, 2012; MORAIS, 2013; SOUZA; SEIMETZ-RODRIGUES; WEIRICH, 2019). Nessa perspectiva, assume-se que a leitura deve ser acessível a todos, de forma inclusiva e democrática. Mas, como possibilitar amplo acesso, se ler e escrever são processos e competências que requerem ensino e aprendizagem e se o alcance de tal objetivo passa pela escola, estando diante de uma crise que se arrasta há anos em relação ao ensinar a ler e escrever, funções primordiais da educação básica (MORAIS; KOLINSKY, 2019; SCLiar-CABRAL, 2018, 2019)?

Já que leitura se aprende e se ensina, com esta pesquisa, visamos abordar parte de um dos aspectos implicados nessa tão complexa questão. Trata-se de aspecto relativo ao professor. Se no ensino e na aprendizagem está implicada a relação entre estudante e objeto de conhecimento (neste caso, a leitura), dirigido e mediado por um professor, em um dado contexto e segundo determinados objetivos, há que se observar, fortemente, características desse professor em todo o processo. Considerando que para ensinar a ler, ser leitor é um pré-requisito, debruçamo-nos, neste estudo, especialmente sobre o traço leitor do professor, mapeando e discutindo, por meio do método de revisão sistemática, pesquisas brasileiras que se dedicaram a investigar o professor como leitor.

Considerando a leitura em termos de processamento e aprendizagem, é relevante destacá-la como um processo de representação e recriação mental do que é proposto pelo autor, por meio do texto. Tal processo, que visa à compreensão e é dela constituído desde as etapas mais elementares, é permeado por traços de quem lê, dos seus objetivos e do contexto de leitura (SOUZA, 2012). Dos traços do leitor que importam diante do texto em atividade de leitura fazem parte seu conjunto de conhecimentos de natureza declarativa, procedimental e condicional (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994; VIANIN, 2013), assim como os aspectos motivacionais e afetivos (MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012; LEITE, 2018).

Dada sua complexidade, bem como a necessidade de ser aprendida, uma questão de grande relevância associada diretamente à leitura é a formação leitora, visto que leitura não é uma aptidão natural (SOUZA, 2012). Por ser uma criação cultural, grande parte das pessoas que não obtém sucesso em ler, isto é, que não compreende adequada e suficientemente o que lê, o faz por razões ambientais, não biológicas, tal como assevera McGuinness (2006), ou seja, devido a causas externas ao indivíduo (não por limitações cognitivas), o que as priva de plena participação no universo letrado. É certo que a formação leitora envolve fatores diversos, desde o acesso ao mundo letrado até a aprendizagem explícita das habilidades e conhecimentos que constituem tão complexa tarefa. Nesse aspecto, Souza (2012) e Kleiman (2013) mencionam que a leitura é um processo individual, que visa à autonomia, ainda que a formação do leitor e a efetivação de eventos de leitura não ocorram senão em âmbito histórico, cultural, político e social.

Levando em conta as questões aqui levantadas, ressalta-se a importância do professor como formador de leitores, tendo em vista que, conforme Souza, Back e Finger-Kratochvil (2012, p. 21), para que um programa de ensino de leitura seja eficiente, é preciso que se leve em conta todos os sujeitos implicados na aprendizagem (incluindo-se aí o professor). A literatura atual não tem se eximido da responsabilidade de discutir esse tema, conforme referimos; todavia, seu enfoque está nos aspectos de ensino de leitura, que se voltam à prática pedagógica, pressupondo um professor que lê, conforme Kleiman (2013).

Cabe ressaltar que, durante o andamento desta pesquisa, não foram identificadas obras que discutem e apresentam orientações para o professor na condição de sujeito leitor, embora isso seja especialmente importante tendo em vista que, para que se possa ensinar a ler, é imprescindível saber ler, no sentido pleno da palavra.

Com base na exposição até aqui apresentada e considerando a carência de estudos sobre o estado da arte a respeito de pesquisas acerca do tema professor-leitor no âmbito brasileiro, a presente pesquisa de revisão sistemática tem como objetivo mapear e discutir o que vem sendo pesquisado a respeito do professor como leitor, sob quais perspectivas teóricas e metodológicas se fundamentam as pesquisas e o que indicam seus resultados.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se pelo método de revisão sistemática com vistas a conhecer a produção científica nacional, de forma a elucidar o cenário da temática em questão (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004), isto é, estudos que investigam a leitura do professor que ensina a ler. Tendo em vista que tal revisão requer rigor e clareza

metodológicos tais, que seja possível reconduzir todo o levantamento e a análise, quanto ao desenvolvimento desta investigação, primeiramente realizou-se um processo de busca de artigos a partir dos seguintes descritores bibliográficos: professor(es)-leitor(es)/docente-leitor/educador-leitor; competência leitora do professor; o professor e a leitura; formação leitora do professor; letramento do professor; práticas de leitura do professor. As bases de dados definidas para a busca foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos Capes/MEC e o Google Acadêmico. Esta última ferramenta de busca foi incluída para identificar pesquisas que sabíamos que não haviam sido identificadas nas bases e possíveis outras que também estivessem na mesma condição.

A busca foi realizada entre abril de 2018 e julho de 2019, tendo-se localizado pesquisas cujas publicações ocorreram a partir do ano de 2007 e que se voltaram para questões de leitura relativas ao português brasileiro como língua materna, com foco no professor-leitor. Em seguida, decorreu o processo de inclusão e exclusão dos artigos. Para a seleção inicial teve-se em vista a presença de algum dos descritores ou correlato no título do trabalho, e em caso positivo, remeteu-se aos objetivos anunciados nos resumos.

A partir dos descritores, nas buscas realizadas nos bancos de dados e ferramenta de pesquisa citados, foram encontrados 2628 trabalhos, dos quais foram selecionados 108, descartando-se o restante por não corresponder aos critérios da pesquisa, principalmente no que diz respeito ao foco temático. Subsequentemente, foi realizada uma nova etapa de seleção, com base na leitura dos resumos dos trabalhos, quando foram mantidas 98, das 108 publicações, que preenchiam, pelo menos, um dos seguintes critérios estabelecidos para a pesquisa: investigar aspectos de leitura relacionados ao professor; analisar níveis de compreensão leitora do professor; identificar aspectos da formação leitora do professor; estudar incremento das habilidades leitoras do professor ou identificar práticas de leitura do professor.

Finalmente, foi realizada a última seleção com base no conteúdo dos trabalhos, visando refinar a seleção e inclusão por meio da análise dos objetivos e das conclusões, chegando-se ao total de 82 trabalhos de pesquisa, que foram submetidos à análise detalhada e que podem ser identificados pela letra “T”, seguida do número de ordem — exemplo T1, T2 etc. Todas as publicações analisadas, cujos títulos estão em ordem alfabética, podem ser acessadas por meio do endereço eletrônico:

<<https://docs.google.com/document/d/1gaUo3WtDi82VtspSOBeGQBfQ9AGpYGlmd2Iaxo5MUqk/edit?usp=sharing>>.

Cabe destacar que foram excluídas publicações com uma ou mais das seguintes características: estar presente em mais de uma base; apresentar outros focos de discussão que

não remetem especificamente aos descritores; enfatizar a aprendizagem de leitura dos alunos; focalizar o gosto ou prazer pela leitura; pesquisar exclusivamente concepções de leitura; investigar um gênero literário específico; ser parte de teses e dissertações já selecionadas; ser resumo de artigo publicado em eventos (devido à dificuldade de localizar os textos completos nas bases pesquisadas).

A partir do processo de seleção, foram tabulados os dados dos estudos encontrados, discriminando-se, identificando-se e analisando-se as seguintes variáveis: 1) tipo de pesquisa; 2) ano; 3) foco e objetivos; 4) aporte teórico, 5) método – categorizado com base em Gil (2017) — e 6) resultados. Finalmente, considerando o que se obteve na primeira rodada de análises, realizou-se o exame da amostra, segundo categorias de focos de interesse e resultados, ou seja, seus objetos de estudo e as conclusões alcançadas. A análise segue acompanhada de discussão crítica do material.

Quais são, como são e o que investigam as pesquisas?

A fim de oferecer um panorama das pesquisas, nesta seção os dados serão apresentados considerando autoria, programas de pós-graduação e universidades aos quais os autores se vinculam, o ano de publicação, a região do país, o objeto de interesse, o gênero textual, o tipo de pesquisa e o número de participantes (em caso de estudos que envolvem coleta de dados primários), o método, a perspectiva teórica assumida pelos estudiosos e os resultados obtidos.

Em relação à autoria, a maior parte dos pesquisadores do tema *professor-leitor* orientou apenas um trabalho, com exceção das professoras Raquel L. L. Barbosa, da UNESP, que orientou três, e Claudia Finger-Kratochvil (UFFS), Maria Ester V. de Sousa (UFPB) e Dineia M. S. Muniz (UFBA), que orientaram dois trabalhos cada. Os programas de pós-graduação empreenderam 54 pesquisas a respeito do tema, sendo os de Educação os que mais contribuíram, com 32 trabalhos (59,2%). Em relação a esses estudos, as instituições dos pesquisadores que mais publicaram são: UEL (4), UNESP (4), PUCSP (3), UFMG (3) e UNICAMP (2). Os programas de Linguística foram responsáveis por 20,4% das pesquisas, divididas em algumas subáreas, tais como a Linguística Aplicada, Linguística Textual, Análise do Discurso e Psicolinguística. Desses programas, as IES que tiveram maior representatividade foram a UFSC, com três pesquisas, a UFFS e a UFPB, com duas cada. Os outros 20,4% dividiram-se entre os programas de Letras, Língua Portuguesa, Cognição e Linguagem, Estudos da Linguagem, Estudos de Humanidades e Linguagem, Literatura e Engenharia de Produção (área de concentração Mídia e Conhecimento). Quanto ao ano de publicação, os trabalhos estão assim distribuídos:

Quadro 1 - N° de pesquisas por ano de publicação

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
07	03	06	11	07	05	02	11	07	10	03	06	04	82

Fonte: As autoras (2019)

Por região do país, as pesquisas estão difundidas, conforme os seguintes percentuais: 40% no Sudeste, 30% no Sul, 21% no Nordeste, 5% no Centro-oeste e 4% no Norte, sendo que os estados cujas universidades mais pesquisaram sobre o tema são: São Paulo, com 20 trabalhos, Santa Catarina e Minas Gerais, com 10, Rio Grande do Sul, com oito, e Paraná e Rio de Janeiro, com sete cada.

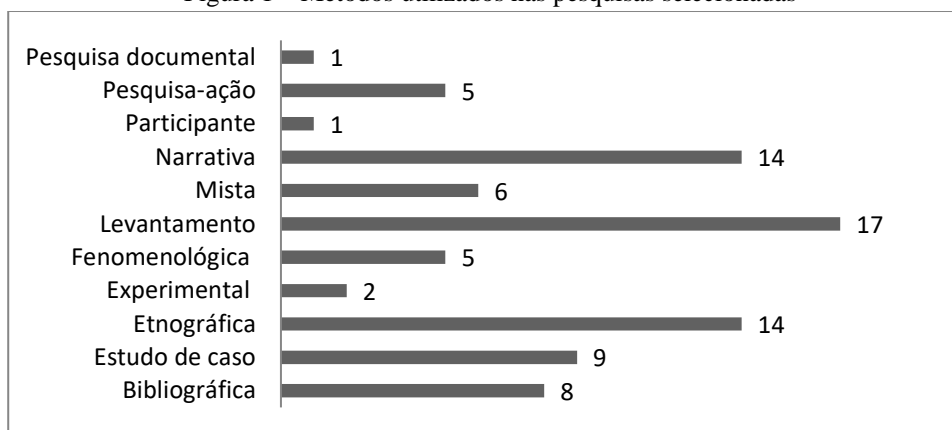
O interesse em investigar aspectos que envolvem a formação leitora dos professores, bem como o impacto dessa formação na mediação de leitura, demonstrou certa variação entre os anos de 2007 e 2019, tendo em vista que a mediana foi 6, o valor mínimo foi de dois trabalhos em 2013 e de 11 em 2010 e 2014. Nestes últimos, os focos de interesse foram: em 2010, a constituição/trajetória e as representações/concepções de leitura que permeiam esses sujeitos, voltando-se, na sua maioria, para os professores atuantes em sala de aula. Em 2014, os trabalhos focalizaram principalmente perfil leitor dos professores atuantes. Em 2016, destacaram-se as pesquisas voltadas para a constituição, a história ou a trajetória de leitura dos professores atuantes e potenciais, seguidas por perfil, hábitos e práticas de leitura. O número de pesquisas por ano sobre a compreensão leitora foi baixo — em média, uma pesquisa por ano.

De forma geral, verificamos que os focos que mais se mantiveram ao longo dos anos foram: a constituição histórico-sociocultural que permeou a trajetória de leitura dos professores atuantes e em potencial, como também as práticas leitoras desses sujeitos, em termos de hábitos, interesses e limitações. A maior parte das pesquisas, 65%, foi realizada com professores atuantes, ao passo que 35% propuseram-se a pesquisar professores em potencial, isto é, estudantes de cursos de Pedagogia e Letras, em sua maioria. Apenas um voltou-se para a leitura de alunos da Licenciatura em Matemática. Quanto ao gênero textual, os 82 estudos da amostra final foram publicados conforme segue: 40 dissertações, 28 artigos, 13 teses e 01 monografia.

As 74 pesquisas que coletaram dados primários, no que tange ao tamanho e tipo de amostra estudada, também diferem significativamente, variando o número de participantes de 01, em estudos de caso, até 234, em pesquisas de levantamento, tendo uma mediana de 12, o que mostra uma distribuição assimétrica, em que o número de participantes dos estudos diferiu grandemente, diferença explicada pela natureza da pesquisa realizada.

Conforme proposto por Gil (2017) e considerando todos os 82 estudos, seus métodos foram delineados com base no ambiente, abordagem teórica e técnica de coleta de dados, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Métodos utilizados nas pesquisas selecionadas



Fonte: As autoras (2019)

As pesquisas de levantamento foram as mais empregadas, com 17 estudos³, seguidas das etnográficas⁴ e das narrativas⁵, com 14 trabalhos cada. Depreende-se que esses tipos de pesquisa foram mais recorrentes por serem tradicionalmente utilizados em trabalhos que se fundamentam em concepções sócio-históricas-culturais, na educação, na filosofia, sociologia e história da leitura, centralizando o aspecto discursivo, cujos referenciais teóricos apareceram em mais da metade das pesquisas analisadas. As demais se distribuíram nas seguintes perspectivas ou áreas: Pedagogia Histórico-Crítica, Psicolinguística, Psicologia Educacional, Literatura e Fonoaudiologia. Cabe destacar que nem todas as pesquisas de levantamento assim as denominaram; contudo, foram classificadas como tal devido às suas características, conforme a categorização estabelecida por Gil (2017).

Quanto aos instrumentos para coleta de dados, no âmbito das pesquisas qualitativas, as narrativas e as etnográficas, agrupadas aqui por terem objetivo semelhante – buscar acessar os sentidos atribuídos e a experiência dos sujeitos – utilizaram-se de narrativas escritas e orais, entrevistas semiestruturadas, registros escritos, grupos de discussão, fóruns *on-line* e questionários.

Dentre as pesquisas quantitativas, as de levantamento se valeram de questionários, análises documentais, revisão bibliográfica, produção escrita, observação direta e teste Cloze — estes

³ T7, T8, T12, T15, T22, T34, T36, T48, T51, T56, T58, T59, T67, T69, T74, T76, T82.

⁴ T3, T6, T9, T13, T18, T27, T33, T41, T46, T47, T50, T65, T78, T80.

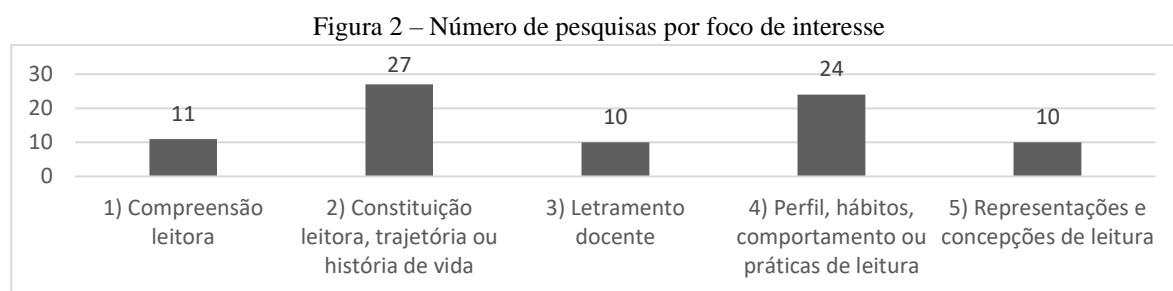
⁵ T1, T10, T26, T31, T35, T37, T38, T39, T52, T55, T70, T77, T79, T81.

três últimos também não usuais nesse tipo de investigação, que, conforme Gil (2017, p. 33), tem por característica a “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. As pesquisas experimentais utilizaram questionários de perfil leitor, protocolos verbais e testes de leitura. As pesquisas-ação fizeram uso de grupos de análise de literatura, questionários e intervenções (formação continuada). Os estudos de caso basearam-se em entrevistas semiestruturadas, relatos orais, observações não participantes, questionários, teste de proficiência em leitura e de apropriação de conhecimento, além de pesquisa documental. Por fim, as pesquisas de métodos mistos — qualiquantitativas — utilizaram-se de enquete (*survey*), entrevista semiestruturada, Teste de Associação Livre de Palavras, Escala de Funções de Leitura, teste de nível de compreensão leitora, análise bibliográfica, observação de leitura e observação direta.

Dentre todos os instrumentos utilizados nos diversos tipos de pesquisa encontrados, os mais frequentes foram questionários e entrevistas⁶, seguidos das narrativas orais e escritas⁷. Alguns dos trabalhos não deixaram claros os instrumentos que foram utilizados na coleta de dados, mencionando, em geral, que eram de abordagem qualitativa, pesquisa de campo, estudo de caso ou de cunho etnográfico.

Análise dos focos de interesse e dos resultados

A seguir, são apresentadas e analisadas as pesquisas agrupadas segundo a categoria de foco de interesse e dos resultados. A categorização se deu, inicialmente, mediante a localização das palavras-chave, seguida de um refinamento a partir dos objetivos e resultados dos estudos.



Fonte: As autoras (2019)

Para obter uma visão global dos aspectos discutidos nas pesquisas a respeito do professor-leitor, elas foram categorizadas por focos de interesse, observando-se os que mais se

⁶ T7, T8, T9, T11, T12, T13, T14, T15, T20, T21, T24, T30, T36, T40, T42, T48, T49, T51, T58, T59, T66, T67, T68, T69, T74, T76, T78.

⁷ T1, T3, T10, T18, T26, T27, T28, T31, T32, T35, T37, T38, T39, T52, T69, T70, T77, T81.

sobressaíram nos resultados dos estudos. No detalhamento a seguir, pode-se observar que as categorias 1, 2 e 4 (Fig. 2) em muito se aproximaram nas discussões, porque, ao analisarem a trajetória leitora dos sujeitos, evidenciaram comportamentos, perfis, práticas e concepções de leitura.

Constituição leitora, trajetória ou história de vida

Das 82 pesquisas, 27⁸ propuseram-se conhecer a história de vida de professores atuantes e em potencial no que diz respeito à sua constituição ou trajetória leitora. Diversos trabalhos consideraram que a formação leitora do professor no Brasil tem sido marcada tanto por práticas de leitura com vistas à manutenção do *status quo* quanto à sua emancipação⁹. Outros apontaram para a relação entre as limitações de compreensão leitora dos docentes e o pertencimento a uma classe social desfavorecida, devido ao acesso restrito a ambientes letrados na infância e à exclusão de bens culturais, além da baixa escolaridade dos pais. Sugeriram, por isso, conhecer e reconhecer trajetória do professor e ampliar seu acesso e repertório de leituras¹⁰.

Algumas pesquisas contestaram a ideia difundida de que o professor é um não-leitor¹¹ — contestação apoiada por Batista (1998, p. 27), que afirma que os professores são, sim, leitores, mas “que, submetidos a condições bem determinadas de formação para a leitura, tendem a desenvolver modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso e a cultura que os envolvem”. Trabalhos como T30, T37, T62 e T80 concluíram que é preciso oferecer novas oportunidades de ampliação da competência leitora aos professores atuantes por meio da formação continuada. Outros resultados discutiram ainda o papel da literatura na formação leitora dos professores, apontando para a leitura da literatura clássica como a referência para os docentes se considerarem leitores ou não, ou para a importância de sua inclusão nessa formação¹².

Com o olhar para os estudantes de licenciaturas, alguns estudos concluíram que é preciso ampliar as práticas existentes no processo de formação inicial, visando à constituição do professor-leitor¹³. Dentre eles, alguns entendem que pouco tem sido feito para formar leitores na universidade. Essas conclusões remetem a Bagno (2008), que concorda que o problema não está no fato de muitos alunos de graduação advirem de camadas desfavorecidas

⁸ T1, T3, T7, T8, T9, T10, T12, T16, T17, T18, T19, T21, T26, T28, T30, T31, T32, T36, T37, T44, T46, T47, T52, T54, T58, T62, T80.

⁹ T10, T18, T19, T21.

¹⁰ T3, T9, T26, T28, T32, T47.

¹¹ T7, T44, T46.

¹² T17, T31, T52, T54.

¹³ T1, T8, T12, T16, T28, T58.

da população, e sim em a universidade não lhes oferecer as condições para que se familiarizem com o contexto acadêmico antes de imprimir exigências para as quais os estudantes ainda não estão preparados em termos de leitura e escrita. Dessa forma, os pesquisadores entendem que é necessária uma transformação dos graduandos em leitores com aprimorada capacidade leitora.

Perfil, hábitos, comportamento ou práticas de leitura

Os resultados dos 24¹⁴ trabalhos que tiveram como foco conhecer ou descrever o perfil leitor do professor, seus hábitos, comportamentos e práticas de leitura indicaram que os docentes valorizam a prática leitora. Apesar disso, alguns não se percebem como leitores, outros declaram não ter desenvolvido uma boa relação afetiva com a leitura na infância e, conseqüentemente, não têm o hábito de ler. Não obstante, segundo os dados, aqueles que têm o hábito, o fazem normalmente por objetivos pessoais e, sobretudo profissionais, ou seja, suas práticas de leitura estão, em sua maioria, ancoradas em questões relativas à melhoria da prática pedagógica, seja como suporte ao ensino ou à compreensão dos processos educacionais. O acervo particular mostrou-se restrito a certos gêneros, e a relação com a leitura destes professores é considerada frágil ora por eles mesmos, ora pelos investigadores¹⁵.

As pesquisas desta categoria que investigaram a formação docente continuada em leitura indicaram que os cursos favorecem o contato com textos acadêmicos. Nesse âmbito, os docentes que demonstraram conhecimento textual mais amplo, apresentaram compreensão mais adequada dos textos estudados. Considerou-se que as práticas de leitura efetivadas nas formações propiciam reflexões e mudanças especialmente relacionadas à prática pedagógica¹⁶.

Já os estudos que se voltaram aos professores potenciais indicaram que o hábito de leitura nem sempre se evidencia e, algumas vezes, tende a diminuir com o ingresso na graduação. Além disso, defendem que os cursos apresentam uma fragilidade curricular relacionada à ampliação da competência leitora dos futuros professores, e, portanto, demonstram uma necessidade premente de implementar ações voltadas a ela¹⁷.

Alguns trabalhos desta categoria justificam a situação fragilizada do professor como leitor, não com base na competência em leitura deles, mas, sim, na ausência do hábito, na falta de interesse, na falta de contato ou de exposição aos gêneros de estrutura argumentativa. Para alguns autores, dentre os fatores que favorecem interesse, hábito ou gosto pela leitura estão

¹⁴ T5, T11, T13, T15, T24, T33, T34, T35, T40, T41, T43, T48, T50, T55, T56, T59, T68, T69, T70, T71, T72, T73, T75, T79.

¹⁵ T5, T24, T35, T40, T43, T55, T56, T59, T71, T72, T75.

¹⁶ T33, T41, T48, T70, T73.

¹⁷ T11, T13, T15, T34, T50, T68, T69, T79.

família, classe social, escola, biblioteca, sendo a família e a escola as que tiveram papel fundamental no estímulo à prática leitora. Todavia, alguns admitem que a historicidade das práticas leitoras dos participantes, o processo de formação, mesmo dos que tiveram acesso a um ambiente letrado, não teve amplo curso, sendo substituídos ou limitados por outras atividades.

Palavras-chave presentes em grande parte destes trabalhos, como incentivo, estímulo e gosto pela leitura apontam tanto para o que os professores consideram necessário para ler quanto para os reflexos de suas práticas leitoras em sala de aula.

Compreensão leitora

Dos 82 trabalhos selecionados, apenas 11¹⁸ focalizaram aspectos relacionados à compreensão leitora dos professores e, destes, somente três o fizeram a partir da análise de habilidades cognitivas¹⁹. Os demais mantiveram um enfoque qualitativo/discursivo.

As pesquisas que investigaram as habilidades de compreensão leitora dos professores foram desenvolvidas a partir de variados métodos e se caracterizaram como: etnográficas, experimentais, pesquisa-ação, pesquisa documental e de levantamento. Seus resultados remetem ao fato de que tanto docentes atuantes como em potencial têm uma compreensão leitora limitada, visto que, entre outros fatores, prevaleceram nos testes de leitura habilidades relativas ao aspecto de localização e recuperação da informação, nos níveis 3 e 4 de proficiência, de acordo com os padrões do PISA 2000²⁰, tendo demonstrado mais facilidade na compreensão de textos narrativos e expositivos do que nos argumentativos²¹.

Quatro estudos inseriram discussões sobre a formação continuada em leitura, destacando sua importância e a necessidade de revisão de seus processos, de forma que a competência leitora do professor seja nela contemplada, para que leiam com melhor compreensão e mais autonomia²². Nesta categoria, não apareceram pesquisas que ressaltassem positivamente a qualidade da compreensão leitora dos professores. Destacou-se, nas conclusões

¹⁸ T2, T4, T22, T23, T29, T45, T49, T60, T64, T65, T82.

¹⁹ T2, T45, T49.

²⁰ Nível 3: localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto; Nível 4: localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/PISA+2000+-+Relat%C3%B3rio+Nacional/e050a3a8-cf8a-4672-bd3b-43897c71518f?version=1.2>>. Acesso em 04 set. 2019).

²¹ T2, T22, T23, T29, T45, T64, T65.

²² T4, T49, T60, T82.

desses trabalhos, a percepção de que não se pode discutir sobre leitura de maneira superficial, tendo em vista sua inerente complexidade, bem como a compreensão de que o professor precisa dominá-la como condição básica para ensiná-la.

Representações e concepções de leitura

As dez²³ pesquisas que focalizaram as representações socialmente construídas pelos participantes a respeito da sua relação com a leitura frisaram a influência que o contexto sócio-histórico-cultural tem sobre as concepções e sentidos atribuídos à leitura pelos professores, e, dessa forma, a importância de se compreender a prática da leitura como uma construção simbólica que envolve não somente condições pessoais, mas também esse contexto. Tais concepções de leitura não são estáticas, mas se constituem e reconfiguram num entrecruzamento de diferentes discursos, que, ao mesmo tempo em que valorizam a leitura, a tratam de forma superficial e limitada²⁴.

A maioria destas pesquisas foi feita a partir de depoimentos, relatos e memórias. Os discursos dos participantes se mostraram heterogêneos, relacionando a leitura, na maior parte das vezes, à literatura clássica, associada ao prazer, refletindo a ideia de que se tornaram leitores a partir do contato com essa literatura, e à leitura de textos informativos, relacionada, em geral, à obrigação ou à necessidade e, finalmente, ao ato da escrita, como forma de aperfeiçoar a leitura. Esses depoimentos apontam para concepções de leitura relacionadas às práticas pedagógicas de ensino de leitura dos professores, que muitos consideram incluir o incentivo e não propriamente o ensino das habilidades necessárias para a compreensão, ou ainda à falta de uma concepção clara do que seja a leitura²⁵. Neste quesito, vale considerar um estudo de mestrado recentemente defendido na UFFS, que investigou os projetos de leitura de cinco escolas de educação básica pública de município do oeste catarinense, tendo concluído que nenhum dos projetos opera sobre leitura em si. Todos têm em seu centro a proposta de incentivar a leitura (PEROZA, 2019). Mas, como se pode incentivar os estudantes a lerem, se não se desenvolvem projetos instrucionais para ensiná-los a ler? A ênfase dos trabalhos que se dedicam às representações e concepções de leitura está na valorização das práticas sociais e culturais que estão implicadas na constituição do professor como um sujeito leitor.

²³ T6, T14, T20, T38, T51, T61, T66, T76, T77, T81.

²⁴ T6, T38, T61, T76, T81.

²⁵ T14, T20, T51, T66, T73.

Letramento docente

Dez pesquisas²⁶ tiveram como foco de interesse o letramento docente, ainda que, para compreendê-lo, tenham transitado pelos seus hábitos, comportamentos e constituição leitora. Alguns desses estudos indicaram fragilidades dos docentes pesquisados em relação ao nível de letramento e ao domínio dos fundamentos teóricos da leitura, na compreensão de textos para fins de estudo, o que pode prejudicar seu aproveitamento em formações continuadas²⁷.

As pesquisas que discutiram o papel da universidade na formação leitora do professor concordaram, de alguma forma, que uma boa formação inicial (graduação) é a condição básica para políticas de formação de leitores na escola e entenderam que é por meio dela que os futuros professores serão inseridos em práticas de letramento diversas e terão acesso a recursos que lhes garantirão uma formação de qualidade²⁸. Outras investigações defenderam a valorização da condição de letramento dos professores e a proposição de estratégias e programas voltados para os docentes atuantes e em potencial, com vistas a incrementar seu letramento, tendo em conta não somente sua necessidade para o desempenho de suas funções profissionais, mas também sua constituição, sua identidade como formador de leitores, o que, segundo eles, está relacionado a um empoderamento profissional²⁹.

Discussão geral

Das pesquisas selecionadas, várias trouxeram à tona a discussão sobre as limitações de compreensão leitora dos docentes, relacionando-a ao contexto sócio-histórico-cultural dos participantes. Nesse sentido, concordamos que os impactos da condição social sobre o acesso ao um ambiente letrado pode desfavorecer o indivíduo na aprendizagem da leitura, principalmente porque afeta o ensino e perpassa toda a estrutura e organização educacional e social. Entretanto, a condição social, por si só, não tem relação direta com a capacidade de aprendizagem e, portanto, não pode ser considerada limitadora para a construção de uma competência leitora adequada. Segundo Sawaya (2006), não há evidências científicas que associem as condições socioeconômicas às causas do baixo rendimento escolar. Devido à crença de que a condição social, por ela mesma, interfere na aprendizagem, existe o risco real de uma diminuição da qualidade do ensino para alunos vulneráveis, reduzindo-se ainda mais a equidade e o estímulo ao apontar-se o fator socioeconômico como justificativa para o déficit no

²⁶ T25, T27, T39, T42, T53, T57, T63, T67, T74, T78.

²⁷ T27, T53, T67.

²⁸ T39, T42, T74, T78.

²⁹ T25, T57, T63.

ensino da leitura (SCLIAR-CABRAL, 2018), diminuição esta que realmente se constitui em obstáculo para a aprendizagem.

Outro aspecto bastante evidente dos estudos analisados foi o entendimento de que ensinar a ler está diretamente relacionado a atividades e práticas voltadas ao incentivo, ao estímulo e ao gosto pela leitura. Em contraponto, Britto (2012) considera que, como leitor, o indivíduo nem sempre sentirá gosto e prazer pela leitura. Isso porque ler, muitas vezes, exige esforço e determinação, sobretudo quando se lê para aprender. É preciso cautela para não desconsiderar um aspecto elementar da leitura, que é o domínio das habilidades para a compreensão do texto — fator que, em muito, pode contribuir para a falta de motivação, hábito, interesse e até distanciamento dos gêneros que apresentam maior complexidade — visto que, por não ter a competência necessária, o leitor pode ficar intimidado diante do desafio. Nessa direção, levantamos a seguinte questão: É possível gostar de ler, quando não se tem as habilidades necessárias para essa tarefa? Gostar de todos os tipos de leitura ou de gêneros textuais, considerando-se a complexidade distinta de cada um deles? Souza (2012, p. 50) defende que a leitura, apesar de “instigadora e provocativa”, é “complexa e árida”, e, para operar de forma eficiente com os diversos tipos de textos ou gêneros de diferentes esferas, produzidos com os mais descoincidentes propósitos, é preciso, antes, conhecer o sistema de escrita e os princípios regentes da escrita específica na qual o texto está expresso, e, então, a organização dos textos, seus usos e funções sociais, bem como dispor de conhecimentos declarativos, procedimentais e condicionais, que envolvem o saber o que, como, quando e por quê (PARIS; LIPSON, WIXSON, 1994; RIBEIRO, 2003; SOUZA, 2012; MORAIS, 2013; SOUZA; SEIMETZ-RODRIGUES; WEIRICH, 2019).

Leite (2006) acrescenta que todas as decisões que favoreçam a aprendizagem do aluno — que poderá se tornar um futuro professor — melhoram as chances de que sua relação com determinado objeto do conhecimento, neste caso a leitura, seja afetivamente positiva. Portanto, as dificuldades com as habilidades envolvidas na leitura podem ser, em grande medida, as responsáveis pelos reflexos do não desenvolvimento de uma relação afetiva positiva, bem como do hábito relativo a ela por parte dos professores. A leitura nem sempre será uma tarefa prazerosa, contudo, muitas vezes, necessária, e certamente mais produtiva, se o leitor dispuser dos conhecimentos e habilidades imprescindíveis para executá-la, o que favorecerá a motivação e o interesse para ler (SOUZA, 2012).

Quanto à questão do letramento relativo ao professor, discutido em alguns estudos, para Morais (2018), no Brasil, o conceito referente a ele não tem sido fiel ao termo que lhe deu

origem, literacia³⁰, pois, segundo o autor, a concepção que se instaurou nos meios educacionais do país tem servido a uma batalha ideológica contra pesquisas e ações de enfoque cognitivista. Para Morais, essa ideologia de que o letramento se limita ao uso social da leitura e da escrita tem um efeito contrário à luta contra as desigualdades sociais, porque, ao negar aos menos favorecidos a chave do código escrito, nega-se a eles, também, o acesso ao conhecimento e ao pensamento letrado. Scliar-Cabral (2018) equilibra a balança ao defender a interdependência entre as ciências biológicas e culturais como um requisito fundamental para melhorar a qualidade do ensino, sobretudo no que se refere à leitura, tendo em vista que seu processamento e aprendizagem são biológicos, individuais e, ao mesmo tempo, dependem da interação social para se efetivar plenamente. Portanto, ainda que um indivíduo esteja inserido em uma sociedade letrada, caso não lhe sejam dadas as condições necessárias para que aprenda as habilidades relativas à leitura, ele não aprenderá a ler no sentido pleno da palavra.

Por fim, quanto à experiência leitora dos estudantes das licenciaturas, os apontamentos feitos pelas pesquisas vão ao encontro das palavras de Bagno (2008) a respeito da formação atual dos professores de Português no Brasil, que ele considera insuficiente e cujas evidências podem ser encontradas em pesquisas, tais como Souza (2004) e Finger-Kratochvil (2010). Segundo Bagno, muitos alunos vão ler uma literatura ou um texto teórico somente quando chegam à faculdade, mas são tratados pelos professores como hábeis leitores, visto que são requisitados a ler textos que exigem alta capacidade de abstração e amplitude de vocabulário. Isso gera uma ilusão quanto à sua competência leitora.

A respeito dessa complexidade dos textos aos quais os futuros professores são expostos na universidade, Kleiman (2009) lembra sobre o processamento cognitivo da linguagem escrita, que, quanto mais complexo for o texto, mais se exigirá o domínio de habilidades mais complexas de leitura, especialmente as relacionadas à metacognição. Conforme Souza (2004), o letramento é um processo constante e contínuo, por isso, os leitores, mesmo os mais proficientes, seguem desenvolvendo suas habilidades, visto que cada tipo de leitura exigirá competências específicas para que haja compreensão. No que diz respeito à competência leitora, portanto, mesmo os professores precisam continuar a desenvolvê-la constantemente.

Ao tratar sobre mediação em leitura, que é um dos papéis atribuídos ao professor, Vianin (2013) lembra que mediação deve ser entendida como uma ação intencional, planejada e exercida por um indivíduo experiente e ativo, que se coloca entre o aprendiz e o objeto do

³⁰ No sentido de habilidade, a literacia caracteriza, segundo o autor, “os níveis hábeis ou eficientes, aqueles em que lemos e escrevemos automaticamente as palavras da língua, isto é, sem termos de construir intencional e sequencialmente o seu reconhecimento (na leitura) e sua forma visual (na escrita)” (MORAIS, 2014, p. 13).

conhecimento. Nesta perspectiva, em que sentido se espera que o mediador da leitura seja experiente? Não apenas em vivência e nos conhecimentos didáticos relativos ao como ensinar, mas também no conhecimento a respeito das habilidades que se relacionam e nas quais se baseiam a leitura (o que ensinar), bem como no domínio pessoal de tais habilidades para uso.

Quanto a objetivo e aporte teórico das pesquisas, observou-se que não houve grande variação, posto que a maioria envolveu dois grandes blocos, cujas discussões foram semelhantes — quais sejam: 1) o perfil leitor do professor, seus hábitos, comportamentos e práticas leitoras; a constituição leitora, trajetória, história de vida e de letramento (que representaram 75% delas); 2) a compreensão leitora e as representações/concepções de leitura dos professores. A maioria valeu-se de teorias que muito se aproximam, e. g. sociointeracionistas, histórico-críticas, discursiva, estabelecendo relação entre a leitura do professor e questões sócio, históricas e culturais.

Com relação aos métodos utilizados nos estudos, esses variaram consideravelmente, bem como os instrumentos de coleta de dados, ainda que tenham se mantido dentro do esperado para aqueles que são mais comuns às análises discursivas. Um dos aspectos relevantes a pesquisas futuras sobre o tema é a possibilidade de se empregarem métodos mistos, em que instrumentos de diferentes áreas possam dialogar, de modo coerente e sustentado, a fim de que se desenvolvam pesquisas que tenham condições de capturar mais amplamente esta tão complexa competência e prática, que é a leitura.

Alguns pesquisadores se abstiveram de avaliar a condição leitora dos sujeitos participantes, ora posicionando-se na defesa do reconhecimento e valorização de sua trajetória e constituição leitora, isto é, do professor como um leitor, ora justificando as dificuldades apresentadas na relação professor-leitura. Há ainda os que identificaram limitações na compreensão leitora dos docentes participantes, especialmente na leitura de textos científicos, na frequência e na variedade de gêneros textuais que eles leem.

As pesquisas voltadas aos professores em potencial — estudantes das licenciaturas — e à formação continuada reforçam a inquietação com a formação leitora desses sujeitos, ao evidenciar um anseio de encontrar meios de suprir as lacunas existentes com relação à leitura em espaços específicos de formação docente, bem como defendem sua necessidade e seus resultados positivos.

Os resultados dos estudos apontam para uma grande preocupação com a relação do professor com a leitura e para a importância do estudo da leitura na formação docente com vistas a uma formação crítica e posicionamento reflexivo deste profissional. Apresentam também o professor como um sujeito que percebe muitas de suas limitações nessa relação, não

estando conformado com elas. Contudo, houve poucas indicações efetivas de possíveis alternativas para o preenchimento das lacunas identificadas.

Considerações finais

Estabeleceu-se, inicialmente, como objetivo geral desta pesquisa de revisão sistemática identificar, mapear e discutir o que vem sendo estudado sobre o professor como leitor, considerando o que as pesquisas na área têm feito; em torno do que tem girado as discussões; como as pesquisas têm sido conduzidas e a que resultados têm chegado. O olhar para esse objetivo foi mantido durante todo o estudo, apesar de os dados levantados permitirem investigar inúmeros outros aspectos relativos à formação leitora do professor.

A investigação realizada identificou que a maior parte das pesquisas empreendidas foram dissertações de mestrado cujos principais programas de pós-graduação foram o PPG em Educação e Linguística. Os focos de maior interesse ao longo dos anos foram a constituição ou trajetória de leitura dos professores e o perfil leitor desses sujeitos. A metodologia de levantamento foi a mais empregada, seguida das narrativas e das etnográficas. Os trabalhos que focalizaram o aspecto discursivo inclinaram-se à valorização da trajetória e constituição leitora dos professores, enquanto os que se voltaram para o nível de letramento ou à compreensão leitora demonstraram certa inquietude com os resultados encontrados.

Observou-se que o arcabouço de pesquisas sobre o tema professor-leitor, na última década, não se voltou para possibilidades de aprimoramento da competência leitora dos professores, mas a conhecer suas histórias, não havendo, contudo, resultados que apontem para recursos aos problemas revelados.

Conhecer o que tem sido investigado, a partir de que teorias e métodos, bem como quais os resultados encontrados acerca do objeto de interesse: o professor como sujeito que é leitor, permitiu reunir informações provenientes de outras pesquisas, de forma a possibilitar a compreensão sobre o conjunto de conhecimento científico produzido nos últimos anos a respeito do tema, bem como orientar o desenvolvimento de novos projetos, indicando possíveis percursos de pesquisa.

Estudos dessa natureza contribuem e abrem espaço para que pesquisas de revisão sistemática se tornem mais frequentes na área da Linguística, uma vez que favorecem o desenvolvimento de uma produção científica bem fundamentada, contextualizada, encadeada, de qualidade e que perguntas de pesquisa relevantes possam ser formuladas promovendo o avanço da ciência.

Referências

- BAGNO, M. A catástrofe dos cursos de letras. 2008. **Blog Próxima Página**. Disponível em: <<http://proximap.blogspot.com/2008/12/catstrofe-dos-cursos-de-letras-artigo.html>>. Acesso em: 14 set. 2018.
- BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.
- BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.
- FINGER-KRATOCHVIL, C. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- INEP. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/PISA+2000+-+Relat%C3%B3rio+Nacional/e050a3a8-cf8a-4672-bd3b-43897c71518f?version=1.2>>. Acesso em: 04 set. 2019.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da Lei Lura**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LEITE, S. A. S. Afetividade e o processo de constituição do leitor. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. São Paulo: Mercado de Letras, 2018. p. 267-285.
- MCGUINNESS, D. **O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler**. Tradução. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. São Paulo: Minha Editora, 2013.
- MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, J. Prefácio. In: MAIA, M. (Org.). **Psicolinguística e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 7-11.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Educar todos os seres humanos para serem letrados, capazes de pensamento livre, crítico e criativo. In: SOUZA, A. C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; BACK, A. C. D. P. (Orgs.). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. Florianópolis: Insular. 2019. p. 45-65.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. **Os trabalhos científicos e o estado da questão**: reflexões teórico-metodológicas. 2004. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Estado-da-Quest%C3%A3o-reflex%C3%B5es-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicas.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2018.

PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. Becoming a strategic reader. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R.; SINGER, H. (Eds.). **Theoretical models and processes of reading**. 4. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1994. p. 788-810.

PEROZA, O. T. **Ensinar e aprender a ler**: projetos de leitura na escola. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 9-29.

SAWAYA, S. M. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 133-143, set. 2006.

SCLIAR-CABRAL, L. Inter-relação entre o biológico e o cultural: psicolinguística e educação. In: MAIA, M. (Org.). **Psicolinguística e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 25-55.

SCLIAR-CABRAL, L. Pela qualidade no alfabetizar, requisito para a inclusão social na sociedade da informação. In: SOUZA, A. C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; BACK, A. C. D. P. (Orgs.). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. Florianópolis: Insular. 2019. p. 66-83.

SOUZA, A. C. **Leitura, metáfora e memória de trabalho**: três eixos imbricados. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87454>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

SOUZA, A. C. Cognição, aprendizagem e língua. In: SOUZA, A. C. GARCIA, W. A. C. **A produção de sentidos e o leitor**: os caminhos da memória. Florianópolis: NUC/CED/UFSC. 2012a. p. 23-106.

SOUZA, A. C.; BACK, A. C. D. P.; FINGER-KRATOCHVIL, C. **Projeto Ler & educar**: formação continuada de professores da rede pública de SC. 2012. Programa Observatório da Educação, Edital no. 049/2012/CAPES.

SOUZA, A. C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C.; WEIRICH, H. C. Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura. In: SOUZA, A. C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; BACK, A. C. D. P. (Orgs.). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. Florianópolis: Insular. 2019. p. 164-200.

VIANIN, P. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldade de aprendizagem**. Tradução. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

Recebido em: setembro de 2019.

Aprovado em: dezembro de 2019.

REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

POLÍTICA EDITORIAL

- A Revista *(Con)Textos Linguísticos* publica artigos inéditos sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores brasileiros e estrangeiros.
- Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão se baseará para decisão final sobre a publicação.
- A Comissão Editorial cientificará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
- Os artigos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
- Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
- Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
- Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista *(Con)Textos Linguísticos*, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. O artigo deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser *Times New Roman*, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.
2. Os artigos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
3. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:
 - *Título*: centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página.
 - *Nome do(s) autor(es)*: por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).
 - *Filiação institucional*: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
 - *Resumo*: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos,

em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.

- *Palavras-chave e keywords*: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, logo abaixo do resumo.
- *Texto do artigo*: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e *keywords*, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (**Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências**) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- *Referências*: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.
 - ✓ Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.
 - ✓ Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.
 - ✓ No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do *site*: http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download
- *Anexos*, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra **Anexo**, em negrito, sem adentramento e sem numeração.
- Os artigos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O artigo (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado online em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas.

No texto do primeiro arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es). No texto do segundo arquivo com identificação, anexado em "Documentos suplementares", deverá constar ainda, em uma folha que anteceda o artigo, os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo.

Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS
COMISSÃO EDITORIAL

A/C Pedro Henrique Witches (Editor-gerente), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Gesieny Laurret Neves Damasceno (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção),
Mayara de Oliveira Nogueira (Editora de Texto)

CCHN/ PPGEL - Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus Universitário - Goiabeiras
CEP 29075-910
Vitória - ES
Tel: 0 (XX) 27 4009-2801