

ESTUDOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS

Ester Roos de Menezes
Jovania Maria Perin Santos
Luiz Maximiliano Santin Cardenal
(organizadores)

ESTUDOS
TEÓRICO-METODOLÓGICOS
SOBRE ENSINO
DE LÍNGUAS



Reitor

Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-reitora

Graciela Inês Bolzón de Muniz

Pró-reitor de Extensão e Cultura

Rodrigo Arantes Reis

Coordenador da Editora UFPR

Rafael Faraco Benthien

Assessora da Editora UFPR

Rachel Cristina Pavim

Conselho Editorial que aprovou este livro

Allan Valenza da Silveira

Diomar Augusto de Quadros

Fabricio Schwanz da Silva

Ida Chapaval Pimentel

José Carlos Cifuentes

Zélia Maria Marques Chueke

**ESTUDOS
TEÓRICO-METODOLÓGICOS
SOBRE ENSINO
DE LÍNGUAS**

**Ester Roos de Menezes
Jovania Maria Perin Santos
Luiz Maximiliano Santin Gardenal**
(organizadores)

© Ester Roos de Menezes, Jovania Maria Perin Santos e
Luiz Maximiliano Santin Gardenal (orgs.)

**ESTUDOS
TEÓRICO-METODOLÓGICOS
SOBRE ENSINO
DE LÍNGUAS**

Coordenadora da Seção de Produção Editorial

Daniele Soares Carneiro

Revisão

Daniele Soares Carneiro

Revisão final

Dos autores

Projeto gráfico, capa e diagramação

Rachel Cristina Pavim

Imagem da capa

Fundo vetor criado por pikisuperstar - br.freepik.com

Série Pesquisa, n. 396

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. SISTEMA DE BIBLIOTECAS.
BIBLIOTECA CENTRAL – SEÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DA INFORMAÇÃO.

E82 Estudos teórico-metodológicos sobre ensino de línguas [recurso eletrônico] / Ester Roos de Menezes, Jovania Maria Perin Santos, Luiz Maximiliano Santin Gardenal, organizadores. – Dados eletrônicos. – Curitiba: Ed. UFPR, 2021.
1 arquivo [228 p.] : PDF. – (Série pesquisa, n. 396)

Requisitos do Sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui referências.

ISBN 978-65-87448-59-6

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). 3. Aquisição da segunda língua. I. Menezes, Ester Roos de, 1964- . II. Santos, Jovania Maria Perin, 1969- . III. Gardenal, Luiz Maximiliano Santin, 1980- . IV. Título. V. Série.

CDD: 407

CDU: 81:371.3

Bibliotecário: Arthur Leitis Junior - CRB 9/1548

ISBN 978-65-87448-59-6

Ref. 1043

**Direitos desta edição reservados à
Editora UFPR**

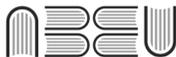
Rua Ubaldino do Amaral, 321

80060-195 – Curitiba – Paraná – Brasil

www.editora.ufpr.br

editora@ufpr.br

2021



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Apresentação

A realização deste livro está relacionada ao II Encontro de Professores do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR), que ocorreu em 2016. A proposta do Encontro foi construir um espaço de reflexão e discussão que oferecesse subsídios para o conhecimento e aperfeiçoamento dos professores de línguas e, em especial, para os professores que trabalhavam no CELIN-UFPR.

As comunicações apresentadas no evento versaram sobre diversos temas relacionados à pesquisa e às práticas de ensino de línguas, seja língua materna ou não materna. Como a maior parte dos capítulos desta obra está relacionada a essas comunicações, o leitor encontrará textos que abordam diferentes assuntos. Esse mosaico de temáticas compõe um panorama das pesquisas e das discussões vivenciadas por professores do CELIN-UFPR, estudantes de graduação e pós-graduação em Letras da UFPR e de outras instituições.

Entre os assuntos dos capítulos temos políticas linguísticas voltadas à internacionalização de instituições de ensino superior; o ensino de pronúncia para estudantes de português para falantes de outras línguas; a elaboração de um curso a distância de português como língua estrangeira; reflexões sobre o processo de aquisição de línguas; o ensino do caso acusativo da língua esperanto para falantes do português; a interatividade e o planejamento de aulas de alemão; um estudo sobre o ensino do *connected speech* através de músicas; uma sugestão de abordagem de ensino de língua inglesa através da literatura; reflexões sobre a formação de professores de línguas relacionadas a letramentos e multimodalidades; resultados de uma pesquisa sobre atos de recusa a convites no português de estudantes curitibanos e cariocas; reflexões sobre o papel do professor de línguas como proponente de discussões e conhecimentos sobre letramento racial crítico; um estudo sobre como os livros didáticos de língua portuguesa propõem o trabalho com a intergeracionalidade; e para concluir, dois trabalhos relacionados à leitura

e à produção de textos que versam sobre marcas da construção da autoria em redações escolares; além de uma reflexão sobre o conflito que pode haver entre o incentivo à leitura e o sistema avaliativo escolar.

Com esta publicação, o CELIN-UFPR cumpre seus objetivos ao incentivar o diálogo entre a pesquisa e o ensino. Esperamos que novos estudos sejam também registrados em formato de livro, pois com isso, teremos maior visibilidade das ações e pesquisas realizadas na área, contribuindo para a formação dos professores de línguas.

Por fim, queremos agradecer a participação dos autores dos capítulos e desejamos uma boa leitura a todos.

Os organizadores

Ester Roos de Menezes

Jovania Maria Perin Santos

Luiz Maximiliano Santin Gardenal

Sumário

Recursos educacionais abertos: o componente pronúncia no ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas / 9

*Jeniffer Albuquerque
Maria Gabriel
Gabriele Varão
Jacqueline Mota*

A internacionalização e a avaliação de línguas estrangeiras no ensino superior: o caso do CLES como uma política linguística / 27

*Luciane Boganika
Fernanda M. O. Lima*

PLEaD no CELIN-UFPR: caminhos percorridos e perspectivas futuras / 37

*Ayumi Nakaba Shibayama
Francisco Javier Calvo del Olmo
Jovania Maria Perin Santos*

A Teoria da Relevância na aquisição de línguas adicionais / 53

Marina Xavier Ferreira

Usos do acusativo em esperanto e abordagens didáticas utilizadas nos cursos do CELIN-UFPR / 69

Ivan Eidt Colling

Interatividade na aula de alemão como língua estrangeira: elementos do método comunicativo-intercultural utilizados como base para aulas interativas / 89

Taciane Maria Murrel

Ensinando o *connected speech* através de músicas: um plano de ensino aplicado no CELIN-UFPR / 105

Lucas de Castro Seman Cufilat

O ensino de inglês através da literatura: uma sugestão de abordagem / 125

Camila Franco Batista

Entre letramentos e multimodalidades: práticas na formação inicial e continuada de professores de línguas / 137

Katia Bruginiski Mulik

Atos de recusa a convites no português de estudantes curitibanos e cariocas / 151

Maristela dos Reis Sathler Gripp

Reflexões sobre o papel do professor de línguas como proponente de discussões e conhecimentos sobre letramento racial-crítico / 165

Meire Anne Alves Bochnia

Gêneros textuais: como os livros didáticos de língua portuguesa propõem o trabalho com a intergenericidade / 177

Mirely Christina Dimbarre

Marcas da construção da autoria em redações escolares: uma análise das pressuposições / 191

Lorena Izabel Lima

Quando o incentivo à leitura se choca com o sistema avaliativo escolar: uma experiência com alunos de 8º ano / 211

Anna Carolina Legroski

Sobre os autores / 225

Recursos educacionais abertos: o componente pronúncia no ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas

Jeniffer Albuquerque
Maria Gabriel
Gabriele Varão
Jacqueline Mota

INTRODUÇÃO

A idealização do projeto se deu a partir do levantamento realizado pelas pesquisadoras sobre os materiais didáticos disponíveis no mercado de ensino-aprendizagem de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e a abordagem dos conteúdos presente nas edições. A partir disso, traçamos como objetivo a concepção de um material de natureza flexível, que atendesse aos propósitos de comunicação entre os falantes de modo contextualizado, não compartimentando a apresentação dos conhecimentos linguísticos.

O trabalho faz parte do edital de Recursos Educacionais Abertos (REA) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Dentro desse edital, podemos escolher entre diversos tipos de licença, os quais norteiam as atribuições dos direitos de autoria e os deveres em relação ao uso dos trabalhos criados. Entre os tipos de licença, as pesquisadoras deste trabalho reduziram o escopo para as duas opções que possibilitavam a manutenção do caráter modular da unidade didática, a saber: a) a de Atribuição – Não Comercial – Compartilha

Igual, a qual permite o acesso e a adaptação do produto, desde que os créditos sejam mantidos; b) uma licença mais restritiva, a de Atribuição – Sem Derivações, em que o material pode ser utilizado, porém sem nenhuma alteração. Assim, optamos pela primeira, que permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do nosso trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Tal escolha nos possibilitou uma criação em consonância com as teorias sobre as quais nos pautamos, uma vez que contemplam aspectos relacionados ao tripé ensino-pesquisa-extensão, dando ênfase ao processo de ensino-aprendizagem de pronúncia em língua estrangeira.

Para tanto, foram importantes os conceitos de inteligibilidade (ALVES, 2015); o tratamento circunscrito sobre a pronúncia pelos materiais didáticos disponíveis para o ensino de Português Brasileiro como Língua Estrangeira (SILVEIRA; ROSSI, 2006); assim como as diferenças fônicas entre o Português Brasileiro (PB) e o crioulo haitiano (SILVA, 2015) e a elaboração de sequências didáticas de exercícios orais e de escrita (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2003).

As atividades foram elaboradas a partir do tema central de cada sequência didática, a saber: apresentação, moradia, trabalho e habilidades. Para esse fim, foram gravadas mídias em áudio e vídeo. Cada sequência contou com uma versão para o aluno, manual do professor, atividades de pronúncia, produção oral e compreensão. O material foi desenvolvido em duas versões, uma para o aluno e outra para o professor, sendo que esta última traz explicações e comentários teóricos de suporte ao docente. Cada sequência é composta de uma aproximação ao tema norteador, uma apresentação da mídia relacionada ao tema anterior (áudio ou vídeo), uma atividade de compreensão sobre a mídia e uma atividade ligada ao componente fônico. As atividades variam entre estruturas “abertas” e “fechadas”, nas quais é solicitado ao aluno que escolha entre “verdadeiro” ou “falso” ou que expresse sua resposta de modo dissertativo. A partir da configuração exposta e por se tratar de um REA, esperamos que o material tenha a possibilidade de ser adaptado pelos usuários, a depender de seus contextos específicos de atuação e utilização.

Este trabalho está organizado de modo que a segunda seção versa sobre os principais eixos teóricos que norteiam o material didático desenvolvido. A terceira aborda a metodologia sobre a qual nos guiamos. A quarta apresenta uma das sequências didáticas desenvolvidas e, por fim, a quinta traz as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentaremos as principais concepções teóricas que embasaram a elaboração e o desenvolvimento do material didático.

Concepção de língua

O processo de desenvolvimento linguístico de um indivíduo na L1 ou L2¹ se encontra respaldado, entre outras questões, pela concepção de língua que aluno, professor e o seu entorno possuem. Quando pensamos no ensino formal de uma L2 (aqui especificamente pensando no PB como L2) é possível que se observe a importância em conhecermos as demandas dos alunos, suas línguas maternas e os seus contextos de aprendizagem. Contudo, para além de outros aspectos, boa parte do ensino-aprendizagem do idioma ocorre com o auxílio de materiais didáticos, os quais contemplam livros disponíveis no mercado e os criados pelos professores ou por uma rede de professores de um determinado espaço de ensino. É nesse contexto que nossa proposta se insere na necessidade de pensarmos nas demandas linguístico-sociais de alguns grupos de alunos, aqui especificamente pensando em alunos haitianos em contexto de imersão no Brasil, e em como podemos promover o ensino-aprendizagem de PB como L2 partindo da criação de sequências didáticas que os auxiliem nesse processo.

Para que pensemos na criação de sequências didáticas é preciso, antes, que tenhamos uma concepção de língua que norteie a escolha dos temas, das atividades e dos objetivos de aprendizagem. A concepção de língua à qual aderimos é a de entender a língua como ação no mundo, de pensar no sujeito como tendo voz ativa em seu processo de aprendizado, como menciona Moita Lopes (2003, p. 19-20): “uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico”. Tal processo de “aprender a ser” insere os indivíduos participantes do processo de ensino-aprendizagem (i.e., alunos e professores) como atores responsáveis pelo seu processo de desenvolvimento linguístico e formação, de forma que olhem para a diversidade de seu entorno como um processo dialético de conhecer-se a partir do outro.

1 É mister apontar que os termos “língua adicional”, “língua estrangeira” e “segunda língua (L2)” serão utilizados neste texto intercambiavelmente, uma vez que, embora a condição de aprendizagem da amostra da população aqui analisada (aprendizes haitianos) seja a de Português como Língua Adicional, tem-se como pano de fundo uma concepção de língua que abarca o entendimento dos termos acima mencionados.

Assim, ao assumirmos tal concepção de língua, foi preciso pensar que as sequências didáticas teriam como foco a oralidade (necessidade mais emergencial do público em questão) e que todo o conteúdo temático e gramatical selecionado corresponderia a uma situação comunicativa específica na qual os alunos pudessem se inserir (de acordo com suas demandas diárias) e também que as questões gramaticais evocadas a partir do uso da língua estivessem atreladas a esse contexto interacional. Apesar de as atividades elaboradas trabalharem com diferentes tópicos gramaticais, procuramos privilegiar, como mencionamos na introdução deste texto, aspectos relacionados ao componente fônico do PB, por entender que há uma carência em relação a esse tópico nos materiais didáticos de PFOL (como será mais tarde discutido). Além disso, notamos que muitas das dificuldades encontradas na compreensão e produção oral passavam por aspectos de pronúncia, fossem os relacionados aos sons individualmente ou à entonação dos enunciados. Defendemos que, a partir da concepção de língua assumida, o componente fônico precisa funcionar organicamente com o restante das atividades propostas e não como um apêndice/ conteúdo isolado de contexto.

Após a discussão acima, partimos para a compreensão sobre o que norteou a criação do material didático e a seleção dos tópicos relacionados ao ensino-aprendizado do componente fônico.

Sequência didática

Para pensarmos o material didático, adotamos o conceito de sequência didática² proposto por Dolz, Noverraz e Schnewly (2003). Os pesquisadores propõem um meio de atender às demandas de aprendizagem de uma língua, colocando como crucial a ideia de comunicação oral e escrita adaptável aos meios escolar e extraescolar. Para tanto, se valem dos gêneros textuais e da sua possibilidade de modularidade para atendimento dos diferentes objetivos do professor e do aluno. Assim, "é possível se ensinar a escrever textos e a expressar-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2003, p. 95).

O projeto, que foi concebido a partir dessa perspectiva de alcance abrangente e diversificado de público (ainda que o alvo fossem haitianos em contexto

2 Optamos pelo termo "sequência" uma vez que as atividades propostas se iniciam em um gênero e desembocam nesse mesmo gênero, e pela natureza flexível da composição interna das sequências, as quais permitem uma certa padronização para os materiais de professores e alunos, mas ao mesmo tempo preveem a possibilidade de que cada parte seja utilizada de maneira isolada se assim o usuário preferir.

de imersão no Brasil), foi possível porque participamos de um edital para criação de Recursos Educacionais Abertos (REA), em que o objetivo era proporcionar a professores pesquisadores e alunos a oportunidade de desenvolvimento e distribuição de materiais educacionais de maneira aberta. Desta forma, o fomento à pesquisa e, conseqüentemente, o compartilhamento aberto do resultado gerado, nos concedeu a chance de trabalharmos com as sequências didáticas, que serão abordadas com maior detalhamento em seguida.

Referente à metodologia desenvolvida para o alcance satisfatório dos objetivos pretendidos, os autores supracitados trazem a noção de etapas. Através delas o gênero escolhido é apresentado, colocando o aluno em contato com as características concernentes àquele gênero, fornecendo-se elementos que o tornem apto a produzir e ser avaliado com relação às dificuldades, para que então haja um maior aprofundamento em outras atividades e uma retomada por meio de abordagens diversificadas.

Uma vez que nos embasamos em um conceito que prevê que o aprendizado é perpassado por etapas e que estas são assimiladas pelo aluno em processos, como uma espiral, é necessário que um determinado conteúdo, ou no caso do material concebido, os gêneros textuais sejam revistos ou reforçados em diferentes contextos comunicacionais. Desse modo, o entendimento sobre as finalidades sociais às quais os gêneros textuais servem torna-se mais claro, o que justifica nossa opção em tomar como suporte as sequências didáticas, planejando-as com vistas a desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita por meio da alternância nas atividades.

A partir das considerações realizadas, passamos a construir as sequências didáticas nos guiando por um viés em que o ensino parte de instruções comunicativas de pronúncia, em que há contextualização de situações e o dinamismo da língua é tratado como algo inerente aos atos comunicativos. Assim sendo, os gêneros textuais pensados por Dolz, Noverraz e Schneuwly, que trazem atividades orais e escritas como meio de englobar as diversas referências textuais e orais disponíveis para satisfazer as dimensões da comunicação, foram fundamentais para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2003, p. 97).

Portanto, mantivemos nas sequências uma mesma composição estrutural, com o intuito de apresentar os gêneros textuais orais e suas regularidades,

proporcionando atividades que atendessem a uma ordem de exposição do tema e a apresentação da situação, nas quais são dadas as instruções para a sua realização. Todavia, é importante salientar que, embora o material didático tenha sido concebido dentro de uma organização de atividades propostas, ele possibilita também a sua utilização de forma não sequenciada sem prejuízo do conteúdo abordado.

Sendo assim, as sequências são pensadas como meios de potencializar as habilidades dos usuários em relação aos gêneros abordados. Para tanto, partimos da ampliação dos conhecimentos linguísticos referentes a um gênero, da exposição e contato com atividades orais e escritas e, por fim, do desenvolvimento textual, sobretudo o oral, mobilizado em decorrência do trânsito entre atividades aplicadas com critérios que visam à reflexão crítica por parte dos usuários.

Em suma, é preciso que o conteúdo temático e gramatical, sendo que aqui nos referimos ao componente fônico, seja levado aos alunos de modo mais produtivo, pois como serão abordados a seguir, os aspectos fônicos analisados em diversos materiais didáticos de Português para Estrangeiros não contemplavam algumas das variáveis que pertencem aos diversos dialetos, ou quando o faziam mencionavam as palavras em contexto isolado, restringindo a integração entre as atividades propostas em uma dada sequência.

O componente fônico como parte integrante das atividades de português como L2

Entre os conteúdos gramaticais trabalhados nos materiais didáticos de Português para Estrangeiros, aspectos relacionados ao ensino implícito ou explícito de pronúncia, como mencionado na seção anterior, nem sempre eram contemplados ou, quando eram, tendiam a ser dispostos de forma isolada do restante do conteúdo (SILVEIRA; ROSSI, 2006).

As autoras supracitadas realizaram um levantamento de mais de 10 livros de Português para Estrangeiros e verificaram que a grande maioria dos conteúdos trazidos pelos materiais em relação ao componente fônico eram a pronúncia das vogais e consoantes, principalmente no que diz respeito aos róticos ("sons de R"), nasais e aos contrastes mais comuns do PB (e.g., /s/ x /z/). Segundo as autoras, a maioria dos materiais apresentava uma visão reducionista dos aspectos fônicos do PB, uma vez que tornavam como padrão alguns fenômenos que são variáveis, como a produção de /u/ e /i/ ao final de palavras como *menin[u]* ou *leit[i]*, as quais também podem ser produzidas como *menin[o]* e *leit[e]* em

outros dialetos ou até mesmo dentro de um mesmo dialeto. De acordo com Alves e Machry da Silva (2013), tal reducionismo faz com que os materiais didáticos deixem de apresentar que o contexto de ocorrência dos sons (i.e., na posição inicial, mediana e final) pode alterar a forma como são produzidos, i.e., os materiais didáticos tratam os sons como estanques, não passíveis de variação, seja em relação a questões dialetais ou ao contexto a que pertencem dentro de uma dada palavra. Além do trabalho descontextualizado, como mencionado pelos autores supracitados, os materiais tendem a privilegiar, majoritariamente, aspectos de pronúncia relacionados aos segmentos (sons isolados), de modo a não mencionar questões relacionadas à entonação e ao ritmo do PB, ou fazê-lo apenas de maneira superficial.

Assim, além de possuímos levantamentos como os de Silveira e Rossi (2006) e Alves e Machry da Silva (2013), temos que outras pesquisas também se propõem a pensar no componente fônico e em como ele aparece nos materiais didáticos, especialmente no que diz respeito aos aspectos suprasegmentais do PB (ritmo, entonação etc.) aplicados ao ensino de grupos específicos. Silva (2015) propõe uma ferramenta para trabalhar com o acento silábico do PB com o público haitiano. A autora apresenta as dificuldades dos aprendizes haitianos com o padrão acentual do PB, uma vez que o padrão acentual da L1 dos aprendizes, o crioulo haitiano, é fixo na última sílaba. O objetivo da ferramenta criada pela autora é promover um olhar dinâmico ao fenômeno relacionado ao padrão acentual, de modo que os aprendizes possam compreender como funciona tal aspecto no PB a partir do auxílio de um esquema visual, que se assemelha a uma pauta musical. Na esteira dessas contribuições, reflexões que também oferecem um olhar dinâmico ao processo de produção e percepção de fala procuram entender a interação entre dois indivíduos por uma via comunicativa, na qual o objetivo maior é ser inteligível e não, necessariamente, semelhante a um falante nativo. Alves (2015) faz uma discussão teórica que procura mostrar a necessidade de olhar para a produção e percepção de sons pelo viés da inteligibilidade, no qual o componente fônico deve servir a um propósito comunicativo claro, em que falante e ouvinte negociem os sentidos de suas produções. A partir do que foi discutido até o momento, chamamos atenção para a grande lacuna existente no ensino de pronúncia do PB como língua estrangeira e para a necessidade de se pensar na criação de materiais didáticos que trabalhem com o componente fônico de maneira holística e integrada com o restante das atividades propostas.

METODOLOGIA

Além de entendermos que materiais didáticos usados para o ensino formal de L2 devem servir mais como guias norteadores e menos como coletânea de regras gramaticais, nosso trabalho fundamentou-se a partir de um projeto de produção de recursos educacionais abertos. Isso significa que, em primeiro lugar, a feitura do nosso material esteve afinada com a premissa do projeto, já que o resultado se encontra disponível sob licença aberta, possibilitando a (re) utilização e (re)distribuição de maneira acessível e democrática. Isso, por sua vez, propiciou a adequação que entendemos ser necessária no processo de ensino-aprendizagem de L2. Ou seja, o amplo acesso e uso sem restrição nos ajudaram a moldar a estrutura do recurso de modo a deixá-lo flexível. Cada parte constituinte do nosso REA é independente e pode ser utilizada separadamente ou ser modificada de acordo com a demanda e/ou contexto de cada aluno ou turma, embora seja fortemente encorajado o uso do material como uma unidade.

Na próxima seção, nós trataremos dessas partes constituintes: descreveremos quais são elas, como estão organizadas dentro do recurso, quais instrumentos utilizamos em sua produção e, por fim, como estão dispostas no produto final.

Organização do material

Tendo em mente o que foi explicitado na subseção “Concepção de língua” deste trabalho e as etapas propostas na elaboração de atividades (como mencionado anteriormente na subseção “Sequência didática”), o recurso é constituído de partes relativamente padronizadas que são norteadas por quatro grandes temas: apresentação, moradia, trabalho e habilidades. A escolha por esses quatro tópicos não foi aleatória, ao contrário, solidificou-se a partir do que consideramos ser algumas das necessidades iniciais do nosso público-alvo.

Cada sequência possui uma versão para o aluno e uma para o professor, sendo esta, na verdade, uma variante mais completa da primeira. Ela tem a mesma estrutura, mas é acrescida das respostas das atividades, de explicações linguísticas mais aprofundadas em relação às explicações linguísticas contidas no material do aluno e, também, de sugestões tanto de abordagem como de temas potencialmente exploráveis pelo professor. A versão do professor, então, tem o objetivo de funcionar como um guia, que suporta e possibilita que o recurso valha em diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

Ambas as versões possuem quatro blocos que seguem uma ordem simples. Primeiro, temos a aproximação com o tema norteador da sequência. Em seguida, a apresentação da mídia (áudio ou vídeo) relacionada ao tema discutido na parte anterior. Depois, trabalhamos a mídia com atividades de compreensão, para, então, iniciarmos a atividade explícita de pronúncia de forma contextualizada ao tema.

Optamos, também, por diversificar os tipos de atividades propostas. Essa escolha centra-se na ideia de que pessoas diferentes podem ter habilidades cognitivas distintas. Logo, entendemos ser importante incitar, dentro do material, as múltiplas inteligências, a fim de atingir com a maior abrangência possível o objetivo proposto em cada parte de cada sequência. As atividades, portanto, variam entre estruturas mais fechadas e mais abertas, por exemplo, de propostas que contêm alternativas de natureza “verdadeiro ou falso”, até propostas de cunho mais aberto em que o aluno tem que dissertar acerca do tema trabalhado.

Instrumentos

Uma vez que o material tem como objetivo contribuir com a viabilização do ensino-aprendizagem de PB como L2 com o foco na oralidade e, também, visando contemplar a complexidade envolvida na ação comunicativa, optamos por utilizar de forma variada diversas mídias, principalmente pelo fato de que a comunicação se estabelece por diferentes meios (interação face a face, uma conversa ao telefone, um *chat* em rede social etc.). Nesse sentido, escolhemos trabalhar com mídias de áudio e vídeo, buscando auxiliar no desenvolvimento de diversas competências linguísticas dos alunos.

Além disso, não poderíamos deixar de contemplar aspectos sociolinguísticos, como, por exemplo, a variação. Dessa forma, buscou-se selecionar voluntários³ que possibilitassem uma maior sensibilização do público-alvo a diversas variedades do PB. Diante das limitações de tempo e acesso, as variáveis contempladas foram gênero, idade, lugar de origem, escolaridade e profissão.

Participaram da gravação das mídias 5 (cinco) voluntários. Entre eles, 4 (quatro) mulheres e um homem; 3 (três) estudantes cursando o ensino superior, um professor e um microempresário, com idades entre 21 e 27 anos; 3 (três) oriundos da Região Nordeste, um da Região Sudeste e um da Região Sul.

3 Optamos pelo termo “sequência” uma vez que as atividades propostas se iniciam em um gênero e desembocam nesse mesmo gênero, e pela natureza flexível da composição interna das sequências, as quais permitem uma certa padronização para os materiais de professores e alunos, mas ao mesmo tempo preveem a possibilidade de que cada parte seja utilizada de maneira isolada se assim o usuário preferir.

Antes de iniciar as gravações, os voluntários foram orientados a respeito da metodologia da gravação: a) receberam uma explicação sobre a natureza das gravações (conversa/entrevista); b) foram instruídos a falar da maneira mais natural possível; c) foram avisados que não limitaríamos o tempo, assim poderiam responder às perguntas com calma; d) foram esclarecidos sobre seus direitos quanto às informações coletadas. Após esta etapa inicial, os voluntários tinham liberdade para qualquer questionamento e, sentindo-se confortáveis, assinavam o termo de livre esclarecimento e os documentos de autorização de uso de imagem, voz e nome. As gravações foram realizadas pelas autoras nas dependências da UTFPR ou nas residências dos voluntários e, por fim, as instruções foram dadas individualmente.

Layout

A última etapa da elaboração do recurso foi dedicada ao trabalho de traduzir e compilar tudo o que havia sido estudado e produzido até então em um produto que fosse fiel e coerente em si. Essa coerência foi buscada em diferentes níveis, desde o padrão estético de todas as sequências até a escolha de ícones em cada seção. O pontapé inicial foi a decisão de usarmos apenas materiais disponibilizados em bancos de dados *free*. Todos os ícones, imagens, fontes, cores, ideias de diagramação etc., utilizados na elaboração do *layout* do material foram procurados em repositórios on-line de acesso aberto.

A partir dessas decisões, o critério de seleção dos elementos procurados foi pautado na representatividade. Ou seja, foram escolhidas, por exemplo, as imagens que melhor ilustravam os exemplos necessários em determinada atividade; ou o ícone que melhor resumia o que aquela seção propunha etc. Essa característica tornou-se importante diante do fato de entendermos que o material, para tentar atingir o objetivo de auxiliar a aprendizagem do aluno da melhor forma possível, precisaria ser didático em todos os níveis. Por esse motivo, então, além de nos preocuparmos com a linguagem utilizada nas explicações linguísticas (com a atenção voltada ao âmbito do conteúdo), nós tivemos o cuidado de deixar a apresentação do material o mais intuitiva possível.

Outro desdobramento dessa premissa foi a padronização do tamanho das seções, bem como de suas cores e fontes. O pensamento partiu do mesmo princípio: os elementos visuais não verbais, sendo padronizados, ajudam os alunos na aprendizagem, facilitando a identificação das seções, e, por conseguinte, possibilitando que a experiência dos alunos durante o uso do material seja mais orgânica e que não sofra com ruídos de estranhamento.

MATERIAL DIDÁTICO

Para ilustrar os pressupostos discutidos ao longo deste trabalho, escolhemos uma sequência didática com o tema “apresentação”. Por ser amplamente abordado, este é um tema trabalhado desde níveis iniciais até níveis avançados. Entretanto, o componente de pronúncia que exploramos nesse tema – padrão entoacional lista⁴ –, por sua vez, é um aspecto pouco encontrado em materiais didáticos. Pois, como já discutido anteriormente na subseção “O componente fônico como parte integrante das atividades de português como L2” deste trabalho, aspectos suprasegmentais são pouco explorados e, ao serem tratados, são abordados de maneira estanque.

Selecionamos, então, a versão do professor por possuir todos os elementos da versão para o aluno, mais o acréscimo dos direcionamentos e encaminhamentos ao professor, além das respostas das atividades. Desse modo, será possível uma visualização integral do material.

Para facilitar a compreensão, optamos por legendar a sequência através de seções numeradas na cor vermelha, de [1] a [12]. Essas seções foram pensadas de forma a detalhar desde as características estruturais do material até a natureza das atividades propostas. Para tanto, organizamos as descrições em duas partes: primeiro, as seções presentes na página 1, que corresponde sempre à aproximação da temática abordada, ao primeiro contato com a mídia, às atividades de compreensão etc.; em seguida, as seções que compõem as páginas 2 e 3, que abordam mais explicitamente o componente de pronúncia.

Na Figura 1 está a primeira página da sequência didática 01, com a temática “apresentação”, e as seções de [1] a [8]. A seguir, elas estarão elencadas de acordo com a sua categorização, sendo relacionadas aos ícones, mídias ou às explicações e atividades.

Os itens [1], [2] e [3] fazem parte da organização estrutural da sequência. Em [1] está a identificação da sequência didática. Todas as sequências foram organizadas em ordem numérica crescente, visando facilitar a localização do arquivo e das mídias que as compõem. Em [2] encontramos a temática da sequência. Apesar das sequências poderem ser trabalhadas de forma isolada, como mencionamos nas seções anteriores,

4 “Padrão entoacional lista” é um termo que estamos utilizando aqui para nos referirmos ao movimento que fazemos, de produzir tons mais ascendentes ou descendentes, quando estamos começando, continuando ou terminando um enunciado.

pensamos em uma gradação temática (Apresentação → Moradia → Trabalho → Habilidades), possibilitando, assim, que o material funcione através de um fio condutor, ainda que os temas possam ser trabalhados independentemente. No item [3], encontra-se a identificação da seção dentro da sequência. No caso desse exemplo, temos “Para ouvir”, que representa a etapa em que os alunos serão apresentados à mídia utilizada. Entretanto, nas outras sequências, de acordo com o tipo de mídia explorada, o título da seção também pode ser “Para assistir”, quando se trata de um vídeo. Já o título da seção que corresponde à abordagem explícita do componente de pronúncia – que será melhor explicada posteriormente – é fixo, sendo “Praticando a pronúncia”.

Os itens [4] correspondem às instruções que só estão presentes nas versões para o professor. Elas estão dispostas no início de cada seção e trazem direcionamentos, sugestões e orientações para cada atividade.

Em [5] temos a aproximação do tema da sequência. O objetivo desse preâmbulo é, além de introduzir a temática, fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos, atraindo a atenção deles a fim de promover uma discussão inicial.

O item [6] diz respeito à mídia utilizada na atividade. Nesse caso, a mídia é um áudio e, por isso, está representado pelo ícone (alto-falante) e pela legenda que corresponde à identificação do arquivo.

O item [7] é composto pelas atividades de compreensão da mídia, que, nesse exemplo, são de natureza fechada, uma vez que as informações solicitadas são específicas e pontuais.

FIGURA 1 – APRESENTAÇÃO

[1] SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01

[2] **APRESENTAÇÃO**

Professor(a), no primeiro momento, é importante contextualizar o aluno sobre o tema central. Pensando nisso, propomos essas perguntas de aproximação. A intenção é tentar tirar o máximo de informação prévia que o aluno pode ter sobre as situações de apresentação. [4]

Ao chegar em um novo país, encontramos diversas situações em que precisamos nos apresentar. Por exemplo: entrevista de emprego, primeiro dia de aula ou quando conhecemos uma nova pessoa.

[5]

- 1) No dia a dia, em quais outras situações você precisa se apresentar?
- 2) Que tipo de informações são importantes quando conhecemos alguém?
- 3) Normalmente, você diz as mesmas informações em todas as situações?

[3] PARA OUVIR

São diversas as formas de autoapresentação. As informações mencionadas pelo locutor podem variar de acordo com a situação de comunicação, os ouvintes e a intenção do que está sendo enunciado. Nos dois áudios apresentados para esta sequência didática, propomos duas apresentações que contêm informações bastante distintas e que podem ser usadas para além dos exercícios aqui descritos. [4]

[6] 1) Agora, ouça atentamente os áudios em que Joana e César se apresentam. Em seguida, preencha o quadro com as informações solicitadas. [7]

	Idade	Onde estuda	O que estuda
Joana	20 anos	UTFPR	Letras
César	20 anos	Universidade Tecnológica	Comunicação

2) Marque c (César) ou j (Joana) para cada atividade que corresponda ao áudio:

- (c) Gosta bastante de cantar.
- (c) Gosta de compor.
- (j) Gosta de ficar em casa lendo, estudando, assistindo filmes.
- (c) Não gosta de pessoas chatas.
- (j) Não gosta muito de ficar sozinho(a).
- (j) Não gosta muito de passar calor.

1

AUTORES: ALBUQUERQUE, J.; GABRIEL, M.; VARÃO, G. & MOTA, J.
 REA - Recursos Educacionais Abertos / Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Procederemos à descrição das páginas 2 e 3 (Figuras 2 e 3) do mesmo modo que realizamos os comentários e análises acerca da página 1. Nelas, além de mais exemplos dos itens [3], [4] e [6], previamente explicados, apresentamos as seções como se segue nos itens de [8] a [12]: na página 2, “Atividades de aproximação ao tópico de pronúncia” [8]; e, na página 3, “Bloco de explicação linguística sobre o tópico de pronúncia” [9], “Atividade de prática do tópico de pronúncia” [10], “Respostas da atividade de prática do tópico de pronúncia” [11] e “Anotações para o professor sobre o tópico de pronúncia” [12].

A etapa representada pelo item [8] tem o propósito de trazer um tópico de pronúncia discutido pela literatura de pronúncia de L2 como questão importante a ser abordada com os aprendizes. Esse exemplo, em específico, traz “o padrão entoacional lista” como tópico. O objetivo de trabalhar com o componente de pronúncia como algo orgânico é importante para que o ensino do padrão lista venha acompanhado da função comunicativa, a de que quando, por exemplo, enunciamos informações pessoais em sequência, realizamos curvas entoacionais características do padrão entoacional – lista, resultando em um impacto de continuação do fluxo da fala. Pensando na progressão do conteúdo, o item [8], então, aproxima os alunos do tópico de pronúncia de forma contextualizada, tomando como base o conteúdo semântico trabalhado na mídia.

O item [9], por sua vez, procura oferecer ao professor e ao aluno informações mais robustas, mas palpáveis, sobre como o tópico de pronúncia se articula no PB, trazendo alguns exemplos para a utilização em sala de aula ou fora dela.

Na continuação, o aluno e/ou o professor podem visualizar que o item [10] está relacionado com as atividades do tópico de pronúncia. Como já foi mencionado, houve a preocupação de propormos exercícios que fossem representações didáticas dos movimentos linguísticos utilizados pelos falantes no momento da interlocução. Nessa atividade em especial, o objetivo era, mais do que proporcionar a prática do elemento linguístico trabalhado, sensibilizar o aluno sobre como funções comunicativas diferentes requerem padrões entoacionais distintos.

Por fim, é importante mencionar que os itens [11] e [12], enquanto partes do gabarito, não aparecem na versão do aluno. Eles se encontram, respectivamente, na versão do professor para fornecer respostas possíveis à feitura do exercício e anotações mais específicas para que o professor possa ampliar o conhecimento linguístico de seus alunos.

FIGURA 2 – PRATICANDO A PRONÚNCIA (1)

[3]

PRATICANDO A PRONÚNCIA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01

Professor(a), esta atividade traz os áudios de dois falantes (uma mulher e um homem). É importante apontar as possíveis diferenças entre vozes masculinas e femininas e que, apesar de existirem diferenças no ritmo de fala de cada falante, utilizamos estratégias semelhantes para expressar informações como o começo, meio e fim de uma lista de itens. O aluno estrangeiro pode se beneficiar destas estratégias para ser melhor compreendido e entender outros falantes. [4]

[6]

Áudio 01

1) Ouça novamente os áudios e preste atenção nas partes destacadas. Você percebe diferenças melódicas na maneira em que as partes destacadas são pronunciadas?

"Meu nome é Joana. Tenho 20 anos."
"Meu nome é César. Tenho 20 anos. Tô morando em Curitiba."

Agora, observe os gráficos abaixo e analise a curva das frases feitas por Joana e César.

Áudio 02

me u no me é Jo a a a na

Áudio 03

me u no me é Cé sar

2

[8]

AUTORES: ALBUQUERQUE, J.; GABRIEL, M.; VARÃO, G. & MOTA, J.
REA - Recursos Educacionais Abertos / Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

FIGURA 3 – PRATICANDO A PRONÚNCIA (2)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01

[9]

Podemos perceber que os dois gráficos têm um formato parecido: começam de maneira similar, possuem uma oscilação no meio e terminam com uma ascendência. Entretanto, a curva da Joana tem oscilações mais marcadas que a curva do César. Normalmente, esse padrão melódico acontece quando fazemos listas de informações. Ou seja, a melodia da frase termina com uma elevação, que indica que tem mais informações em seguida.

[10]

2) Agora, com base no padrão melódico mostrado anteriormente, desenhe como seriam as curvas das frases abaixo:

[6]

a)

Áudio 04



pra a a sis tir fil mes

[11]

[12]

Na sentença "para assistir filmes" é importante alertar o aluno que a curva final que Joana faz na frase é descendente, pois ela terminou o bloco de informações que queria dizer.

b)

Áudio 05



ler li vros

[11]

[12]

Na sentença "ler livros", é importante mostrar ao aluno que, como se trata da informação do meio da lista, Joana faz uma curva ascendente, dando indícios de que não terminou a ideia.

c)

Áudio 06



es cu tar mú sí ca

[11]

[12]

Na sentença "escutar música" é importante alertar o aluno que a curva final que Joana faz na frase é descendente, pois ela terminou o bloco de informações que queria dizer.

3

AUTORES: ALBUQUERQUE, J.; GABRIEL, M.; VARÃO, G. & MOTA, J.
 REA - Recursos Educacionais Abertos / Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de conceber um material que se coadunasse à concepção de língua adotada pelo trabalho, a de língua como ação no mundo, vislumbramos a criação de um recurso aberto de ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira.

Conforme foi discutido ao longo do trabalho, há uma carência de materiais didáticos na área, principalmente no tocante à prática do componente fônico. A abordagem de tal aspecto linguístico, de acordo com Silveira e Rossi (2006) é superficial e, por vezes, reducionista, não apresentando características relacionadas a processos de variação linguística.

A partir disso, com a criação de um REA, procuramos não só oferecer um material didático que fosse de acesso livre, bem como contemplar as necessidades de interação inicial de uma nova demanda populacional, constituída por aprendizes refugiados e por aqueles que portam um visto de auxílio humanitário.

Por se tratar de um material didático que é composto por diferentes recursos educacionais abertos, esperamos que as sequências didáticas se adéquem aos diferentes objetivos de professores e alunos e que esses usuários em potencial possam usufruir do conteúdo disponibilizado de modo a estreitar aspectos teóricos a uma prática informada.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. *Versalète*, v. 3, p. 392-413, 2015.

ALVES, U. K.; MACHRY DA SILVA, S. M[e]nino ou m[i]nino? Bol[o] ou bol[u]? O tratamento das vogais do Português Brasileiro (LE) por manuais voltados a aprendizes argentinos. *Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso), v. 16, p. 131-153, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para oral e escrita*: apresentação de um procedimento. Lausanne, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Discursos de identidades*: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 19-20. v. 1.

SILVA, A. H. P. Uma ferramenta para o ensino do acento primário do PB para falantes nativos do crioulo haitiano. *Revista ORGANON*, v. 30, p. 175, 2015.

SILVEIRA, R.; ROSSI, A. Ensino da pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 7, n. 4, p. 11, 2006.

A internacionalização e a avaliação de línguas estrangeiras no ensino superior: o caso do CLES como uma política linguística

Luciane Boganika
Fernanda M. O. Lima

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a política de internacionalização tem sido um assunto muito presente nas Instituições de Ensino Superior – IES e se apresenta como uma forte influência da globalização. De fato, podemos notar uma crescente procura por parcerias entre as IES, com projetos de cooperação relacionados à pesquisa e também à mobilidade tanto de alunos e de professores quanto dos profissionais técnicos. Cria-se assim uma preocupação institucional e os olhares se voltam para o modo como as Políticas Linguísticas têm avançado nessa área, desde a sua fundação.

Em uma retomada não exaustiva, vemos que, a partir de 1960 e nas décadas posteriores, houve mudanças significativas nas questões epistemológicas e nos processos linguísticos. Em décadas anteriores, era predominante a não consideração dos sujeitos. Com a fundação do Campo de Política Linguística, nos anos 1960, essa forma de abordagem e outras questões importantes da área passaram a ser gradualmente criticadas pelos pesquisadores. Nas décadas de 1980 e 1990, muitos estudos passaram a apontar para a necessidade de se observar aspectos envolvendo as relações de poder, porém estes ainda

estavam voltados para o grupo de falantes e não para o sujeito considerado em um contexto individual. Atualmente, contudo, essa perspectiva se modificou bastante e diversos trabalhos pós-modernos apresentam o foco no que os sujeitos estão fazendo e em por que fazem determinadas escolhas. Tal abordagem se deve principalmente ao fato de que as pesquisas têm revelado que pensar a linguagem é pensar nos sujeitos e na cultura, não na língua isoladamente, mas nos seus usos e naquilo que é produzido por esses sujeitos. Nesse sentido, a internacionalização – como um processo que envolve parceria e mobilidade entre as instituições, e, conseqüentemente, o contato entre sujeitos inseridos em diferentes contextos culturais – tem sido cada vez mais discutida, não apenas no âmbito das Políticas Linguísticas, mas também nas escolas, nas IES e entre professores de línguas.

Com base nesse enfoque, este capítulo é apresentado em três partes. Em um primeiro momento, discorre-se brevemente sobre as Políticas Linguísticas nas IES, tendo como foco o processo de internacionalização, as medidas tomadas até o momento e os obstáculos ainda existentes. Na segunda parte, são apresentados os tipos de certificações trabalhados em duas universidades, uma do Brasil e outra da França. Finalmente, são tecidas considerações sobre a possibilidade, e por que não dizer a necessidade, de criação de uma certificação autônoma de línguas voltada à mobilidade internacional acadêmica e válida em nível internacional, assim como a que é aplicada na França.

A INTERNACIONALIZAÇÃO E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Consideradas como ambiente propício ao desenvolvimento social, à propagação, disseminação e produção de conhecimento, as IES tornam-se o foco de análise de como as Políticas Linguísticas se apresentam quanto à utilização e função das línguas na promoção do plurilinguismo e da internacionalização do ensino superior.

As diversas medidas de Políticas Linguísticas adotadas pelas IES objetivando a promoção do plurilinguismo e da internacionalização se apresentam, entre outros, sob diferentes aspectos: por meio da constatação da presença de obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira; pela presença de disciplinas ou cursos ministrados inteiramente em LE; pela oferta de programas de mestrado em acordo bilateral com IES estrangeiras; pela inclusão de bibliografia em LE como leitura obrigatória solicitada pelos cursos; pela solicitação de requisitos

linguísticos para a admissão nos cursos. Em contrapartida, constatam-se também obstáculos de diversas ordens que podem atrapalhar o desenvolvimento e a implementação das Políticas Linguísticas nas IES. Segundo Susana Pinto (2016, p. 12):

a inexistência de estruturas para o ensino-aprendizagem de línguas, tais como centros ou laboratórios de línguas; a inexistência de estruturas responsáveis pelo desenvolvimento de uma política linguística ou de estruturas de decisão que promovam a reflexão e ação sobre formas de integrar a aprendizagem de línguas nos currículos acadêmicos; a ausência de indivíduos nos órgãos de poder máximo das instituições que se preocupem com as questões relacionadas com a diversidade linguístico-cultural e a importância do desenvolvimento de competências plurilíngues e interculturais; a existência de relações compartimentadas entre faculdades/departamentos e entre estes e órgãos de poder, o que faz com que as decisões não sejam participadas e tomadas em conjunto; a carência de investimento financeiro e humano. Relativamente aos obstáculos de ordem pedagógica, Chambers (2003) e Tudor (2004) referem-se à dificuldade de integração de disciplinas de línguas em currículos acadêmicos já totalmente preenchidos e à falta de competências linguístico-culturais por parte de docentes e discentes. Os obstáculos de ordem pedagógica relacionam-se intimamente com obstáculos de ordem atitudinal, que adquirem uma grande importância (cf. Chambers, 2003; Tudor, 2004). Assim, as representações e atitudes dos diferentes atores institucionais (órgãos de gestão, docentes, discentes), relativamente às línguas e aos papéis que elas desempenham na vida dos sujeitos e das instituições, podem surgir enquanto resistências ao desenvolvimento de uma política linguística de teor plurilíngue. A acrescentar a isto, surge uma certa falta de compreensão/conscientização do que é uma política linguística, para que serve, como pode ser planificada e implementada.

Embora Susana Pinto (2016) tenha levado em consideração o contexto europeu, nas IES brasileiras os obstáculos de ordem institucional, pedagógica e atitudinal também são facilmente encontrados. Nos últimos anos, as IES brasileiras receberam incentivos para a expansão e o fortalecimento da mobilidade acadêmica por meio de programas do governo brasileiro destinados aos cursos de graduação e pós-graduação e à pesquisa acadêmica. Mesmo que o governo tenha, com tal auxílio, vislumbrado transformações tecnológicas que atendessem às demandas da indústria nacional e multinacional, havia também uma preocupação com a assimilação de conhecimento e, conseqüentemente, com as transformações sociais do Brasil. No atual contexto de crise e incertezas políticas tanto no cenário brasileiro quanto internacional, infelizmente, é impossível entrever quais serão as próximas ações voltadas para as Políticas Linguísticas que tenham como foco a internacionalização.

O que se faz necessário, portanto, é analisar o quanto já se avançou no campo das Políticas Linguísticas já implantadas no Brasil e de que forma os obstáculos ainda existentes podem ser ultrapassados. Além disso, é preciso refletir sobre a internacionalização não somente como meio de promoção do plurilinguismo, de melhoria nas áreas de educação e pesquisa e, conseqüentemente, de contribuição para a sociedade, mas também no sentido de promover as suas práticas como forma de desenvolver o pensamento crítico sobre essas áreas.

A CERTIFICAÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS VISANDO A MOBILIDADE INTERNACIONAL

Com o intuito de promover uma discussão acerca das Políticas Linguísticas voltadas à internacionalização colocadas em prática tanto no Brasil quanto na França, o debate foi centrado em torno de duas universidades parceiras: a Universidade Federal do Paraná – UFPR e a Universidade Grenoble Alpes – UGA¹. Essas duas universidades mantêm um acordo de cooperação acadêmica para a realização de um duplo diploma de mestrado em Letras, na área de concentração de estudos linguísticos², que envolve, entre outros aspectos, a mobilidade dos alunos do mestrado da referida área entre a UFPR e a UGA. A parceria ocorre também no âmbito do doutorado, com alunos de doutorado sanduíche e em regime de cotutela.

Devido a esses acordos, pudemos participar do programa de mobilidade acadêmica entre essas universidades. Por outro lado, como professoras de línguas estrangeiras e participantes na elaboração, aplicação e/ou discussão de provas de mobilidade nos dois países, foi possível experienciar os projetos colocados em prática nas duas universidades.

As provas de mobilidade na UFPR

Atualmente com 94 convênios internacionais, a Universidade Federal do Paraná – UFPR, dentro do processo de internacionalização, colocou em prática a prova de mobilidade acadêmica com o intuito de validar o nível de língua estrangeira do aluno que pleiteia uma vaga na condição de intercambista. Esse critério

1 No dia 1º de janeiro de 2016 as Universidades Joseph Fourier – Grenoble 1, Pierre Mendès-France – Grenoble 2 e Stendhal – Grenoble 3 fusionaram-se dando origem à Universidade Grenoble Alpes – UGA.

2 A iniciativa entre as duas universidades (UFPR e a então Universidade Stendhal) iniciou-se em 2006 e a formalização do acordo de mestrado bilateral se realizou no dia 1º de abril de 2013 (*Diário Oficial da União*).

é comumente exigido pela universidade de destino e pode variar de instituição para instituição.

Para tanto, quem é responsável, desde 2010, pela organização, aplicação e avaliação dessas provas de mobilidade acadêmica é o Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (CELIN-UFPR), que atualmente possibilita a avaliação por meio de provas em sete línguas estrangeiras: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e polonês.

Uma vez que essa avaliação é interna à UFPR, não foi possível obter acesso aos documentos de pesquisa e de estudos que discutem as referidas provas, de modo que o enfoque foi dado, assim, aos documentos divulgados no site do CELIN-UFPR, a exemplo do edital de abertura ou do manual de avaliadores, recebido enquanto membro integrante do exame. Tais provas são realizadas de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECRL e têm como objetivo a comprovação de conhecimentos de uma língua estrangeira para os alunos que participarão do Programa de Mobilidade Acadêmica da UFPR. A avaliação é interna a esse programa, não sendo possível a sua utilização em outras IES ou mesmo dentro de outros programas da UFPR³.

No edital de mobilidade acadêmica do ano de 2017, Mobilidade/UFPR n.º 01/2017⁴, as informações sobre mobilidade acadêmica e o processo seletivo são semelhantes às de editais anteriores, mas houve também o acréscimo de novas informações, como as que constam no Artigo 3.º, em que é apresentada a validade de um ano para a referida avaliação: “Art. 3.º - Os resultados do Processo Seletivo serão válidos por um ano e somente para o Programa de Mobilidade Acadêmica da Universidade Federal do Paraná”. Assim também é o caso do artigo 13.º, em que se notou o acréscimo da competência intercultural no que se refere à organização da prova: “Art. 13.º - A prova constará de questões dedicadas à compreensão escrita, à expressão escrita, à compreensão oral e à competência intercultural”.

Apesar de essa avaliação ser realizada em resposta a uma demanda específica, sem que tenha havido, até o momento, uma discussão ampla que envolva as sete línguas e as respectivas avaliações no que diz respeito à metodologia das provas e à sua forma de aplicação, percebe-se o interesse da UFPR e do CELIN-UFPR na promoção do plurilinguismo e da internacionalização.

3 Informações disponíveis no site do CELIN: <http://www.celin.ufpr.br/index.php/prova-para-mobilidadeacademica/97-o-que-e>. Acesso em: 17 maio 2017.

4 Edital de abertura para a prova de mobilidade acadêmica 2017, disponível no site: <http://www.celin.ufpr.br/index.php/prova-para-mobilidade-academica/703-mobilidade-academica-edital-deabertura-12017>. Acesso em: 17 maio 2017.

CLES na França

Diferentemente do que ocorre com a prova de mobilidade da UFPR – uma avaliação local e específica para os alunos que saem em mobilidade pela Universidade –, a Certificação de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior – CLES é regida pelo Estado, acreditada pelo Ministério de Educação Nacional (em 22 de maio de 2000) e apoiada pelo QECRL (Conselho da Europa, 2001). Assim sendo, trata-se de objeto de grande estudo nas áreas de Linguística e Educação.

Segundo o relatório⁵ que acompanha a Lei promulgada⁶, a criação da CLES responde a uma necessidade real dentro do sistema educacional francês: “É para favorecer e valorizar o domínio das línguas pelo conjunto de alunos do ensino superior que é criada a Certificação de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior (CLES)”.

Esse incentivo é registrado no Artigo 4, que estabelece o caráter abrangente do público elegível à CLES: “são admissíveis a se apresentar na CLES os candidatos desejando validar suas competências em línguas no âmbito de uma formação inicial ou contínua, em uma dinâmica que pode ser acadêmica, profissional ou pessoal”.

Em termos de estrutura, a CLES fornece atualmente a certificação em nove línguas estrangeiras (alemão, inglês, árabe, espanhol, grego moderno, italiano, polonês, português e russo), com a possibilidade de o aluno ser avaliado em três níveis: B1, B2 e C1. As certificações são realizadas duas vezes por ano nas universidades acreditadas.

Diferentemente do que ocorre na maioria dos exames e das certificações de línguas, a CLES avalia até cinco competências, dentre elas: compreensão e produção oral; compreensão e produção escrita; e interação oral. Dentro de uma perspectiva acional de comunicação social, esta última tem por objetivo avaliar a forma de interação do aluno em uma determinada situação, analisando a língua e também o contexto cultural em que está inserido, o que vem ao encontro do conceito de aprendizagem de línguas de Puren, segundo o qual “aprender uma língua é aprender a se comportar de maneira adequada nas situações de comunicação em que o aluno poderá se encontrar utilizando os códigos da língua-alvo” (PUREN, 1998, p. 371-372).

5 Arrêté du 22 mai 2000 – disponível em: <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm>.

6 Fazemos referência à lei promulgada em 4 de novembro de 2016 (Arrêté du 4 novembre 2016), publicada no Diário Oficial Francês, no dia 3 de dezembro de 2016 (JORF n°0281 du 3 décembre 2016 - texte n° 21).

Ora, conforme preconiza o QECRL, as avaliações são realizadas por meio da abordagem por tarefas, realizada a partir de um contexto coerente e progressivo.

Desse modo, a avaliação da CLES se dá a partir de um cenário criado com base em documentos (escritos, de áudio e/ou de vídeo) por meio dos quais, o aluno, conforme uma temática específica, é avaliado em termos de competências, ou seja, de acordo com as informações adquiridas no percurso da compreensão oral e escrita, as quais têm também por objetivo alimentar as fases de expressão escrita e oral desse aluno.

No que se refere às competências esperadas em cada nível, a CLES 1 (Nível B1) visa atestar que o estudante é capaz de se inserir em um programa de estudos de uma universidade europeia; a CLES 2 (Nível B2) atesta que o estudante é capaz de expor seu ponto de vista sobre as temáticas gerais e transversais; por fim, a CLES 3 (Nível C1) atesta que o estudante é *expert* em uma área específica.

As configurações dessas provas encontram-se em conformidade com um rigor específico de tempo e de demanda, que varia de acordo com cada um dos níveis, conforme será descrito a seguir.

A CLES 1 prevê a simulação de uma situação real em um país estrangeiro. Totalizando duas horas, a avaliação desse nível divide-se em 30 minutos de compreensão oral, em que o aluno escuta, por três vezes, dois documentos de áudio ou vídeo, com duração média de cinco minutos. A compreensão oral é seguida da prova de compreensão e produção escrita, com duração de 1 hora e 15 minutos. Na compreensão escrita, são apresentados três ou quatro documentos do gênero artigo ao aluno, totalizando em média 5 páginas. A produção escrita, por sua vez, consiste na redação de uma carta de 150 a 200 palavras. Por último vem a competência em produção oral, na qual o aluno tem 15 minutos para realizar duas mensagens vocais de, em média, 2 minutos cada.

Já a CLES 2 prevê a simulação de uma situação real que gira em torno de uma problemática cujo objetivo é conduzir a uma negociação. Em comparação com a CLES 1, percebe-se aqui um aumento do tempo dispensado à compreensão e produção escrita, que é fixado em 2 horas e 15 minutos. Nesse nível, os alunos trabalham com cinco páginas de texto e produzem uma síntese dos textos trabalhados até o momento com 250 a 300 palavras. A avaliação de expressão oral também difere daquela da CLES 1, pois ela é realizada a partir da interação oral, ou seja, a avaliação acontece em dupla e os alunos trabalham

com uma situação de negociação com o intuito de chegar a uma tomada de decisão aceitável por todos.

A CLES 3, por sua vez, tem uma duração total de 4 horas e 20 minutos e prevê a simulação de uma comunicação científica e de uma participação na vida científica da área de estudo ou de pesquisa do aluno. Nessa avaliação, o aluno tem autonomia para organizar o tempo que destinará à compreensão e à preparação das atividades de produção. Desse modo, o aluno tem à disposição sete ou oito páginas de textos autênticos de gêneros diversos e um ou vários documentos de áudio/vídeo com duração média de 10 minutos, a fim de que possa se preparar para as provas de produção, e oral, e escrita, bem como para a de interação oral. Tanto a prova de produção oral quanto a de interação oral são realizadas em 10 minutos, tendo esta última a forma de entrevista com os membros da banca avaliadora. Na produção escrita, é fornecido ao aluno o tempo de 1 hora para que possa escrever um artigo, uma nota de síntese ou um *abstract* argumentativo de 600 palavras, que deve ter por base os textos, vídeos e áudios trabalhados anteriormente, bem como as discussões e considerações feitas pela banca no momento da interação oral.

Com base no que foi exposto anteriormente, de forma não exaustiva, sobre a estrutura das provas da CLES, assim como na análise da documentação disponível para essa certificação, que é desenvolvida e aplicada na França, defende-se que a CLES poderia ser vista como um elemento-chave para a discussão e reflexão em torno do papel das avaliações das línguas estrangeiras no contexto universitário voltando-se para a promoção da mobilidade internacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou dois quadros avaliativos de línguas estrangeiras, colocados em prática em razão de políticas de internacionalização, com vistas a fornecer parâmetros sólidos para futuras discussões e aprofundamento científico nessa área. Com isso, é fornecida aos pesquisadores que tenham conhecimento de outros modelos desenvolvidos e utilizados em países que possuam uma política de internacionalização consolidada, como é o caso da França, a possibilidade de estabelecer comparações a partir das quais podem ser iniciadas ou retomadas, seja em nível institucional ou nacional, as discussões em torno da questão da avaliação das línguas estrangeiras voltadas à internacionalização.

Cabe ainda ressaltar a importância quanto ao reconhecimento social das avaliações dentro do processo de ensino das línguas estrangeiras, e, por que

não, o reconhecimento do próprio ensino de línguas ao se projetar uma certificação nesses parâmetros. Sobre isso, vale citar Springer (2001) como fonte de inspiração, considerando que, durante o processo de elaboração da CLES, ele afirmou a importância da criação de certificações⁷ de línguas na sociedade francesa:

A criação de duas certificações de competência em línguas pela Educação Nacional é um sinal de uma tomada de consciência sobre a importância do reconhecimento social das avaliações institucionais para as línguas. Uma validação em línguas deve poder dizer claramente se a pessoa é capaz de utilizar a língua e em qual nível de competência. (SPRINGER, 2001, p. 56)

O fato de existir uma certificação desenvolvida e aplicada no território nacional francês retoma, na França, a discussão sobre o papel da avaliação das línguas estrangeiras no contexto universitário. No Brasil, poder-se-ia mesmo questionar que, se a questão da avaliação é uma temática recorrente nas áreas de Linguística e de Educação, não seria então o momento ideal para que a atenção fosse voltada, em nível institucional e também nacional, para esse tipo específico de avaliação, uma avaliação ampla de línguas estrangeiras voltada à mobilidade internacional?

Levando-se em consideração esses aspectos e refletindo-se sobre o caótico quadro político brasileiro, em que se anseia pela manutenção de direitos básicos, é imprescindível que não se deixe de vislumbrar a retomada do desenvolvimento em todas as esferas políticas, com principal atenção à área da Educação, do ensino básico ao superior.

Considerando as IES e o aspecto globalizado do mundo na atualidade, é de grande importância que o processo de internacionalização continue. Nesse sentido, é também fundamental analisar, avaliar e considerar estratégias voltadas para a escolha e adoção de determinada forma avaliativa ou certificação já aplicada em contextos internacionais, como é o caso da CLES, que poderia ser válida para o contexto brasileiro ou adaptada para este. Além disso, é indispensável também que haja a presença, valorização e prática de várias línguas no contexto escolar, as quais, posteriormente, no âmbito do ensino superior, pudessem conduzir os professores a novas concepções de ensino/aprendizagem, assim possibilitando aos alunos a construção de diferentes estratégias na inte-

7 O autor se refere aqui ao Diploma de Competência em Língua – DCL, que se difere da CLES por ser um diploma com o intuito de avaliar a capacidade de utilização de uma língua estrangeira em situação profissional. Ver: <http://www.education.gouv.fr/cid94137/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>.

ração entre as línguas. Esse processo pode favorecer não só a aprendizagem, mas a abertura ao outro, a uma língua e uma cultura distinta da do aluno. Com isso, abrir-se-ia um caminho para a interação e a capacidade de se colocar no lugar do outro, em que o diálogo, a valorização das diferenças existentes entre os sujeitos e o reconhecimento das identidades coletivas e plurais revelem-se necessidades para além das Políticas Linguísticas, ou, segundo Beacco e Coste (2009, p. 31), “uma experiência forte e insubstituível de alteridade [...]”.

REFERÊNCIAS

BEACCO, J.-C.; COSTE, D. Pour une éducation plurilingue en Europe. *Le français dans le monde*, Paris, n. 363, p. 30-32, maio/jun. 2009.

PINTO, S. Políticas linguísticas nas universidades públicas portuguesas: discursos e práticas institucionais de formação e de investigação. *Cadernos do LALE* (Série Reflexões), Aveiro, n. 7, p. 1-63, set. 2016.

PUREN, C. *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International, 1998. p. 371-372. (Collection DLE).

SPRINGER, C. Diagnostic, bilan de compétences, certification: les nouveaux habits de l'évaluation. *Les Langues Modernes*, v. 95, n. 2, p. 48-60, 2001.

Sites

EDITAL de Mobilidade/UFPR n. 01/2017. Disponível em: <http://www.celin.ufpr.br/index.php/prova-para-mobilidade-academica/703-mobilidadeacademica-edital-de-abertura-12017>. Acesso em: 17 maio 2017.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, RECHERCHE ET TECHNOLOGIE. Arrêté du 22 mai 2000. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm>. Acesso em: 16 maio 2017.

PROVA de Mobilidade Acadêmica do Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR. Disponível em: <http://www.celin.ufpr.br/index.php/prova-para-mobilidade-academica/97-o-que-e>. Acesso em: 17 maio 2017.

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. Légifrance. Publications Officielles. *Journal Officiel*. Arrêté du 4 novembre 2016. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2016/11/4/MENS1631263A/jo/texte>. Acesso em: 16 maio 2017.

PLEaD no CELIN-UFPR: caminhos percorridos e perspectivas futuras

Ayumi Nakaba Shibayama
Francisco Javier Calvo del Olmo
Jovania Maria Perin Santos

INTRODUÇÃO

○ Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR) foi criado em 1995 como programa de extensão para constituir um espaço de formação em línguas estrangeiras para acadêmicos do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Em 2016, o Celin atendeu em média 7.000 estudantes de diferentes nacionalidades, distribuídos em 22 cursos de extensão. O Centro atende à comunidade interna e externa à Universidade.

A necessidade de cursos a distância vem sendo apontada na instituição como uma possibilidade de contribuir para o conhecimento de línguas, desenvolvimento de pesquisas e formação de professores. Sobretudo para os alunos de PLE (Português como Língua Estrangeira) é uma importante alternativa para diminuir o impacto da adaptação de estudantes estrangeiros à nova língua e cultura.

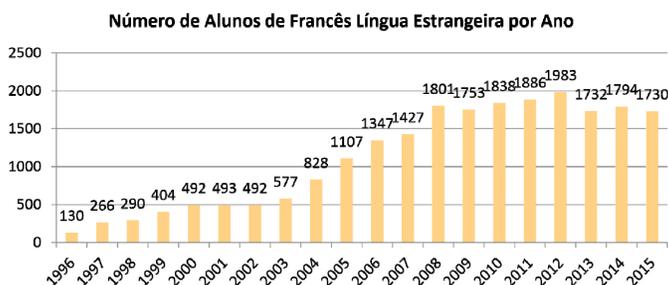
O presente texto relata brevemente o histórico do projeto PLEaD desde seu curso piloto, em 2015, até sua 3ª edição, em 2017, a fim de apresentar perspectivas e desdobramentos pedagógicos futuros.

INFORMAÇÕES SOBRE OS CURSOS DE FLE E PLE NO CELIN-UFPR

O Francês Língua Estrangeira (FLE) no CELIN-UFPR

Desde 1976, o FLE tem sido ofertado como curso de extensão pelo Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELEM) da UFPR. Na criação do CELIN-UFPR, em 1995, o curso de FLE foi incorporado a esse programa de extensão juntamente com outras línguas. O Gráfico 1 permite acompanhar a evolução dos números de alunos de FLE, de 1996 a 2015.

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE INSCRITOS NOS CURSOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA DO CELIN-UFPR (1996-2015)

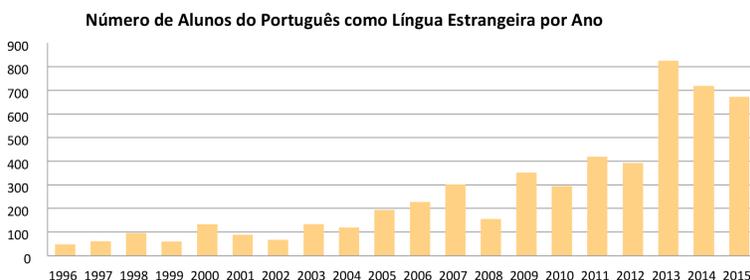


FONTE: Os autores, baseados em dados do CELIN-UFPR (1996-2015).

O Português Língua Estrangeira (PLE) no CELIN-UFPR

A UFPR tem uma política de internacionalização e, nesse contexto, recebe alunos intercambistas estrangeiros para cursos de graduação e pós-graduação. Como parte do programa de intercâmbio, desde 1995, é ofertado o curso de PLE, como curso de extensão no CELIN-UFPR. O Gráfico 2 apresenta o número de alunos inscritos nos cursos de PLE desde o início de 1996 até o final de 2015.

GRÁFICO 2 – NÚMERO DE INSCRITOS NOS CURSOS DE PLE DO CELIN-UFPR (1996 A 2015)



FONTE: Os autores, baseados em dados do CELIN-UFPR (1996-2015).

Vale ressaltar que 70% dos alunos de PLE são intercambistas da UFPR e com o crescimento dessa demanda, surgiu a ideia da criação de um curso de Português Língua Estrangeira a distância (PLEaD). Esse aumento de estudantes ocorreu graças à política de internacionalização da UFPR, através da ampliação de acordos com universidades estrangeiras, a exemplo do acordo UFPR/UGA (*Université Grenoble Alpes*). A proposta do curso de PLEaD faz parte do acordo de cooperação estabelecido entre a UFPR e a UGA e se destina aos alunos da UGA selecionados para o mestrado de duplo diploma em Letras. A criação e o desenvolvimento desse curso é parte de um projeto de pesquisa no CELIN-UFPR que, como piloto, foi ofertado a partir do primeiro semestre de 2015. Desde seu início, o curso piloto PLEaD visa atender alunos intercambistas de convênios da UFPR com outras universidades estrangeiras.

Acordo Internacional Universidade Federal Do Paraná – *Université Grenoble Alpes*

Em 2006, membros da região Rhône-Alpes – França manifestaram ao Governo Estadual do Paraná seu interesse em constituir uma parceria em vários campos econômicos com o Estado do Paraná, considerado como região parceira prioritária. Inicialmente, a parceria se deu entre Curitiba, a capital do Paraná, e as cidades francesas da região de Rhône-Alpes: Grenoble e Lyon. Na primeira reunião entre representantes do Estado do Paraná e da Região de Rhône-Alpes, em meio a distintos campos, participaram como representantes da UFPR, os professores Lúcia Peixoto Cherem, Eduardo Nadalin, Nathalie Dessartre e Sandra Lopes Monteiro, da área de francês do DELEM (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas), atuantes também no CELIN-UFPR, seja no papel de coordenadores ou de diretores. Como representantes da UFPR, esses professores conversaram com Jean-Pierre Chavagne, representante da Universidade de Lyon II, responsável pela região Rhône-Alpes.

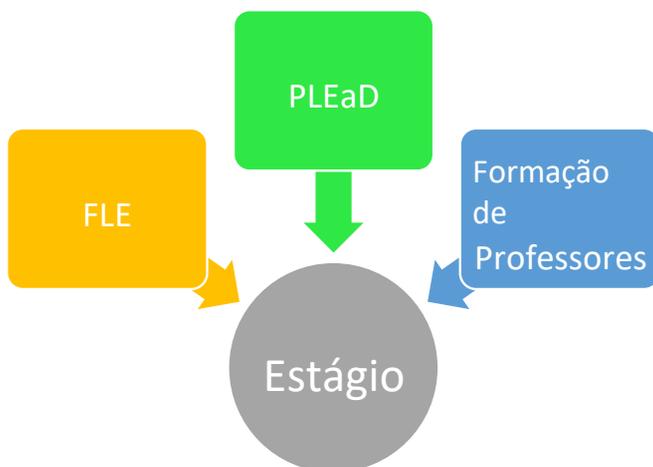
Em reuniões posteriores, as professoras Lúcia Cherem e Nathalie Dessartre encontraram seus pares da *Université Grenoble Alpes* (François Mangenot) e de *Lyon 2* (Jean-Pierre Chavagne), que lhes comunicaram sua vontade de estabelecer um convênio de intercâmbio entre as duas instituições de ensino superior (IES). A partir desses primeiros encontros e através do empenho dessas professoras dentro da política de internacionalização da UFPR, foi firmado um convênio de intercâmbio, em 2007, que veio a se transformar, em 2012, no acordo do Duplo Diploma de Mestrado – *Université Grenoble Alpes* e UFPR para

NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE FLE E DE PLE

A partir da assinatura do convênio, as duas universidades, UGA e UFPR, iniciaram o intercâmbio de discentes. Os estudantes oriundos da UGA – alunos do mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação para Educação (TICE) (MANGENOT, 2003; MANGENOT; ZOUROU, 2008) –, orientados pelo professor François Mangenot¹, necessitavam realizar um estágio profissionalizante de quatro meses exigido pelo seu programa de mestrado.

Esses estagiários de mestrado em TICE da UGA desenvolveram seus trabalhos essencialmente nas seguintes áreas: primeiramente no FLE e formação de professores e, em um segundo momento, no PLEaD (Figura 1).

FIGURA 1 – ÁREAS EM QUE ATUARAM MESTRANDOS INTERCAMBISTAS NO CELIN-UFPR



FONTE: Os autores (2017).

Dentro desse programa de estágio, os mestrandos da UGA precisavam desenvolver uma pesquisa prevendo o uso das TICEs no ensino do FLE presencial – metodologia híbrida que mescla a metodologia presencial e a distância (NISSEN, 2014) – e aplicá-la em suas turmas de FLE no CELIN-UFPR.

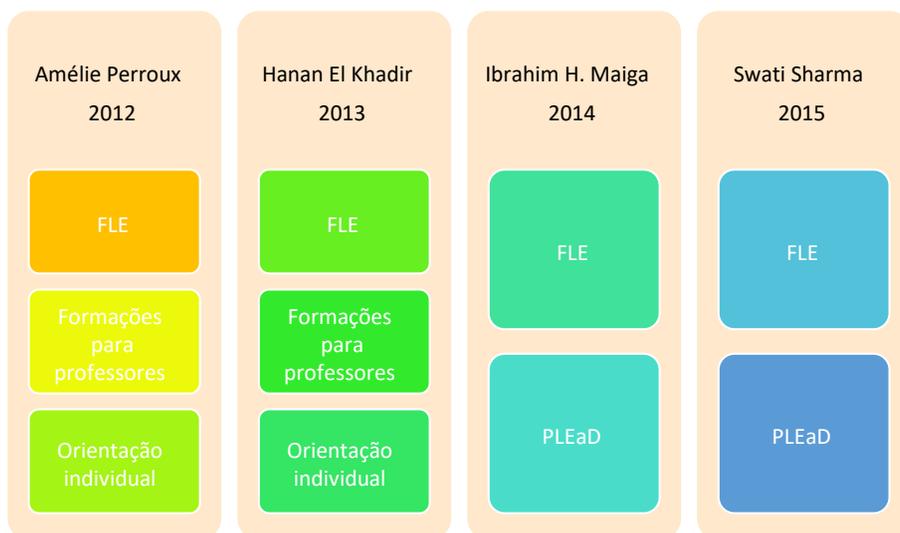
1 Na época, Mangenot atuava também como responsável pelas relações internacionais de sua universidade.

As primeiras estagiárias participantes foram Amélie Perroux, no 1º semestre de 2012, e Hanan El Khadir, no 1º semestre de 2013. As duas compartilharam seu conhecimento sobre o uso das TICs e aplicativos relacionados, entre outros, Audacity e Moodle, para o ensino híbrido de línguas estrangeiras com professores e estagiários de FLE no CELIN-UFPR, através de uma formação de professores via curso de extensão e orientação individual de professores interessados no uso da nova tecnologia nas suas turmas de FLE do CELIN-UFPR.

A partir de 2014, além de desenvolver a mesma pesquisa aplicada pelas estudantes mencionadas, outros estagiários do mestrado em TICE passaram a contribuir também para a criação e o desenvolvimento do curso de Português Língua Estrangeira a distância (PLEaD).

Os estudantes envolvidos foram: Ibrahim Hamidou Maiga, no 1º semestre de 2014, e Swati Sharma, no 1º semestre de 2015. Com esse intuito, ambos utilizaram a plataforma Moodle. A Figura 2 apresenta as frentes de trabalho desenvolvidas pelos estagiários e os respectivos anos de atuação.

FIGURA 2 - FRENTES DE TRABALHO DE ESTAGIÁRIOS (FLE E PLE) POR ANO DE ATUAÇÃO



FONTE: Os autores, baseados em dados do CELIN-UFPR (2015).

A seguir, detalhamos o processo de criação da edição piloto do curso PLEaD – 1º semestre/2015.

ETAPAS DE REALIZAÇÃO DO CURSO DE PLEaD E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO

Português Língua Estrangeira a distância: piloto – 1º semestre/2015

O objetivo geral do curso de PLEaD foi possibilitar ao aluno estrangeiro uma familiarização com o português como língua estrangeira através de atividades que envolvessem aspectos linguísticos e culturais da sociedade brasileira. Foram trabalhadas seis unidades temáticas (UTs) durante um período de quatro meses: Conhecendo o Brasil; Primeiros contatos; Vida cotidiana; Viagem e turismo; Fatos passados; Vida profissional e universitária. Como base para a elaboração das UTs foi utilizado o conteúdo didático criado na fase inicial deste projeto pelas professoras Fernanda Chichorro Baldin, Jovania Maria Perin Santos e Sandra Monteiro. Os materiais foram adaptados e outros foram criados à medida que o curso era oferecido, sempre com uma semana de antecedência. Em 2015, o curso foi desenvolvido na plataforma Moodle pelas mestrandas Ayumi N. Shibayama e Swati Sharma que, além disso, realizaram a tutoria e a administração do curso.

Por se tratar de uma situação nova de ensino no CELIN-UFPR, estipulou-se para essa edição piloto um número máximo de 5 vagas para estudantes da UGA. As professoras realizaram um planejamento com discussão semanal para a elaboração das sequências didáticas do curso PLEaD. Foi elaborado um questionário, em março de 2015, ao início do curso, que foi inserido na plataforma para ser respondido pelos estudantes participantes dessa pilotagem para se obterem informações como: conhecer o motivo da realização de um curso desta natureza, saber se os participantes já haviam tido contato com a língua e cultura brasileiras, entre outras. Foram também listados os temas de possíveis UTs a fim de que esses alunos indicassem seus principais interesses e sua motivação para aprender PLE. Dos cinco estudantes selecionados para realizar o curso, três realizaram o cadastro na plataforma Moodle. Os questionários foram respondidos por dois alunos participantes do curso e analisados pelas professoras a fim de atender à demanda apresentada. O terceiro aluno não respondeu ao questionário, não participou das atividades e não respondeu mais aos contatos através de e-mail e por isso foi considerado aluno desistente. Os alunos participantes responderam que a principal motivação para realizar esse curso era obter um primeiro contato com a língua. Os três temas escolhidos por eles, por ordem de interesse para serem trabalhados, foram: Vida cotidiana; Viagem e turismo; e Vida profissional e universitária. Dessa forma, as professoras buscaram fun-

damentação para orientar as fases do processo de elaboração das UTs. Para a criação e inserção das UTs, além do Moodle, foram utilizados dois recursos tecnológicos: LearningApps e Padlet.

LearningApps: o aplicativo denominado LearningApps foi desenvolvido para *web 2.0* e visa facilitar os processos de ensino e aprendizagem através de pequenos módulos interativos. Esses módulos podem ser criados ali e incorporados em cenários adequados, nesse caso, no Moodle.

Moodle: o Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem que oferece aos profissionais de educação a possibilidade de desenvolver e ofertar cursos a distância, por meio de seus recursos como: fórum, chat, enquete, diário, tarefa, lição, wiki, questionário e base de dados (MOODLE, 2015).

Padlet: o Padlet é um site também desenvolvido para *web 2.0* que permite a criação de murais com a possibilidade de inserção de anotações e lembretes. Esses murais podem ser compartilhados e modificados facilmente e compartilhados com um grupo de escolha do autor do mural (PADLET, 2015).

Para a organização do conteúdo didático, foram utilizados os critérios para elaboração de UTs propostos por Santos (2014):

1. Adequação quanto à organização e propósitos da UT

- 1.1 A UT segue o programa do curso já estabelecido quanto à temática e aos objetivos sociodiscursivos?
- 1.2 Os textos de partida são autênticos, ou a maioria deles é?
- 1.3 Há questões que levam à análise da adequação discursiva dos textos?
- 1.4 A UT considera o aluno enquanto ator social?

2. Adequação das atividades e tarefas

- 2.1 As atividades propostas dão subsídios para a produção da tarefa? Em que sentido? Elas fornecem vocabulário útil, estimulam a discussão e a interlocução e/ou a percepção das estratégias de produção de texto, por exemplo?
- 2.2 O grau de dificuldade das propostas de trabalho está de acordo com o nível de proficiência dos alunos?

3. Exploração e descrição dos recursos linguísticos

- 3.1 São explorados recursos linguísticos apresentados nos textos?
- 3.2 Há orientações/descrições quanto ao uso de recursos linguísticos relacionados aos textos que os alunos deverão produzir nas tarefas?
- 3.3 Há exercícios de prática de estruturas linguísticas para fixação de estruturas?

(SANTOS, 2014, p. 72, 73)

Cada uma das UTs encerra com uma ou duas microtarefas que podem ser também denominadas subtarefas ou etapas (JANOWSKA, 2014; NISSEN,

2014) que culminam na realização de uma tarefa final, também denominada macrotarefa (JANOWSKA, 2014; NISSEN, 2014). Conforme Nissen (2014, p. 14): “A subtarefa (ou etapa) está diretamente orientada para a realização da tarefa complexa e é parte integrante da tarefa”².

O encadeamento planejado dessas tarefas forma então o projeto. No projeto PLEaD, aspectos culturais, linguísticos, comunicativos e de uso da linguagem foram organizados sequencialmente, porém integrados, para a realização de uma tarefa final, elaborada a fim de aplicar os conhecimentos trabalhados nas UTs anteriores. Entendemos, assim, que a proposição de tarefas se dá de forma integrada, pois envolve o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências comunicativas que no decorrer das atividades vão sendo adquiridas. A tarefa final foi desenvolvida nas três semanas finais do curso e envolveu três microtarefas ou etapas através de interações assíncronas no fórum da plataforma Moodle, gravações de vídeos e interações síncronas no Skype. Participaram os alunos da turma da professora Swati Sharma, que eram brasileiros, estudantes de FLE no CELIN-UFPR, do nível Básico 3 (1º semestre de 2015), e os alunos franceses da UGA, conforme a Figura 3:

FIGURA 3 – TRÊS ETAPAS DA TAREFA FINAL DO CURSO PLEaD

FÓRUM	VÍDEO	SKYPE
<ul style="list-style-type: none"> • Alunos de francês do Celin-UFPR e da UGA foram convidados a participar de um fórum em português/francês. • Objetivo: Apresentar-se aos colegas e colocar um horário de disponibilidade para um encontro síncrono no <i>skype</i> de 30 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer um vídeo de até 5 minutos apresentando a cidade (alunos Celin-UFPR e UGA). 	<ul style="list-style-type: none"> • Acessar o <i>skype</i> no horário combinado para interagir com os colegas. Orientações para encontro: • Assistir aos vídeos postados pelos colegas; • Escolher até três partes do vídeo para comentar; • Tirar dúvidas dos colegas sobre a língua portuguesa e francesa e sobre aspectos culturais.

FONTE: Os autores (2017).

Português Língua Estrangeira a distância: piloto – 1º semestre/2016

No ano de 2016, o PLEaD teve a participação de 28 alunos procedentes das universidades de Grenoble Alpes (França) e Córdoba (Argentina). O curso

2 No original: “La sous-tâche (ou étape) est directement orientée vers la réalisation de la tâche complexe et fait partie intégrante de la tâche” (NISSEN, 2014, p. 14, tradução nossa).

foi disponibilizado no período de abril a maio de 2016, sendo que a cada semana os alunos tinham acesso a uma UT. O curso havia sido revisado no mês de fevereiro de 2016. Nesse momento as atividades foram ampliadas e foram inseridos vários vídeos e áudios. Participaram dessa reformulação as professoras Ayumi Nakaba Shibayama, Joviana Maria Perin Santos e Renata Franck de Anunciação. As atividades foram desenvolvidas em um aplicativo do Google e a maior mudança em relação ao curso anterior foi a inserção de atividades de compreensão de áudios e vídeos. O desenvolvimento de propostas que envolvem a oralidade implica ampliar a criação de situações de interação, pelo fato de as professoras acreditarem que os alunos se interessam por saber sobre a vivência de outros intercambistas que já estudaram na instituição e desejam ter acesso a relatos de brasileiros estudantes e profissionais. Nessa edição do curso foram inseridos exercícios e atividades com a participação de pessoas de diferentes lugares do Brasil. O objetivo foi proporcionar ao curso maior diversidade de sotaques e registros da língua.

Foi possível observar que a maior participação dos alunos nessa edição do curso foi nas atividades de “ambientação” e o menor interesse foi demonstrado pela elaboração das tarefas escritas.

Português Língua Estrangeira a distância: piloto – 2017

No ano de 2017 participaram do curso 18 alunos, das seguintes universidades:

- Universidade de Alberta;
- Universidade de Grenoble Alpes;
- Universidade de Tenri – Japão.

O curso foi disponibilizado para grupos de estudantes pertencentes a diferentes troncos linguísticos. Houve a participação de alunos asiáticos e anglófonos. Os alunos da Universidade de Grenoble não participaram conforme era esperado. Ao serem consultados sobre a razão da não participação, os alunos afirmaram estar em período de provas e uma das alunas disse não gostar de fazer cursos de línguas a distância. Em virtude desses comentários, optou-se por procurar um período mais adequado para ofertar o curso e dedicar-se ao desenvolvimento de atividades interativas.

A partir de agosto de 2017 foi iniciada a reformulação do curso com os seguintes objetivos:

- Reelaborar as UTs na plataforma Moodle;
- Utilizar apenas imagens, textos, vídeos e áudios livres de direitos autorais, ou com a autorização por escrito das pessoas que nos forneceram os materiais;
- Inserir mais atividades de vídeos e áudios;
- Estabelecer um novo formato (*design*) para a configuração das UTs;
- Criar um teste de nivelamento.

A reestruturação envolveu, a princípio, a adaptação ao formato do Moodle e o estudo de um novo *design* para as UTs. Os desafios, sob o ponto de vista pedagógico, têm sido a elaboração de atividades que sejam de fácil compreensão de o que o aluno precisa executar e que envolvam as habilidades de compreensão e produção de textos orais e escritos, bem como a tradução e a prática de pronúncia e entonação do português brasileiro. Estabelecemos, então, o seguinte formato para as UTs, com base nos critérios de elaboração de UTs sugeridos por Santos (2014) e descritos na seção “Português Língua Estrangeira a distância: piloto – 1º semestre/2015”:

- Página de abertura com os objetivos da UT:

FIGURA 4 – UNIDADE TEMÁTICA 1 DO CURSO PLEaD – CELIN-UFPR



FONTE: PLEaD – CELIN-UFPR (2017).

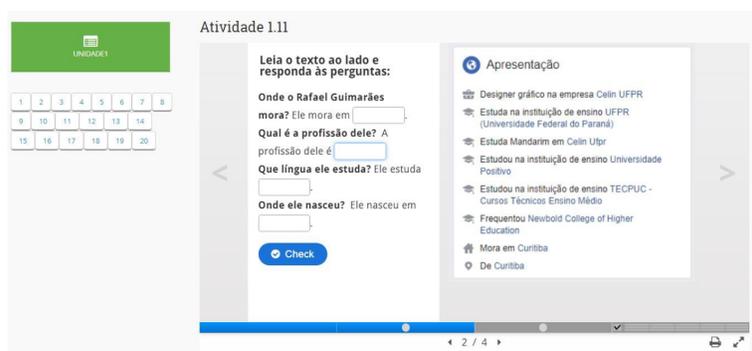
- Páginas com práticas de leitura e compreensão de áudios e de compreensão de textos escritos;
- Atividade de pré-leitura:

FIGURA 5 – UNIDADE TEMÁTICA 1 DO CURSO PLEaD – CELIN-UFPR



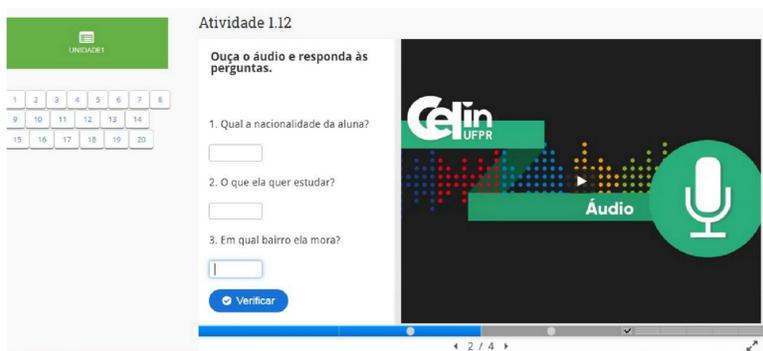
FONTE: PLEaD – CELIN-UFPR (2017).

FIGURA 6 – UNIDADE TEMÁTICA 1 DO CURSO PLEaD – CELIN-UFPR



FONTE: PLEaD – CELIN-UFPR (2017).

FIGURA 7 – UNIDADE TEMÁTICA 1 DO CURSO PLEaD – CELIN-UFPR

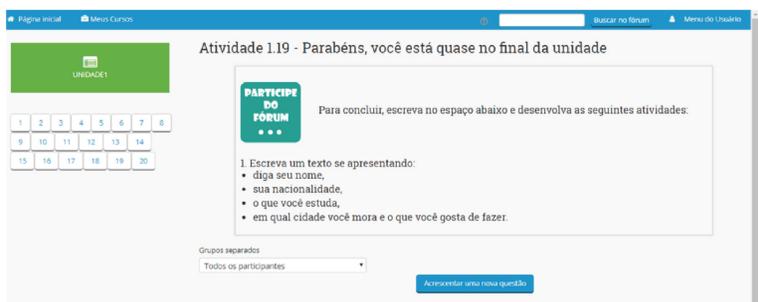


FONTE: PLEaD – CELIN-UFPR (2017).

Essas atividades devem conter propostas com o mesmo tema da UT, porém procurando diversificar os assuntos de modo a ser abrangentes e a seguir o programa de curso. Deve haver uma ou duas atividades de exploração de textos e uma ou duas de compreensão de áudio ou vídeo. Também são necessárias questões de compreensão. São mescladas questões fechadas e abertas, ou seja, questões de resposta única (esperada) e outras em que o aluno poderá escrever livremente. As primeiras são a maioria em todo o curso e o segundo formato é mais utilizado nas UTs de nível mais adiantado.

- Página com tópicos para discussão ou fórum:

FIGURA 8 – UNIDADE TEMÁTICA 1 DO CURSO PLEaD – CELIN-UFPR

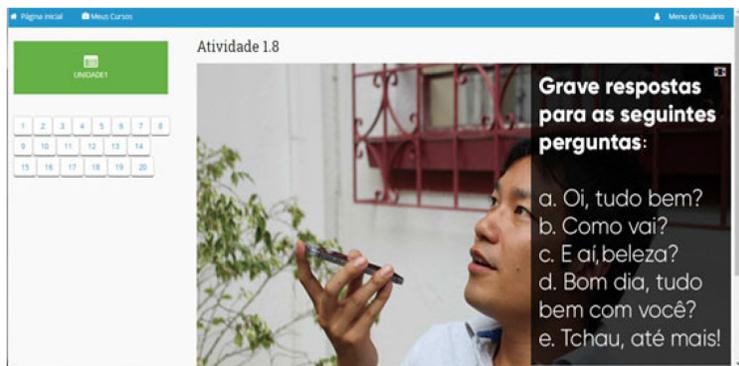


FONTE: PLEaD – CELIN-UFPR (2017).

Cada UT deve também conter duas ou mais atividades de discussão ou de participação no fórum. O assunto a ser proposto deve estar de acordo com a temática da unidade ou mais próximo aos textos (escritos e orais) apresentados anteriormente na UT.

- Página para praticar entonação e pronúncia:

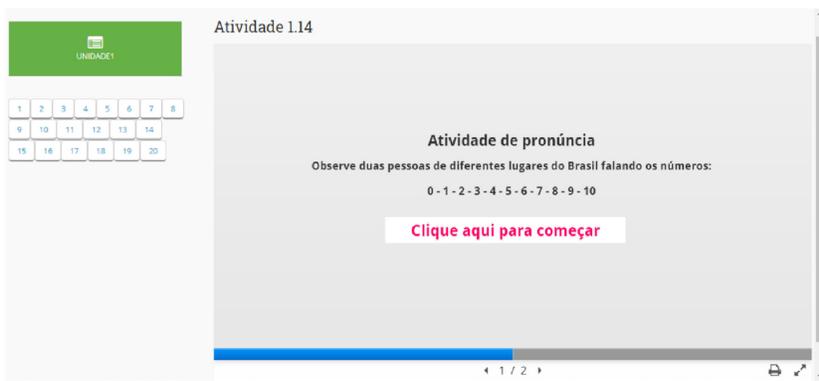
FIGURA 9 – UNIDADE TEMÁTICA 1 DO CURSO PLEaD – CELIN-UFPR



FONTE: PLEaD – CELIN-UFPR (2017).

Nessa atividade os alunos devem gravar respostas curtas para as perguntas e enviá-las pela plataforma Moodle. Foram encontradas algumas dificuldades técnicas para que essa proposta fosse implantada.

FIGURA 10 – UNIDADE TEMÁTICA 1 DO CURSO PLEaD – CELIN-UFPR

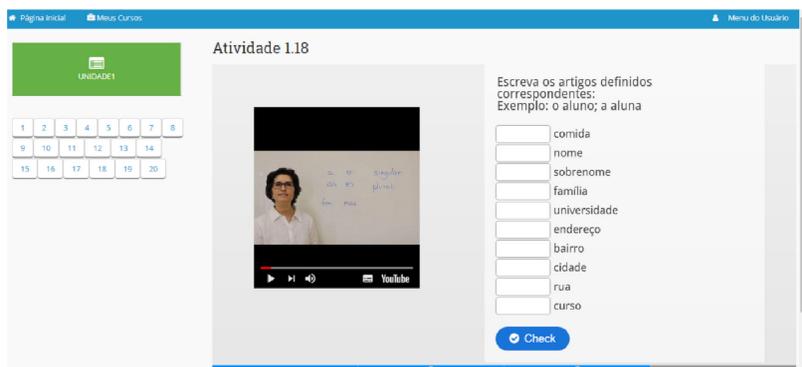


FONTE: PLEaD – CELIN-UFPR (2017).

Nessa atividade os alunos ouvem duas pessoas de diferentes lugares do Brasil pronunciando palavras ou frases muito frequentes nas UTs ou mesmo participando de diálogos ou depoimentos. Com isso, os alunos têm contato com diferentes sotaques e podem perceber a variedade do português brasileiro e também de falantes do português de outros países lusófonos.

- Página com reflexão linguística:

FIGURA 11 – UNIDADE TEMÁTICA 1 DO CURSO PLEaD – CELIN-UFPR



FONTE: PLEaD – CELIN-UFPR (2017).

Nessa etapa os alunos assistem a um vídeo com explicações de tópicos gramaticais do português brasileiro e na sequência devem fazer alguns exercí-

cios de prática linguística. Cada UT deve conter três ou quatro telas com esse tipo de exercício.

- Página com autoavaliação:

FIGURA 12 – UNIDADE TEMÁTICA 1 DO CURSO PLEaD – CELIN-UFPR

Atividade 1.20

Nesta unidade você praticou diferentes formas de **cumprimentos**. Sobre esse tópico, escolha uma das alternativas:

Não entendi, preciso estudar mais

Entendi, mas achei difícil

Entendi e consigo cumprimentar em português.

Não entendi muito bem, mas posso cumprimentar

2 / 5

FONTE: PLEaD – CELIN-UFPR (2017).

Para finalizar, cada uma das UTs deve conter questões que levem os alunos a refletir sobre o que aprenderam. Os tópicos avaliados devem estar de acordo com os objetivos apresentados no início da UT.

Assume-se, assim, que a UT gira em torno de uma temática planejada no programa do curso. Nos fóruns os alunos devem ser instigados a interagir com seus tutores e colegas. Nessa seção também podem ser incluídas tarefas de produção de textos escritos. Para finalizar a UT são propostas atividades de reflexão linguística e prática de recursos linguísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse texto foi descrever o surgimento do convênio entre a UFPR e a UGA relatando a atuação dos primeiros mestrandos beneficiados pelo acordo. Esses acadêmicos atuam de duas formas: desenvolvem suas pesquisas e oferecem formações através de cursos na área de TICE aos professores e estagiários do CELIN-UFPR. O objetivo de registrar a atuação desses mestrandos acontece especialmente pela necessidade de uma continuidade no trabalho de formação desses estagiários: conhecer as pesquisas e trabalhos já desenvolvidos pelos estagiários anteriores e propor uma continuidade nos cursos que oferecem à equipe pedagógica do CELIN-UFPR.

Em relação ao trabalho desenvolvido para a edição piloto do curso PLEaD, o resultado esperado foi obter uma avaliação dos alunos e dos professores-tutores a respeito da abordagem pedagógica a fim de propor mudanças e melhorias necessárias. O curso PLEaD piloto aconteceu no 1º semestre de 2015, com um grupo de alunos da UGA. Ao final do curso, os alunos foram entrevistados e ambos deram um parecer positivo sobre o projeto. Entre os pontos positivos apontados estão: interação com alunos brasileiros, atividades novas postadas semanalmente na plataforma, uso de músicas e vídeos. Dentre os pontos negativos estão: problema técnico de um dos aplicativos utilizados no curso (por conta de uma dificuldade técnica, um aluno ficou impossibilitado de postar um áudio na atividade), falta de interação com tutores e UTs semanais muito longas, que exigiram dos alunos mais tempo de dedicação do que o previsto. Os pontos positivos e negativos foram levados em conta para uma nova edição do curso, em 2016.

A reflexão teórica sobre a abordagem para o ensino de línguas estrangeiras, seja ela presencial, mediada por tecnologias ou a distância, exige uma tomada de decisão mais consciente e criteriosa na continuação do projeto. Nas palavras de Freire (1974, p. 40): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”; ou ainda: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando” (FREIRE, 1996, p. 32). É nessa perspectiva que acontece a formação de professores no CELIN-UFPR, mais especialmente no âmbito do acordo bilateral, na expectativa de que a pesquisa e a prática se complementem para o aperfeiçoamento dos cursos ofertados.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JANOWSKA, I. Tarefa: um conceito-chave da perspectiva acional. *Revista X*, v. 2, mar. 2014. ISSN 1980-0614. Tradução: Eduardo Nadalin e José Carlos Moreira.
- LEARNINGAPPS. Site Oficial. Disponível em: <https://learningapps.org/>. Acesso em: 30 nov. 2015.
- MANGENOT, F. Entrées Interactivité (p. 135-136); Multimédia (p. 172-173); Tâche (p. 234); TIC – TICE (p. 238-239). Cuq J.-P. (dir.). *In: DICTIONNAIRE de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.

MANGENOT, F.; ZOUROU, K. Pratiques tutorales correctives via Internet: le cas du français en première ligne. *TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles*: la problématique des aides à l'apprentissage. Presses Universitaires Blaise Pascal, 2008. p. 235.

MOODLE. Site oficial. Disponível em: <https://moodle.org/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

NISSEN, E. Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*, v. 14, 2011. Disponível em: <http://alsic.revues.org/2344>. Acesso em: 30 nov. 2015.

_____. Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic* [En ligne], v. 17, publicado em 15 dez. 2014. Disponível em: <http://alsic.revues.org/2773>. DOI: 10.4000/alsic.2773. Acesso em: 28 out. 2015.

PADLET. Site Oficial. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>. Acesso em: 30 nov. 2015.

PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA (PLEaD). Curitiba: CELIN-UFPR, 2017. Curso hospedado na plataforma Moodle.

SANTOS, J. M. P. *Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN-UFPR*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

A Teoria da Relevância na aquisição de línguas adicionais

Marina Xavier Ferreira

INTRODUÇÃO

Os estudos pragmáticos têm alcançado reconhecimento em diferentes áreas e contextos, demonstrando como o uso da linguagem pode gerar ações e reações em nossa vida. Nessa concepção, pela linguagem podemos modificar o estado de ânimo das pessoas, suas vidas, suas concepções, ou seja, modificar um estado de coisas no mundo (AUSTIN, 1962) em diferentes ambientes e contextos. Um dos ambientes em que utilizamos a linguagem é a sala de aula, em seus diferentes contextos. Nas aulas de línguas estrangeiras, os professores e alunos ensinam e aprendem a utilizar uma língua, que não a materna, a seu favor, buscando, a partir da comunicação, a interação social e cultural, bem como a realização de ações no mundo por meio da linguagem.

Em 1986 Sperber e Wilson, baseados em Grice (1975), criam a Teoria da Relevância, e afirmam que a comunicação humana está apoiada em uma propriedade cognitiva: a relevância. De acordo com os autores, o ser humano dá atenção apenas a coisas relevantes e que lhe gerem um grande efeito, com o mínimo de esforço cognitivo. Se for assim, podemos hipotetizar que a aquisição de línguas adicionais também está determinada por este princípio cognitivo de relevância. Dessa forma, nosso objetivo neste estudo foi descrever a relação entre a relevância e as inferências na aquisição de línguas adicionais, e como elas atuam nesse processo. Para tanto, utilizamos como aporte teórico Sperber e Wilson (2001, 2005), Rod Ellis (1994), entre outros autores. Nosso estudo foi constituído de uma análise de quatro situações linguísticas de sala de aula,

retiradas de observações em um curso de línguas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no ano de 2014.

TEORIA SUPORTE

De acordo com Armengaud (2006), em 1939 Charles Morris dividiu os estudos da linguagem em três campos teóricos: sintaxe, semântica e pragmática. Mas foi a partir dos estudos de Austin (1962) e Searle (1969) – com os Atos de Fala – que se obteve uma nova concepção de usos da língua/linguagem e que os estudos da pragmática se desenvolveram. Posteriormente, Herbert Paul Grice, em 1975, lança uma nova concepção teórica que explica como a comunicação humana ocorre a partir da intenção do falante. Grice postulou, em *Lógica e conversação* (1982), que a comunicação não se baseia apenas na codificação e decodificação de um enunciado, mas que a comunicação humana só ocorre porque há, tacitamente entre falante e ouvinte, um acordo regido pelo Princípio Cooperativo (PC) que, preservado de quatro máximas conversacionais (quantidade, qualidade, relevância e modo), comanda a conversação.

A partir da teoria de Grice e de sua aplicação podemos dizer que o estudo da linguagem foi revolucionado. Contudo, surgiram muitas críticas e reformulações à teoria griciana. Uma das mais conhecidas e difundidas entre os pragmatistas é a Teoria da Relevância, elaborada por Dan Sperber e Deirdre Wilson em 1986.

A Teoria da Relevância

A Teoria da Relevância (doravante TR) incorpora as quatro máximas de Grice em uma única: a máxima da relevância. Para Sperber e Wilson (2001), a relevância de um enunciado é avaliada psicologicamente em termos de efeito e esforço cognitivo de processamento, porque modifica e reorganiza suposições (estruturas semânticas) disponíveis.

Segundo Sperber e Wilson (2001), para que haja comunicação entre duas ou mais pessoas, a intenção por parte do falante deve ser explícita e reconhecida pelo(s) interlocutor(es). A TR prevê dois tipos de intenções. A primeira é a intenção de comunicar algo e diz respeito à necessidade que os seres humanos sentem de se comunicar uns com os outros (intenção comunicativa); a segunda refere-se à necessidade de contar, de informar fatos novos (intenção informativa).

Subjacente à intenção comunicativa, o falante deve comunicar uma informação tal que atinja o nível de relevância esperado pelo ouvinte, de modo que este acredite que a informação é verdadeira e que vale a pena ser inferida¹. Todavia, o ouvinte terá confiança na informação apenas se confiar no falante e no fato de que este está realmente falando uma verdade plausível.

Na ótica relevantista, a informação a ser comunicada não será passada e recebida da mesma maneira entre falante e ouvinte, de modo que cada um terá sua representação mental, diferente uma da outra. De acordo com Sperber e Wilson (2001), a informação do falante será representada diferentemente na mente do ouvinte não porque os indivíduos têm um armazém de coisas e objetos concretos, mas porque têm, sim, diferentes representações (mentais) dessas coisas e objetos, uma vez que cada indivíduo tende a ser altamente idiossincrático, isto é, cada um tem envolvido em seu contexto mental suas experiências, sua história, seus conhecimentos sociolinguísticos e enciclopédicos, suas emoções e sentimentos, suas frustrações e ambições, suas crenças e valores etc. Portanto, a relevância no (e do) ato comunicativo nunca será a mesma para todos os participantes de uma conversação, pois nunca teremos dois ou mais ambientes cognitivos iguais e, muito menos, níveis de relevância iguais.

Para a pragmática, o contexto desempenha um fator crucial para que possa ocorrer a comunicação humana, pois atua diretamente na interpretação dos enunciados, fazendo com que cada elocução tenha diferentes significados em cada situação comunicativa, tanto em um contexto geral, como em um contexto mental específico. Como o contexto também é dependente das experiências dos interlocutores, e afeta sempre o significado final do processamento inferencial (a implicatura), segundo a TR, cada participante de um ato conversacional tende a interpretar de forma diferente novas informações, ainda que dois falantes estivessem inseridos no mesmo contexto conversacional.

Sperber e Wilson (2001, 2005) afirmam também que a intenção do falante é causar uma modificação no ambiente cognitivo do ouvinte² e, para que isso aconteça, ele (o falante) deverá utilizar-se de procedimentos ostensivos que acredite serem relevantes para o ouvinte. Este, por sua vez, avaliará cognitivamente se o que ouve lhe é relevante e processará a informação nova por um princípio de custo-benefício cognitivo: atingir um maior efeito cognitivo com um

1 As inferências são os processos cognitivos que a mente realiza na entrada de dados novos. Nesse processo a mente utiliza os dados já existentes na memória e os dados novos, coadunando-os.

2 Um ambiente cognitivo é um conjunto de suposições armazenadas e disponíveis na mente dos indivíduos ao qual eles recorrem quando processam informações.

necessária a junção de uma informação antiga. De acordo com a TR, um efeito contextual é uma síntese de uma informação antiga e uma nova, um resultado da interação das duas informações.

Para explicar o fato de que o falante consegue transmitir sua informação da maneira mais relevante possível, Sperber e Wilson (2001, 2005) recorrem ao conceito de intenção informativa (visto nos parágrafos anteriores), isto é, a intenção de tornar manifesta ou mais manifesta alguma coisa para alguém. Os autores chamam esse comportamento de comportamento ostensivo. A ostensão do falante consiste em guiar a atenção do ouvinte para que este saiba que o que o falante está querendo transmitir é realmente relevante. A ostensão consiste, basicamente, em dar pistas ao ouvinte durante a comunicação; é uma forma de o falante demonstrar sua intenção comunicativa, de deixar explícito que tem algo relevante a dizer. A ostensão é intencional. No entanto, cabe ao ouvinte aceitar esse estímulo ostensivo, podendo considerá-lo verdadeiro ou não.

Pode-se afirmar então que, de acordo com a TR, a comunicação verbal baseia-se num modelo ostensivo-inferencial, em que a parte ostensiva é específica do falante e a inferencial é do ouvinte. O falante dará pistas de sua intenção informativa, enquanto o ouvinte fará inferências para compreender a elocução emitida pelo falante, se essa lhe for relevante. Havendo comunicação, pode-se dizer que há também uma alteração no ambiente cognitivo mútuo do falante e do ouvinte.

A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS E A PRAGMÁTICA

As pesquisas em aquisição de línguas adicionais tiveram grande destaque nos anos 1980. Muitos autores pesquisaram os elementos da aquisição de línguas, seu funcionamento e qual era seu contexto. Algumas dessas questões ainda não foram respondidas, o que leva diversos pesquisadores a continuarem suas investigações. Uma das principais discussões levantadas foi a diferença entre a aprendizagem e a aquisição. Krashen (1982) foi um dos teóricos mais reconhecidos nesse campo. O autor afirma que a aprendizagem é um processo consciente, que envolve um sistema (gramática), que permite que o aprendiz saiba a respeito de uma nova língua. A aquisição, por sua vez, é um processo subconsciente, assimilado naturalmente em situações reais de interação.

De acordo com o autor, a aprendizagem consciente é monitorada, já a aquisição, que é inconsciente, é o desenvolvimento do monitor. Esse desenvolvimento ocorre por meio de operações mentais que geram o *intake*, que é a aquisição ótima do *input* (entrada de dados).

Krashen (1982), ao fazer a distinção entre aquisição e aprendizagem, afirma ser a aquisição mais importante do que a aprendizagem, por ser fruto da interação em situações reais. Assim, o linguista volta praticamente toda sua teoria para a aquisição de segunda língua.

Baseado nos estudos de Krashen (1982) e de outros pesquisadores, Rod Ellis (1994) propõe uma visão diferenciada de aprendizagem e aquisição, em que a aprendizagem seria o primeiro encontro do estudante com a língua, e a aquisição, a imediata absorção cognitiva do conteúdo em sua memória, promovendo uma mudança no ambiente cognitivo do aprendiz. Portanto, para Ellis (1994), o estudante adquire língua da mesma maneira que aprende, pois segundo o autor, não há como diferenciar o conteúdo aprendido pelo aluno do adquirido. Assim, a aquisição ocorre em meio à comunicação, seja ela em qual ambiente for, não estando somente relacionada com a imersão da língua, mas com sua aprendizagem em geral.

Dessa forma, acreditamos que a Pragmática está intimamente relacionada com os estudos de aquisição de línguas adicionais, visto que a comunicação em sala de aula é um dos meios de inserção da língua, seja de modo gramatical, cultural, seja na aprendizagem ou na aquisição.

Bordería (2005, p. 20) apresenta duas perguntas e suas respectivas respostas sobre a razão pela qual é importante estabelecer uma relação entre o ensino-aprendizagem de língua espanhola e a pragmática. A primeira pergunta é: por que é importante para o professor conhecer a pragmática e seus conceitos? Segundo o autor, como professor de línguas, o docente possui uma ideia do que é a linguagem e como ela se organiza. A concepção de linguagem do professor vai determinar como será sua metodologia. Por isso é importante conhecer as diferentes visões sobre linguagem, rever suas visões e reavaliá-las.

A segunda pergunta é: como essas novas visões deveriam se refletir na atividade cotidiana do professor? O autor (2005, p. 79) afirma que todo professor ensina pragmática inconscientemente, a partir do pressuposto de que ele segue o método comunicativo. Além disso, é possível que o professor perceba, a partir de conceitos abstratos, a comprovação de que a pragmática está presente em sua prática cotidiana.

Portanto, acreditamos que o presente trabalho é muito relevante ao processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola e de línguas estrangeiras como um todo, pois, a partir do momento em que o professor tem conhecimento (mesmo que hipotético) de como são estruturadas as inferências dos alunos e qual é o estágio em que o aluno se encontra (linguisticamente e cognitivamente

falando), ele (professor) poderá ministrar aulas mais interessantes a seus alunos e estes terão mais chance de aprender e adquirir uma língua estrangeira de forma mais atrativa, eficaz e motivadora.

ANÁLISES E DISCUSSÃO

Como sabemos, os estudos pragmáticos contribuem com as pesquisas de aquisição de línguas adicionais, esclarecendo alguns pontos importantes nesse processo cognitivo. Dessa forma, a partir dos conceitos propostos por Sperber e Wilson (2001, 2005) pudemos analisar algumas situações em sala de aula.

Metodologia

As situações conversacionais que analisamos ocorreram durante um curso de língua espanhola, oferecido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa para a comunidade acadêmica e não acadêmica da instituição. O *corpus* contempla quatro situações linguístico-conversacionais produzidas por aprendizes durante aulas de Língua Espanhola dos níveis A2 e B1, de acordo com a classificação elaborada pelo documento *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Na classificação do curso, os alunos analisados – dos casos abaixo – estavam nos níveis 3 e 5, respectivamente. Essas e outras situações conversacionais entre alunos e professor foram coletadas no ano de 2014, em que assistimos às aulas e anotamos as situações linguísticas mais relevantes durante as intervenções. Participamos das intervenções anotando as situações conversacionais entre professor/alunos e alunos/alunos. Todos os casos foram separados e narrados em um diário de campo. Das várias situações que se apresentaram durante as aulas observadas, escolhemos as seguintes: atividades com o verbo *gustar*; com nomes próprios; com o *voseo*; de vocabulário.

Situação 1 – verbo gustar

Ao fim de uma atividade com obras de pintores espanhóis, a professora pediu aos alunos que perguntassem aos diferentes colegas de classe se haviam gostado das obras estudadas durante as aulas. Os alunos deveriam utilizar o verbo *gustar* para *vosotros*. A pergunta formulada por uma dupla foi:

“¿Os gustasteis de las obras de Picasso?”

Ao corrigir as frases elaboradas pelos estudantes, a professora explica que o verbo *gustar* não é conjugado da mesma maneira para todas as pessoas, somente para a 3ª do singular e a 3ª do plural.

Ao analisarmos o uso do verbo *gustar* pelos alunos, verificamos que eles não utilizavam a estrutura do verbo conforme a norma da língua espanhola, mas sim como na língua portuguesa, que requer flexão em todas as pessoas. Há, portanto, uma grande dificuldade para os alunos brasileiros perceberem que o verbo gostar é bastante diferente nas duas línguas. Em ambas as línguas, o verbo será flexionado de acordo com o sujeito. Mas o que muda nas duas línguas é a posição do sujeito sintático, pois em Espanhol, o verbo *gustar* não acompanha a estrutura do verbo *gostar* do Português: sujeito + verbo + objeto.

Por conseguinte, a estrutura profunda do verbo *gustar* determina que o sujeito não realiza a ação de “gostar de algo”, mas sim sofre a ação (DIAS, 2013, p. 26). Assim, sintaticamente (mas não semanticamente) a estrutura do verbo *gustar* passa a ser a seguinte: complemento + verbo + sujeito. Portanto, o brasileiro estudante de Espanhol deve estar atento ao usar esse e outros verbos de sensação.

Dias (2013) explica os diferentes tipos de conjugação desse verbo:

Si lo que se gusta está en singular o es un verbo, el verbo *gustar* queda en singular: *Me gusta tu reloj.* / *Nos gusta bailar.* Si lo que se gusta está en plural, el verbo estará en plural: *Me gustan tus gafas.* Si el sujeto gramatical del verbo es una persona, el verbo va a concordar con la persona: *Me gustas tú.*³ (DIAS, 2013, p. 29)

Verificando a estrutura do verbo *gustar*, percebemos que a dupla de alunos não soube articular a teoria vista com a professora, pois não tinha (ou desconsiderou) o conhecimento necessário do verbo *gustar* para o caso em questão. Os alunos, além de adicionarem a preposição **de**, a qual não é usada com o verbo em espanhol (interferência da língua materna), flexionaram o verbo como o verbo em português, sem levar em conta que neste caso, como o sujeito sintático é “*las obras de Picasso*” (objetos/coisas no plural), o verbo ficará no plural, como Dias (2013) explica.

Além disso, percebemos que a dupla não tinha o conhecimento gramatical necessário no que se refere ao verbo *gustar*, nem o conhecimento sociolinguístico do uso da língua nesse caso, pois não sabiam que esse verbo é um verbo de sensação, e não de ação, e que isso é uma questão cultural, que faz parte de toda uma crença de como são vistas certas ações e sensações por meio da linguagem.

3 “Se o que se gosta está no singular ou é um verbo, o verbo *gustar* fica no singular: *Me gusta tu reloj.* / *Nos gusta bailar.* Se o que se gosta está no plural, o verbo estará no plural: *Me gustan tus gafas.* Se o sujeito gramatical do verbo é uma pessoa, o verbo irá concordar com a pessoa: *Me gustas tú.*” (tradução nossa).

Logo, a falta do conhecimento prévio desses alunos não permitiu que realizassem a atividade proposta de forma correta. Além disso, o desconhecimento da professora não permitiu que ela pudesse corrigir os alunos de forma que eles compreendessem essa diferença cultural e linguística. Isso nos leva a afirmar, como vimos acima, que a falta de conhecimento prévio pode prejudicar a realização das inferências, e posteriormente da aprendizagem e aquisição da língua.

Situação 2 – nomes próprios

Há no livro didático utilizado no curso – *Español en marcha 3* (CASTRO et al., 2011, p. 37) – a seguinte proposta sobre perífrases verbais:

4. Relaciona.

1. Después de casarme...
2. Empecé a bucear...
3. El médico le aconsejó...
4. Acabo de ver a Jesús...
5. Lleva estudiando inglés...
6. Maribel ha vuelto a estudiar..
 - a. ...dejar de fumar.
 - b. seguí viviendo en el mismo barrio.
 - c. ...desde que iba a la escuela.
 - d. ...en la puerta de la clase.
 - e. cuando tenía siete años.
 - f. piano después de diez años.

Durante a correção do exercício, o grupo constata as seguintes respostas: 1/b, 2/e, 3/a, 4/d, 5/c e 6/f. E um aluno diz:

(1) – Mas eu não consigo entender esta frase: “Acabo de ver Jesús en la puerta de la clase” ...não entendo, como pode isso?

E os outros colegas do grupo respondem:

(2) – Mas não é Jesus Cristo!

Ao que o aluno respira com alívio.

Façamos uma análise da inferência do aluno de acordo com a proposta de Sperber e Wilson. Como vimos na fundamentação teórica, a TR propõe uma visão de comunicação ostensivo-inferencial entre os falantes. Temos que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e regido por *inputs* ostensivos e

inferências. De acordo com a TR, o processo inferencial ocorre a partir da junção de um *input* de conhecimentos novos e uma gama de conhecimentos enciclopédicos que o ouvinte deve ter em mente.

No nosso caso vamos por etapas. Na situação contextual, o aluno não compreendeu a relação entre as frases “*acabo de ver a Jesús*” e “*en la puerta de la clase*”. Mas por que essa frase em língua espanhola lhe causou estranheza? Para nós brasileiros é difícil imaginar alguém que viu Jesus em algum lugar, porque temos convencionalizado em nossa cultura que quando evocamos o nome próprio “Jesus” nos referimos a Jesus Cristo, o filho de Deus, segundo a tradição cristã. Além disso, no Brasil, o nome Jesus dificilmente é empregado como nome próprio para pessoas comuns.

Vejamos como o aluno processou inferencialmente a frase espanhola. Utilizando a regra inferencial pragmática *modus ponens*, se P então Q, proposta por Sperber e Wilson, temos as seguintes premissas para a inferência:

Se ouço/leio o nome Jesus **então** alguém está se referindo a Jesus Cristo.

Mas...

Se Jesus Cristo é uma entidade espiritual **então** ele não pode estar presente entre nós como homem mortal.

Contudo, essas duas inferências não nos conduzem à resolução do nosso problema. Para chegarmos a uma ideia do processamento inferencial feito pelo aluno, podemos utilizar a regra *modus ponens* conjuntivo, se (P e Q) então R, que nos auxilia a juntar as duas premissas iniciais que aparecem nas inferências realizadas anteriormente. Assim, temos:

Se os falantes estão se referindo a Jesus Cristo (P) **e** ele não pode estar presente entre nós como um homem mortal (Q) **então** não há significado na frase, pois Jesus Cristo não pode ser visto na porta da sala de aula (R).

Vale ressaltar que as derivações Q, nos primeiros casos, e R, no segundo caso, não são resultantes das primeiras premissas, mas são inferidas (geradas/deduzidas) do conhecimento enciclopédico de mundo dos interlocutores. Então, cabe ao ouvinte/leitor, por sua conta e risco, “inferir” dedutivamente essas derivações. E mais: o processamento mental do ouvinte/leitor cessa quando

ele chega à conclusão que aquela dedução feita lhe satisfaz. É o que Sperber e Wilson (2001) chamam de atingir “a relevância ótima”.

Chegamos assim à conclusão de que a relevância ótima alcançada pela aluna (a que produziu maior efeito e exigiu menor esforço) foi a que tinha o referente Jesus Cristo. Para ela a sentença não tinha significado porque para ela havia apenas a concepção cristã do referente. Essa foi sua otimização da relevância. Podemos dizer que os outros alunos chegaram também a essa conclusão – pela resposta dada por eles – mas foram além. Foram em busca de outra relevância ótima. Mas então, qual o problema nessa frase?

Como já foi dito anteriormente, no Brasil o nome Jesus não é frequentemente utilizado para nomear pessoas, mas nos países de fala castelhana esse nome é bastante comum, independentemente de serem países com raízes católicas, como é o caso da Espanha, ou que mesclam cristianismo com culturas de pré-colonização, como é o caso do México, Peru ou Bolívia. Na cultura hispânica é muito comum dar esse nome aos filhos. Então, podemos afirmar que essa (des) sincronia com o nome Jesus é cultural, uma vez que cultura corresponde, em grande medida, “*a todo el substrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo ‘culturalmente’ similar*”⁴ (MIQUEL, 2004, p. 5, grifos no original).

A TR prevê que, para que as inferências sejam feitas de maneira a que se tenha um resultado relevante, é necessário que tenhamos algum conhecimento sobre o que se está falando/estudando. Nesse caso, o aluno em questão não tinha o conhecimento necessário para compreender a frase, pois ao realizar a inferência ele utilizou o conhecimento da língua e cultura do seu país e não da cultura da língua que estava estudando. Sem esse conhecimento prévio da cultura, dos costumes, do povo da língua-alvo fica muito difícil assimilar e aprender coisas novas sobre a língua que se estuda. Portanto, para o aluno, a falta de conhecimento cultural causou essa incompreensão do conteúdo do livro didático.

Situação 3 – o voseo

A professora apresenta aos alunos um vídeo argentino chamado *El vendedor de sueños*⁵. Esse vídeo tem a legenda em espanhol. Depois de passar uma vez o vídeo, a professora pergunta se alguém conseguiu perceber alguma coisa diferente no modo de falar dos personagens. Como eles não identificaram nada

4 “A todo substrato que faz com que os falantes de uma língua entendam o mundo, atuem sobre o mundo e interajam comunicativamente de um modo ‘culturalmente’ similar” (tradução nossa).

5 *O vendedor de sonhos*.

de diferente ela passa novamente o vídeo e pede para que prestem atenção na forma como os personagens utilizam os verbos, os pronomes etc. O intuito da professora era que os aprendizes identificassem o *voseo*, “uso de **vos** como segunda pessoa pronominal de singular, em lugar de **tú (tuteo)**”⁶ (RAMÍREZ, 1998, p. 22), que é recorrente na Argentina, Uruguai, Chile e em outros países hispano-americanos.

Um dos estudantes percebe o verbo “mirá”, fica em dúvida e pergunta se é o mesmo que “mira”, sem o acento. A professora quer saber o parecer do aluno, se é a mesma coisa ou não, e ele responde:

– Ah, sim! O “mira” é como eu uso para fazer um pedido, uma sugestão e o “mirá” é uma ordem, está no imperativo.

Percebemos aqui que o desconhecimento do *voseo* é o fator-chave da interpretação do estudante. Sem esse conhecimento prévio (que é o que temos visto até aqui) o aluno dificilmente conseguirá entender os tempos verbais do vídeo. Além disso, a compreensão de todo o diálogo fica comprometida, pois o aprendiz não conseguirá, a partir de suas inferências linguísticas básicas, perceber o que é um pedido ou uma ordem na conversação. Como afirmam Sperber e Wilson, somente com o *input* não é possível ter uma inferência completa, pois se, no nosso caso, falta ao aluno conhecimento prévio da língua ou da cultura que se estuda, a interpretação fica falha, faltando elementos que lhe permitam aprender a língua-meta.

Verificamos que o desconhecimento do *voseo* é um dos elementos que contribui para a incompreensão do aluno, mas, além disso, há também outros pontos importantes que não foram percebidos pelo estudante, tais como o vocabulário e os tempos verbais que concordam, ou não, com o verbo para *vos*⁷.

O segundo elemento importante para a compreensão do vídeo é o contexto. Durante o vídeo é possível percebermos, além da comunicação verbal, a comunicação não verbal. Os atores agem de forma bem espontânea, o que ajuda na percepção das ações. Se o aluno tivesse percebido que o ator muitas vezes estava conversando com sua avó normalmente, que perguntava algo e que não havia um tom de “ordem” na voz do personagem, talvez ele entendesse melhor o que estava sendo dito. Como explicam os autores da TR, o contexto é um fator fundamental para a interpretação de um enunciado, ainda mais se ele for

6 “Uso de **vos** como segunda pessoa pronominal do singular, em lugar de **tu (tuteo)**” (tradução nossa).

7 De acordo com Ramírez (1998, p. 23), existem três tipos de *voseo*: o *voseo* pronominal verbal (*vos cantás*), o *voseo* apenas pronominal (*vos cantas*) e o *voseo* apenas verbal (*tú cantás*).

enriquecido com os *inputs* visuais e o conhecimento de mundo, por exemplo, de como geralmente é uma conversa com uma avó. As avós são conhecidas por sua paciência, por serem amorosas e mimarem seus netos. Nesse contexto e com base nesses conhecimentos sobre as avós, os *inputs* visuais do vídeo ajudam muito a interpretar a situação apresentada.

Verificamos também que o professor não levou em conta o conhecimento linguístico-cultural de seus alunos, pois esses foram expostos a um insumo muito maior do que o nível de letramento em que estavam e não conseguiram acompanhar o ritmo do professor.

Situação 4 – vocabulário

Em um exercício de compreensão do conto *Los Pocillos*, de Mario Benedetti, encontramos dificuldades dos alunos com o vocábulo *cajón*. As dificuldades apareceram já no início do conto. Houve um equívoco em relação ao significado semântico da palavra durante a discussão, como podemos verificar na transcrição de um trecho da aula:

Professora: En el principio del cuento Mariana recibe un regalo de Enriqueta, los pocillos en el cajón.

Aluno A: ¿Qué es cajón?

Professora: Un cajón en que vienen los pocillos, generalmente son de madera, no sé si ya vieron.

Aluno B: Ah! É umas caixas de madeira que eles carregavam as pessoas depois de mortas.

Professora: No, imira!, en las tiendas, cuando vamos de compras, vamos a comprar platos, ¿ellos no están en cajones?... algunos de madera.

Aluno B: ¡Ah, sí!, es que yo pensé que eran 'caixas pra colocar' los muertos.

Professora: ¡no!, no es un ataúd para llevar los muertos, ¿sí?

Evidenciamos essa situação durante a análise do início do conto:

Los pocillos eran seis: dos rojos, dos negros, dos verdes, y además importados, irrompibles, modernos. Habían llegado como regalo de Enriqueta, en el último cumpleaños de Mariana, y desde ese día el comentario de cajón había sido que podía combinarse la taza de un color con el platillo de otro. "Negro con rojo queda fenomenal", había sido el consejo estético de Enriqueta. Pero Mariana, en un discreto rasgo de independencia, había decidido que cada pocillo sería usado con su plato del mismo color.⁸ (BENEDETTI, 1920)

8 "O conjunto de xícaras eram seis: dois vermelhos, dois pretos, dois verdes, e além disso, importados, irrompíveis, modernos. Haviam chegado como presente de Enriqueta, no último aniversário de

Nesse caso, podemos levantar duas hipóteses. A primeira seria que o aluno B utilizou como referência a sua língua materna, em que a semelhança fonética das palavras *cajón*, em espanhol, e *caixão*, em português, fez com que o aluno se equivocasse e pensasse que o significado semântico da palavra no texto era caixão e não uma caixa.

Como não tinha nenhum conhecimento anterior que o ajudasse a identificar se a “tradução” estava correta, ele, por uso da regra inferencial *modus ponens*, chegou à conclusão de que **se** as línguas são parecidas, **então** *cajón* só pode ser, foneticamente falando, parecido com caixão, que é o nosso **Q**.

Outro possível motivo para o equívoco do estudante é o significado dicionarizado da palavra. Encontramos no dicionário escolar *Michaelis* (2011, p. 64) que *cajón* pode ser tanto gaveta como caixão. Se ele procurou no dicionário a palavra com certeza se enganou, mas com a certeza de que estava correto. O equívoco do aluno foi desconsiderar o contexto do conto, que mostra claramente que não tinha como ser nenhuma das definições que o dicionário trazia para a palavra.

Se ele não prestou atenção nas diversas pistas (ostensivas) que o texto trazia e não conseguiu também buscar em seu conhecimento de mundo que um jogo de café vem dentro de algum tipo de embalagem, que pode ser também de madeira, como uma caixa, podemos admitir a hipótese de que é porque não compreendeu o texto, e até mesmo o texto todo, pois essa citação aparece no início do conto. Aqui fica clara a importância do contexto para a compreensão inferencial dos alunos nas aulas.

Tanto na primeira como na segunda hipótese, evidenciamos a falta de conhecimento lexical do aprendiz na língua-alvo. Ele desconhecia o significado semântico da palavra encontrada no texto e procurou em seus conhecimentos linguísticos e não o encontrou. Assim, identificamos que o aluno não tinha nenhum conhecimento daquele vocábulo do conto, o que, de acordo com a TR, tornou impossível a compreensão do texto e da discussão, pois sem uma informação antiga sobre o que está sendo estudado não se consegue fazer inferências de informações novas.

Mariana, e desde esse dia o comentário da caixa tinha sido o de que se podia combinar a xícara de uma cor com o pires de outra. ‘Preto com vermelho fica fenomenal’, havia sido o conselho estético de Enriqueta. Mas Mariana, em uma discreta característica de independência, havia decidido que cada xícara seria usada com seu pires da mesma cor” (tradução nossa).

CONCLUSÃO

A partir das análises realizadas conseguimos verificar que muitas vezes os equívocos de alunos de língua espanhola advêm da forma como estes processam as informações que lhes são dadas. Se houver falta de conhecimento prévio, dificilmente os estudantes conseguirão fazer suas inferências de forma eficaz. Como Sperber e Wilson ressaltam na Teoria da Relevância (2001, 2005), as inferências são formadas de um conhecimento novo e um conhecimento antigo, e se esse conhecimento antigo não estiver acessível, ou falhar, dificilmente o aluno conseguirá aprender (estabelecer relações) e adquirir de forma significativa algum conteúdo.

Por conseguinte, o nível de relevância do estudante deve ser elevado ao máximo, pois, de acordo com a TR, se o grau de relevância não for suficiente e o esforço realizado para conseguir processar uma informação nova for maior que o efeito produzido por esse processamento, o aprendizado será infrutífero, e não ocorrerá a aquisição da língua. Assim, o aprendizado de língua espanhola deve ser relevante para o aluno, pois muitas vezes o processo de ensino-aprendizagem não vai ao encontro das expectativas cognitivas naturais do ser humano, que são menor esforço para um maior efeito.

O professor, por outro lado, deve reconhecer as dificuldades de seus alunos, perceber as inferências realizadas por eles e, a partir delas, ampliar o conhecimento dos estudantes de forma que o insumo levado aos alunos seja compatível com esse conhecimento prévio, para que eles consigam fazer inferências adequadas à situação de aprendizagem. Se o professor apresentar um conteúdo muito elevado em relação ao conhecimento prévio do aluno, esse *input* não se coadunará com seus conhecimentos e não ocorrerá a aquisição da língua.

Portanto, podemos concluir, a partir das análises realizadas, que a Teoria da Relevância dá conta de elementos importantes no processo de aquisição de línguas adicionais, o que ratifica nossa hipótese de que as inferências são essenciais nesse processo e interferem diretamente na aquisição de uma nova língua.

REFERÊNCIAS

- ARMENGAUD, F. *A pragmática*. Tradução: Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Tradução e apresentação à edição brasileira: Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. Original em inglês publicado em 1962.

- BENEDETTI, M. *Los pocillos*. Montevideo, 1920. Disponível em: <http://www.los cuentos.net/cuentos/link/64/64/print/>. Acesso em: 1 set. 2015.
- BORDERÍA, S. P. *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Cuadernos de didáctica del español/le. Dirección: Francisco Moreno. Madrid: Arco Libros S. L., 2005.
- CAJÓN. In: WEISZFLOG, W. *Michaelis*: dicionário escolar espanhol. 2. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.
- CASTRO, F. et al. *Español en marcha 3*: curso de español como lengua extranjera. Libro del alumno. 5. ed. Madrid: SBS Editorial, 2011.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2. ed. Madrid: MEC y Anaya, 2002. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acesso em: 3 dez. 2015.
- DIAS, L. S. *Gramática y vocabulario*: desde la teoría hacia la práctica en la escuela de ELE. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford, 1994.
- GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, P.; MORGAN, P. (eds.). *Syntax and Semantics*. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58.
- _____. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (org.). *Fundamentos metodológicos da linguística-pragmática*: problemas, críticas, perspectivas da linguística – bibliografia. Campinas: Unicamp, 1982.
- KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California, 1982. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principlesandpracticepdf>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- MIQUEL, L. Lengua y cultura desde la perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Revista Electrónica de Didáctica – Español Lengua Extranjera*, Madrid, n. 2, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=996475>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- RAMÍREZ, M. V. de. *El español de América II*: morfosintaxis y léxico. 2. ed. Madrid: Arco Libros, 1998.
- SANTOS, S. L. dos. *A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância*. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- SEARLE, J. S. *Os actos de fala*: ensaio de filosofia da linguagem. Tradução: Carlos Vogt et al. Coimbra: Almedina, 1981. Original em inglês publicado em 1969.
- SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevância*: comunicação e cognição. Tradução: Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- _____. Teoria da Relevância. In: RAUEN, F. J.; SILVEIRA, J. R. C. da (org.). *Linguagem em (dis)curso*. Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 1, n. 1. Tubarão: Ed. Unisul, 2005. p. 221-268.
- VELOX, R. *El vendedor de sueños*. Córdoba: Tarjeta Naranja. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FC7d_5XNNX4. Acesso em: 23 abr. 2014.

Usos do acusativo em esperanto e abordagens didáticas utilizadas nos cursos do CELIN-UFPR

Ivan Eidt Colling

LISTA DE SÍMBOLOS

* – sentença gramaticalmente incorreta;

Adj – adjetivo;

C-Prep – complemento introduzido pela preposição *Prep* (especificada em cada menção);

OD – objeto direto;

OM – objetivo de movimento;

OMM – objetivo de movimento metafórico;

S – sujeito;

Subst – substantivo;

SuP – substituição de preposição;

SVO – ordem sujeito-verbo-objeto.

INTRODUÇÃO

Em que pese o fato de em esperanto haver somente dois casos gramaticais, nominativo e acusativo, e de que este último é marcado pela aglutinação da terminação *-n*, sem modificação do morfema lexical ao qual se aplica, persiste uma resistência a seu aprendizado, principalmente por falantes nativos de línguas em que o acusativo não é um caso morfologicamente marcado. Até mesmo na conhecida canção do cantor JoMo (2001), *Lernu nun* ("Aprenda agora"), está presente essa questão: *Nova lernanto, jen por vi / akuzativo por tuta vivo*,

nova lernanto jen por vi ("Ei, calouro, eis aqui para você / o acusativo para toda a vida, calouro, eis aqui para você"). Cientes da importância desse recurso gramatical do esperanto fundamental para a boa compreensão e que confere grande poder de expressão ao falante, há algum tempo estamos buscando um caminho facilitador do aprendizado. No presente trabalho, apresento um resumo gramatical sobre esse tópico, enfocando morfologia e usos, adotando uma classificação dos usos em quatro áreas e centrando a atenção em sua aplicação notadamente mais frequente, qual seja, a indicação do objeto direto, para então descrever o material de apoio desenvolvido que vem sendo aplicado nas aulas do CELIN-UFPR, e que já vinha sendo usado de forma embrionária nos antigos cursos da Associação Paranaense de Esperanto.

O ACUSATIVO EM ESPERANTO: MORFOLOGIA

Em esperanto há dois casos gramaticais: nominativo e acusativo. O primeiro não é marcado, enquanto para o segundo usa-se o morfema -n em posição final na palavra, podendo ser aplicado a substantivos, adjetivos, pronomes e alguns advérbios que indicam lugar, bem como a correlativos que desempenham essas funções. Os outros casos são expressos pelo nominativo (isso se aplica ao vocativo) ou por preposições antepostas ao nominativo (MALOVEC, 2000, p. 42; ZAMENHOF, 1991, p. 51-79; ZAMENHOF, 2012, p. 36).

Conforme dito acima, a marca de acusativo é colocada em posição final na palavra, de modo que, havendo ocorrência concomitante de plural, o morfema -n é antecedido pelo indicador de plural (morfema -j)¹ o qual, dependendo da situação, poderá ser precedido por marcadores de substantivo (-o) ou de adjetivo (-a), conforme ilustram os exemplos da Tabela 1, com a raiz *hom-* (*homo*, subst. "ser humano"; *homa*, adj. "humano, humana"). O morfema que fornece advérbios derivados é -e (dessa forma, usando-se a mesma raiz *hom-*, obtém-se *home*, "humanamente"). Observe-se que o esperanto, por empregar preferencialmente processos morfológicos aglutinantes, mantém a raiz invariável, aglutinando os morfemas conforme a necessidade.

1 Chamo a atenção para o fato de que em esperanto o grafema *j* representa sempre a aproximante [j].

Se pudermos associar a ideia de “lugar” a uma raiz, o acusativo aplicado ao advérbio derivado dessa raiz adiciona-lhe o significado “em direção a”²: *hejmo* (“lar”), *hejma* (“doméstico”, “íntimo”), *hejme* (“em casa”), *hejmen* (“para casa”).

TABELA 1 – APLICAÇÃO DOS MORFEMAS -o, -a, -j e -n À RAIZ *hom-*

	Nominativo		Acusativo	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Substantivo	homo	homoj	homon	homojn
Adjetivo	homa	homaj	homan	homajn

FONTE: O autor (2018).

Quando aplicado a pronomes pessoais do caso reto, o acusativo fornece os pronomes pessoais do caso oblíquo. Os possessivos são obtidos pela ligação do morfema -a (formação de adjetivos) aos pronomes. Assim, para *vi* (“tu”, “você”, “vocês”), tem-se: *vin* (acusativo – caso oblíquo), *via*, *viaj*, *vian*, *viajn* (possessivos, singular/plural, sem/com o morfema do acusativo).

Os correlativos, por sua vez, são 45 palavras que podem ser sistematizadas em uma tabela (Tabela 2) e que possuem caráter indefinido, negativo, distributivo/coletivo, interrogativo/exclamativo/relativo ou demonstrativo, englobando os determinantes de individualidade, de espécie/qualidade/gênero, de coisa e de posse e advérbios de lugar, de tempo, de motivo, de modo e de quantidade (LORENZ, 1996, p. 118-148). Por exemplo, as palavras da *família ki-* (primeira linha da Tabela 2) funcionam como pronomes interrogativos ou relativos; a terminação -u indica individualidade, de modo que *kiu* significa “quem”, “qual”, podendo estar ligado a -j ou a -n: *kiuj*, *kiun*, *kiujn*. A ideia de “lugar” está associada a -e, e essa terminação admite somente o acusativo: *kie* (“onde”), *kien* (“para onde”). Já -am está relacionado a tempo: *kiam* (“quando”)³.

2 Em esperanto, não se encontra o uso de plural associado a advérbios (WENNERGREN, 2005, p. 51). No entanto, registro que, certa feita, o Prof. Geraldo Mattos Gomes dos Santos (linguista, poeta, escritor, ex-professor da UFPR e membro da Academia de Esperanto de 1970 até seu falecimento, em 2014, tendo sido seu presidente de 1998 a 2007) afirmou ter usado em um poema algo como *Ni iris hejmejn*, com o sentido “fomos para nossas casas”, “cada qual foi para sua casa”. Esse uso, no entanto, deve ser considerado excepcional.

3 Constata-se que os correlativos que terminam em consoante não se associam a -j nem a -n. Haveria mesmo uma dificuldade de se estabelecer foneticamente tais ligações, e isso reflete o fato de não haver necessidade semântica de plural e acusativo nos correlativos terminados em -el, -al, -am, -om e -es. Cumpre salientar que, dada a flexibilidade da língua, formam-se adjetivos a partir de algumas dessas palavras: *tiea* (“desse lugar”), *tiam* (“dessa época”, “desse tempo”), *ĉiama* (“eterno”, “que sempre acontece”), os quais podem receber -j e/ou -n: *ĉiamaj*, *ĉiaman*, *ĉiamajn*. Mais detalhes sobre os correlativos em esperanto podem ser encontrados em artigo específico sobre o tema (COLLING, 2011).

TABELA 2 – A TABELA DOS CORRELATIVOS DO ESPERANTO, COM INDICAÇÃO DAQUELES QUE ADMITEM PLURAL (-j) E/OU MARCA DE ACUSATIVO (-n)

	-U	-O	-A	-E	-EL	-AL	-AM	-OM	-ES
KI-	- J, -N	-N	- J, -N	-N					
TI-	- J, -N	-N	- J, -N	-N					
ĈI-	- J, -N	-N	- J, -N	-N					
NENI-	- J, -N	-N	- J, -N	-N					
I-	- J, -N	-N	- J, -N	-N					

FONTE: O autor (2018).

O ACUSATIVO EM ESPERANTO: USOS

Os usos do acusativo em esperanto podem ser classificados em quatro grupos: a) marcação de objeto direto; b) indicação do objetivo de movimento; c) substituição de preposição; d) indicação de objetivo de movimento metafórico. Como será visto mais adiante, as três últimas podem ser compreendidas como substituição de preposição. Daniel Moirand realizou uma análise estatística de trechos de seis obras literárias originalmente escritas em esperanto, chegando à conclusão de que o grupo (a) é dominante, com 88,69% das ocorrências registradas no *corpus* estudado (MOIRAND, 1990, p. 277-278).

Marcação de objeto direto

Em esperanto, a ordem preferencial em uma sentença é SVO. No entanto, a flexibilidade da língua permite que os sintagmas sejam dispostos em qualquer ordem, o que implica a necessidade de marcação do objeto direto (OD). Essa marcação é, conforme já dito, a função mais frequente do acusativo em esperanto. Com a mudança da ordem o falante pode realçar determinado elemento no momento da elocução; esse é também um recurso frequentemente usado na poesia. Para a sentença “o menino vê o cachorro” (sendo: menino – *knabo*; cachorro – *hundo*), encontramos as seguintes seis possibilidades:

La knabo vidas la hundon.

La knabo la hundon vidas.

La hundon la knabo vidas.

La hundon vidas la knabo.

Vidas la knabo la hundon.

Vidas la hundon la knabo.

(1)

Se é o cachorro que vê e o menino é visto, este recebe a marca de acusativo e novamente aqui seis construções são possíveis:

La hundo vidas la knabon.

La hundo la knabon vidas.

La knabon la hundo vidas.

La knabon vidas la hundo.

Vidas la hundo la knabon.

Vidas la knabon la hundo.

(2)

O uso do acusativo como marca de OD requer conhecimento dos verbos e sua abordagem pode ser feita em um contexto mais amplo: o dos complementos dos verbos. Há verbos que não necessitam nenhum complemento – nem sujeito, nem objeto –; usualmente se referem a fenômenos da natureza: *pluvi* (“chover”), *tondri* (“trovejar”). *Pluvas* (“chove”) é uma oração saturada, completa. Em contraste, quando dizemos somente *dormas* (“dorme”)⁴, damos uma informação insaturada; a saturação é feita com a apresentação do sujeito: *la hundo dormas* (“o cachorro dorme”). *Dormi* (“dormir”), *brili* (“brilhar”), *iri* (“ir”) e *okazi* (“acontecer”) estão na categoria dos verbos que demandam sujeito. Nos exemplos (1) e (2) comentados anteriormente, o verbo *vidi* (“ver”) não se encontra saturado somente com o sujeito, havendo uma outra lacuna a ser completada com o objeto. Já na sentença: *Rita donis la libron al Sara* (“Rita deu o livro a Sara”), além do sujeito (*Rita*) e do objeto direto (*la libron*), é necessário especificar quem é o receptor do livro, o que se faz com o sintagma preposicionado *al Sara*. *Doni* (“dar”) é um verbo que em geral demanda três complementos obrigatórios: S (sujeito), OD (objeto direto, em esperanto: RO *rekta objekto*) e C-AI (Complemento-AI, em esperanto: AI-K, *AI-Komplemento* ou *AI-Kompletigo*). Digo em geral porque para o mesmo verbo pode haver variação na quantidade de complementos obrigatórios em função do contexto e do sentido. Em analogia com o conceito usado na química, essa quantidade de complementos obrigatórios pode ser denominada valência: nos exemplos acima, a valência de *pluvi* é 0; valência (*dormi*) = 1; valência (*vidi*) = 2; valência (*doni*) = 3 (COLLING; MORAES, 2013; CHIERCHIA, 2003, p. 322). Não necessariamente valência unitária implica complemento sujeito: em muitas ocasiões o verbo *temi* (tratar-se de) tem somente um C-Pri (complemento com a pre-

4 Na realidade, *dormas* corresponde ao presente do indicativo do verbo dormir, para todas as pessoas e números (o paradigma de conjugação em esperanto não apresenta variação com pessoa e número), podendo ser traduzido como “durmo”, “dormes”, “dorme”, “dormimos”, “dormem”, ou ainda: “estou dormindo”, “estás dormindo”, “está dormindo” e assim por diante.

posição *pri*): *temas pri propono tre solida* (“trata-se de uma proposta bastante sólida”). De forma semelhante, a valência 2 pode se dever não à exigência de S e OD: *aparteni* (“pertencer”) tem como complementos S e C-AI: *ĉi tiu libro ne apartenas al mi* (“este livro não me pertence”). Cumpre salientar ainda que há possibilidade ilimitada de se incorporarem em uma oração elementos opcionais; a valência se refere somente à quantidade de elementos **obrigatórios** para a saturação de um verbo⁵.

Outros detalhes importantes sobre o acusativo podem ser observados nos exemplos abaixo:

La knabo vidas la brunan hundon. (3)

La knabo vidas la hundon brunan. (4)

La knabo vidas la hundon bruna. (5)

La knabo vidas bruna la hundon. (6)

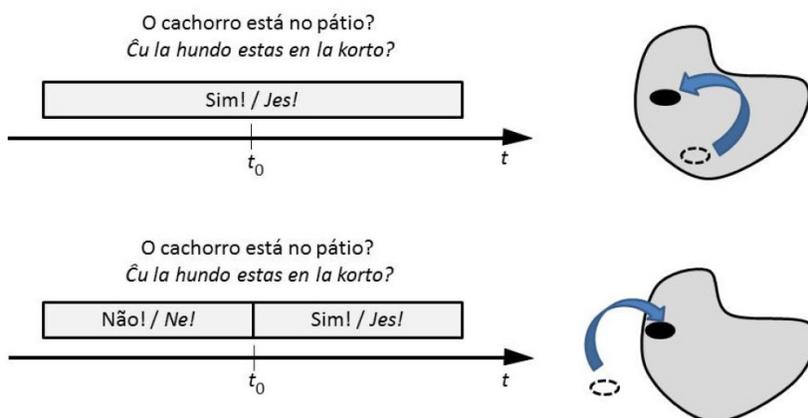
As sentenças (3) e (4) são equivalentes: “o menino vê o cachorro marrom”; o adjetivo *bruna* qualifica o substantivo *hundon* e recebe o mesmo final -n do substantivo. O mesmo se aplica a outros adjetivos que porventura estejam na mesma situação: *la knabo vidas la belan harplenan brunan hundon* (“o menino vê o belo cachorro marrom peludo”). A ordem Adj + Subst (3) é mais usual, porém (4) é igualmente correta, podendo talvez colocar mais ênfase sobre o adjetivo. Quando o adjetivo não é marcado, como em (5) e (6), ele não faz parte do objeto; o objeto é unicamente *la hundon*. As orações (5) e (6) têm o mesmo significado e nelas se faz uma descrição do objeto por meio do verbo (WENNERGREN, 2005, p. 368-369); trata-se da maneira como o menino está vendo o cachorro. Podemos propor a mesma tradução – “o menino vê o cachorro marrom” –, a qual seria ambígua; outra proposta é: “o menino vê marrom o cachorro” ou “o menino vê o cachorro como sendo marrom”. Talvez o cachorro realmente seja marrom, mas talvez não; o menino o está vendo como marrom; é isso o que está expresso pelo adjetivo *bruna* apresentado no nominativo. Destaco ainda que, no caso de descrição do objeto por meio do verbo, é agramatical o rompimento do sintagma *la hundon* para nele inserir *bruna*: **la knabo vidas la bruna hundon*.

5 Aqui, trata-se somente de verbos, mas o conceito de valência pode ser aplicado a outras classes gramaticais.

Indicação de objetivo de movimento

Imagine-se um espaço delimitado e as diferentes possibilidades de movimentos que podem ocorrer com relação a esse espaço. Duas possibilidades nos interessam no estudo do acusativo: o movimento **dentro** desse espaço e o movimento **para dentro** dele. Se no instante t_0 dizemos “o cachorro está correndo no pátio”, ele está no mesmo espaço durante todo o tempo da observação (antes de t_0 o cachorro está no pátio e depois de t_0 ele continua no pátio). Ao dizermos “o cachorro está correndo para dentro do pátio”, há uma mudança no espaço (no “cenário”) ocupado pelo animal (ver Figura 1).

FIGURA 1 – MOVIMENTO SEM/COM MUDANÇA DO ESPAÇO



FONTE: O autor (2018).

Para expressar a primeira dessas situações, pode-se empregar um verbo de movimento e uma preposição que indica lugar (estático) associada ao espaço em questão (especificado por substantivo no nominativo). No caso de haver variação do espaço, o alvo do movimento fica no caso acusativo (Figura 2). Para os exemplos dados tem-se, então:

La hundo kuras en la korto. (“O cachorro está correndo no pátio.”) (7)

La hundo kuras en la korton. (“O cachorro está correndo para dentro do pátio.”) (8)

Observe-se que o caso acusativo não é uma exigência da preposição em si. Em esperanto as preposições exigem somente nominativo (ZAMENHOF, 1991, 2012), podendo-se ter acusativo para indicar alvo de movimento. Ambas as orações, (7) e (8), são gramaticais, mas diferem semanticamente.

FIGURA 2 – EXPRESSÃO DO MOVIMENTO SEM/COM MUDANÇA DO ESPAÇO



FONTE: O autor (2018).

Conforme enfatizei acima, são utilizadas preposições que indicam lugar estático. Quatro preposições ficam então excluídas pelo fato de a ideia de movimento já estar em seu conteúdo semântico: *ĝis* (até), *al* (para), *de* (a partir de) e *el* (de dentro de, para fora de). Moirand (1990, p. 128-131) esclarece que, no princípio, o iniciador do esperanto, L. L. Zamenhof, tinha em mente o acusativo para indicar objetivo de movimento associado somente a três preposições: *en* (em, dentro de), *sur* (sobre, tocando a superfície do objeto especificado) e *sub* (sob, embaixo de); posteriormente o uso se expandiu a outras preposições de lugar, de modo que atualmente os esperantistas tendem a usar com mais frequência esse recurso. Apresento mais alguns exemplos:

Mi estas en la aŭto. (“Estou no automóvel”). (9)

Mi iras al la aŭto. (“Estou indo na direção do automóvel” – o que não necessariamente significa que entrarei nele.) (10)

Mi iras en la aŭton. (“Estou entrando no automóvel”). (11)

Formiko iras en la aŭto. (“Uma formiga está andando dentro do automóvel”). (12)

La hirundo flugis trans la riveron, ĉar trans la rivero sin trovis aliaj hirundoj. (“A andorinha voou para o outro lado do rio, porque do outro lado do rio se encontravam outras andorinhas” – *trans la riveron* indica movimento, enquanto *trans la rivero* indica somente o espaço em que as outras andorinhas estavam – LORENZ, 1996, p. 205) (13)

Conforme dito anteriormente, também advérbios e correlativos que indicam lugar podem receber esse sentido dinâmico:

Mi iras hejme. (“Estou andando em minha casa”). (14)

Mi iras hejmen. (“Vou para casa”). (15)

La aglo flugis alte. (“A águia estava voando alto”). (16)

La aglo flugis alten. (“A águia voou para o alto”). (17)

La hundo kuris tien, kie estis la knabo. (“O cachorro correu para o lugar em que estava o menino”). (18)

La hundo estis tie, kien kuris la knabo. (“O cachorro estava no lugar para onde correu o menino”). (19)

Substituição de preposição

Em determinadas circunstâncias é possível substituir preposição por acusativo. Wennergren (2005, p. 132) chega a afirmar que “teoricamente sempre se pode substituir preposição por N, se não houver prejuízo para a clareza do sentido”, em consonância com o que se afirma no *Fundamento de esperanto* (ZAMENHOF, 1991, p. 115-116). A prática tem delimitado o uso a medidas, definição de referência temporal, posição de uma parte com relação ao todo (inclusive de partes do corpo) e algumas outras aplicações. Essa é uma opção de quem está falando/escrevendo, e tem a ver com o estilo, sendo por vezes conveniente para evitar repetição de preposições – mas vale ressaltar o caráter facultativo dessa opção. Considero ilustrativas três traduções da primeira frase de *Metamorfose*, de Kafka:

Iun matenon, vekiĝinte el maltrankvilaj sonĝoj, Gregor Samsa trovis sin transformita en sia lito al enorma insekto. (KAFKA, 1996, p. 27 – Trad. de Mauro Nervi.) (20)

Kiam Gregoro Samsa iun matenon el maltrankvilaj sonĝoj vekiĝis, li trovis sin en sia lito transformita al monstra fiinsekto. (KAFKA, 2000a – Trad. de Vilhelmo Lutermano.) (21)

Iu-matene, vekiĝante el sinistraj sonĝoj, Gregor Samsa sin trovis sia-lite, transformita al giganta insekto. (KAFKA, 2000b, p. 11 – Trad. de Reinhard Haupenthal.) (22)

Para traduzir o complemento circunstancial “numa manhã” / “certa manhã” (“eines Morgens”, KAFKA, 1917), Mauro Nervi (20) e Vilhelmo Lutermano (21) usaram a solução com acusativo *iu matenon*, enquanto Reinhard Haupenthal (22) optou pela adverbialização *iu-matene*⁶. Outra solução poderia ser também o uso da preposição *en*: *en iu mateno*.

É claro que algumas dessas construções com terminação -n se enraizaram na comunidade linguística, e muitos falantes sequer percebem que nelas há uma preposição substituída. Apresento a seguir outros exemplos:

Kuritibo, en la 15-a [dek-kvina] de Majo 2019 [du mil dek naŭ].⁷
Kuritibo, la 15-an [dek-kvinan] de Majo 2019 [du mil dek naŭ].
Curitiba, 15 de maio de 2019. (23)

En la lasta tago antaŭ la longa vojaĝo, li ankoraŭ volis viziti sian kuzon.
La lastan tagon antaŭ la longa vojaĝo, li ankoraŭ volis viziti sian kuzon.
No último dia antes da longa viagem, ele ainda quis visitar seu primo. (24)

Dum du semajnoj ili laboris por ripari la tegmenton.
Du semajnojn ili laboris por ripari la tegmenton.
Durante duas semanas eles trabalharam para arrumar o telhado. (25)

Rita legis la libron dum la tuta nokto.
Rita legis la libron la tutan nokton.
Rita leu o livro durante toda a noite. Rita ficou a noite inteira lendo o livro. (26)

La ŝtofo estas je du metroj longa.
La ŝtofo estas du metrojn longa.
O tecido tem dois metros de comprimento. (27)

La konstruaĵo, en kiu loĝas Petro, estas je 40 metroj alta.
La konstruaĵo, en kiu loĝas Petro, estas 40 metrojn alta.
O edifício em que o Petro mora tem 40 metros de altura. (28)

6 Conforme dito anteriormente, o morfema -e indica advérbios derivados. *Iu* é um correlativo: *i-* traz a ideia de “indefinição” e *-u*, “individualidade”, de modo que *iu* tem o significado de “um certo” / “uma certa”, “algum” / “alguma”. No caso em tela, *iu* precede *mateno* (“manhã”). Quando não precede um substantivo, em geral, *iu* significa “alguém”.

7 Essa é a fórmula usual para cartas ou documentos. Os dias do mês são indicados por ordinais os quais, por sua vez, são formados como adjetivos (isto é, usando-se o morfema -a) a partir dos cardinais correspondentes: quinze é *dek kvin*, então décimo quinto é *dek-kvina*, que pode ser abreviado como *15-a*. A leitura de 2019 é [du.mil.dek'naw].

Na segunda frase dos exemplos (24), (25) e (26) há ocorrência concomitante do acusativo OD e da substituição de preposição (SuP) (*sian kuzon – lastan tagon; la tegmenton – du semajnojn; la libron – la tutan nokton*). O contexto ou a lógica devem ser suficientes para distinguir ambos os usos; caso contrário não convém fazer a substituição da preposição (a menos que a intenção seja deixar no ar uma ambiguidade...!).

Indicação de alvo de movimento metafórico (mudança de estado)

O acusativo como indicador do objetivo de um movimento físico, tema da seção “Indicação de objetivo de movimento”, pode ter seu escopo ampliado, englobando movimento metafórico ou mudança de estado:

Ni dividis la kukon en tri partojn.
Dividimos o bolo em três partes. (29)

Venis al mi en la kapon nova ideo.
Veio em minha cabeça uma nova ideia, veio-me à cabeça uma nova ideia. (30)

Li enskribis sian nomon en la historion.
Ele inscreveu seu nome na história. (31)

La sorĉisto aliformiĝis en leonon.
O feiticeiro se transformou em um leão. (32)

La nuboj kunbuliĝis en unu solan, grandegan, minacan mason.
As nuvens conglomeraram-se numa única, enorme, ameaçadora massa. (33)

Os exemplos (29), (30) e (31) são de Moirand (1990, p. 129); (32) e (33) são de Lorenz (1996, p. 207). No primeiro deles, o bolo, que era uma entidade, passou a ser três; no segundo, tem-se o movimento metafórico de uma ideia que “entra” na cabeça; no terceiro, a história é o espaço metafórico no qual foi inscrito o nome; em (32) pode-se dizer que há uma mudança ontológica e na última sentença há uma mudança de estado das nuvens, que passaram a ser uma só massa.

Para ilustrar o uso desse recurso com advérbios derivados, trago o título do romance publicado em 2007 por Jean Codjo, beninense residente no Canadá: *La paŝo senlirejen* (algo como “o passo para o lugar sem saída”, que se pode traduzir como “Entrando em um beco sem saída”, cujo sentido pode ser físico ou metafórico), bem como o título da resenha do mesmo livro feita por Jorge

Camacho: *Unuaj paŝoj dialogen* [“Primeiros passos para chegar ao diálogo”] (CODJO, 2007; CAMACHO, 2009).

Comentários sobre os usos do acusativo em esperanto

Nas seções anteriores foram apresentados os quatro usos do acusativo em esperanto, em uma classificação utilizada nos cursos do CELIN-UFPR. O primeiro deles (OD) é uma demanda do verbo, de ordem sintática, com implicações na compreensão (ordem semântica). O segundo e o quarto usos têm implicações semânticas; trata-se respectivamente da indicação do objetivo de movimento (OM) e da indicação de objetivo de movimento metafórico (OMM), os quais podem ser compreendidos como um mesmo fenômeno, envolvendo este último um maior grau de abstração. O terceiro (SuP) reside no campo da estilística.

Alguns autores⁸ mostram que mesmo os usos de OM e OMM podem ser encarados como substituição da preposição *al*: *al sub X → sub X-n*, *al sur X → sur X-n*, *al en X → en X-n*, e a própria língua portuguesa nos ajuda a compreender essa abordagem, uma vez que, em português, lançamos mão da preposição “para” na indicação do alvo de movimento: em (34) tem-se somente a indicação do lugar (as crianças estão o tempo todo sobre a cama), ao passo que em (35) está em foco o alvo do movimento (as crianças estão no chão e pulam para cima da cama).

La infanoj saltas sur la lito.

As crianças estão pulando em cima da cama. (34)

La infanoj saltas sur la lito.

La infanoj saltas al sur la lito.

As crianças estão pulando para cima da cama. (35)

Zamenhof (1908 *apud* MOIRAND, 1990, p. 160) alertou para o fato de que em casos como o do exemplo (35), *al* não é exatamente igual ao acusativo, uma vez que *al* dá a ideia da direção do movimento, mas não implica a conclusão, o atingimento do objetivo: a rigor, na primeira frase do exemplo (35), *al sur la lito* traz unicamente a informação da direção do salto das crianças, enquanto na segunda frase está claro que o movimento finda com as crianças sobre a cama. Essa diferença, no entanto, ele próprio considera muito pequena, recomendando que quem tenha dificuldades com o acusativo OM faça uso de *al*.

8 Lorenz (1996, p. 206); Andreo Cseh (IEI, 1992, p. 29-30); Wennergren (2005, p. 129).

Dessa forma, vemos que os quatro grupos apresentados podem, para fins de classificação, ser reduzidos a dois: indicação de OD e substituição de preposição (que engloba a própria SuP, o OM e o OMM).

Para finalizar esta seção, cito um exemplo de Zamenhof com os quatro usos de acusativo na mesma oração (o exemplo é apresentado por Lorenz, 1996, p. 208; os usos são: *unu fojon* – SuP, *la reĝidon* – OD, *sin* – OD, *en la maron* – OM, *sin* – OD, *en ŝaŭmon* – OMM):

Akoraŭ unu fojon ŝi ekrigardis la reĝidon per rigardo duone estingita, ĵetis sin de la ŝipo en la maron kaj sentis, kiel ŝia korpo sin turnis en ŝaŭmon.

[Mais uma vez ela lançou um olhar para o príncipe, um olhar mortíço, jogou-se do navio ao mar e sentiu como seu corpo se havia transformado em espuma.]

ABORDAGENS DIDÁTICAS

Enfoco a seguir o acusativo indicador de OD, pelo fato de somente ele ser apresentado com mais ênfase em Esperanto 1, em função de sua frequência em comparação com os outros usos – obviamente esses usos também surgem nas aulas, especialmente quando são empregados materiais autênticos, mas há uma preocupação no Esperanto 1 em desmistificar o acusativo OD e promover de forma mais sistemática a exposição dos alunos a ele.

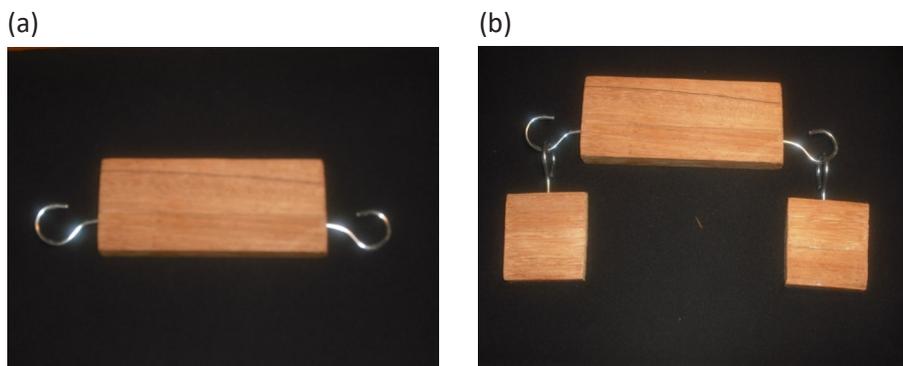
Os alunos de esperanto travam contato com o acusativo já na primeira aula. A saudação mais frequente entre os esperantistas é *saluton!* (“olá!”), forma resumida de *ricevu mian saluton!* (“receba minha saudação!”). Em geral, é a primeira ou uma das primeiras palavras aprendidas e usadas em aula, e tem incorporada em si o morfema -n. “Bom dia!” é *bonan matenon!*, forma reduzida de *mi deziras al vi bonan matenon!* (Literalmente: “desejo-lhe uma boa manhã!”). De forma semelhante, tem-se: *bonan tagon!* (“Boa tarde!”), *bonan vesperon!* (“Boa noite!”, na chegada) e *bonan nokton!* (“Boa noite!”, na despedida). Pouco a pouco, constroem-se frases simples usando morfemas lexicais associados aos morfemas indicadores de substantivos (-o), adjetivos (-a), advérbios (-e), plural (-j) e as conjugações verbais básicas: presente (-as), passado (-is) e futuro (-os). Essa abordagem é feita com o método direto, procurando-se usar o português somente para algumas informações mais complexas.

Ao final do primeiro mês, por volta da quinta aula, faz-se uma abordagem do acusativo indicador de objeto direto. Até esse momento, em geral

já ocorreram algumas vezes questionamentos em aula sobre o final -n e algumas hipóteses já foram formuladas pelos alunos. A apresentação pode ser feita utilizando-se o verbo *ami* ("amar"), seguindo a sugestão de Andreo Cseh (IEI, 1992, p. 14): *la ĝardenistino amas la kuiristo* (*ĝardenistino* ["jardineira"], *kuiristo* ["cozinheiro"], sendo que *ĝardeno* ["jardim"], *kuiri* ["cozinhar"] e *-ist*, morfema indicador de profissão, são já conhecidos de aulas anteriores). Em geral, considerando a ordem SVO, a turma propõe que a oração signifique "a jardineira ama o cozinheiro". Chama-se então a atenção para a ordem livre dos sintagmas em esperanto e mostra-se a necessidade de se diferenciar de alguma maneira aquele/aquela que ama de quem é amado/amada. O verbo *ami* é então associado a uma peça de madeira com dois ganchos (Figura 3a), em cada um dos quais se pode prender uma peça menor (uma delas é o "sujeito", a outra é "objeto"). Quando os dois ganchos receberem suas ligações, a oração está "completa" ou "saturada" (Figura 3b). O fato de não haver um gancho específico para S ou para O evidencia novamente a necessidade de se distinguir esses elementos.

Chega então o momento de rever verbos já conhecidos de aulas anteriores, buscando compará-los com o novo verbo aprendido. Constata-se haver verbos com valência zero, que não necessitam complemento (Figura 4) e verbos com valência unitária, que para formar oração requerem um complemento sujeito (Figura 5).

FIGURA 3A – VERBO COM VALÊNCIA 2: CADA GANCHO REPRESENTA A CARÊNCIA DE UM COMPLEMENTO OBRIGATÓRIO. FIGURA 3B – VERBO COM VALÊNCIA 2 SATURADO, APÓS SEREM ASSOCIADOS OS DOIS SUPLEMENTOS (SUJEITO E OBJETO); A NECESSIDADE DE MARCAÇÃO DE UM DELES VEM DA INDISTINGUIBILIDADE DOS GANCHOS



FONTE: O autor (2018).

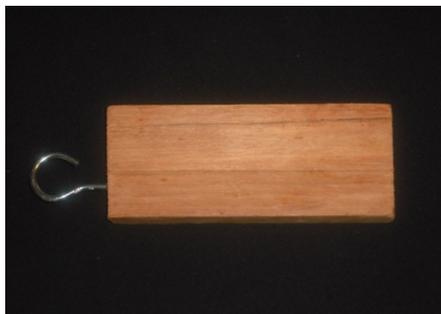
FIGURA 4 – VERBO COM VALÊNCIA 0: NÃO HÁ CARÊNCIA DE COMPLEMENTO



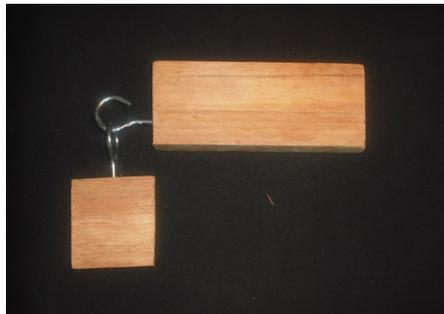
FONTE: O autor (2018).

FIGURA 5 – VERBO COM VALÊNCIA 1: A) INSATURADO; B) SATURADO, APÓS A APRESENTAÇÃO DO COMPLEMENTO OBRIGATÓRIO (NO CASO, SUJEITO)

(a)



(b)



FONTE: O autor (2018).

Um passo além é dado com a observação de que existem complementos obrigatórios que são sintagmas preposicionados. O verbo usado para essa sensibilização é *doni* ("dar"), representado na Figura 6 por uma peça de madeira com dois ganchos (para S e O, como anteriormente), e um prego. Observe-se que as peças pequenas apresentam somente um gancho, que não pode ser diretamente preso a esse prego. A peça deve ser ligada de maneira indireta, por meio de um prendedor de roupa (que representa preposição), conforme a Figura 7a. Na Figura 7b tem-se o verbo com valência 3 saturado.

Outras representações poderiam ser propostas – por exemplo, a valência 1 sem complemento sujeito, mas com complemento preposicionado (que se aplica ao verbo *temi*) ou valência 2 com sujeito e complemento preposicionado (verbo *aparteni*), mas os quatro modelos apresentados cobrem a grande maioria dos verbos usuais.

FIGURA 6 – VERBO COM VALÊNCIA 3: AS LACUNAS A SEREM PREENCHIDAS SÃO REPRESENTADAS POR DOIS GANCHOS, COMO NA FIGURA 3, E POR UM PREGO

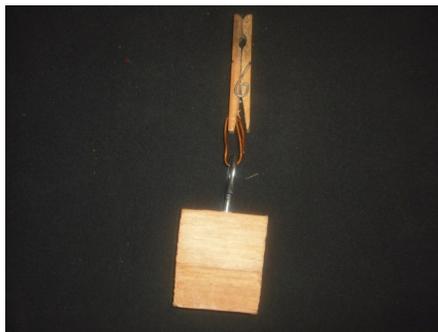


FONTE: O autor (2018).

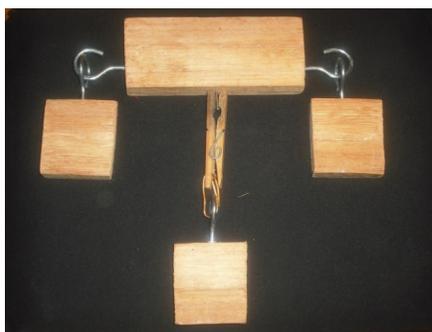
FIGURA 7A – SINTAGMA PREPOSICIONADO: A PEÇA PEQUENA TEM UM GANCHO EM SUA PARTE SUPERIOR, QUE SOMENTE PODE SE CONECTAR DIRETAMENTE AOS GANCHOS DO VERBO. A LIGAÇÃO AO PREGO DEVE SER FEITA DE MANEIRA INDIRETA, POR MEIO DE UM PRENDEDOR DE ROUPAS (“PREPOSIÇÃO”).

FIGURA 7B – VERBO COM VALÊNCIA 3 SATURADO, COM DOIS COMPLEMENTOS LIGADOS DIRETAMENTE (SUJEITO E OBJETO) E UM LIGADO INDIRETAMENTE (VIA PREPOSIÇÃO)

(a)



(b)

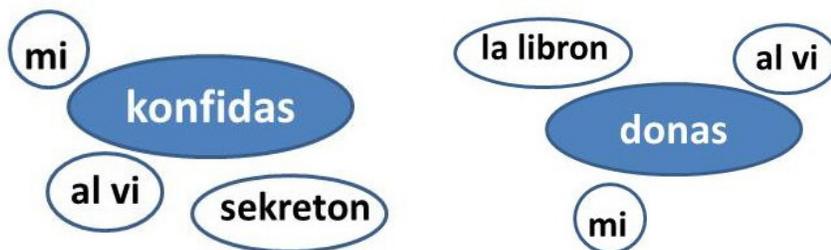


FONTE: O autor (2018).

A abordagem apresentada coloca o verbo como o “motor” da oração: é ele que tem os ganchos nos quais são fixados os diversos elementos. Uma vez fixados, é o verbo que os “sustenta” (também se pode pensar que os termos “orbitam” ao redor do verbo (Figura 8), usando mais uma analogia com a química). Creio que com isso se desenvolve o hábito de conhecer os verbos e

internalizar que tipo de relações eles estabelecem com os elementos da oração. Cumpre destacar que, embora não se use o termo “valência” em sala de aula, valoriza-se a quantidade de complementos demandados pelo verbo e o tipo desses complementos.

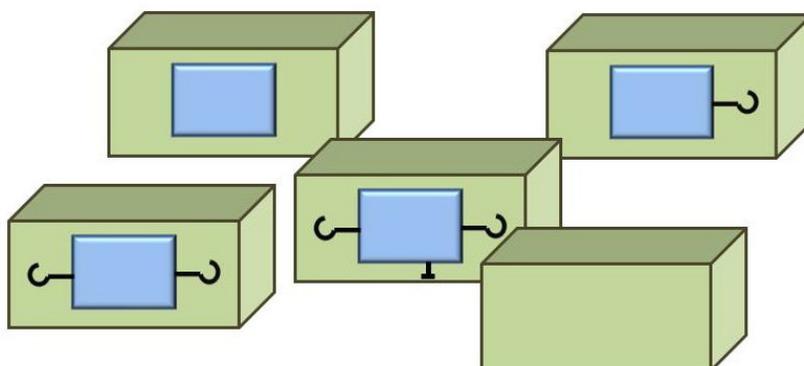
FIGURA 8 – OS DIFERENTES COMPLEMENTOS “ORBITAM” AO REDOR DO VERBO, SENDO QUE A ENUNCIACÃO PODE SER FEITA EM QUALQUER ORDEM. ESTÃO REPRESENTADOS SOMENTE OS COMPLEMENTOS OBRIGATÓRIOS. *MI KONFIDAS AL VI SEKRETON* (“CONFIO-TE UM SEGREDO”); *LA LIBRON AL VI DONAS MI* (“DOU O LIVRO PARA TI”)



FONTE: O autor (2018).

Na sequência dos trabalhos, são apresentados textos didáticos ou autênticos, ou gravações de rádio/filmes para que os alunos, em grupos ou individualmente, identifiquem os verbos, destaquem-nos e os classifiquem em caixas conforme as classes estudadas (Figura 9). A caixa sem identificação serve para aqueles verbos que não seguem nenhum dos outros quatro modelos. Posteriormente são desafiados a elaborar textos sobre outros temas usando os vocábulos classificados.

FIGURA 9 – CAIXAS IDENTIFICADAS COM AS CLASSES DE VERBOS ESTUDADOS



FONTE: O autor (2018).

As atividades são retomadas em outras aulas, aumentando-se o espaçamento entre esses momentos, em função do nível de fixação apresentado pelos alunos. Trabalham-se também textos nos quais não há marcas de acusativo, propondo-se que os alunos acrescentem -n onde julgarem adequado. Alguns dos textos admitem diferentes soluções, cada qual com um sentido diferente, e essas soluções são compartilhadas entre os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apropriação dos usos do acusativo em esperanto confere ao aprendiz/falante um grande poder de compreender e de expressar nuances e de lidar com inversões de ordem nas sentenças. Em muitas línguas, entre as quais está o português, o acusativo não se configura como um caso gramatical – os falantes se valem da ordem dos sintagmas e, em algumas circunstâncias, de preposições para implementar a função de acusativo. Falantes nativos dessas línguas interessados em aprender esperanto sentem alguma dificuldade para se familiarizar com o caso acusativo. Procuramos desenvolver nos cursos do CELIN-UFPR uma abordagem do tema baseada na compreensão de que o verbo é o “motor” da oração, construindo uma analogia da oração com peças de madeira, visando usar a percepção tátil dos alunos em favor do aprendizado e incentivando-os a conhecer cada verbo novo que surge nas aulas – não somente em sua dimensão semântica, mas também na sintaxe. Os exercícios propostos implicam movimentação em sala de aula para classificar os verbos conforme a quantidade de complementos obrigatórios de cada um deles. Com essa movimentação, procuramos favorecer alunos com característica de aprendizado pela via cinestésica. Acreditamos que os resultados estejam sendo positivos, principalmente pela familiarização com o acusativo por meio de uma abordagem lúdica, a qual contribui para o rompimento do estigma em relação à dificuldade do aprendizado desse recurso da língua.

REFERÊNCIAS

CAMACHO, J. Unuaj paŝoj dialogen. *Beletra Almanako*, 5, Novjorko: Mondial, Junio, p. 143-145, 2009.

CHIERCHIA, G. *Semântica*. Tradução: Luis Arthur Pagani, Lígia Negri e Rodolfo Ilari. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2003.

CODJO, J. *La paŝo senelirejen*. Antverpeno: Flandra Esperanto-Ligo, 2007.

COLLING, I. E. A tabela dos correlativos do esperanto. In: SEMANA DE LETRAS DA UFPR, Curitiba, 23-27 maio 2011. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2011. p. 95-107. ISSN 2237-7611. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/semanadeletras/cadernos-da-semana/>. Acesso em: 14 jul. 2015.

COLLING, I. E.; MORAES, R. M. N. *Fiksaj komplementoj de esperantaj verboj*. Trabalho apresentado na matéria Aplikata Lingvistiko [Linguística Aplicada], sob a orientação da Profa. Dra. Ilona Koutny, Curso de Pós-Graduação em Estudos Interlinguísticos, Instituto de Linguística, Universidade Adam Mickiewicz, Poznań, Polônia, 2013.

INTERNACIA ESPERANTO-INSTITUTO (IEI). *Baza Cseh-Kursokun metodikaj konsiloj: gvidilo kaj modelo por instruantoj*. 8-a eld. Den Haag, 1992.

JoMo [LECLERCQ, Jean Marc]. Lernu nun. In: *JoMo Friponas!* Donneville [França]: Vinilkosmo, 2001. 1 CD, faixa 3, 2'20".

KAFKA, F. *La metamorfozo*. Pisa: Edistudio, 1996. Trad. ao esperanto de Mauro Nervi. (Serio Oriento-Okcidento, 31.)

_____. *La metamorfozo*. Chapecó: Fonto, 2000a. Trad. ao esperanto de Reinhard Hauptenthal. (Fonto-Kajeroj, 27.)

_____. *La transformiĝo*. Trad. ao esperanto de Vilhelmo Lutermano, atualizada em 13 jan. 2000b. Disponível em: <http://vlutermano.free.fr/transformigxo.html>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. *Die Verwandlung*. Leipzig: Kurt Wolff, 1917. Versão eletrônica, Projeto Gutenberg, 2007. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/22367/pg22367.txt>. Acesso em: 16 jan. 2014.

LORENZ, F. V. *Esperanto sem mestre*. 9. ed. Brasília: FEB, 1996.

MALOVEC, M. *Gramatiko de esperanto*. Dobřichovice: KAVA-PECH, 2000.

MOIRAND, D. *Materialoj pri la nuna uzado de la akuzativo*. Antverpeno: Flandra Esperanto-Ligo, 1990.

WENNERGREN, B. *Plena manlibro de Esperanta gramatiko*. El Cerrito (Estados Unidos): Esperanto-Ligo por Norda Ameriko, 2005. Também disponível em: <http://bertilow.com/pmeg/index.html>.

ZAMENHOF, L. L. *Fundamento de esperanto*. 10-a eld. Pizo (Itália): Edistudio, 1991.

_____. *Język międzynarodowy: przedmowa i podręcznik*. Białystok: Książnica Podlaska im. Łukasza Górnickiego, 2012. (Reimpressão da versão em polonês do primeiro livro de esperanto, Editora Kelter, Varsóvia, 1887).

Interatividade na aula de alemão como língua estrangeira: elementos do método comunicativo-intercultural utilizados como base para aulas interativas¹

Taciane Maria Muremel

SOBRE O PLANEJAR A INTERATIVIDADE: DESAFIOS E QUESTIONAMENTOS

Quando se pensa no ensino de alemão como língua estrangeira no contexto brasileiro, costumam surgir algumas dificuldades que vão além do conteúdo em si. Uma dessas dificuldades é a escolha de temas adequados a uma aula efetivamente comunicativa, intercultural e interativa, que permita aos alunos não apenas se expressar em alemão, mas também encontrar um ponto de identificação com os temas culturais e linguísticos propostos e poder expressar opiniões e comentários críticos em língua estrangeira. A escolha temática durante a fase de planejamento de uma aula de alemão pode ser determinada pelos mais diversos fatores, e certamente a cultura em que o aluno se insere desempenha um forte papel nessa escolha, já que bons conhecimentos da situação de partida do aluno podem contribuir diretamente na formulação dos possíveis alvos

1 Agradeço aos professores, Dr. Henrique Evaldo Janzen e Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, sem os quais a realização do presente trabalho não teria sido possível. Além disso, agradeço a cuidadosa leitura crítica feita por Diego Monteiro de Oliveira e a participação dos professores de alemão do Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (CELIN-UFPR) nesta pesquisa.

didáticos específicos de comunicação. No caso da aula de alemão aplicada ao contexto brasileiro, é possível encontrar uma interessante relação entre a fase de preparação da aula e alguns dos traços culturais dos alunos, ou seja, traços da própria participação que podem ser comuns aos alunos e que acabam interferindo diretamente na fase de preparação de aulas.

Colocam-se como objetivos principais do presente trabalho investigar como os professores de língua alemã do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR) utilizam-se da interculturalidade e das diferentes técnicas provenientes de métodos distintos de abordagem de ensino para promover a interatividade entre seus alunos. Além disso, pretende-se observar como se dá a apresentação de propostas de interatividade em alguns dos materiais desenvolvidos para uso do CELIN-UFPR e do projeto *Idiomas para fins acadêmicos – Alemão*, ambos dentro do âmbito da UFPR. Através de um questionário, os 12 professores pesquisados puderam se manifestar sobre o que consideram fatores preponderantes para promover o ensino interativo de língua estrangeira e como a cultura subjacente ao seu grupo de alunos e a relação do aluno com temas próprios à interculturalidade pode estabelecer o sucesso ou fracasso de determinadas escolhas temáticas.

Um tópico de interesse desta pesquisa é avaliar quais tipos de abordagem de ensino ou quais tipologias de atividade são considerados pelos professores como motivadores de interatividade, e observar se há um predomínio de atividades associadas a abordagens mais comunicativas ou de atividades com foco em tópicos gramaticais e estruturas linguísticas, sendo que estas últimas propiciam, a nosso ver, uma menor abertura para diálogos que contemplem aspectos interculturais.

SITUANDO OS CONTEXTOS DE ENSINO PESQUISADOS: O CELIN-UFPR E O PROJETO *IDIOMAS PARA FINS ACADÊMICOS – ALEMÃO*

A pesquisa foi realizada com base em dois contextos diferentes de ensino dentro da Universidade: o curso de Língua e Cultura Alemãs do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR) e o projeto *Idiomas para fins acadêmicos – Alemão*. O primeiro, aberto à comunidade externa, requer pagamento de taxa de matrícula para inscrição, excetuados os casos de vagas gratuitas oferecidas pelo Centro, e atende um número médio

de 500 alunos por semestre, distribuídos em 40 grupos, com 4 horas de aulas semanais, nos níveis A1 a B1 (segundo o Quadro Europeu Comum de Referência – QECR). O total de professores e estagiários atuantes no curso quando da realização da pesquisa era de 38, sendo que, entre os estagiários, muitos iniciam suas práticas docentes no âmbito do Centro. O curso, em seus níveis iniciais, é ministrado por meio do livro didático *Aussichten*, da Editora Klett, que é voltado para o Ensino de Alemão como Língua de Integração dentro de contextos alemães de ensino. Por isso mesmo, é comum que professores preparem material extra e não se limitem ao conteúdo do livro, pois o livro não dá conta propriamente da realidade cultural em que os alunos se inserem.

Já o projeto *Idiomas para fins acadêmicos – Alemão* apresenta-se como componente curricular obrigatório das disciplinas de Prática de Docência em Língua Estrangeira da Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas, e por isso, o curso depende integralmente dos praticantes oriundos dos últimos anos da graduação em Licenciatura, o que, no caso específico do alemão, varia de semestre a semestre e tem como consequência direta a não abertura do curso nos semestres em que não há praticantes. O projeto é voltado para estudantes e funcionários da UFPR, que não pagam taxas de inscrição ou matrícula, e são selecionados pelos praticantes. No semestre analisado, 30 alunos, de um total de 116 inscritos, foram contemplados pelo curso, que contava com apenas uma praticante e duas praticantes-observadoras. O material didático desses cursos é integralmente produzido e reformulado pelos praticantes, o que faz parte das atividades didáticas previstas pelas disciplinas de Prática de Docência. Assim, o projeto visa à formação não apenas do aluno de alemão, mas também do professor-praticante, que observa aulas, prepara material didático e o adapta conforme o contexto de sua turma e as atividades que desenvolve ao longo do período do curso. Como o curso contempla apenas os níveis iniciais de aprendizado de alemão, não foi possível até o momento da realização da pesquisa precisar em que nível o curso se encontraria no QECR, mas é possível estipular que o curso compreende somente o nível A1.

Em contextos tão peculiares, espera-se que a interatividade e as tipologias de atividades presentes em cada uma das propostas de ensino sejam bastante divergentes, e por isso, será apresentada a seguir uma breve discussão das tipologias de atividades no ensino de língua estrangeira, além dos métodos de ensino que influenciam a adoção de cada tipologia.

INTERATIVIDADE E A AULA COMUNICATIVA-INTERCULTURAL

As atividades propostas dentro de uma aula de língua estrangeira estão normalmente associadas a um método de ensino que vigorou ou ainda vigora no ato de se planejar a aula de língua estrangeira, e é possível tomar por base as acepções de Neuner e Hunfeld (1993) e Neuner, Krüger e Grewer (1981) para melhor definir que tipologia de atividades está mais próxima de qual método.

Os métodos mais antigos, como o método de gramática e tradução, priorizam a construção e uso automático de regras gramaticais. Esse método, bastante utilizado até o início do século XX para o aprendizado de grego e latim, tinha predominância de atividades como construir frases a partir de uma regra gramatical, tradução formal, adição de formas corretas em enunciados com algum elemento faltante ou a transformação de uma frase de acordo com uma regra gramatical (por exemplo, passar uma frase da voz ativa para a voz passiva).

Um outro método bastante popular entre as décadas de 1920 a 1960 foi o método audiolingual e audiovisual, cujos elementos didáticos mais marcantes ainda hoje são utilizados em ampla escala por muitas escolas de línguas. O método baseia-se na teoria behaviorista e consiste na automatização de estruturas da língua pela repetição constante de frases e modelos que os alunos podem “imitar”. Atividades tradicionalmente associadas a esse método são sequências de padrões, tabelas com pedaços de frases prontos e formas de complemento prontas para essas frases; substituição horizontal de elementos de uma frase por outros elementos da mesma categoria gramatical; e a reprodução ou encenação de diálogos previamente lidos/ouvidos. Nesses dois métodos, percebe-se que o tipo de atividade não promove grande abertura para a interação e comunicação entre os alunos, já que a principal intenção é que modelos prontos sejam continuamente repetidos, com a estimulação ocorrendo basicamente por tradução formal, no primeiro modelo, e por imitação, no segundo caso. Também é possível pressupor que a interculturalidade, mesmo estando relativamente presente nos dois métodos, não traz ampla margem para debates dentro de sala de aula, sendo usada meramente como “pano de fundo” para o preparo de determinadas atividades, mas não como fator motivador de interação ou discussão.

No método comunicativo, que tem suas principais definições a partir da década de 1960, nota-se uma mudança: o objetivo principal desse método é proporcionar ao aluno o desenvolvimento da competência comunicativa de modo efetivo, trazendo para a sala de aula textos e contextos autênticos de situações em que a língua estrangeira é utilizada. A proposta do método é que sejam utilizados, em sala de aula, tipos de atividade que permitam e promovam a interação:

Tipologias de atividades voltadas para duplas e grupos que desejam capacitar o aluno para a participação autônoma e qualificada em atos comunicativos são mais adequadas para a aula de língua estrangeira do que situações de aula frontal. (NEUNER; KRÜGER; GREWER, 1981, p. 32)

Pode ser considerada *comunicativa* toda atividade que estimule o aluno a desenvolver o preparo, a construção, a estruturação e a simulação ou autêntica realização de um ato comunicativo real. Ainda que o método comunicativo traga abordagens inovadoras para se conceber uma aula de língua estrangeira, ele se restringe a atos comunicativos, não buscando uma abordagem intercultural ideal para o ensino da língua estrangeira. Por *intercultural* entendem-se as abordagens que trazem a discussão da cultura do aluno em contraste com outras culturas, fazendo o aluno se questionar a respeito de sua própria realidade cultural e das diversas realidades que estão situadas na área de fala da língua-alvo. Uma aula “comunicativa-intercultural” poderá conter alguns conceitos advindos do método comunicativo, ou seja, preparar o aprendiz para o ato de se comunicar, mas também contará com contribuições de outras dinâmicas de ensino que exemplificam o que seria o ensino efetivamente intercultural de uma língua estrangeira.

O trabalho de Joanne Busnardo (2010) apresenta alguns dos conceitos de cultura que podem aclarar o que seria o “ensino intercultural” de uma língua estrangeira. Ao trazer a crítica ao reducionismo presente no método comunicativo, que nasce para se contrapor às abordagens meramente estruturalistas de língua presentes até então, a autora observa que o método comunicativo se baseia em um funcionalismo “igualmente pobre e limitado” (p. 123). Rejeitando a ideia de que o aluno deve simplesmente reproduzir as estruturas utilizadas pelo falante nativo, ela traz a palavra “intercultural” para demonstrar como o aluno deve, ele mesmo, ser parte central do processo e determinar os usos da língua feitos por ele:

Em primeiro lugar, deve ficar claro que o objetivo do ensino não pode ser a reprodução sempre da competência nativa, mas a competência intercultural; o aluno deve desenvolver os vários conhecimentos indicados pelo conceito, mas o uso desses conhecimentos [...] deve ser determinado pelo próprio aprendiz. (BUSNARDO, 2010, p. 133)

Tal abordagem é extremamente importante no que concerne à interatividade no ensino, já que fica evidente a influência que o próprio aprendiz – e com isso, sua bagagem cultural, seus interesses e conceitos sobre a língua e cultura-alvo – traz para o processo de ensino e aprendizagem da língua.

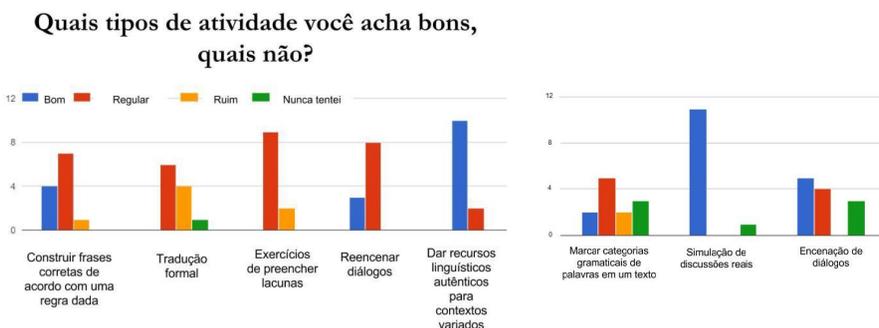
TRAZENDO A VOZ DOS PROFESSORES: SUJEITOS DA PESQUISA E SUA APLICAÇÃO

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os professores de diferentes níveis de alemão do CELIN-UFPR. Não foi possível, para fins de comparação, aplicar o mesmo questionário a professores do projeto *Idiomas para fins acadêmicos – Alemão*, uma vez que não havia professores em número suficiente para que a análise dos resultados tivesse relevância estatística. Inicialmente, foi realizada uma apresentação do tema em reunião, na qual se tratou especificamente da interatividade no ensino de alemão como língua estrangeira, que contou com a participação de aproximadamente 25 professores, que compartilharam suas experiências de forma bastante espontânea. Logo em seguida, um questionário on-line composto apenas de perguntas fechadas foi enviado aos professores de alemão do CELIN-UFPR. Ao todo, 12 professores, participantes ou não da reunião, responderam ao questionário.

Através do questionário, os professores puderam assinalar os aspectos que correspondiam à sua própria experiência em sala de aula, de modo bastante geral e sem o estabelecimento de restrições a um grupo específico de alunos, mas referindo-se à fase de preparação de aulas como um todo.

Outras perguntas do questionário traziam uma maior reflexão a respeito de diversas tipologias de atividades utilizadas recorrentemente pelos professores, e sua opinião a respeito das atividades que trazem ou não maior margem para a interatividade dentro de sala. Como o objetivo inicial do questionário era o de verificar a influência da tipologia de atividades no trabalho dos professores, podemos observar esse aspecto no Gráfico 1:

GRÁFICO 1 – TIPOS DE ATIVIDADE E A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DE ALEMÃO DO CELIN-UFPR



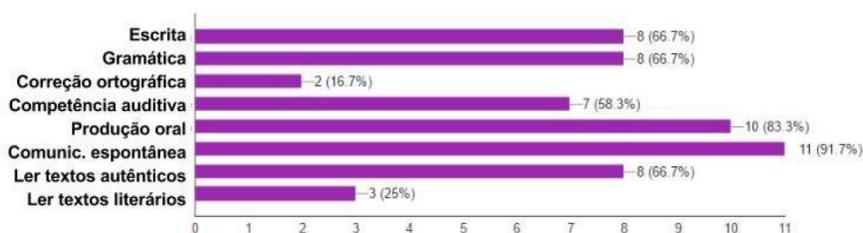
FONTE: A autora (2018).

Num momento inicial, percebe-se que atividades como “construir frases corretas de acordo com uma regra dada” ou “marcar categorias gramaticais de palavras em um texto”, tipicamente associadas aos métodos mais tradicionais, são avaliadas com o conceito “bom” ou “regular”, respectivamente, por 91% e 63% dos professores participantes da pesquisa. Contudo, muitas atividades que contemplam a expressão do aluno, tais como o fornecimento de repertório linguístico para atos comunicativos reais (marcada por 83% dos professores com o conceito “bom”) ou mesmo a simulação de atos comunicativos concretos (assinalada como “boa” por 91% dos sujeitos da pesquisa) foram avaliadas de modo positivo, logo, é possível pressupor através desse resultado que os professores mesclam as tipologias mais tradicionais de atividade com atividades predominantemente comunicativas.

Uma possível explicação para essa opção dos professores se encontra nas competências adotadas por eles para o planejamento de suas aulas, demonstradas no Gráfico 2:

GRÁFICO 2 – COMPETÊNCIAS PRIORITÁRIAS NO PLANEJAMENTO DE AULAS, SEGUNDO PROFESSORES DE ALEMÃO DO CELIN-UFPR

Quais competências você costuma priorizar durante o planejamento de suas aulas?



FONTE: A autora (2018).

A produção oral do aluno (83,3%) e a comunicação espontânea (91,7%) são consideradas competências prioritárias pelos professores no momento do planejamento, mas, em menor escala, também a escrita, o domínio da gramática e a leitura de textos autênticos (todas com 66,7%) foram apontados como relevantes. Quando cruzados os números desse gráfico com os resultados do Gráfico 1, percebe-se que esses professores tendem a relacionar tipologias de atividade associadas a abordagens comunicativas e interculturais com compe-

tências orais, e as tipologias mais tradicionais se relacionam, ao que tudo indica, com competências gramaticais e escritas, que também são relevantes para o professor no momento de planejamento de aulas.

A INTERATIVIDADE EM FOCO: ALGUNS EXEMPLOS

Através da pesquisa, percebe-se a necessidade de se discutir a interatividade não somente como proposta de caráter oral, mas também em atividades escritas, buscando despertar a sensibilidade dos professores para o desenvolvimento das competências comunicativas e interculturais também na leitura e escrita e, ao mesmo tempo, tendo em vista a criação de estratégias para planejar recursos na aula que promovam a interatividade. Alguns exemplos de atividades desenvolvidas em ambos os contextos supracitados, todas de minha autoria, foram apresentados aos professores em reunião visando desenvolver algumas das ideias propostas de maneira concreta no que concerne ao fomento da interatividade no ensino de alemão.

No trabalho com textos autênticos, é importante que o aluno saiba o que é esperado dele e de que meios ele dispõe para conseguir chegar a resultados concretos. Por isso, é de suma importância que o aluno conheça, por exemplo, as diferentes formas pelas quais um texto pode ser lido. Se o próprio aluno puder decidir se a atividade demanda uma leitura de caráter mais global, seletivo ou detalhado, ele se sentirá mais seguro para trabalhar com o texto em língua estrangeira (*cf.* NEUNER; KRÜGER; GREWER, 1981). Além disso, esse trabalho torna o aluno mais independente, e é possível discutir os tópicos principais de um texto sem que o aluno se veja necessariamente forçado a entender a sua totalidade – cabe ressaltar que tal forma de interpretar o texto, visando entender a sua totalidade, muitas vezes não é possível mesmo para aqueles que têm a língua materna como língua-alvo.

FIGURA 1 – COMPREENSÃO SELETIVA DE TEXTOS EM ALEMÃO, ONDE O ALUNO PODE SELECIONAR TRECHOS DO TEXTO, DANDO DESTAQUE PARA AS INFORMAÇÕES RELATIVAS A PERÍODOS DO DIA

- **Wie können wir den Tag organisieren? Finde im Text folgende Wörter und sage: welche Tageszeiten gibt es?**

am Morgen	am Vormittag	am Mittag
Rodrigo sagt: „Ich stehe normalerweise am Morgen um 6 Uhr auf.“	_____	_____
am Nachmittag	am Abend	in der Nacht
_____	_____	_____

FONTE: Curso de Extensão Idiomas para Fins Acadêmicos: Unidade Temática *Alltag* (2018).

Uma outra sugestão que é possível aplicar ao trabalho com textos autênticos é a utilização de diferentes habilidades ao mesmo tempo. Assim, quando o aluno escuta um diálogo autêntico, ele pode ser orientado a fazer pequenas anotações sobre o diálogo; desse modo, o aluno pode usar as competências orais e escritas ao mesmo tempo. Diferentes atividades possibilitam o uso de mais de uma habilidade ao mesmo tempo, e essas atividades podem motivar o aluno a trabalhar com diferentes aspectos de um mesmo texto simultaneamente.

FIGURA 2 – USO DE DIFERENTES COMPETÊNCIAS AO MESMO TEMPO (ESCUITA, LEITURA E ESCRITA)

- **Sehen wir jetzt das Video an.**

Was für einen Sport ist das? _____ Welche Mannschaften spielen zusammen? _____

Wer gewinnt? _____

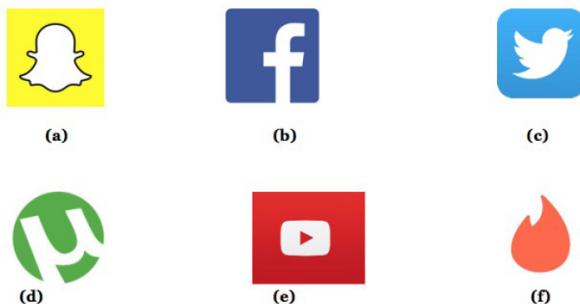
FONTE: Curso de Extensão Idiomas para Fins Acadêmicos: Unidade Temática *Sport* (2018).

Por último, é comum que ao longo do tempo os alunos conversem entre si na própria aula sobre seus interesses pessoais, como livros, músicas e filmes de que gostam ou não gostam. Nesses momentos, o professor tem em mãos uma preciosa oportunidade para encontrar possibilidades de conceber uma aula com temas apropriados para sua turma. Perguntar diretamente aos alunos quais

são seus temas de interesse é bem menos efetivo do que prestar atenção às conversas espontâneas e “paralelas” dos alunos, que podem até interferir no andamento da aula, mas auxiliam muito o professor a identificar que tipos de interesse podem despertar o desejo de interação e comunicação entre os alunos e a utilizar esses interesses provenientes deles próprios, de maneira espontânea, em seu planejamento.

FIGURA 3 – USO DOS INTERESSES DOS PRÓPRIOS ALUNOS NO PREPARO DAS ATIVIDADES INTRODUTÓRIAS AO SUBTEMA *MEDIEN*

Was bezeichnen die Symbole? Welche Symbole kennt ihr?



FONTE: Material extra preparado e utilizado no CELIN-UFPR, para o curso Alemão 4 (A2.2) (2018).

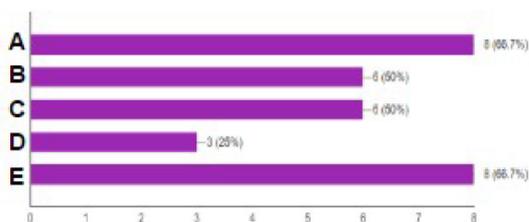
CONTRIBUIÇÕES TRAZIDAS PELA PESQUISA

Com a análise dos questionários e as discussões feitas durante a reunião com os professores, pode-se dizer que houve motivação e interesse no tema e disposição para discuti-lo a fundo e aprimorar-se na fase de planejamento das atividades. Trazer a interatividade para a sala de aula era uma dificuldade constatada em diversos momentos da minha prática, e foi reconfortante perceber que os demais professores partilhavam dessa dificuldade e também estavam dispostos a desenvolver estratégias efetivas para contorná-la.

No contexto da reunião, os professores se expressaram com liberdade a respeito de temas delicados, como o perfil de seus alunos no que concerne à sua participação efetiva em atividades rotineiras do ensino de língua. A veracidade das assertivas apresentadas abaixo foi reforçada pelos próprios professores de forma unânime no contexto da reunião. Contudo, quando as mesmas frases discutidas na reunião foram inseridas no questionário, foi observada uma variação maior entre as respostas, como é possível observar no Gráfico 3:

GRÁFICO 3 – PERFIL DOS ALUNOS, SEGUNDO OS PROFESSORES DE ALEMÃO
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DO CELIN-UFPR

**Perfil dos alunos - Com quais das alternativas
abaixo você concorda?**



A - Alguns dos meus alunos não se importam com a presença nas aulas e faltam com frequência.

B - Meus alunos só fazem tarefas de casa quando elas valem nota.

C - Meus alunos não gostam de participar de atividades extracurriculares (Filmeclub, apresentações, entre outras).

D - Meus alunos fazem poucas perguntas espontâneas no momento de aula.

E - Meus alunos falam mais português do que alemão no momento de aula.

FONTE: A autora (2018).

A respeito desse perfil dos alunos levantado pelos professores, é possível constatar que algumas posturas tidas como (culturalmente) identificáveis em alunos inseridos no contexto brasileiro de ensino podem ser melhor esboçadas se levarmos em conta o que é dito por Sérgio Buarque de Holanda em sua obra *Raízes do Brasil*. Através de uma diferenciação entre dois tipos de comportamento, o do “aventureiro” e o do “trabalhador”, podemos entender mais claramente como essas maneiras de agir e interagir com o mundo podem ter certa influência na forma como o aluno brasileiro geralmente se comporta em sala de aula:

Nas formas de vida coletiva podem-se assinalar dois princípios que se combatem e regulam diversamente as atividades dos homens. Esses dois princípios encarnam-se nos tipos do aventureiro e do trabalhador. [...]. Para uns, o objeto final, a mira de todo esforço, o ponto de chegada, assume relevância tão capital, que chega a dispensar, por secundários, quase supérfluos, todos os processos intermediários. Seu ideal será colher o fruto sem plantar a árvore. [...]. O trabalhador, ao contrário, é aquele que enxerga primeiro a dificuldade a vencer, não o triunfo a alcançar. O esforço lento, pouco compensador e persistente, que, no entanto, mede todas as possibilidades de desperdício e sabe tirar o máximo proveito do insignificante, tem sentido bem nítido para ele. Seu campo visual é naturalmente restrito. A parte maior que o todo. (HOLANDA, 1995, p. 44)

Observando essas duas formas de comportamento e comparando-as ao Gráfico 3, percebe-se que o aluno inserido no contexto brasileiro tende predominantemente para um perfil mais *aventureiro*: muitas vezes, sem fazer os exercícios propostos como lição de casa, faltando a muitas aulas, dispensando a aprendizagem oferecida como extracurricular e insistindo, ao mesmo tempo, em perguntas como: “Em quanto tempo estarei falando alemão perfeitamente?”. Esse aluno deseja “colher o fruto sem plantar a árvore”, ou seja, busca aprendizado rápido e efetivo sem que isso demande muito esforço de sua parte. É claro que não se pode dizer que um aluno se enquadre de todo em uma das categorias, ou que existam “alunos aventureiros” e “alunos trabalhadores” por excelência, já que se tratam de tendências comportamentais e uma mesma pessoa pode ter comportamentos diferentes que tendam para um perfil ou para o outro em situações diferentes. De qualquer modo, é possível notar que, a despeito dos esforços que o professor se disponha a fazer no preparo de suas aulas, sempre será preciso identificar as tendências de seus próprios alunos para evitar que atividades que promovam a interação sejam vistas como banais ou supérfluas pelos próprios alunos. É importante que o professor adote atividades e técnicas que estejam voltadas para uma aula centrada no aluno, uma vez que a interatividade consiste justamente em dar voz ao sujeito, permitir que ele expresse sua opinião de modo autêntico e sinta segurança para estabelecer um ato comunicativo que seja autêntico e real. Ou nas palavras de Mikhail Bakhtin (2006, p. 117):

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. [...]. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Ainda que os professores estejam familiarizados com abordagens comunicativas, tal conhecimento ainda não se mostra suficiente para contornar alguns problemas observados em situações bastante específicas, como as dificuldades para se expressar em alemão, e não apenas em português, em sala de aula. Portanto, este trabalho procura, de alguma forma, oferecer aos professores alternativas concretas no sentido de propiciar um ambiente de interatividade, onde os alunos se sintam sujeitos integrados ao grupo, manifestando interesse e disposição para as atividades propostas pelo professor. É de fundamental importância debater ainda como elementos da interculturalidade podem favorecer

e integrar ainda mais esse tipo de trabalho, tomando em consideração sempre a cultura de partida dos alunos e o debate intenso de questões culturais que possam ser de seu interesse.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BUSNARDO, J. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. *Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NEUNER, G.; HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Eine Einführung*. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel, 1993.

NEUNER, G.; KRÜGER, M.; GREWER, U. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin; München: Langenscheidt, 1981.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES DO CELIN-UFPR

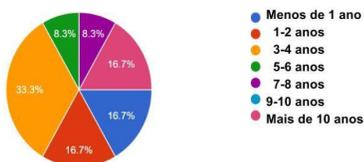
Primeira parte do texto de abertura do questionário* (traduzido):

Caros professores e estagiários do CELIN-UFPR,

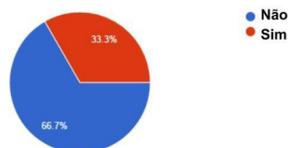
Este questionário foi desenvolvido no contexto de um projeto de pesquisa, cuja direta participação dos professores do CELIN-UFPR teve início na reunião de professores do dia 06/10/2015 durante a minha apresentação. O objetivo do projeto é que vocês façam algumas reflexões a respeito do tema "Interatividade no Ensino de Alemão como Língua Estrangeira". Os resultados desta pesquisa serão apresentados numa próxima reunião de professores que tivermos. Eu gostaria de levar as informações aqui coletadas a outros dois contextos: a meu projeto de pesquisa da disciplina "Cultura e Ensino de LEM" e provavelmente, mais tarde, ao contexto do congresso VI CLAFPL (Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas), que ocorrerá dos dias 25 a 27 de outubro de 2016. Para poder fazer isso, preciso que vocês selecionem "sim" na primeira pergunta deste formulário, que é a autorização para uso e apresentação dos dados.

*O questionário foi originalmente realizado em língua alemã.

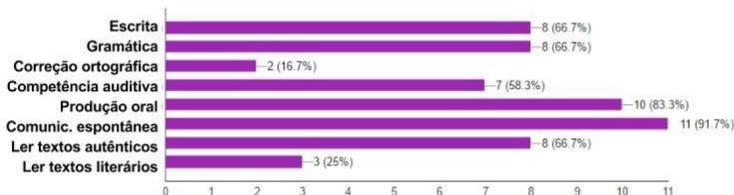
Quantos anos de experiência você possui como professor(a) de DaF?



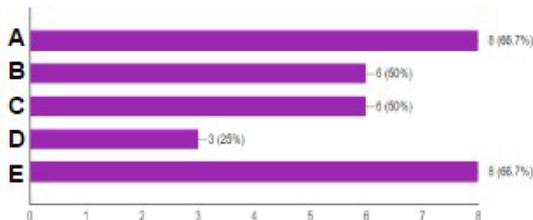
Você tem experiência com o ensino de outras línguas estrangeiras?



Quais competências você costuma priorizar durante o planejamento de suas aulas?

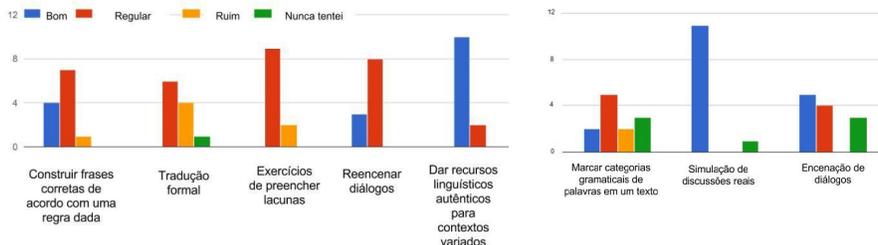


Perfil dos alunos - Com quais das alternativas abaixo você concorda?

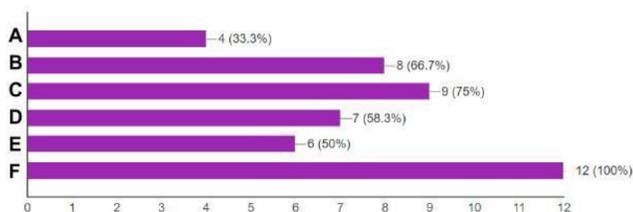


- A - Alguns dos meus alunos não se importam com a presença nas aulas e faltam com frequência.
- B - Meus alunos só fazem tarefas de casa quando elas valem nota.
- C - Meus alunos não gostam de participar de atividades extracurriculares (Filmeclub, apresentações, entre outras).
- D - Meus alunos fazem poucas perguntas espontâneas no momento de aula.
- E - Meus alunos falam mais português do que alemão no momento de aula.

Quais tipos de atividade você acha bons, quais não?



Em sua opinião, quais situações contribuem para motivar a interatividade em sala?



A - Discutir fenômenos gramaticais e trazer vários exemplos concretos de sua aplicação

B - Ensinar a operar com habilidades diversas de leitura (global, seletiva, detalhada)

C - Trazer repertório linguístico para expressão de opiniões

D - Treinar habilidades simultaneamente (ex.: fazer anotações em uma atividade de compreensão auditiva)

E - Trabalhar com interdisciplinaridade

F - Usar interesses dos alunos (ex.: livros, seriados, filmes) para planejar a própria aula

Ensinando o *connected speech* através de músicas: um plano de ensino aplicado no CELIN-UFPR

Lucas de Castro Seman Cuflat

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu das percepções no meu cotidiano como professor de inglês e se desenvolveu de forma a incluir uma proposta pedagógica em forma de oficinas. Antes de tratar da proposta propriamente dita, gostaria de explicitar os estágios iniciais da minha pesquisa.

Trazendo as questões fundamentais da pesquisa qualitativa transcritas por Stella Bortoni-Ricardo (2008) ao meu contexto de trabalho, posso fazer o seguinte apontamento: no processo de aprendizagem dos alunos de inglês do CELIN-UFPR, julguei haver um potencial inexplorado em atividades que visassem ensinar *connected speech* com música como recurso didático. Assim, o que observei foi a necessidade de uma ação pedagógica. Identifiquei o que eu acreditava ser uma lacuna para a aprendizagem desses alunos. Em seguida, ao pensar no que essa ação significaria para os sujeitos envolvidos, acreditei que um trabalho com *connected speech* e música traria muitos benefícios à capacidade de compreensão oral deles, e conseqüentemente ao seu desenvolvimento como falantes de inglês mais articulados e competentes.

A próxima etapa foi pensar em ações pedagógicas que cuidassem daquela lacuna no ensino-aprendizagem do inglês. Com base em minha revisão teórica e tendo em mente a importância de oferecer momentos significativos de aprendizagem para os alunos, passei a desenvolver um plano de atividades que acabaram se transformando nas três oficinas que realizei. A seção "Descrição das oficinas" deste trabalho, juntamente com os anexos, têm como ob-

jetivo garantir acesso irrestrito a este plano de ensino para outros professores de língua inglesa.

CONCEITUAÇÃO DE *CONNECTED SPEECH*

O *connected speech*, ou “fala encadeada”, é uma característica da fonética e fonologia das línguas humanas, pois lida não somente com a produção de sons, mas também com a maneira pela qual eles se relacionam. O *connected speech* opera sob a seguinte lógica: uma vez que as palavras estejam inseridas num contexto de fala, nenhuma delas está completamente isenta de sofrer alterações fonéticas. Esse é o princípio fundamental do *connected speech*. Peter Roach (2000) vê os seguintes aspectos como pertencentes ao *connected speech*: Ritmo, Assimilação, Elisão e Ligação. O plano de ensino no qual este trabalho consiste trata dos três últimos aspectos, portanto vou me ater a descrever apenas estes.

A assimilação é o aspecto do *connected speech* que consiste na mudança de um som consonantal. Segundo Roach, essa mudança é comum a ritmos de fala apurados e pode ocorrer de três maneiras: no ponto de articulação da consoante, como a alveolar /t/ que se transforma na bilabial /p/ em “that man”; no modo de articulação, como a plosiva /d/ que se transforma na nasal /n/ em “good night”; e no vozeamento, que consiste na perda ou ganho da vibração das cordas vocais. Um exemplo da última seria “I have to”, com a vozeada /v/ se transformando na surda /f/.

A elisão é explicada de forma extremamente sucinta por Roach: “sob certas circunstâncias, sons desaparecem” (2000, p. 127, tradução nossa). Falantes nativos se utilizam da elisão inconscientemente para, por exemplo, evitar encontros complexos de sons consonantais, agindo assim de acordo com a lei do menor esforço que rege o nosso aparelho fonador. Temos também a elisão do *schwa*, o som vocálico que pode ser comumente encontrado em sílabas átonas no inglês. Esse fenômeno faz com que palavras como “potato” e “family” sejam pronunciadas por falantes nativos como /p'tet:təʊ/ e /'fæm·l·i/.

Por fim, temos a ligação entre sons. Em seu livro *Pronunciation Practice Activities: A Resource Book for Teaching English Pronunciation* (2004), Martin Hewings trata de três tipos de ligações: entre sons consonantais e vocálicos, como em “an intelligent elephant”, que soa como /ə nɪn'tel·ɪ·dʒənt 'tel·ɪ·fənt/; entre sons consonantais, como em “bad day” = /'bæ'deɪ/; e entre vogais, com a pos-

sível inserção dos fonemas /w/, /j/ ou /r/. Exemplos do último caso seriam “do it”/du: wɪt/ e “three eggs” /θri: jɛgz/.

Os três diferentes aspectos de *connected speech* rapidamente descritos acima podem ser encontrados na fala de qualquer falante nativo de língua inglesa. No entanto, esses aspectos só são encontrados em abundância no *Inner Circle* de falantes nativos, como propõe Braj Kachru (1985), ou seja, entre falantes de países nos quais o inglês não só é a língua oficial, mas também a mais amplamente falada. Jennifer Jenkins sugere a existência desse comportamento ao afirmar que “sotaques britânicos e americanos não são os mais facilmente inteligíveis em contextos de língua franca por causa do amplo uso de características de *connected speech*, como elisão, assimilação e *weak forms*” (JENKINS, 2009, p. 204, tradução nossa).

Uma vez feita a conceituação de *connected speech*, debruço-me agora sobre a sua presença nas salas de aula de língua inglesa.

Ensino de *connected speech*

Nos currículos de ensino de pronúncia de língua inglesa, o *connected speech* não ocupa o mesmo lugar de prestígio do que, digamos, a pronúncia do sufixo *-ed* (em verbos regulares no passado) e dos sons /θ/ e /ð/, comumente grafados como “*th*”. Sua própria existência/permanência nos currículos de ensino de língua inglesa já foi questionada. Jenkins (1998) acredita que o ensino de *connected speech* em aulas de língua estrangeira é infrutífero como um todo. Em outras palavras, ensina-se uma característica fonética de falantes nativos num mundo no qual quase todos os falantes de inglês são estrangeiros. Jenkins (2009) tem uma preocupação pertinente com um círculo de expansão de falantes de inglês como L2, e sobre como é preciso nos acostumarmos a não ver o inglês como uma única língua. No trabalho já citado de Roach (2000), o autor também questiona o ensino de certo aspecto do *connected speech* (a elisão) na pronúncia de alunos de inglês como L2. No entanto, Roach acredita que esse conhecimento pode ser útil para o desenvolvimento de outra área: a compreensão oral do aluno. O autor diz que é importante saber que muitas palavras vão, inevitavelmente, perder fonemas quando faladas por um falante nativo.

Bollela (2002) traz uma proposta de ensino com foco na produção do *schwa*, mas que aborda aspectos do *connected speech* (no caso, assimilação e ligação). O estudo se deu a partir de gravações coletadas ao longo de um curso intensivo de pronúncia em língua inglesa para professores com um nível de inglês conversacional avançado. Ao longo do curso de 3 meses, foi analisado,

dentre vários resultados, se houve alguma melhora dos alunos em relação aos aspectos de *connected speech*. A autora pôde constatar que os alunos tiveram mais facilidade em produzir enunciados com *links* entre sons consonantais e vocálicos (como “sun above” /sʌnəbʌv/) do que com assimilação (“when the” /wennə/), como seria esperado de falantes de Português Brasileiro. No geral, houve uma melhora de 20% na produção de frases com *connected speech* por parte dos sujeitos da pesquisa.

Música no ensino de *connected speech*

Bran e Stanculea (2015) oferecem exemplos de atividades de pronúncia com músicas, nos quais o *connected speech* é contemplado. As autoras selecionaram músicas para trabalhar assimilação, elisão, formas reduzidas e contrações. No entanto, não há registros sobre a aplicação dessas atividades. Já no estudo *The Effect of English Verbal Songs on Connected Speech Aspects of Adult English Learners’ Speech Production*, de Ashtiani e Zafarghandi (2015), temos um raro exemplo de atividade de *connected speech* com música, em que foram analisados dados do progresso dos alunos. A produção de fala dos alunos foi documentada num pré-teste, e os alunos foram então divididos em dois grupos homogêneos entre si – houve um cuidado especial para que todos estivessem em um nível intermediário parecido de fala. Ambos tiveram aulas com o mesmo professor durante 18 sessões, cada uma com 90 minutos de duração. No entanto, a cada duas sessões, o grupo chamado de “experimental” trabalhou com uma música nova e a fonologia presente nela. Concomitantemente, o grupo de controle seguiu apenas com as atividades pedagógicas comuns à escola de línguas em que a pesquisa foi realizada. Os autores descrevem essas atividades como “atividades rotineiras de compreensão oral e fala, percepção de sons e orientação de significado” (p. 215, tradução nossa). Ambos os grupos fizeram testes de *reading aloud* e *speaking* ao fim das 18 sessões, e constatou-se que os alunos que foram expostos às atividades com música tiveram um progresso significativamente maior, em ambos os testes, em relação ao grupo que não foi exposto. Esse trabalho é um exemplo de estudo empírico importante na área de ensino de *connected speech* através de música, ainda mais levando-se em conta a escassez de trabalhos feitos na área.

Utilizei-me do referencial teórico descrito aqui para o desenvolvimento das três oficinas descritas na sequência. Mas antes, apresento os dados sobre meu campo de pesquisa, os quais pude apreender através dos questionários.

O CAMPO DE PESQUISA E OS PARTICIPANTES

Para desenvolver este trabalho realizei inicialmente um pré-questionário para alunos participantes da minha pesquisa, e um questionário on-line para esses mesmos alunos depois de sua aplicação. Houve também um questionário direcionado aos professores do Celin que já tivessem ministrado cursos a partir do nível Pré-Intermediário.

O pré-questionário teve como principal objetivo averiguar o conhecimento dos alunos participantes sobre *connected speech*. Como eu previ que a maioria dos alunos não estaria familiarizada com o termo *connected speech*, busquei perguntar de maneira intuitiva, descrevendo uma situação de dificuldade de compreensão oral na qual o *connected speech* estava inserido. Dos oito alunos que responderam a esse questionário, quatro deram respostas à segunda pergunta que sugeriam um conhecimento informal de *connected speech*: “além da velocidade, contrações nas frases e sotaques influenciam”; “o falante nativo possui uma tendência natural de [...] apoiar fonemas [*sic*] de final e início de palavras”; “juntam a palavra com a próxima ficando confuso”; “as palavras (os sons) se ‘unem’ espontaneamente”.

Ao final das três oficinas, no questionário on-line, a maioria dos alunos atestou que os seus professores no Celin não costumavam ensinar *connected speech* a eles. No questionário direcionado aos professores, uma situação similar pode ser observada: em resposta à pergunta “Quais aspectos da pronúncia em língua inglesa você costuma ensinar a alunos de Pré-Intermediário e Intermediário no Celin?”, somente três dos dez entrevistados mencionaram algum aspecto de *connected speech*. No tocante a outra pergunta relativa à frequência de ensino de *connected speech*, aconteceu um fato semelhante: de um total de dez professores, somente três afirmaram que ensinavam *connected speech* a seus alunos de Pré-Intermediário e Intermediário no Celin com frequência. O fato de que o *connected speech* não tem uma presença expressiva nas aulas da maioria dos professores entrevistados é curioso, pois todos os professores demonstraram ter conhecimento do fenômeno na terceira pergunta do mesmo questionário – ainda que em graus variados.

Quanto ao ensino com música, foi perguntado aos alunos (após as oficinas, no questionário on-line) com que frequência, durante um semestre, os professores faziam alguma atividade envolvendo música. Três dos alunos assinalaram a opção “uma vez”. Esse foi também o número de alunos que disse que o foco do trabalho com músicas em sala de aula havia sido vocabulário, ainda outros dois

assinalaram a opção “questões gramaticais” e “questões de pronúncia”. Portanto, a música parece desempenhar um papel diversificado quando usada em sala de aula por professores. No entanto, o *connected speech* muito provavelmente não é contemplado como um tema a ser trabalhado com músicas pelos professores, dada a sua presença escassa nas aulas do CELIN-UFPR como um todo.

Ao mesmo tempo em que os resultados apontam para a existência de um trabalho com música em sala de aula que trata de questões da língua (vocabulário, gramática e pronúncia, segundo os respondentes), esse trabalho segue convivendo com um uso não tão direcionado de música para fins de ensino e aprendizagem da língua. Portanto, atividades como as realizadas nas três oficinas em minha pesquisa parecem ainda não ter achado seu devido nicho nas aulas oferecidas pelos professores do CELIN-UFPR.

Passo, a seguir, a detalhar as atividades realizadas ao longo das três oficinas.

Descrição das oficinas

No início do 1º semestre de 2016, pedi a todos os meus colegas professores com turmas a partir do nível Pré-Intermediário que anunciassem a realização de um *workshop* de pronúncia através de música no mês de maio. Os alunos interessados em inscrever-se para os *workshops* deveriam então assinar uma lista na secretaria do CELIN-UFPR. Com essa lista, pude saber em quais níveis os alunos estavam inseridos.

Para desenvolver a minha proposta de ensino, tomei por base as orientações de Penny Ur (1996, p. 16-17) para a apresentação de conteúdo novo:

Vale a pena preparar: pensar um pouco nas palavras que você vai utilizar, nas ilustrações que você vai fornecer, e assim por diante [...] tenha certeza de que você tem a atenção completa da turma [...] uma repetição ou paráfrase da informação necessária pode fazer toda a diferença [...] faça da sua explicação a mais breve possível, compatível e clara [...] muito frequentemente, uma explicação teórica cuidadosa só é “arrematada” por um público quando tornada palpável através de um exemplo, ou preferencialmente vários [...] quando você terminou de explicar, verifique com a sua turma se eles entenderam. (tradução nossa)

Ur (1996, p. 47) chama a atenção para a importância de o professor ter conhecimento do alfabeto fonético: “é útil ser capaz de listar e definir os sons ou fonemas da língua utilizando representações fonéticas para transcrevê-los” (tradução nossa). Por isso, embora a autora reconheça que o alfabeto fonético é difícil de ser dominado e que sua utilização requer prática, com frequência eu

transcrevo foneticamente palavras no quadro. Acredito que o uso do alfabeto fonético, ainda que de forma básica/rudimentar, pode ser de grande valia para o aluno, porque dá acesso a uma forma de visualizar as palavras tal como elas realmente são produzidas na fala, por exemplo.

Um outro autor que me inspirou na elaboração dos *workshops* foi Douglas Brown (2001), que trata das dificuldades dos alunos na compreensão oral em seu livro *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. O autor inclusive aponta para uma situação que Ur (1996) também menciona, ao falar que os alunos tentam “lidar com cada palavra em um enunciado” (BROWN, 2001, p. 252, tradução nossa). Frente a esse problema, Brown recomenda aos professores que ensinem seus alunos a serem mais seletivos, atendo-se a “pedaços” da fala que estão ouvindo. Para contornar esse tipo de dificuldade, além do apoio oferecido pela transcrição fonética, a música serviu bem, pois as músicas selecionadas estão repletas de repetições, a começar pelos refrãos.

Como os encontros foram calcados em atividades de *listening comprehension*, os planos de aula criados para as oficinas foram divididos em três estágios: *pre-listening*, *while listening* e *post-listening* (Anexo A). Todas as atividades de *pre-listening* foram adaptadas de *Pronunciation Practice Activities*, de Hewings (2004). O processo de adaptação consistiu em selecionar apenas alguns dos exemplos de ligação e elisão fornecidos por Hewings, para que fossem então gravados por falantes nativas (as falantes eram bolsistas Fulbright, residentes no Brasil, que atuavam como *English Teaching Assistants* no curso de Letras da UFPR).

Para colocar em prática a ideia de ensinar o *connected speech* por meio de músicas, inicialmente, elaborei três oficinas, contemplando em cada uma delas um aspecto diferente de *connected speech*. O primeiro aspecto lida com a ligação entre sons consonantais e vocálicos. Para isso, é utilizada a música “Bad Day”, de Daniel Powter. O segundo diz respeito a ligações entre sons consonantais apenas, e a música escolhida é “93 Million Miles”, de Jason Mraz (Tabela 1). O terceiro aspecto trata da elisão do *schwa* a partir de “The Logical Song”, do grupo Supertramp. Os artistas selecionados são do Canadá, Estados Unidos e Inglaterra, respectivamente. Esse fato acabou por influenciar a minha escolha pelas falantes nativas dos Estados Unidos para gravações dos exemplos de áudio referidos acima – por pertencerem ao mesmo *Inner Circle*, elas apresentam um comportamento mais próximo no que se refere ao uso e constância de *connected speech*.

TABELA 1 – AS OFICINAS EXTRACURRICULARES

Data	06/05	13/05	20/05
Aspecto trabalhado	<i>Consonant to vowel links</i>	<i>Consonant to consonant links</i>	<i>Schwa e a elisão de schwa</i>
Música	"Bad Day", de Daniel Powter	"93 Million Miles", de Jason Mraz	"The Logical Song", de Supertramp

FONTE: O autor (2017).

Tendo em mente a *short-term memory* dos alunos (UR, 1996, p. 12) e como é importante fazer uma apresentação breve, houve um momento inicial em cada *workshop* no qual foram apresentados áudios curtos (por vezes, apenas duas palavras, uma seguida da outra). Essas frases continham o aspecto de *connected speech* que eu buscava ensinar no dia. O *workshop* com a elisão do *schwa* foi uma exceção, pois este foi apresentado somente ao final do *workshop*. Foi pedido aos alunos que pronunciassem as frases da maneira que eles julgassem correta, para que depois um áudio com falantes nativas fosse reproduzido. Uma vez tocado o áudio e assinaladas as particularidades – especialmente nos encontros entre sons consonantais diferentes, que não são tão intuitivos quanto os encontros entre sons iguais, ou consoantes e vogais – cada *workshop* seguiu por caminhos diferentes.

Como julguei os encontros entre sons consonantais e vocálicos como aspectos de *connected speech* de assimilação mais fácil do que a elisão do *schwa*, organizei uma atividade que envolvia uma participação ativa maior dos alunos: pedi a eles que criassem, em duplas, encadeamentos com uma ordem: "artigo + adjetivo + substantivo" (ex.: *an intelligent elephant*) para praticarmos. Já com encontros consonantais, os alunos fizeram uma atividade que trazia palavras prontas, as quais eles precisavam ligar. As ligações entre certas palavras resultariam em enunciados com *connected speech* (ex.: *I asked Peter / Best day*). Uma vez realizada essa atividade, os alunos seguiram para a identificação do aspecto de *connected speech* em questão, ouvindo a música "93 Million Miles" algumas vezes. Por fim, esses dois primeiros *workshops* tiveram como atividade principal achar nas letras das músicas as várias ocasiões em que os aspectos de

connected speech podiam ser identificados. Assim como na fala coloquial não cantada de falantes nativos, as ocorrências de *connected speech* nas músicas selecionadas foram abundantes, oferecendo várias oportunidades para os alunos praticarem sua compreensão auditiva (Anexo B).

O terceiro *workshop* diferiu dos dois primeiros devido à dificuldade em se achar uma música com várias palavras pronunciadas pelo falante/artista com elisão do *schwa*. "The Logical Song" foi usada para ensinar a pronúncia do *schwa*, juntamente com alguns áudios das *English Teaching Assistants*. Depois, adaptei um dos exercícios de Hewings (2004) para tratar da elisão desse som particular. Os alunos tinham que identificar a sílaba em que cada uma das várias palavras apresentadas sofreriam a elisão do *schwa*. Desse modo, a música do terceiro *workshop* não esteve na atividade principal, mas desempenhou um papel importante na apresentação do *schwa*.

Havia inicialmente mais um aspecto de *connected speech* a ser tratado em uma quarta oficina. Nessa oficina, que acabou por ser cancelada, eu iria me debruçar apenas sobre ligações entre sons vocálicos (ex.: *pay all; the end*). O cancelamento ocorreu por dois motivos: percebi que ligações entre sons vocálicos geralmente envolvem a inserção dos sons /w/ e /j/, e esses sons não parecem afetar a compreensão oral dos alunos como os outros três aspectos de *connected speech* trabalhados. Em um enunciado como "the end" = /ði jend/, por exemplo, o som /j/ que acaba por se infiltrar não oferece uma mudança considerável aos ouvidos do falante. Outro motivo para o cancelamento dessa quarta oficina foi a dificuldade que encontrei em achar músicas com exemplos abundantes de ligações entre sons vocálicos.

Inicialmente, havia também o interesse de adicionar ao meu trabalho de conclusão de curso um momento de avaliação dos alunos após as oficinas. No entanto, uma avaliação de aprendizagem específica não me pareceu cabível a uma proposta limitada a três oficinas, num período de somente três semanas. Considerando que o aprendizado de línguas é um processo lento, que necessita de tempo para a integração de diversos tipos de conhecimento, não se justificava uma avaliação de "rendimento" imediato do aprendizado. Se porventura a minha proposta de ensino evoluir para um formato de minicurso bimestral, por exemplo, acredito que essa ideia poderá ser revisitada.

Tendo realizado a descrição das três oficinas extracurriculares realizadas em maio de 2016, passo, na seção a seguir, à sua análise.

ANÁLISE DAS OFICINAS

O *feedback* imediato dos alunos e as minhas percepções em relação às oficinas compuseram a análise que segue abaixo.

Quanto à motivação e engajamento dos participantes nas oficinas, os alunos demonstraram um alto grau de interesse em todas elas. Esse foi o ponto positivo de oferecê-las como atividades extracurriculares, evitando assim a alienação dos sujeitos de pesquisa. Minha percepção foi que os alunos estavam ali porque realmente buscavam algo diferenciado e que pudesse contribuir para um melhor aprendizado de inglês. Minha expectativa inicial para com a aprendizagem dos participantes na primeira oficina era positiva: eu acreditava que as atividades fluiriam, e que os alunos realizariam as atividades tranquilamente. De fato, o trabalho com encontros entre sons consonantais e vocálicos teve uma boa recepção por parte dos alunos, e eles não encontraram grandes dificuldades em identificar tais encontros na letra da música "Bad Day", de Daniel Powter.

No entanto, como sinto que algumas dificuldades que surgiram não foram plenamente contornadas no decorrer das oficinas, penso que seria útil descrevê-las. Embora não tenham comprometido o andamento das oficinas, elas certamente trouxeram à tona toda a complexidade de se prever variáveis às quais um plano de ensino, ao ser posto em prática, está sujeito.

A primeira dificuldade prática das três oficinas nasceu de seu cunho extracurricular. O alto grau de interesse dos alunos explicitado acima foi acompanhado também de uma alta instabilidade no comparecimento às oficinas. Em outras palavras, de um total de oito alunos, apenas três compareceram às três oficinas e apenas seis responderam aos questionários on-line posteriores. Esse fato trouxe algumas consequências negativas. Por exemplo, quem não esteve presente na primeira oficina perdeu uma introdução à questão do *connected speech* e enfrentou uma atividade de nível de dificuldade mais elevado na segunda e na terceira oficinas.

Outra dificuldade apresentada estava relacionada ao meu instrumento de coleta de dados inicial (um gravador). Na primeira oficina, houve um momento no qual eu avisei os alunos que eu gravaria suas respostas, e que o faria para fins de pesquisa. Nos momentos em que eu gravei, pude perceber que os alunos se mostraram extremamente tímidos ao pronunciar os enunciados que eu havia escrito no quadro, e que somente um deles pronunciou fluentemente um enunciado que eu julgava fácil (*an intelligent elephant*). Essa aversão dos alunos para com o gravador me compeliu a não gravar nenhuma das duas oficinas seguin-

tes, o que acabou por prejudicar uma descrição mais apurada dos encontros. Eu me ative a anotações pelo resto do processo, em momentos esparsos durante ou logo após as oficinas.

A oficina de ligações entre sons consonantais se mostrou mais difícil tanto para mim quanto para os alunos. Pude perceber que os alunos marcaram muitas palavras como manifestações de *connected speech* erroneamente (enunciados como “*belong here*” e “*glorious night*”, nos quais não há elisão/assimilação ou qualquer mudança nos sons, ou mesmo “*slippery slope*”, em que não há encontro entre sons consonantais) (Anexo A). Talvez essa situação pudesse ter sido contornada através da apresentação de mais exemplos de áudios no início daquela oficina específica. Os exemplos apresentados foram somente quatro: “*best time*”, “*we told Peter*”, “*good day*” e “*I asked Gary*”. Eu também poderia ter explicitado aos alunos que não basta uma palavra terminar com um som consonantal e a seguinte também iniciar com som consonantal: é preciso que haja alguma alteração na produção desses sons para que isso seja considerado *connected speech*.

Na terceira oficina, o que me surpreendeu foi o fato de que nenhum dos alunos sabia o que era *schwa*. É importante recordar que esses alunos participantes estudavam em níveis a partir do Pré-Intermediário no CELIN-UFPR, o que já lhes conferiria alguns anos como alunos de escola formal de línguas. Ao mesmo tempo, consigo reconhecer que é possível que algum desses alunos tenha estudado sobre a presença desse som na língua inglesa, mas que a terminologia tenha escapado. Isso não causou nenhuma dificuldade maior para o andamento da oficina, mas me fez perceber como é preciso ter um cuidado especial com a nomenclatura quando se ensina esse conteúdo. Acredito que os alunos precisam ser expostos a nomes como “*schwa*”. Assim, será mais fácil para que eles procurem este som específico (seja em sites ou em livros) ao estudar o tópico em casa, por exemplo.

Em seguida, quando a elisão do *schwa* estava sendo apresentada aos alunos através das palavras “*history*” e “*principal*”, apenas um aluno conseguiu identificar que o *schwa* do meio da primeira palavra se perdia – nenhum deles conseguiu identificar que acontecia o mesmo em “*principal*”. Curiosamente, uma vez explicada o que era a elisão de *schwa* e onde ela se manifestava exatamente nos exemplos, os alunos conseguiram acompanhar o ritmo da oficina sem dificuldades. Mais uma vez, esse foi um problema que poderia ter sido sanado com maior número de exemplos de áudio, para que os alunos reconhecessem

um padrão de elisão do som. A presença de apenas dois áudios certamente não bastou para o objetivo pedagógico daquele momento.

Por fim, outra escolha pedagógica que poderia ter sido revisitada foi a ausência de atividades para casa. Quando planejei as oficinas inicialmente, escolhi omitir esse tipo de atividade, pois não queria alienar alunos faltantes. No entanto, sabendo agora que a inconstância de alunos presentes nas oficinas é algo que eu não conseguiria ter evitado, atividades para casa talvez poderiam ter contribuído para um melhor senso de continuidade entre as três oficinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, julguei ter identificado um *puzzle* – a escassez de atividades de *connected speech* com música no CELIN-UFPR. Buscando então aliar o ensino de *connected speech* à música como recurso didático, criei a proposta de ensino que foi descrita e analisada nestas últimas páginas. Deixo com isso um registro de minha pesquisa e tentativa inicial de oferecer uma proposta de ensino diferenciada para os meus colegas professores. Se porventura eles sentirem que suas turmas carecem de atividades nas áreas que busquei cobrir, o uso dessa proposta de ensino em qualquer âmbito poderá ser frutífero.

Gostaria também de frisar a importância da pesquisa conduzida antes e durante a realização das três oficinas para o desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente, a fundamentação teórica me garantiu um maior entendimento do *connected speech*, e conseqüentemente, mais segurança ensinando-o aos alunos participantes das oficinas. Embora a pronúncia seja uma área na qual eu me sinta confortável ao ensinar, o domínio da terminologia e conceitos de fonética e fonologia que *connected speech* abarca foi um desafio, e ainda o é. Acho que não deveria ser de outra forma: sentir-se confiante para ensinar os seus alunos é importante, mas duvidar dessa autoconfiança e desafiá-la de tempos em tempos também é. Embora esse não tenha sido um dos seus objetivos originais, este trabalho me serviu nesse quesito. Ainda pensando no campo teórico, os textos que apontavam para a música como um poderoso recurso didático e como uma forma de expressão humana intimamente conectada à linguagem foram determinantes para que eu mantivesse o meu interesse na pesquisa. Enxerguei nesses textos um apoio muito forte à minha opinião prévia como músico, e isso me conferiu uma legitimidade e confiança ainda maiores enquanto pesquisador.

No que concerne à metodologia do trabalho, o levantamento de dados foi outro ponto que considero essencial. Através dos questionários direcionados aos alunos participantes e colegas professores, pude enxergar o meu campo de pesquisa com um olhar mais panorâmico, assegurando-me da relevância de meu trabalho em um contexto maior que o meramente pessoal.

Em relação às três oficinas descritas e analisadas acima, minha avaliação geral é de que nelas há muito potencial. No entanto, seria injusto deixar de falar do fato de que foram encontradas várias frustrações. Acho que a aplicação das oficinas não foi altamente satisfatória, principalmente devido a seu caráter experimental. As oficinas totalizaram apenas seis horas, e, em nenhum momento, adotaram um caráter avaliativo. Somando esses fatores às pequenas escolhas que julgo ter feito erroneamente (como os já mencionados exemplos escassos de áudio e a ausência de atividades para casa), as oficinas apresentaram um contorno inacabado e inconclusivo. No entanto, percebo que essa sensação de inconclusividade não denota algo necessariamente negativo. Acredito inclusive que as três oficinas tenham sido minha melhor contribuição para o ensino de língua inglesa. Sinto que seu propósito maior, a tentativa de explorar e dar respostas ao meu *puzzle*, não só foi cumprido, como também permitiu lidar com as várias pequenas falhas.

Quanto à reação dos alunos ao longo das oficinas e à adequação das atividades para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral de falantes nativos (com o uso de músicas como recurso pedagógico), observei uma reação positiva, pois eles se engajaram nas atividades propostas. Estas, conforme analisei acima, proporcionaram aos alunos oportunidades de melhorar sua compreensão oral. As dificuldades percebidas servirão para melhor adequá-las a futuros grupos.

Talvez, a grande conclusão a ser tirada está na percepção das oficinas não apenas como uma proposta de ensino que está à disposição para outros professores, mas também como um passo inicial para pesquisas futuras¹.

Este trabalho teve como foco o ensino de *connected speech* com música no CELIN-UFPR, pois representa minha realidade enquanto professor. Espero que o escopo possa ser ampliado futuramente em dois âmbitos: no âmbito do campo de pesquisa, ou seja, mostrando-se frutífero para situações de ensino de língua inglesa externas ao CELIN-UFPR; e no âmbito das relações entre a vivên-

1 No segundo semestre de 2016, já tive a oportunidade de apresentar este trabalho no II Encontro de Professores de Língua, Literatura e Culturas – CELIN-UFPR a professores, pesquisadores e estudantes da área.

cia prática e a vivência acadêmica, como contribuição para um maior diálogo entre as carências pedagógicas de professores de língua inglesa e a produção de trabalhos acadêmicos que têm como campo de pesquisa a sala de aula de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

ASHTIANI, F. T.; ZAFARGHANDI, A. M. The Effect of English Verbal Songs on Connected Speech Aspects of Adult English Learners' Speech Production. *Advances in Language and Literary Studies*, v. 6, n. 1, p. 212-226, 2015. Disponível em: <https://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/1309/1299>. Acesso em: 4 nov. 2020.

BOLLELA, M. F. de F. P. *Uma proposta de ensino da pronúncia da língua inglesa com ênfase nos processos rítmicos de redução vocálica*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araquara, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAN, C.; STANCULEA, A. N. Teaching Pronunciation through Songs. *Journal Plus Education*, v. 13, n. 2, p. 172-179, 2015.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Longman, 2001.

HEWINGS, M. *Pronunciation Practice Activities: A Resource Book for Teaching English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

JENKINS, J. Which Pronunciation Norms and Models for English as an International Language? *ELT Journal*, v. 52, n. 2, p. 119-126, 1998.

_____. English as a Lingua Franca: Interpretations and Attitudes. *World Englishes*, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.

KACHRU, B. B. Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (eds.). *English in the World: Teaching and Learning the Language and the Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

UR, P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge Teacher Training and Development. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ANEXO A

PLANOS DE AULA DAS OFICINAS

1º ENCONTRO (06/05)

Música utilizada: "Bad Day", by Daniel Powter

Pre-listening:

PRESENTATIONS

"1st meeting questionnaire" handout – students do it in a few minutes

Consonant-to-vowel linking (as in Hewings' *Pronunciation Practice Activities*, p.79):

- 1) Ask students to suggest singular countable nouns that begin with a vowel sound and end with a consonant sound (e.g. *animal, egg*). Notice that the words may or may not begin and end with vowel and consonant *letters* (e.g. *unit* begins with the vowel letter *u* but the consonant sound /j/; *apple* ends with the vowel letter *e* but the consonant sound /l/). Write the words that students give you on the right half of the board.
- 2) Now ask for similar adjectives (e.g. *American, unsafe*). Write these on the left side of the board. Write the word *an* to the left of these.
- 3) Students chorally and individually repeat all the words after you. Correct pronunciation where necessary.
- 4) Give students a few minutes to study the lists and write down as many meaningful (though possibly amusing) *an*+ adjective + noun combinations as they can. Then invite them to suggest their examples. Make sure that the word final consonants flow smoothly into the following word initial vowels. If necessary, illustrate this by marking the link on the board. For example:

An_intelligent_elephantan_overweight_uncle

HERE, I PLAY SOME AUDIOS I RECORDED FROM THE ETAs.

On the board:

- | | |
|----------------------------|--------------|
| 1. An intelligent elephant | 2. I need it |
| 3. Read a book | 4. Stop it |

After a student suggests an example and pronounces it with smooth consonant-vowel link, ask others to repeat. Monitor the links and correct where necessary.

While listening: tell them to predict where the consonant-to-vowel links are in the song's lyrics, and listen at least 2x to check.

After listening: play the song while each pair sings a stanza.

2º ENCONTRO (13/05)

Música utilizada: "93 million miles", by Jason Mraz

Pre-listening:

CONSONANT TO CONSONANT LINK

- 1) Write 4 of the **consonant to consonant link** sentences on the board. "How would you pronounce these sentences?"
- 2) Wait for students to think it over, and then share with the whole group.
- 3) Introduce the question of the pronunciation of consonant to consonant links. Play the ETA audios to students.

13. Best time

14. Good day

15. We told Peter

16. I asked Gary

Hewings (p. 80): The sounds /t/ and /d/ are sometimes left out when they are in the middle of a consonant cluster formed when a word ending with consonant sounds is followed by a word beginning with consonant sounds (e.g. *I asked Gary, We told Peter*).

While listening: tell them to predict where the Consonant-to-consonant links are in the song's lyrics, and listen at least 2x to check.

After listening: play the song while each pair sings a stanza.

3º ENCONTRO (20/05)

Música utilizada: "The Logical Song", by Supertramp

Pre-listening:

Audios that feature the "schwa" sound:

- | | |
|-------------|------------------|
| 17. Bacon | 18. Sarcasm |
| 19. Poker | 20. Intermediate |
| 21. History | 22. Principal |

3.12 Leaving out vowels in words

PROCEDURE

- 1) Explain that in some words, vowel sounds that are pronounced when the word is said slowly and carefully are left out when the words are said at normal speed in conversation. Illustrate by writing the word average on the board. First say it slowly and carefully with its full form /sevandy/ and then its usual, reduced form /aevndy/. Cross out the sound that is omitted; average.
- 2) Give out the handout (Student handout). Focus on Part A. Students work in pairs to predict and cross out the vowel sound which is left out of each word in its usual pronunciation.
- 3) Check the answers. Then say each word in its reduced form or play the recording. Students repeat chorally and individually. Monitor and correct when necessary.
- 4) Focus on Part B. Students should use the words in Part A to complete the phrases in Part B.
- 5) When students report their answers they should say the complete phrase and use the reduced form of the words. Monitor and correct where necessary.

Pronunciation Practice Activities – Martin Hewings

Student handout

Schwa elision

camera	definite	every	factory	family	favourite	marvellous	police
recovery	reference	secretary	separate	similar	strawberry	traveller	

- 1) A _____ friend
- 2) A modern _____
- 3) A _____ plant
- 4) A car _____
- 5) _____ time
- 6) A great _____
- 7) Remarkably _____
- 8) A personal _____
- 9 A _____ officer
- 10 A digital _____
- 11 Absolutely _____
- 12 A frequent _____
- 13 A _____ book
- 14 A _____ answer
- 15 Entirely _____
- 16 An amazing _____

ANEXO B

LETRAS DAS MÚSICAS

Daniel Powter – Bad Day

Where re is² the moment when we needed the most?
You kick up the leaves, and the magic is lost
They tell me your blue skies fade to gray
They tell me your passion's gone away
And I don't need no carrying on

Stand in the line just to hit a new low
You're faking a smile with the coffee to go
You tell me your life's been way off line
You're falling to pieces s every time
And I don't need no carrying on

'Cause you had a bad day
You're taking one down
You sing a sad song just to turn it around
You say you don't know, You tell me don't lie
You work at a smile, and you go for a ride
You had a bad day, The camera don't lie, You're
coming back down, and you really don't mind
You had a bad day, You had a bad day

Well you need a blue sky holiday
The point is they laugh at what you say
And I don't need no carrying on

Repeat chorus

Sometimes the system goes on the blink,
and the whole thing it turns out wrong
You might not make it back and you know

that you could be well, oh, that strong
And I'm not wrong

So where re is the passion when you need it
the most?
Oh, you and I
You kick up the leaves and the magic is lost

Repeat chorus

You had a bad day, You see what you like
And how does it feel one more time?
You had a bad day, You had a bad day

2 Os trechos sublinhados e em negrito indicam uma ocorrência do aspecto de *connected speech* que estava sendo trabalhado no dia.

Jason Mraz – 93 Million Miles

93 Million miles from the sun

People get **t**ready, get **r**eady
'Cause here it comes, it's a light
A beautiful **l**ight, over **r**the horizon
Into our eyes
Oh, my, my how beautiful
Oh, my beautiful mother
She told **m**e: "son in life you're gonna go far"

If you do it right, you'll love where **e** you are
Just **k**now, wherever you go
You can always come home

240 Thousand **d** miles from the moon
We've come a long way to belong here
To share **r** this view of the night
A glorious night
Over **r** the horizon is another bright sky
Oh, my, my how beautiful
Oh, my irrefutable father
He told **d** me, son, sometimes it may seem dark

But **t** the absence of the light is a necessary part
Just **k**now, you're never alone
You can always come back home
You can always come back

Every road is a slippery slope
There is always a **h**and **t**hat you can hold on to
Looking deeper through the telescope
You can see that **t** your home's inside of you

Just **k**now, that **w** wherever you go
No, you're never alone
You will always get back home

93 Million miles from the sun
People get **t**ready, get **r**eady
'Cause here it comes, it's a light
A beautiful **l**ight, over **r**the horizon
Into our eyes

Supertramp – The Logical Song

When I **w**as³ young
It seemed that life was so wonder**f**ul
A mir**a**cle, oh it was beautiful, mag**i**cal
And all the birds in the trees
Well they'd be singing so happ**i**ly
Oh, joy**f**ully, play**f**ully, watching me

But then they sent me **a**way
To teach me how **t**o be sensible
Log**i**cal, oh respons**i**ble, pract**i**cal
And then they showed me a world
Where I could be so depend**a**ble
Oh, clin**i**cal, intellectu**a**l, cyn**i**cal

3 Esta parte da música *The Logical Song* foi utilizada para demonstrar o *schwa* aos alunos, portanto eu realcei todas ocorrências deste som no trecho selecionado.

O ensino de inglês através da literatura: uma sugestão de abordagem

Camila Franco Batista

LITERATURA NAS AULAS DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

A utilização de textos literários nas aulas de inglês como segunda língua oferece diversas alternativas para professoras e aprendizas¹. O texto literário pode, além de ser somente um complemento ao material didático adotado pela professora ou pela instituição, constituir o principal meio de ensino das quatro habilidades da língua. Este capítulo sugere uma abordagem do texto literário no ensino de inglês em que a literatura não é apenas um recurso, mas sim um meio de aquisição de linguagem que estimula a interação, a aprendizagem e a “competência literária” (LAZAR, 1993). Entende-se, de acordo com Gillian Lazar (1993, p. 14-15), que a literatura, além de ser material autêntico, igualmente proporciona às aprendizas o contato com outras culturas, desenvolve habilidades interpretativas e expande a consciência linguística da aprendiz. Compreende-se também o aspecto humanístico da literatura: segundo Daniel R. Schwarz (2008), a literatura é feita por humanos, para humanos e sobre humanos. Dessa forma, a literatura oferece excelentes oportunidades de reflexão sobre o sujeito, a cultura em que está inserido, seu contexto histórico e os debates socioculturais que o texto suscita. A título de exemplo, este capítulo apresenta uma sugestão de plano de aula em que o conto “The Tell-Tale Heart”,

1 Neste capítulo adota-se o generalizador feminino.

do escritor norte-americano Edgar Allan Poe (1809-1849), pode ser utilizado no ensino de língua inglesa.

O uso de literatura nas aulas de língua inglesa é, muitas vezes, objeto de debate. Segundo Clarissa Menezes Jordão (2001), existe uma concepção de que o ensino de língua através da literatura seja discrepante devido à crença de que o ensino de língua é diferente do ensino de literatura (p. 33). Há também a concepção de Alan Maley (1989, citado por JORDÃO, 2001) de que a literatura é um *recurso* para ensinar idiomas e que, para tanto, precisa ser “dessacralizada”, ou seja, a professora não deve realizar uma análise literária nas aulas de língua (JORDÃO, 2001, p. 34). Afirma-se também que a literatura é complexa demais para ser estudada além da língua ou que a literatura é “modelo de língua”, sendo, assim, veículo de valores estéticos e morais (FRANCO, 2007, p. 57). Livros didáticos de língua inglesa frequentemente inserem títulos literários apenas como ilustração, sem o aprofundamento do estudo do texto literário, de seu contexto de publicação, seus temas, símbolos e problemáticas (FRANCO, 2007, p. 58).

Entendo que a literatura, como uso da linguagem, expressa atitudes, crenças, ideias, fatos e eventos de uma cultura (KRAMSCH, 2009), ou seja, a literatura é também expressão cultural. Segundo Laura P. Z. Izarra (2007), o ensino-aprendizagem de língua estrangeira através do texto literário tem caráter libertador porque permite ir além da reprodução de estruturas e possibilita a interação e o rompimento de barreiras entre culturas:

O processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira *através* do texto literário permite atravessar as fronteiras das estruturas linguísticas e culturais ao romper com a mera repetição das estruturas de pensamento alheias, e possibilita a construção de novas estruturas interativas que propiciam diálogos críticos entre diferentes culturas e sujeitos. Professores e alunos cruzam fronteiras imaginárias, detectam os discursos dominantes em um processo de releitura, reescrevem contra-discursos e afirmam suas identidades em face da unicidade etnocêntrica. (IZARRA, 2007, p. 8)

O papel da professora é, portanto, de acordo com Schwarz (2008), enfatizar o que é especial e distinto no texto literário, ou seja, mostrar que a literatura é sobre pessoas “transformando o mundo em palavras e palavras em mundo” (p. XIV, tradução nossa). Rildo Cosson (2016) enfatiza que um dos papéis da escola/da professora é revelar como a leitura é um ato social e de diálogo entre diversas vozes que abre espaço para a percepção de múltiplas perspectivas enriquecedoras:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. (COSSON, 2016, p. 27)

Nas palavras de Lazar (1993), um dos principais desafios da professora é trabalhar com as aprendizas a utilização de estratégias literárias adequadas na leitura de textos literários (p. 3). Cosson (2016, p. 12) defende o conceito de "letramento literário", ou seja, o letramento através de "textos literários [e que] compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio". Consequentemente, entendo que o texto literário não deve ser ensinado com propósito prático, isto é, exclusivamente para demonstrar o uso de estruturas gramaticais ou vocabulário, mas sim, a fim de suscitar uma reflexão simbólica ou filosófica sobre as questões levantadas pelo texto. A literatura exige da leitora o desenvolvimento de competências interpretativas específicas para a sua compreensão. Esse processo, porém, não é imediato, e a professora deve compreender que a aprendiz pode ter dificuldades para desenvolver tais habilidades.

Quais são essas habilidades? Segundo Lazar (1993, p. 19), duas práticas essenciais para a leitura de textos literários são a elaboração de hipóteses e a compreensão de inferências. Textos literários possuem diversos níveis de sentido nos quais são utilizadas elipses, metáforas, alusões, entre outras figuras de linguagem, que exigem que o leitor vá além do sentido literal. Além disso, o ensino de inglês através da literatura oferece oportunidades de fortalecimento da segurança e da confiança da aprendiz com a leitura de diferentes gêneros, traduções de outras línguas e culturas.

Para tanto, a professora não deve somente apresentar o texto isoladamente ou permitir que as aprendizas compreendam as complexas implicações do texto literário por si mesmas. Uma prática muito comum no ensino de inglês é a seleção despreocupada de títulos literários e a solicitação de que as aprendizas leiam os textos sozinhas, sem direcionamento, supostamente a fim de adquirir vocabulário. Aspectos importantes como o contexto histórico das obras, as implicações socioculturais e linguísticas são ignorados ou relegados a segundo plano. Embora não se possa dizer que tal abordagem seja errada, entendo que é possível aprofundar-se no texto literário e criar possibilidades enriquecedoras no ensino de inglês através da literatura. Cosson (2016) sugere que a professora

precisa explorar diversos níveis de complexidade para que a aprendiz amplie seus horizontes de leitura.

Entendo que seja necessário apresentar as abordagens populares de ensino de inglês como língua estrangeira a fim de sugerir uma alternativa de abordagem que não ignore práticas já consolidadas, mas as adaptem, a fim de contemplar de maneira mais completa o texto literário. É o que apresento na próxima seção.

UMA SUGESTÃO DE ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO

Diversas abordagens de literatura no ensino de inglês estão disponíveis e implicam métodos distintos. Podem-se utilizar poemas, contos, peças teatrais e até romances inteiros de acordo com o objetivo que se quer alcançar. Lazar (1993) lista três das principais abordagens:

- 1) Abordagem baseada na linguagem: o texto literário é estudado a fim de auxiliar na integração do conteúdo programático de aspectos linguísticos. A linguagem literária é cuidadosamente estudada, proporcionando às aprendizas uma melhor compreensão da língua inglesa. O texto literário é escolhido de acordo com o ponto linguístico a ser estudado, mas o "mérito literário", isto é, a importância e a relevância do texto são também considerados (p. 23).
- 2) Literatura como conteúdo: esta abordagem concentra-se no conteúdo literário, isto é, o contexto histórico, social, cultural e econômico que o texto literário apresenta. A ênfase dessa abordagem não é o texto literário em seu aspecto linguístico, mas a língua inglesa pode ser assimilada durante a leitura e o trabalho com o texto. O método de escolha dos títulos é diverso: os textos podem ser canônicos, tradicionais, populares etc. (p. 24).
- 3) Literatura para enriquecimento pessoal: a literatura é um meio de incentivar as aprendizas a buscar em suas experiências pessoais emoções e situações semelhantes ou distantes do que é apresentado no texto literário. Os materiais são escolhidos de acordo com o interesse das aprendizas, sendo organizados por temas. Há também a possibilidade de utilização de textos não literários com o mesmo tema (p. 25).

Entendo que cada uma dessas abordagens possui aspectos positivos e, portanto, neste trabalho sugiro uma abordagem que mescla as já citadas aqui

para que se complementem. Minha sugestão engloba não só a literatura como conteúdo, mas também a literatura como enriquecimento pessoal e o aspecto linguístico do texto literário. Minha proposta para o conto "The Tell-Tale Heart", de Edgar Allan Poe, considera aspectos socioculturais (do texto e do leitor), linguísticos e experiências pessoais das aprendizas. Assim como Cosson (2016, p. 40-41), entendo que o processo de leitura deve acontecer de forma linear e contemplar três etapas: antecipação (compreensão do gênero textual, da finalidade do texto, dos aspectos paratextuais e objetivos de leitura), decifração (o processo de decifrar letras e palavras, que pode ser mais lento ou mais rápido conforme a habilidade da leitora) e interpretação (compreensão de sentido, inferências, símbolos etc., que leva em conta a experiência, o conhecimento de mundo e o meio social da leitora).

Dessa forma, é necessário pensar cuidadosamente a seleção de títulos que serão trabalhados. Segundo Cosson (2016), é impossível à professora fugir do estabelecimento de um cânone próprio e, por vezes, excluir injustamente textos culturalmente importantes. Para o autor,

o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que se encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. (COSSON, 2016, p. 36)

No entanto, pode-se ir além do cânone ao escolher contos de autores ainda desconhecidos, textos literários publicados em plataformas digitais como *blogs* e revistas virtuais, entre outros. No caso deste trabalho, escolhi um texto já canonicamente consolidado de Edgar Allan Poe não por este ser um escritor canônico, mas devido ao gênero do conto (mistério/suspense/terror) ser popular entre leitores e também pelo fato de o conto, por ser uma narrativa breve, possibilitar o planejamento de uma aula completa, sem prejuízo de tempo.

Além disso, o critério mais importante de textos literários na escola deve ser, segundo Cosson (2016), a experiência de quem lê. Portanto, devem-se levar em consideração os interesses e o universo cultural do público-alvo. Dessa forma, contribui-se para a criação do que Cosson (2016, p. 48) chama de "comunidade de leitores", que envolve o repertório, a cultura da leitora e a própria leitora.

É também essencial que o trabalho com o texto literário não pare apenas no texto e na sua interpretação. A professora deve pensar em atividades de extensão que levem a leitora a estabelecer uma ponte entre o texto literário e a cultura e o universo coletivo e particular da própria leitora. As atividades de extensão são igualmente importantes para incentivar a agência através da produção e também podem servir de avaliação de compreensão e prática textual.

Tendo em mente as considerações teóricas expostas até aqui, apresento, na próxima seção, o plano de aula preparado para o conto “The Tell-Tale Heart”, de Edgar Allan Poe. Essa aula já foi executada em dois contextos: em cursos livres de idiomas, com adolescentes, e em curso superior, para alunos adultos de inglês como disciplina complementar.

PLANO DE AULA

O Plano de aula é formado a partir dos seguintes tópicos:

- Competência: leitura de contos;
- Texto: “The Tell-Tale Heart”, de Edgar Allan Poe (adaptado para aprendizas de inglês e disponível em: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/the_tell-tale_heart_0.pdf);
- Tema: descrição de experiências pessoais; contar uma história de terror;
- Nível linguístico: Pré-Intermediário;
- Funções comunicativas: narrativas, narradores confiáveis e não confiáveis;
- Objetivos linguísticos: passado simples *versus* presente perfeito;
- Objetivos crítico-pedagógicos: reflexão sobre questões mentais e implicações emocionais de ações;
- Etapas: introdução, atividades de pré-leitura, leitura crítica, habilidades linguísticas, construção de vocabulário, reflexão, produção;
- Duração: uma hora e meia.

Introdução

Nesta etapa, a professora deve apresentar o autor do texto literário, mesmo que já seja conhecido ou popular. Nesse caso, uma breve introdução de Edgar Allan Poe é apresentada para que as aprendizas se familiarizem. É igualmente importante que nesse momento também seja compartilhada uma breve

introdução ao conto e seu enredo. No caso deste plano de aula, apresenta-se uma breve biografia do autor, salientando a importância da sua contribuição para o desenvolvimento da literatura de mistério e terror:

Edgar Allan Poe was born in Boston, Massachusetts, on January 19, 1809. He is known as one of the major writers of the United States. Poe's contribution to the development of mystery and horror tales are evident in his famous short stories, including "The Black Cat", "The Cast of Amontillado", and "The Tell-Tale Heart". The writer was also a poet: his poem "The Raven" is one of his masterpieces. Poe got married to a cousin named Virginia when she was only 13 years old in 1836. She died eleven years later, leaving Poe overcome by grief. He had many health and financial problems, and by the time of his death, in 1849, Poe died in poverty and great distress.

Atividades de pré-leitura

Aqui, a professora pode iniciar uma discussão relacionada ao tema do conto trabalhado. "The Tell-Tale Heart" é uma história de suspense ou até mesmo de terror, e um debate conjunto sobre aspectos de histórias de terror pode auxiliar o grupo a entrar no tema.

As perguntas sugeridas são:

1. Do you like horror stories? Why (not)?
2. Name five things that make a horror story. Example: monsters, vampires...
3. Are you afraid of any of the things you mentioned in the previous exercise?
4. Discussion: do you agree or disagree with the statements below?
 - Insane people know they have a mental problem, so they are responsible for their actions.
 - Sane people can have insane moments.
 - If you commit a crime, you will be caught.

Leitura crítica

Esta abordagem prevê que a leitura do texto literário seja guiada pela professora. Nesse momento ela solicita que as aprendizas leiam, em voz alta ou silenciosamente, parágrafos determinados e faz perguntas para verificar a compreensão delas. Nessa etapa o grupo pode também solucionar dúvidas de vocabulário e expressões. Um exemplo pode ser:

- Read the first two paragraphs of the story and discuss what is happening in the story.

IT'S TRUE! YES, I HAVE BEEN ILL, VERY ILL. But why do you say I have lost control of my mind, why do you say that I am mad? Can you not see that I have full control of my mind? Is it not clear that I am not mad? Indeed, the illness only made my mind, my feelings, my senses stronger, more powerful. My sense of hearing especially became more powerful. I could hear sounds I had never heard before. I heard sounds from heaven. I heard sounds from hell!

Listen! Listen! I will tell you how it happened. You will see, you will hear how healthy my mind is. (POE, 2015, p. 64)

- What do you think about the narrator?
- To whom is he telling the story?

A seguir, as perguntas sugeridas para o decorrer da leitura são:

- Read the third paragraph. What is a "vulture"?
- What is the routine of the narrator? What does he do every night?
- For how many nights does the narrator sneak into the old man's bedroom?
- How does the narrator behave towards the old man during the day?
- How does the narrator kill the old man? What does that say about his sanity?
- What disturbs the narrator's calm?

Após a conclusão da leitura, pode acontecer um debate sobre o narrador e seu crime:

- Do you think the crime would be discovered eventually? When?
- Where is the narrator at the moment of his narration?
- Do you believe him?

Outra sugestão é um debate entre defensoras e acusadoras do narrador. A professora pode dividir as aprendizas em dois grupos que debaterão sobre a sanidade ou loucura do narrador, ou sobre sua credibilidade.

Habilidades linguísticas

Nessa etapa a professora pode abordar aspectos linguísticos e gramaticais do texto. Em “Tell-Tale Heart” os tempos verbais do passado simples e do presente perfeito são utilizados, o que representa uma oportunidade pertinente de trabalhar a distinção entre os dois tempos, principalmente se esses pontos gramaticais já foram trabalhados anteriormente. No quadro-negro a professora pode fazer esquemas, desenhos, citar exemplos e interagir com as aprendizas. Duas perguntas sugeridas são:

1. In the first paragraph of the story the narrator says: “Yes, I have been ill”. Why does the author use the present perfect tense?
2. In the fifth paragraph, he narrates: “Every night about twelve o’clock I slowly opened his door”. Why is this sentence in the simple past tense? Could we use the present perfect here?

Em seguida, podem-se aplicar exercícios de fixação se a professora desejar.

Construção de vocabulário

O texto literário pode apresentar uma infinidade de palavras e expressões que são novas para as leitoras. Por isso, é recomendável que versões adaptadas de textos literários sejam utilizadas a fim de que o nível linguístico do material seja adequado ao nível das aprendizas. No entanto, mesmo materiais adaptados podem conter palavras novas e, assim sendo, é desejável que um exercício que aborde o vocabulário seja realizado. Nessa sugestão de atividade, sugiro que a professora faça um levantamento de palavras que possam ser novas ou próprias de um contexto específico e realize um exercício de associação de colunas, tal como a atividade abaixo (Tabela 1):

TABELA 1 - MATCH THE WORDS OR PHRASES FROM THE SHORT STORY TO THEIR MEANINGS

Word	Definition
1. Vulture	() firmly
2. Tightly	() to agitate, to bother
3. To trouble	() a large dark bird which feeds on dead animals
4. Suddenly	() uncommon
5. Little by little	() without curves or bends
6. To fall upon	() gradually
7. Unusually	() as a matter of fact, in reality, truly
8. Indeed	() very quickly and unexpectedly
9. Straight	() to meet with

FONTE: A autora (2016).

Reflexão

Este é o momento em que uma nova discussão em grupo pode acontecer. Professora e aprendizas retornam ao tema do conto e discutem suas impressões sobre a forma e o conteúdo do texto literário. As perguntas sugeridas para essa etapa são:

- How would you describe the narrator? Has your first impression of him changed?
- Why do you think the narrator is so troubled by the old man?
- In your opinion, does the narrator feel guilty about the murder?
- Why does he confess?
- Think of three aspects of the short story that were successful to create a thriller atmosphere.

Produção

É importante que as aprendizas também produzam seus próprios textos a partir do que foi lido e discutido. Esse é um momento oportuno para avaliar a compreensão e a assimilação dos aspectos trabalhados durante a leitura e as atividades linguísticas. A sugestão para produção nessa atividade é que cada aprendiz imagine onde o narrador do conto está (numa prisão, manicômio ou outro lugar), para quem ele conta a história do assassinato e como é a sua roti-

na atual. A professora inicia o debate de cinco minutos em que cada membra do grupo pode compartilhar suas ideias. As perguntas sugeridas são:

- How do you think the story continues? Is the narrator in prison? Does he tell the story of the murder to the police or to somebody else?

Em seguida, as aprendizas produzem uma composição escrita em que se passam pelo narrador, escrevendo uma entrada no diário dele. A proposta, em inglês, é a seguinte:

- Imagine that the narrator has a journal. Write an entry for the day after the murder. Think of where he is, what he does there and how he feels about it.

Uma alternativa à produção escrita é a encenação de um “julgamento” no qual as aprendizas se dividem em papéis para representar uma corte: uma juíza, uma advogada de acusação e outra de defesa, testemunhas e alguém para fazer o papel do narrador. Nesta atividade, que pode também ser avaliativa, as aprendizas precisam ouvir a criminosa, defendê-la ou acusá-la, e, por fim, chegar a um veredicto: condenação ou absolvição.

CONCLUSÃO

Este trabalho buscou a proposta de uma abordagem do ensino de inglês através da literatura em que o texto literário não seja apenas um recurso para a aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais, mas um meio de ensino que considera todos os níveis do texto e seus aspectos históricos, sociais e culturais. Procurei demonstrar com o plano de aula sobre o conto “The Tell-Tale Heart” as inúmeras possibilidades de abordar o texto literário sem transformá-lo em apenas um instrumento acessório. Além da aprendizagem de segunda língua, o trabalho com o texto literário visa a formação de leitoras através do desenvolvimento da competência literária. Ao invés de seguir a abordagem frequentemente vista em livros didáticos de inglês como segunda língua, esta sugestão de trabalho com a literatura mostra como o texto literário pode adquirir vida ao ser lido, interpretado e discutido em sala de aula. A literatura é um excelente instrumento para incentivar a reflexão e impulsionar a produção das aprendi-

zas, contribuindo para sua formação como agentes autônomas capazes de se expressar em língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

COSSON, R. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCO, Z. M. B. *A literatura no livro didático: seus efeitos na prática dialógica do aprendizado de inglês*. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

IZARRA, L. P. Z. Ensino de língua inglesa através do texto literário: uma educação transcultural crítica. In: IZARRA, L. P. Z.; DI CANDIA, M. R. (org.). *Ensino de língua inglesa através do texto literário*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007.

IZARRA, L. P. Z.; DI CANDIA, M. R. (org.). *Ensino de língua inglesa através do texto literário*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007.

JORDÃO, C. M. *A educação literária no lado dos anjos*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 2009. [1998].

LAZAR, G. *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

POE, E. A. The Tell-Tale Heart. In: AMERICAN ENGLISH. *Edgar Allan Poe: Storyteller*. U. S. Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs. Disponível em: <https://americanenglish.state.gov/resources/edgar-allan-poe-storyteller>. Acesso em: 17 jun. 2015.

SCHWARZ, D. *In Defense of Reading and Teaching Literature in the Twenty-First Century*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2008.

Entre letramentos e multimodalidades: práticas na formação inicial e continuada de professores de línguas

Katia Bruginski Mulik

INTRODUÇÃO

O cenário cultural, globalizado e tecnológico em que estamos inseridos tem transformado de forma significativa nossas formas de comunicação, interpretação e construção de sentidos. Estamos cada vez mais rodeados de textos multimodais e suas diferentes semioses (sons, gestos, imagens estáticas e em movimento). Nossas práticas de leitura exigem novas lentes diante dessas novas configurações textuais, sendo que os sentidos não se dão apenas a partir de elementos verbais, mas sim na construção das relações desses elementos composicionais. Poderíamos ainda afirmar que as fronteiras entre leitor e autor quase se fundem, passando a ser entendidos como um único ser, o *lautor* (ROJO, 2013). Ante esse cenário complexo, a função educativa acaba tendo novos desafios, já que precisa incluir, em suas preocupações, a formação desse novo leitor e produtor de textos. Nara Takaki (2012, p. 5) explica:

o advento do texto produzido no meio eletrônico-digital está atrelado às mudanças de ordem sócio-histórica, político-econômica e cultural. Em decorrência, as novas experiências com a linguagem digital acompanham as condições históricas específicas de uma determinada comunidade, de forma que concepções de poder, epistemologia, hermenêutica crítica, performatividade e agência, demandam novas e constantes revisões.

Como professores de línguas também acabamos tendo que assumir novos papéis frente a essas transformações. A formação de professores precisa inserir em sua agenda formas de ampliar os letramentos docentes para que suas práticas pedagógicas deem conta de atender as demandas recentes. Por isso, visando contemplar as preocupações apontadas, apresento neste capítulo algumas experiências pedagógicas que objetivaram inserir professores em formação inicial e continuada em novas práticas de letramentos e multimodalidades. A organização deste texto está dividida em quatro partes, excluindo-se esta introdução. Na primeira discorro sobre aspectos voltados para a formação de professores no tempo atual. Na segunda, teço considerações a respeito dos gêneros discursivos, multimodalidades e letramentos. Na sequência, trago algumas práticas pedagógicas realizadas com professores em formação inicial e continuada e, por fim, faço um fechamento sobre as questões ora apresentadas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

Surgem inúmeros questionamentos com relação à formação de professores frente às novas demandas sociais e econômicas ocasionadas principalmente pelo fenômeno da globalização. Novas formas de ler, escrever e se comunicar também são acompanhadas de diferentes formas de construção do conhecimento. Ou seja, “como preparar o professor para lidar com essas novas práticas de linguagem em sua sala de aula?”; “quais são as posturas exigidas pela sociedade global e suas implicações para o ensino?”; “quais são os caminhos a serem trilhados pelos professores e pesquisadores diante do cenário contemporâneo?”; ou ainda, “como pensar em novas formas de produzir conhecimento com base em outros olhares e, assim, colaborar na reinvenção da vida social?” (MOITA LOPES, 2006, p. 94). Para essas perguntas não há respostas prontas, uma vez que não há como generalizar demandas e saberes locais, mas podemos delinear algumas reflexões que podem nos auxiliar a construir práticas mais significativas na área da formação de professores.

Uma dessas práticas está relacionada à formação do professor e ao seu olhar voltado para a pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008). Não me refiro à pesquisa apenas como aquela desenvolvida no espaço acadêmico, mas, sim, na construção da identidade de professores enquanto pesquisadores de sua própria sala de aula. Os ganhos para a educação seriam bastante significativos se nossos professores pudessem assumir esse papel, podendo divulgar suas práticas e teorizá-las. Nesse processo teoria e prática não seriam entendidas

como coisas dicotômicas, mas, sim, indissociáveis, instaurando-se como uma atividade crítico-praxiológica que se constitui como “a dialética ensino-e-pesquisa, instrumento-e-resultado, aprendizagem-e-desenvolvimento. É a teoria que, gerada na prática, retorna ao mundo da teoria para se consolidar e se renovar continuamente” (MATEUS, 2009, p. 316).

Reforçar o papel do professor na pesquisa é uma forma de “romper com a lógica engessada da universidade [...], dos departamentos, dos interesses restritos dos campos e grupos de pesquisa” (BONINI, 2013, p. 41). Ou seja, seria uma maneira de provocar rupturas diante da relação hierárquica do pesquisador sobre os professores e sobre o espaço escolar e as “desigualdades entre ambos” (MATEUS, 2009, p. 311). No entanto, para que se ampliem essas possibilidades de formação do professor na pesquisa é preciso investimento tanto do professor, de dispor de seu tempo para incorporar essas novas posturas e práticas na profissão, como também das políticas públicas para que reconheçam o espaço escolar como um lugar onde se produz conhecimento e disponham de projetos voltados para o desenvolvimento da pesquisa dos docentes oferecendo condições para que os professores possam divulgar suas práticas em eventos locais e, quem sabe, internacionais.

Outro aspecto que merece atenção é a formação crítica do professor. Documentos oficiais de ensino têm apontado para a necessidade de formarmos alunos críticos, capazes do exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2006; PARANÁ, 2008). Mas é possível desempenhar essa função sem ter preparo para tal? Antes de adentrarmos nessa questão é preciso ressaltar que nós, profissionais da educação, nunca estamos “prontos” de forma estanque. Nossa profissão está atrelada ao movimento, à fluidez constante das transformações sociais e, por isso, não há como chegarmos a um remate.

Entendo que a formação crítica do professor de línguas envolve o exercício de compreender suas leituras de mundo, a fim de poder problematizar junto aos alunos as leituras que ecoam em sala de aula e que, porventura, possam reproduzir discursos de violência e preconceito que não podem ser negligenciados por parte do professor. Numa concepção discursiva de língua entendemos que é essa última que nos possibilita construir realidades, ou seja, é a língua que nos possibilita conhecer o outro, sua cultura, sua forma de pensar e se comunicar. Moita Lopes (2006, p. 92) afirma que essa “possibilidade de experimentar a vida de outros para além da vida local é talvez a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas que apagam quem é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabili-

dade". Enxergar como o *outro* constrói sentidos é um exercício de ler este outro criticamente.

O cenário contemporâneo exige do professor uma postura voltada para a reflexividade, entendida aqui como o desenvolvimento de agência docente. Jordão (2013, p. 360) explica que uma atitude agentiva é aquela que "problematiza as próprias práticas reflexivas de construção de sentido". A autora explicita que a agência é caracterizada como "possibilidade de perceber-se pensando, de compreender seu processo de construção e sentidos e, simultaneamente, de ver o outro também construindo seus sentidos em processos discursivos" (JORDÃO, 2013, p. 363), no sentido de como essas construções carregam implicações sociais de se ver e de existir no mundo.

GÊNEROS TEXTUAIS, LETRAMENTOS E MULTIMODALIDADES

O conceito de multimodalidade não é algo recente, mas tem sido bastante enfatizado em estudos contemporâneos, principalmente pelo advento do uso das novas tecnologias digitais. Hemais (2010, p. 1) define multimodalidade como a "co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social". A autora ressalta que é importante compreender que esses modos semióticos funcionam em conjunto, ou seja, cada modo contribui de acordo com as suas particularidades para a construção de significados. Para compreender melhor esse conceito, podemos pensar no gênero propaganda (estática). Para que possamos construir os sentidos presentes nesse texto, faz-se necessário olhar para todos os elementos que o compõe (as imagens, as cores, as fontes utilizadas, a parte verbal, as escolhas lexicais etc.).

A materialidade de língua/linguagem se dá a partir da produção de gêneros textuais. Marcuschi (2005, p. 19) nos explica que os gêneros textuais podem ser entendidos como fenômenos históricos intrínsecos à vida cultural e social, que contribuem para "ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia". O autor reforça que os gêneros não são estanques, já que surgem a partir das necessidades comunicativas e da relação do homem com a tecnologia, sendo dessa forma plásticos, dinâmicos e maleáveis (MARCUSCHI, 2005). Vale lembrar que embora os gêneros sejam tipos relativamente estáveis, a linguagem é de natureza criativa, o que possibilita que a diversidade dos gêneros seja ilimitada.

De acordo com Marcuschi, os gêneros do discurso são determinantes para que a comunicação seja possível. No entanto, não se pode classificar ou categorizar todos os gêneros textuais, uma vez que eles nascem de nossas necessidades comunicativas e emergem de forma ainda mais rápida devido à utilização cada vez mais intensa das tecnologias digitais.

Sobre esse aspecto podemos citar Bakhtin (2003, p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Rojo (2013) nos alerta para uma importante colocação sobre as aproximações com relação à multimodalidade textual e às teorias propostas por Bakhtin. A autora afirma que “o caráter multissemiótico dos textos/enunciados contemporâneos não parece desafiar fortemente os conceitos e categorias propostas pela teoria dos gêneros” (ROJO, 2013, p. 2627). Isso se dá porque práticas de linguagem estão sempre vinculadas a contextos e situações específicas de enunciação inseridas em suas esferas de circulação.

Processos de leitura e construção de sentidos têm sido alterados, inclusive diante da multimodalidade presente em espaços públicos. Mazetti (2006, p. 126) analisa como intervenções urbanas têm sido interpretadas como formas de politização do cotidiano, como forma de experimentação estética e de ativismo social:

Os processos de comunicação verticais em que o receptor é submetido, mesmo que a contragosto, aos desígnios do emissor são subvertidos nas práticas de intervenção urbana. À figurado espectador passivo, é contraposto um novo tipo de espectador, que não se resume ao âmbito da recepção, pois busca criar um diálogo com as informações que lhe cercam, de modo cada vez mais invasivo, no dia a dia. A cidade, com seus cartazes, placas de trânsito, fachadas de lojas e *outdoors*, transforma-se e renova-se, então, como lugar de troca simbólica. Troca esta que, por si só, já é uma politização do cotidiano, uma vez que o diálogo é aberto “à força”, através de intervenções ilícitas, em atos de desobediência civil.

Podemos compreender as intervenções urbanas como um processo comunicacional que envolve produções de sentidos multimodais e sua proposição de jogo lúdico (MAZETTI, 2006) visando problematizar construtos ideológicos. O papel do produtor desses textos se dá em uma relação dialógica. As práticas de

*culture jamming*¹ exigem um posicionamento crítico por parte de seus leitores/ produtores para identificar noções intertextuais ideológicas e compreender a ironia/crítica presente nos textos. Como os modos semióticos não funcionam separadamente, mas na interação entre seus elementos constitutivos e letramentos múltiplos, eles precisam ser mobilizados a fim de ampliarmos nossas capacidades de leitura.

FIGURA 1 – EXEMPLO DE INTERVENÇÃO URBANA: *CULTURE JAMMING*



FONTE: Google Imagens (Jay_G, 2010).

A percepção dos novos usos da linguagem e o reconhecimento das mudanças sociais que “conduziram ao surgimento de novas práticas letradas [foi o] que levou pesquisadores a ampliar os estudos sobre letramentos, dando origem a conceitos como os de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico” (JESUS; GATTOLIN, 2013, p. 171).

Mattos (2014, p. 108) explica que os novos letramentos surgiram “em oposição à visão tradicional, então dominante, de que letramento é um conjunto de habilidades cognitivas ou psicológicas que as pessoas possuem, e que podem ser ensinadas de maneira neutra em contextos formais ou informais de ensino”. Lankshear e Knobel (2003) argumentam que durante as duas últimas décadas várias concepções de letramento foram emergindo, e mais recentemente, a noção de multiletramentos. Assim, citando mais longamente os autores, temos:

1 Termo usado no início dos anos 1980, apoiado na semiótica de guerrilha, que evidencia técnicas de anticonsumismo, buscando romper ou subverter a cultura *mainstream*. Suas práticas mais recorrentes são a subversão de anúncios publicitários, a criação de notícias falsas, alteração de *outdoors* e áudios (*agitpop*).

A pedagogia dos multiletramentos enfoca fortemente como a diversidade cultural e linguística e o crescente impacto das novas tecnologias de comunicação estão mudando as demandas sobre os aprendizes em termos do que identificamos aqui como dimensões operacionais e culturais dos letramentos. Os alunos precisam de novos conhecimentos operacionais e culturais para adquirir novas linguagens que proporcionem acesso a novas formas de trabalho, práticas cívicas e privadas em suas vidas cotidianas. Ao mesmo tempo, como argumentam os defensores dos multiletramentos, os alunos precisam desenvolver pontos fortes numa dimensão crítica.² (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 11, tradução nossa livre)

Com relação ao prefixo “multi”, Monte Mór (2014) defende que o termo “possibilitou salientar o reconhecimento da diversidade de conhecimentos, práticas e recursos, como em multinacional, multimeios, multimodalidades, multiculturalidade, multiletramentos”. A autora ainda explica que essas designações “‘multi’, ‘trans’ e ‘plural’ representam um desafio para a sociedade que aprendeu a visão convergente ‘mono’ e as generalizações resultantes das experiências empíricas” (MONTE MÓR, 2014, p. 10), as quais assumem um caráter descritivo de como grupos, pessoas, coletividades, comportamentos, culturas e formas de pensar dão ênfase a uma convergência de conhecimentos.

Retomando a concepção trazida por Lankshear e Knobel (2003), a dimensão crítica é um dos fatores a ser desenvolvido no espaço escolar. Essa dimensão, segundo esses autores, envolve uma conscientização de que as práticas sociais, assim como os letramentos são construídos socialmente. A fim de tratar de forma mais profunda a questão da criticidade, temos as teorias voltadas para o desenvolvimento do letramento crítico. Entendido como uma abordagem de ensino e não como um método, o letramento crítico se caracteriza como a busca e o desenvolvimento de “habilidades que capacitem o aluno a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção” (DUBOC, 2014, p. 219). Pensar o letramento crítico como uma abordagem a ser trazida para o contexto da formação de professores pode ser uma alternativa para construir práticas formativas mais significativas que ajudem o professor a lidar com as instabilidades do contexto educacional.

2 “The pedagogy of multiliteracies focuses strongly on how cultural and linguistic diversity and the burgeoning impact of new communication technologies are changing the demands on learners in terms of what we have identified here as the operational and cultural dimensions of literacies. Learners need new operational and cultural ‘knowledge’ in order to acquire new languages that provide access to new forms of work, civic and private practices in their everyday lives. At the same time, as the proponents of multiliteracies argue, learners need to develop strengths in the critical dimension of literacy as well.”

Entendo que as políticas de formação de professores precisam se preocupar mais com as “contingências e as características locais, [...] as diferenças sociais, culturais, linguísticas e de visões de mundo, com a justiça social por meio da ampliação de oportunidades de participação e com a agência de professores” (MONTE MÓR, 2013, p. 234).

De acordo com Duboc (2014, p. 220) o letramento crítico não apenas “busca ler a perspectiva do autor, compreendendo por que um texto foi escrito da forma como foi escrito, mas sobretudo busca o porquê [*sic*] EU leio da forma como leio”, uma vez que os sentidos produzidos estão atrelados ao leitor e à comunidade interpretativa daquele texto, bem como ao contexto social de recepção.

PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Levando em consideração as reflexões sobre as transformações sociais no uso da linguagem e na construção de sentidos, na incorporação de diferentes semioses, e a importância de se pensar essas questões na formação de professores, elaborei as práticas pedagógicas que explico na sequência. Entendo que as propostas podem ser facilmente adaptadas para outras temáticas e outros contextos de formação inicial ou continuada de professores. As práticas aqui mencionadas foram aplicadas nos contextos em que se situam, portanto, as descrições seguem no sentido de como foram aplicadas.

Prática I – No curso de Letras

Essa primeira prática que relato foi realizada com alunos do segundo período de um curso de Letras. Na época (segundo semestre de 2015) eu trabalhava como professora das disciplinas de *Linguística Textual* e *Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa*. Como professora percebi que era possível conectar as disciplinas pensando em trabalhar questões textuais e como tais conceitos poderiam ser projetados no ensino de língua/linguagem na escola. Já havíamos discutido algumas questões teóricas nas disciplinas e, no momento da proposta, havíamos recém discutido as teorias dos multiletramentos e a multimodalidade.

Na disciplina de *Linguística Textual*, além de discutir questões teóricas, tínhamos a prática de produzir textos semanalmente. Os alunos haviam proposto esse exercício como forma de melhorarem suas redações, por isso procurávamos fazer com que essas produções se dessem diante de diferentes gêneros textuais. Assim, em uma das vezes em que fui expor a produção textual para

a próxima aula lancei a seguinte proposta: *Nesta semana vocês devem criar um texto, do gênero textual que desejarem, para noticiarem o seguinte fato: os alunos de um/a professor/a de escola pública obtiveram destaque nas notas da redação do Enem. Portanto, esse fato precisa receber destaque na mídia. De que forma poderão enfatizar o trabalho deste profissional e o trabalho desenvolvido com seus alunos?*

A situação imaginada serviu como forma de provocação para que os alunos projetassem seus textos nas formas como construiriam sentidos nessa proposta. Um dos desafios enfrentados por mim enquanto professora foi o fato de ter um aluno deficiente visual em sala. Como sou bastante ligada à questão da imagem, imaginei que os resultados das atividades acabassem trazendo ênfase em produções em vídeo, jornal impresso, jornal on-line etc. No entanto, o resultado da produção desse aluno foi bastante surpreendente. Ele fez um programa de rádio para noticiar o fato recorrendo a diferentes vozes de personagens e diferentes recursos sonoros. O resultado da atividade do aluno me fez refletir sobre a multimodalidade discursiva, que é, na verdade, “um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais. Consequentemente, recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo no processamento dos gêneros textuais” (DIONÍSIO, 2007, p. 178).

As produções dos demais alunos foram bastante ricas e diversificadas, pois trouxeram diferentes propostas multimodais, como *posts* em *blogs*, *posts* no Facebook, telejornal, jornal impresso (de bairro), dentre outras. A ideia era que, partindo da produção textual solicitada, os acadêmicos pudessem trazer algumas reflexões para a disciplina de Metodologia de Ensino, no que tange aos desafios e possibilidades de pensarem na incorporação desse tipo de atividade na Educação Básica. Era uma proposta que exigia o posicionamento enquanto acadêmico produtor de textos e futuro professor, projetando suas práticas pedagógicas.

Prática(s) II – No curso de Especialização

O acréscimo do “s” no subtítulo se dá em função de a narrativa que apresento na sequência se caracterizar por mais de uma prática produzida no mesmo contexto de ensino. O grupo em que foram aplicadas tais práticas era composto por alunos de um curso de especialização intitulado “Assessoria linguística e revisão textual”. Esse grupo era composto não apenas por professores, embora fossem a maioria, mas também jornalistas, profissionais de marketing e administração. Na época da aplicação (agosto de 2016), eu estava trabalhando

com um módulo chamado de “Texto argumentativo”. Como a argumentação é um aspecto que faz parte de diferentes gêneros textuais, procurei trazer uma gama variada de textos a fim de compreender como a argumentação se configura dentro de suas especificidades. Trabalhamos então com textos publicitários, dissertativos, a carta de reclamação, o artigo de opinião, o debate e a resenha.

A primeira prática proposta para esse grupo foi a partir do trabalho com textos publicitários. Discutimos como a argumentação se faz presente na publicidade, bem como as estratégias que são utilizadas para argumentar a favor do produto, ideia ou serviço que é oferecido para seu público-alvo. Além de propagandas visuais e estáticas, trabalhamos também com o gênero *spot*. Esse gênero, segundo Figueiredo e Santos (2015), se caracteriza por apresentar marcas da língua falada através do uso de marcadores conversacionais, dentre outros aspectos da esfera da oralidade, além de utilizar-se de estratégias argumentativas que conduzem o interlocutor/leitor à persuasão.

A partir de alguns exemplos que exibi em sala de aula solicitei que os alunos, organizados em duplas ou trios, criassem o seu próprio *spot*, que poderia tratar de qualquer produto, ideia ou serviço. Num primeiro momento houve espanto por parte de alguns, talvez porque estavam tentando projetar como executar aquela atividade naquele determinado momento. Mas logo, eles começaram a se organizar criando seus roteiros de gravação. Ressalto aqui a importância de o professor acompanhar o processo de criação buscando orientar da melhor maneira possível seus alunos durante a execução desse tipo de atividade. Na sequência, transcrevo um dos resultados das produções do *spot*:

Título: Cozinha a Dois Tratoria

*{Intro: música "Love is in the air" de John Paul Young} O amor está no ar...
Achou isso clichê demais?*

{Música: "Sugar" de Maroon 5}

Então, que tal fazer algo diferente nesse dia tão especial?

No Cozinha a Dois Tratoria você poderá surpreender a pessoa amada com pratos exclusivos feitos por você mesmo com auxílio do renomado marsterchef Henrique Fogaça. Reserve já! 8888-8888.

Duração: 44 segundos

O grupo trabalhou com a temática do dia dos namorados em sua criação trazendo músicas sobre o mesmo tema como estratégias sonoras para construir os sentidos da argumentação proposta. O *spot* inicia com a música “Love is in the air”, entendida como algo clichê e corriqueiro. Já ao utilizarem a música

“Sugar” projetam a ideia de algo mais contemporâneo, vinculado à ideia de sair do comum fazendo algo inovador para se comemorar o dia dos namorados, que se configura na proposta de ir até o restaurante.

A segunda prática foi pautada no trabalho com o gênero resenha. Podemos afirmar que, no meio acadêmico, a resenha é um gênero bastante solicitado pelos professores como tarefa intermediária ou produto final de uma disciplina. No entanto, atualmente temos outros formatos de resenha que emergiram a partir das tecnologias digitais. Um desses formatos é a resenha em vídeo. A depender da proposta, esse tipo de resenha apresenta bastantes variações. Existem canais no Youtube, por exemplo, especializados em produzir resenhas para seus leitores. Para exemplificar o gênero que seria trabalhado e posteriormente produzido, recorri ao canal da blogueira Pam Gonçalves. A proposta dela é trabalhar com resenhas de livros de literatura de massa através de listas de indicações de leitura (Figura 2).

FIGURA 2 – MONTAGEM DE PRINT DE TELA DO CANAL “PAM GONÇALVES”



FONTE: A autora (2016).

Nessas indicações a autora do canal trabalha com *tags* como: “5 livros para chorar litros”; “5 livros para ler no inverno”; “5 livros para morrer de rir”, dentre outras. Inspirada na ideia de listas de indicações, a proposta que lancei aos alunos, caracterizada como trabalho final de disciplina, foi a produção de uma resenha em vídeo. Assim, foram feitas algumas sugestões de *tags* que poderiam ser utilizadas pensando nas características e perfis dos alunos: “5 livros que todo revisor precisar ter”; “5 livros que todo professor de Português precisar ter”; “5 livros que mais influenciaram sua vida”, não esgotando a possibilidade de criação e expansão dessas sugestões de *tags*.

Ao analisar essa atividade entendi que a exploração de recursos multimodais se fez bastante presente, ampliando as possibilidades de letramentos dos alunos, uma vez que “a realização de uma resenha oral feita em vídeo corrobora uma epistemologia evidenciada pelo advento das mídias digitais e de comu-

nicação ao propiciar o retorno de modos por muito tempo negligenciados nas práticas letradas” (SANTANA, 2015, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo procurei apresentar algumas práticas multimodais dentro do contexto da formação inicial e continuada de professores de língua/linguagem, a fim de compartilhar possibilidades de incorporação dessas práticas por professores em formação, no contexto da Educação Básica. Minha proposta foi fazer esses professores se colocarem no papel de alunos produtores de textos para sentirem os desafios e as dificuldades, e vislumbrarem as possibilidades de trabalho com textos multimodais voltado para o desenvolvimento de letramentos *novos, multi ou críticos*.

As práticas que foram relatadas se deram dentro do contexto acadêmico; no entanto, acredito que elas possam ser adaptadas para outros espaços e para outros níveis de ensino, assim como para outras disciplinas, segundo o propósito que se deseja alcançar. A sugestão é que essas práticas sejam ressignificadas, sempre se pautando em alguns aspectos fundamentais, como “a contextualização, a heterogeneidade, a subjetividade, a multiplicidade de sentidos [... pois] são esses aspectos que nos fazem expandir para além do modelo curricular tradicional” (DUBOC, 2014, p. 227).

As tecnologias digitais e o uso cada vez mais constante de recursos multimodais exigem novas posturas no espaço e no currículo escolar e, portanto, essas questões precisam fazer parte das agendas de formação inicial e continuada. Como menciona Rojo (2012), novas éticas e estéticas precisam ser desenvolvidas no espaço escolar. Ou seja, “uma nova ética que já não mais se baseie tanto na propriedade (de diretos de autor, de rendimentos que se dissolvem na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (*os remixes, mashupers*)” (ROJO, 2012, p. 16). Para isso, é preciso estar aberto para essas novas possibilidades de construção de sentidos e se permitir ser desafiado nessas diferentes formas de comunicação emergentes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BONINI, A. [Entrevistado]. In: SILVA, K. A. da; ARAGÃO, R. C. (orgs.). *Conversas com formadores de professores: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 7 nov. 2020.
- DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L.; DIONÍSIO, A. P. *Fala e escrita*. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 209-230.
- FIGUEIREDO, M. F.; SANTOS, M. F. O. Do rádio para a sala de aula: uma análise retórico-conversacional do gênero spot. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 205-225, jan./jun. 2015.
- HEMAIS, B. *Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio*. PUC-Rio, Janela de Ideias. Incluído em 24 nov. 2010. Disponível em: http://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/JaneladeIdeias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf. Acesso em: 21 maio 2017.
- Jay_G. *Blog Jamming With Culture Jackson*. Monday, August 30, 2010. Disponível em: <http://jaygandhi89.blogspot.com/2010/08/jamming-with-culture-jackson.html>. Acesso em: 7 nov. 2020.
- JESUS, D. N. S. de; GATTOLIN, S. R. B. Letramento e formação inicial e contínua de professores de línguas estrangeiras. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. B. G.; SILVA, K. A. da. *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

MATEUS, E. *Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

MATTOS, A. M. de. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 17/1, p. 102-129, jun. 2014.

MAZETTI, H. M. Entre o afetivo e o ideológico: as intervenções urbanas como políticas pós-modernas. *ECO-PÓS*, v. 9, n. 2, p. 123-138, ago./dez. 2006.

MOITA LOPES, J. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização de construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, J. P. da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 219-236.

_____. Prefácio: Multi, Trans e Plural: discutindo paradigmas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: línguas estrangeiras modernas*. Secretaria de Estado da Educação: SEED-PR, 2008.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTANA, F. B. de. *O processo de construção de sentido docente e discente sobre práticas de ensino de língua inglesa: multimodalidades e letramentos críticos*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

TAKAKI, N. H. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Jundiá: Paco Editorial: 2012.

Atos de recusa a convites no português de estudantes curitibanos e cariocas

Maristela dos Reis Sathler Gripp

INTRODUÇÃO

A recusa como ato de fala tem sido objeto de pesquisa de vários estudiosos (RUBIN, 1982; BEEBE; CUMMINGS, 1996; BEEBE; TAKAHASHI, 1987; BEEBE; TAKAHASHI; ULISS-WELTZ, 1990; ROBINSON, 1992; CHANG, 2009) que têm se dedicado a essas investigações, principalmente, devido ao fato de que a recusa é um ato de fala complexo para ser investigado e que exige uma longa sequência de negociação. Além disso, esses autores concluíram que a recusa é um ato de fala que atinge muito mais o ouvinte do que o falante e que exige um conhecimento pragmático dos participantes da interação. Talvez justamente por isso esse tema seja alvo de tantas pesquisas na área da pragmática intercultural.

Como Rubin (1982) afirma, nas respostas, as recusas não são fáceis de serem identificadas, inclusive na própria língua materna: “às vezes, é difícil reconhecer uma recusa em nossa própria língua materna [...], contudo, em muitos encontros, o sentido está claro se soubermos ler e interpretar os sinais apropriados” (RUBIN, 1982, p. 10)¹. No exemplo a seguir, retirado dos dados desta pesquisa, observamos como a afirmação de Rubin é pertinente: ao ser convidada para ir a um aniversário, a aluna responde: “Não sei... vou falar com meu namorado ...”. Afinal, a pessoa vai ou não ao evento? Se pensarmos no

1 Traduções de citações diretas feitas pela autora.

aprendiz de português do Brasil/PLE, certamente essa resposta não será entendida como uma recusa de forma tão clara (PRADO, 2001, p. 67).

As investigações de Rubin (1982) estão baseadas em dados empíricos e seus estudos se constituem em um antecedente fundamental sobre a pertinência do estudo do ato de fala de recusa entre pessoas cultural e linguisticamente diferentes. Rubin indica que o desconhecimento das formas de recusa, de seu sentido e, o mais importante, dos valores sociais que lhe servem de base, causa problemas de ordem intercultural entre pessoas de culturas distintas (RUBIN, 1982 *apud* BINTI ISMAIL, 2013, p. 80).

Dizer “não” não é simplesmente encontrar a relação função-forma adequada. Isso é apenas a ponta do *iceberg*. Para um estrangeiro em nosso país, isso significa muito pouco e os obriga a investigar mais profundamente se eles estão se expressando adequadamente e interpretando corretamente as mensagens enviadas pelos falantes nativos. (RUBIN, 1982, p. 17)

Diante da necessidade de explicar como a recusa se elabora, Rubin (1982) propõe uma taxonomia com nove formas de expressá-la, que mais tarde servirá como a base para a maior parte dos estudos sobre o assunto. A autora afirma que existem algumas formas de recusa que podem ser encontradas em quase todas as culturas:

Manter o silêncio, oferecer uma alternativa, o adiamento, deixar a culpa recair sobre um terceiro ou sobre algo à margem do próprio controle do interlocutor, a “evitação”, a oferta e a aceitação; ou ainda, divertir e distrair o destinatário, a aceitação com uma desculpa, e ressaltar a inadequação do que é oferecido. (RUBIN, 1982, p. 12-13)

Nesse sentido, a autora ressalta o fato de que existem semelhanças entre as diferentes culturas a respeito de algumas estratégias de recusa que podem ser utilizadas.

METODOLOGIA

Bardovi-Harlig e Hartford (1990, 1991) investigaram as recusas na língua nativa e não nativa em sessões de assessoramento acadêmico. Foram gravadas 32 entrevistas de sessões de assessoramento em um programa de pós-graduação em linguística. Os entrevistados foram 3 membros da faculdade, 7 falantes nativos de inglês americano e 18 estudantes de inglês como segunda língua, sendo que este grupo tem 10 contextos linguísticos diferentes. Os investiga-

dores afirmaram que existiam diferenças entre as estratégias para preservar o *status* usado pelos falantes nativos e não nativos em termos de sua competência pragmática, que determinaram o êxito das entrevistas de assessoramento.

Além disso, descobriram que a fórmula semântica “explicação” foi usada tanto por nativos como por não nativos para demonstrar a recusa. A segunda fórmula mais usada foi “alternativa”. Os falantes não nativos empregaram muito menos “alternativas” que os nativos. Por outro lado, os falantes não nativos usaram uma estratégia de “evitação”. Além disso, os falantes nativos parecem ter feito uso mais amplo de estratégias de perguntas e empregaram uma variedade mais ampla de fórmulas semânticas em suas recusas do que os falantes não nativos. Bardovi-Harlig e Hartford afirmam que tiveram muito mais êxito quando selecionaram suas estratégias entre um conjunto menor usado pelos falantes nativos. Sobre a base do *corpus* usado, que inclui estratégias encontradas somente em seus estudos, os autores desenvolveram uma taxonomia diferente para as recusas. A grande contribuição desse trabalho reside no fato de que a análise do ato de fala se inseriu dentro do contexto em que se produziu o discurso. Entretanto, uma das críticas que se faz ao trabalho dos autores é que não proporciona controle de falante nativo, de modo que os efeitos de transferência possíveis podem não ter sido identificados (PRADO, 2001, p. 98).

Além disso, Kasper e Dahl (1991) têm assinalado que a possibilidade de comparação transcultural é limitada uma vez que as sessões de assessoramento estão “ligadas a uma instituição concreta e, portanto, os acontecimentos de discurso específicos de cultura não têm nenhum equivalente (direto) em outro contexto cultural” (KASPER; DAHL, 1991, p. 231).

Neste trabalho, nosso objetivo é analisar se existem diferenças nas escolhas das estratégias de recusas entre alunos curitibanos e cariocas. O ato de fala de recusa tem revelado que os falantes de línguas diferentes fazem escolhas diferenciadas quando precisam recusar um convite, sugestão etc. Diante disso, fica claro que tratar das questões interculturais presentes nessas escolhas pode nos ajudar na compreensão do comportamento linguístico e social de determinados grupos. Assim, levamos em conta a identidade dos dois grupos que nos propomos a analisar: um grupo de curitibanos e outro de cariocas.

De acordo com Woodward (2000), é muito comum buscarmos mitos fundadores, identidades “autênticas”, que tenham permanecido iguais ao longo do tempo para reivindicarmos identidades nacionais. Ou seja, invocar algo que seria a essência de uma cultura ou buscar essa autenticidade na história. Para o autor, são caminhos bastante utilizados ao afirmarmos aspectos culturais.

Assim redescobrir o passado é parte ativa da construção da identidade no presente. [...]. Se buscarmos fundamentos nos estudos que tratam da cultura brasileira, veremos que não há um mito fundador, uma identidade ou cultura que tenha apenas uma razão de ser baseada em apenas uma história “verdadeira”, mas há várias histórias que embasam cada aspecto cultural. (SANTOS; ALVAREZ, 2010, p. 108)

Diante do exposto, buscamos informações que pudessem nos ajudar a definir a identidade social e linguística desses dois grupos. A tese de Geysa Don-gley Germinari, *A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados* (2010), é um trabalho em que o autor apresenta uma análise sobre a história da cidade, construída com textos narrativos a partir do ponto de vista de jovens estudantes de Curitiba. O autor faz um levantamento de alguns aspectos relacionados à construção da identidade do curitibano relevantes para esta parte do nosso trabalho.

De acordo com Germinari (2010, p. 61): “a identidade é o processo de vinculação da vida humana com elementos socioculturais”. Segundo o autor, a questão da identidade de um grupo está relacionada aos aspectos sociais e culturais que determinam os indivíduos como pertencentes a um determinado grupo social:

a identidade designa uma série de perfis sociais e culturais, como classe, gênero, sexualidade, raça, nacionalidade, regionalidade, fases da vida, que identificam os indivíduos como pertencentes a uma coletividade. Nesse aspecto, a subjetividade é marcada pelo ideal de construir um domínio de si extraído do social. (MARTUCCELLI, 2007 *apud* GERMINARI, 2010, p. 61)

Para Germinari a construção da identidade é um processo que está vinculado a diferentes fatores que ajudam o indivíduo a se reconhecer como parte de um determinado grupo. Sendo assim, podemos pensar as identidades dos grupos analisados para esta pesquisa como sendo resultado da junção de questões históricas, sociais e culturais que os caracterizam de forma distinta.

Os dados levantados por Germinari revelaram que, na categoria Identidade Individual, surgiram palavras que evidenciaram pontos de vista pessoais para conceituar o curitibano: alguns jovens consideraram que “ser curitibano” equivale a: “honestidade, presteza, timidez e frieza”. Por outro lado, a categoria Identidade Coletiva reuniu expressões que definiram a questão “ser curitibano” do ponto de vista coletivo; as palavras mencionadas foram: “socialização, segurança, qualidade de vida, manter o verde, manter a tradição, manter o sotaque, preservar, cultural, educação, social e ecológica” (GERMINARI, 2010, p. 98).

Germinari (2010) cita ainda a pesquisa desenvolvida por Ferreira (2008), que teve como objetivo analisar uma coleção de livros didáticos usados na década de 1990 em Curitiba, cuja intenção era claramente ensinar às crianças uma determinada ideia de Curitiba: idealizada, branca e exemplar. Nessa pesquisa a autora destacou que os conteúdos tinham a intenção de promover a relação entre a História curitibana e o projeto de cidade evidenciado na década de 1990, dando ênfase a apenas alguns aspectos históricos que pudessem ajudar na construção da identidade coletiva da cidade, como vemos no comentário a seguir:

aspectos históricos, como a fundação da cidade, o ascendente progresso nos séculos XVII e XVIII e a contribuição do imigrante europeu na formação cultural curitibana, em detrimento de outros, como o conflito entre colonizadores e indígenas no século XVI, a pobreza nos séculos XVII e XVIII e a presença do negro na formação social da cidade. A seleção do passado feita a serviço do projeto modernizador da cidade ainda rende seus frutos, visto que os jovens da minha investigação consideraram, na questão 16, a imagem da ocupação a menos representativa da cidade e destacaram, nas primeiras posições, símbolos da cidade espetáculo, constituídos pelo discurso hegemônico e pouco críticos sobre a cidade. [...].

Garcia (1997, p. 86) destaca que "a formação étnica europeia também é incorporada enquanto artifício mitificador, associando o sucesso do projeto urbano a uma população acostumada com a disciplina e o trabalho". (GERMINARI, 2010, p. 140-141, 144)

O que nos chamou a atenção na pesquisa de Germinari (2010) foi a maneira como os jovens entrevistados conceituaram o curitibano: "ser curitibano" equivale a: "honestidade, presteza, timidez e frieza", o que os colocaria numa posição diametralmente oposta às outras regiões do país, que passaram por outros processos de formação.

Artigos de jornais e textos de autores renomados da capital do Paraná reforçam essas ideias a respeito do curitibano: um povo mais organizado, de poucas palavras e "frio", como as descritas nos resultados da pesquisa realizada pelo Instituto Paraná Pesquisas (IPP) e publicada na *Gazeta do Povo* (KÜNZEL, 2006). Segundo essa pesquisa, os curitibanos são indivíduos mais reservados do que seus conterrâneos de outras cidades do Brasil. O perfil mais distanciado e introspectivo do curitibano se revela nas relações sociais e linguísticas. O curitibano "fala pouco", afirma a pesquisa, e geralmente só fala com quem conhece. Os pesquisadores do IPP creditam esse fato a vários fatores histórico-culturais que contribuíram para a formação do povo curitibano. Nas palavras do escritor curitibano Cristovão Tezza (2011), o curitibano é uma "figura indecifrável".

Por outro lado, a identidade coletiva e individual do carioca teve uma origem bastante diversa da dos moradores de Curitiba. Segundo o historiador Vivaldo Coaracy (1965), o Rio de Janeiro não foi nem povoação, nem vila, pois já “nasceu cidade, com todos os foros e prerrogativas da legislação da época, desde o momento em que o Fundador (Estácio de Sá) ali ergueu o pendão das armas portuguesas, sob as bênçãos de São Sebastião em homenagem ao Rei de Portugal” (COARACY, 1965 *apud* SANTOS, 2013, p. 63).

De acordo com Santos (2013), o discurso sobre o Rio de Janeiro também reiterou suas belezas naturais, sua diversidade de fauna e flora, sendo um aspecto essencial de diferenciação em relação aos outros núcleos urbanos do Brasil, contribuindo para projetar a imagem simbólica de que a metrópole carioca seria única por esse encontro entre mar e montanha. Esta paisagem “harmoniosa”, verdejante e solar esteve presente nos textos de vários escritores, como Bandeira (1923), Drummond (1965), Fernando Sabino (1923-2004), entre outros (SANTOS, 2013, p. 23).

Darcy Ribeiro (1995) relata que o padre Cardim, reitor do Colégio da Bahia, tinha o hábito de descrever o mundo que via. Ao chegar ao Brasil, e identificado com nossas coisas e gente, descreve encantado florestas, roças e pescarias, sempre com o mais vívido interesse em seu “Tratado da Terra e da Gente do Brasil”, de 1584. Ao chegar à cidade do Rio de Janeiro fez a seguinte observação:

A cidade está situada em um monte de boa vista para o mar, e dentro da barra tem uma baía que bem parece que a pintou o supremo pintor e arquiteto do mundo, Deus nosso senhor, e assim é coisa formosíssima e a mais aprazível que há em todo o Brasil. (CARDIM, 1980, p. 170 *apud* RIBEIRO, 1995, p. 189)

O Rio de Janeiro foi o principal centro político do Império (1822-1889) e da República até, pelo menos, meados do século XX, por isso a mudança da capital federal para Brasília gerou uma “redefinição de uma identidade, não só para o Rio de Janeiro, que deixava de ser a capital, mas também para o Brasil, ameaçado de perder a sua vitrine, tão cuidadosamente inventada e reinventada, por meio de propostas distintas que disputaram espaços através do tempo” (MOTTA, 2001, p. 63 *apud* SANTOS, 2013, p. 27). Nessa ocasião, o político paranaense Munhoz da Rocha fez uma brilhante definição da cidade do Rio de Janeiro e da sua importância:

O Rio é a cidade de todo o Brasil; a cidade que se identifica com o Brasil, a cidade-cenário de acontecimentos políticos culminantes que levaram aos confins do país vibrações de toda ordem. A identificação do Rio com o Brasil penetrou tão profundamente o espírito de sua metrópole que as grandezas do Rio são as grandezas do Brasil; as fragilidades do Rio são as fragilidades do Brasil; o calor do Rio, o calor do Brasil; a paisagem do Rio, a paisagem do Brasil. (MUNHOZ DA ROCHA *apud* SANTOS, 2013, p. 28)

Fernando Sabino (1923-2004), escritor e jornalista, escreveu uma crônica intitulada "Carioca", a qual inicia com esta frase: "Carioca, como se sabe, é um estado de espírito: o de alguém que, tendo nascido em qualquer parte do Brasil (ou do mundo) mora no Rio de Janeiro e enche de vida as ruas da cidade" (SABINO, 2015). O texto foi usado pela prefeitura do Rio como parte das comemorações pelos 450 anos da cidade:

[Pro carioca:] Toda relação começa por ser pessoal, e nos melhores termos de camaradagem. Para conseguir alguma coisa em algum lugar conhece sempre alguém que trabalha lá: procure o Juca no primeiro andar, ou o Nonô, no Gabinete, diga que fui eu que mandei. Até os porteiros, serventes ou ascensoristas têm prestígio e servem de acesso aos figurões. Todo mundo é 'meu chapa', 'velhinho', 'nossa amizade'. Todos se tratam pelo nome de batismo a partir do primeiro encontro. E se tornam amigos de infância a partir do segundo, com tapas nas costas e abraços efusivos em plena rua, para celebrar este extraordinário acontecimento que é o de se terem encontrado. (SABINO, 2013)

Outro fator apontado pelo escritor está no uso da linguagem, cuja sutileza escapa aos "ouvidos incautos":

há uma sutileza qualquer na conversa, que escapa aos ouvidos incautos do estrangeiro, indicando se são ou não para valer. Na linguagem do carioca, 'pois não' quer dizer 'sim', 'pois sim' quer dizer 'não'; 'com certeza', 'certamente', 'sem dúvida' são afirmações categóricas que em geral significam apenas uma possibilidade. (SABINO, 2013)

O comportamento social do carioca também é uma das suas características marcantes na opinião do escritor:

E como conversam! Falam, gesticulam, cutucam-se mutuamente, contam anedotas, riem, calam-se para ver passar uma bela mulher, dirigem-lhe galanteios amáveis, voltam a conversar. Ninguém parece estar ouvindo ninguém, todos falam ao mesmo tempo, numa sequência de gargalhadas. Em meio à conversa, um se despede em largos gestos e se atira no ônibus que se detém para ele fora do ponto, a caminho da Zona Sul. (SABINO, 2013)

Como vimos, as opiniões de escritores, antropólogos, cientistas sociais e historiadores são relevantes na elaboração da identidade desses grupos, nos revelando aspectos que podem nos ajudar a entender o porquê de determinados comportamentos e usos da linguagem. De acordo com Woodward (2000), os símbolos marcam nossa identidade; nossos hábitos e valores: as coisas que usamos, comemos, compramos e a forma como falamos têm correspondência direta com nossa identidade. Nesse sentido, a língua faz parte dessa construção da identidade, que tanto é simbólica quanto social.

A partir dessas leituras percebemos que estamos sim falando de duas culturas distintas, que possuem padrões de comportamento diferentes e que, por isso, elaboram suas recusas também de forma diferenciada. Nossa intenção não é estabelecer qualquer juízo de valor a respeito de nenhuma das culturas retratadas aqui, pelo contrário, o objetivo é, a partir da análise das estratégias de recusas e de como elas ocorrem, poder disponibilizar dados que ajudem no conhecimento e na compreensão das diferenças entre esses grupos, facilitando a interação entre eles.

A função de recusar tomada como uma unidade de análise da conversação pode ser definida como “negar um pedido, ou coisa semelhante” (MOLINER, 1996). Evidentemente, para que exista a recusa deve existir uma proposta prévia. O par “proposta-recusa” corresponde a uma interação que se centra na microestrutura denominada par adjacente, em que estão envolvidos dois ou mais turnos de fala. Portanto, a recusa a uma oferta ou convite no português brasileiro constitui um ritual, no qual há intervenção de fatores sociais e culturais e que são fundamentais para uma adequada interação comunicativa. Nesse sentido, é importante delimitarmos quais são os fatores que regem esse tipo de interação.

Há três importantes estudos brasileiros que observaram aspectos da recusa no Brasil (MENDES, 1996; BASTIANETTO; TORRE, 2009; PRADO, 2001). As pesquisadoras Bastianetto e Torre perceberam que os brasileiros costumam recusar de forma indireta, muitas vezes omitindo marcas linguísticas de negação. Elas observaram ainda que a recusa tende a ser mais atenuada quando o interlocutor é uma pessoa mais velha, mostrando que o fator idade é mais importante do que o fator hierarquia para os brasileiros que participaram da pesquisa (BASTIANETTO; TORRE, 2009, p. 88).

Segundo Freitas (2000), os processos de concordância e discordância no português do Brasil obedecem a um padrão contínuo com diferentes níveis, que vão desde a concordância plena e enfática, passando pela ausência de concordância ou discordância, até a discordância plena e enfática.

As recusas são atos de fala e como tais são governados por normas específicas da cultura da língua onde estão codificados. Por exemplo, é sabido que o elogio é uma introdução altamente frequente e eficiente como abertura de uma conversa em inglês, sendo um recurso específico dos falantes de inglês americano. Rubin (1982), ao estudar a recusa na cultura americana, fez a seguinte previsão quanto aos resultados da pesquisa:

Descobriremos que os valores culturais profundamente arraigados afetarão a interpretação adequada de uma forma particular. Sem o conhecimento dos valores envolvidos, o ouvinte pode não entender corretamente o que a mensagem do falante está realmente tentando transmitir [...]. (RUBIN, 1982, p. 11)

Essa afirmação comprova a necessidade de descrição dos fenômenos linguísticos do português brasileiro/PB, sob a ótica da sociolinguística e da pragmática, e da detecção de valores culturais, como veremos no decorrer deste trabalho.

Na pesquisa realizada por Mendes (1996) a respeito das recusas em PB, a autora destaca a importância dos estudos sociolinguísticos afirmando que não podemos confiar apenas na intuição do falante nativo no reconhecimento e análise das regras socioculturais, porque tais regras estão muito acima do nível do consciente. De acordo com Edward Hall (1988), "a cultura esconde muito mais do que revela dos seus falantes". Portanto, para analisar os aspectos culturais da recusa em PB é necessário o apoio de um *corpus* com o qual serão realizadas as principais observações a esse respeito.

Prado (2001), na sua dissertação *A recusa a convites no comportamento linguístico do brasileiro*, afirma que os brasileiros, no caso alunos da graduação da cidade do Rio de Janeiro, constroem suas recusas ao longo do discurso apresentando uma base comum, o enunciado linguístico de resposta ao convite, com a co-ocorrência de outras estratégias de polidez para facilitar e/ou justificar a apresentação de suas respostas. Dessa forma, Prado (2001) afirma que, ao recusar um convite, o brasileiro tem o cuidado de preservar sua face negativa e, ao mesmo tempo, proteger e salvar a face positiva dos interlocutores. Ao analisar diferentes enunciados representativos das respostas a convites, agrupou-os em três diferentes tipos: *resposta com recusa*, *resposta não definida* e *resposta com falsa aceitação* (PRADO, 2001, p. 90-91).

Como exemplo de intercâmbio ritual, as recusas se constituem em uma prática presente nas mais variadas culturas e envolvem a compreensão de rituais de interação, que podem diferir em cada contexto cultural a partir de

aspectos como: proximidade/distanciamento, diferentes graus de formalidade, uso de expressões cristalizadas etc. De acordo com Prado (2001), tais aspectos também determinam o uso de diferentes expressões, como as citadas em sua pesquisa: “não poderei estar presente”; “que pena, não vai dar pra ir”; “desculpe, mas esse fim de semana...”; “eu adoraria ir, mas...”; “vou falar com meu marido e te ligo depois” (PRADO, 2001, p. 90), revelando que o brasileiro tem uma preferência pelo emprego de respostas indiretas, acompanhadas de uma desculpa ou de um disfarce com outro compromisso.

Diante disso, podemos afirmar que na cultura brasileira existem padrões linguísticos e de comportamento relacionados às formas de recusa que não podem ser ignorados, sem que isso signifique um rompimento de uma regra social importante que precise ser reconhecida pelo falante. Além disso, analisar as diferenças entre culturas, como a curitibana e a carioca, ajudou a identificar padrões de comportamento social e linguístico entre esses dois grupos, identificando-os quanto às estratégias de polidez utilizadas no caso das recusas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos grupos analisados, curitibanos e cariocas, verificamos que a estratégia de recusa mais utilizada pelos dois grupos foi explicação/motivo. Entretanto, os universitários curitibanos se diferenciaram nos conteúdos das explicações/motivos por serem mais específicos quanto aos motivos da recusa, mas sem fornecerem tantos detalhes em suas justificativas. Por outro lado, os universitários cariocas deram mais explicações/motivos vagos, isto é, não foram muito específicos quanto às explicações /motivos da recusa. Além disso, em uma mesma recusa, usaram um número maior de justificativas, o que, muitas vezes, resultou em recusas ambíguas e não muito claras.

Os resultados dos dados analisados nos levam a concluir que, de um modo geral, os curitibanos estavam muito mais preocupados com a clareza da mensagem da recusa do que os cariocas. Por isso, procuraram elaborar recusas mais claras, com menos justificativas, embora mantivessem o cuidado com a imagem do outro, o que se confirma pelo uso dos adjacentes à recusa como: declaração de empatia, agradecimentos, expressões de apoio etc.

Os curitibanos usaram mais a exatidão no momento de formular uma recusa. Ou seja, a maneira de vincularem-se aos demais é mais simples e direta e, por isso, demonstram ser mais próximos na comunicação social utilizando mais a estratégia de empatia, ou seja, preocupam-se em demonstrar uma certa

identificação com o outro ao compreenderem a situação, sentimentos e motivos do interlocutor. Além disso, sentem que falar de uma maneira sincera e natural pode trazer benefícios para a interação, evitando mal-entendidos e dúvidas. Dessa forma, a aproximação, que pode ser uma dificuldade no âmbito social, ocorre por meio da linguagem que procura aproximar e amenizar a recusa.

Já os cariocas se mostraram mais preocupados em manter a sua própria credibilidade diante do interlocutor, isto é, tentaram manter a imagem positiva e não gerar dúvida quanto à veracidade da sua impossibilidade de aceitar o pedido/convite/sugestão feito, através do uso de explicações/motivos, às vezes, até em excesso. Para esse grupo, a aprovação social – manter a própria imagem – é muito importante e o esforço para obtê-la justifica as muitas explicações/motivos empregados. Esse fato se intensifica se for uma relação que envolva proximidade e familiaridade entre os interlocutores, como podemos observar nas situações analisadas. Nesse sentido, os resultados da pesquisa estão de acordo com as palavras de Beebe, Takahashi e Uliss-Weltz (1990, p. 122) quando afirmam que “o mais importante não é atuar com sinceridade, mas, sim, ocultar todos os aspectos dissonantes de uma relação”. Dessa forma, os cariocas preferem evitar o uso das recusas diretas, priorizam o uso das formas de tratamento e das explicações e motivos para elaborar uma recusa.

Como vimos na pesquisa de Prado (2001) realizada com alunos da graduação do Rio de Janeiro, o brasileiro/carioca, de um modo geral, tende a valorizar as relações em que há proximidade e familiaridade e sacrificam com maior probabilidade seu interesse em benefício do grupo, e a sua felicidade depende mais da felicidade de quem está ao seu redor. Nesse sentido, a polidez age como um elemento de expressão de solidariedade, não aceitando nenhuma forma de desacordo (PRADO, 2001, p. 91).

Com respeito à influência das variáveis sociais, os dois grupos demonstraram padrões diferentes no uso das estratégias ao recusar os pedidos/convites/sugestões das pessoas de mesmo *status* social e de *status* superior. Os cariocas foram mais sensíveis às pessoas de mesmo *status*, como em relação aos convites feitos por amigos, enquanto os curitibanos se empenharam mais na elaboração das recusas que envolviam um reconhecimento das diferenças sociais que colocavam um falante em posição superior, como no caso da sugestão feita pelo professor.

Os informantes cariocas se mostraram muito mais dispostos a usar fórmulas de tratamento que denotam *status* superior, como professor, chefe, coordena-

dora, senhor/senhora, como uma forma de mitigação das recusas, criando uma situação de “desarme” sobre o efeito negativo da recusa (GRIPP, 2005, p. 25).

O que ficou evidente durante esta pesquisa é que os dois grupos, cariocas e curitibanos, apesar de coexistirem dentro de um mesmo país, na hora das recusas, optam por estratégias de polidez diferentes. Entretanto, ambos estão preocupados em minimizar o desconforto que a recusa possa ocasionar e se empenham em elaborar as recusas a partir das diferentes estratégias de polidez, como declaração de empatia, explicação, desculpa etc.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. R. N. de O. *O não sem valor de negação: um estudo pragmático sobre o termo não no português brasileiro, como língua materna e língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BARDOVI-HARLIG, K.; HARTFORD, B. S. Congruence in Native and Non-Native Conversations: Status Balance in the Academic Advising Session. *Language Learning*, Language Learning Research Club, University of Michigan, 1990.

_____. Saying “no” in English: Native and Nonnative Rejections. In: BOUTON, L.; KACHRU, Y. (eds.). *Pragmatics and Language Learning*. M. Monograph Series. *Language Learning*, Language Learning Research Club, University of Michigan, v. 2, p. 41-58, 1991.

BASTIANETTO, P. C.; TORRE, M. Atos de fala e interculturalidade: proposta de material didático para a formação sociolinguística de professores brasileiros de língua italiana. *Calígrama*, Belo Horizonte, v. 14, p. 81-100, 2009.

BEEBE, L. M.; CUMMINGS, M. C. Natural Speech Act Data Versus Written Questionnaire Data: How Data Collection Method Affects Speech Act Performance. In: GASS, S. M.; NEU, J. (eds.). *Speech Acts Across Cultures*. Berlin: De Gruyter, 1996. p. 65-86.

BEEBE, L. M.; TAKAHASHI, T. The Development of Pragmatic Competence by Japanese Learners of English. *JALT*, Issue 8.2, p. 131-155, July 1987.

_____. Sociolinguistic Variation in Face-Threatening Speech Acts. In: EISENSTEIN, M. R. (eds.). *The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Acquisition*. New York: Plenum Press. 1989. p. 199-218.

BEEBE, L. M.; TAKAHASHI, T.; ULISS-WELTZ, R. Pragmatic Transfer in ESL Refusals. In: SCARCELLA, R. C.; ANDERSON, E. S.; KRASHEN, S. D. (eds.). *Developing Communicative Competence in a Second Language*. New York: Newbury House Publishers, 1990. p. 55-94.

BINTI ISMAIL, R. *Análisis contrastivo de la cortesía verbal en el español y malayo en la realización de tres actos de habla: petición, mandato y rechazo*. Tesis doctoral por la Universidad de Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras, Valladolid, 2013.

CHANG, Y. F. *How to Say No: An Analysis of Cross-Cultural Difference in Refusal*. Doctoral Dissertation, Indiana University, 2009.

FREITAS, B. de A. *Os processos de concordância no português como língua materna e como língua estrangeira: uma perspectiva sistêmico-funcional*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

GERMINARI, G. D. *A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GRIPP, M. dos R. S. *“Imagine, não precisava...” ou rituais de agradecimento no português do Brasil com aplicabilidade em português como segunda língua para estrangeiros*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

HALL, E. T. The Power of Hidden Differences. In: BENNETT, M. J. (ed.). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Yarmouth: Intercultural Press, 1988. p. 53-67.

KASPER, G.; DAHL, M. Research Methods in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, London: Cambridge University Press, v. 13, Issue 2, p. 215-247, 1991.

KÜNZEL, P. Cidade bacana, cidadão nem tanto. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 30 jul. 2006. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/cidade-bacana-cidadao-nem-tanto-a552hjeb776ico2q7dfwxhkjy/>. Acesso em: 9 nov. 2020.

LEITE, Y.; CALLOU, D. M. I. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LUCAS, J. A. Somos todos cariocas: identidade e pertencimento no mundo globalizado. *Revista Científica Ciência em Curso*, Palhoça, SC, v. 3, n. 2, p. 111-123, jul./dez. 2014.

MENDES, E. A. M. Aspectos da recusa (negação) na conversação em português-brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Ano 5, v. 4, n. 1, p. 31-41, jan./jun. 1996.

MOLINER, P. *Images et représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1996.

PRADO, B. L. S. *A recusa a convites no comportamento linguístico do brasileiro: uma descrição do português como L1 com aplicabilidade em L2*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: http://www.iphi.org.br/sites/filosofia_brasil/Darcy_Ribeiro_-_O_povo_Brasileiro-_a_forma%C3%A7%C3%A3o_e_o_sentido_do_Brasil.pdf.

ROBINSON, M. Introspective Methodology in Interlanguage Pragmatics Research. In: KASPER, G. (ed.). *Pragmatics of Japanese as Native Target Language*. Honolulu HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii, 1992. p. 27-82.

RUBIN, J. How to Tell When Someone Is Saying “No” Revisited. In: WOLFSON, N.; JUDD, E. (eds.). *Sociolinguistic and Language Acquisition*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1982.

SABINO, F. Carioca: por Fernando Sabino. *Diário do Rio*, Rio de Janeiro, por Quintino Gomes Freire, 23 set. 2013. Disponível em: <https://diariodorio.com/carioca-por-fernando-sabino/>. Acesso em: 9 nov. 2020.

_____. Quem é o carioca, texto de Fernando Sabino. *Diário do Rio*, Rio de Janeiro, por Quintino Gomes Freire, 1 mar. 2015. Disponível em: <https://diariodorio.com/quem-o-carioca-texto-de-fernando-sabino/>. Acesso em: nov. 2015.

SANTOS, V. S. M. *Minha alma canta, vejo o Rio de Janeiro: a zona sul carioca entre crônicas e canções*. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) – Fundação Getúlio Vargas, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (orgs). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010.

TEZZA, C. As duas famas de Curitiba. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 13 jun. 2011. Vida e cidadania. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/colunistas/cristovao-tezza/as-duas-famas-de-curitiba-b2c8vzfydvxyx3lrdl0f5jym/>. Acesso em: 9 nov. 2020.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

Reflexões sobre o papel do professor de línguas como propositor de discussões e conhecimentos sobre letramento racial-crítico¹

Meire Anne Alves Bochnia

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo discutir o papel do professor, principalmente o de línguas, frente às questões que envolvem raça e etnia e que emergem no contexto escolar. Entender como são tratadas as identidades sociais de raça e gênero dentro da sala de aula, bem como problematizar o (não) preparo do professor no tocante à abordagem de questões que sustentam o preconceito contra a/o negra/o, são eixos que fundamentam este texto.

A pluralidade de identidades que perfaz nossa sociedade (MOITA LOPES, 2002), de modo que as insere no contexto escolar e dentro das salas de aula, remete à urgência da necessidade de discussões que envolvam as questões de raça e etnia, tendo o professor como o propositor de reflexões e conhecimentos sobre essas identidades (FERREIRA, 2006).

Apoiamo-nos nas reflexões de Ferreira (2010), quando a autora nos diz que, no Brasil, há um discurso construído de que vivemos em um país em que

¹ Texto apresentado como trabalho final da disciplina Formação de Professores, ministrada pela professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade (UEPG, 2016).

há democracia racial e não há racismo. Em outro estudo da mesma autora, levanta-se a questão de que a ideia implícita em sala de aula é a de que não há identificação entre o Brasil e problemas de ordem racial, como preconceito e racismo (FERREIRA, 2006, p. 183). Assim, o professor tem um papel central frente à quebra de tais paradigmas e a proposição de novas reflexões, pois é ele quem passa grande parte do tempo em contato com os alunos, sendo, por muitas vezes, a pessoa de referência desses sujeitos.

Tendo em vista as questões surgidas das reflexões anteriormente explicadas, vimos a necessidade de, num primeiro momento, definir o que vem a ser letramento, para então, discutirmos conceitos relacionados a tal concepção, como: práticas de letramento, letramento ideológico e letramento crítico. Dessa forma, são feitos alguns apontamentos acerca do papel do professor e sua adesão a práticas de letramento racial-crítico. Nesse sentido, este capítulo visa responder à seguinte questão: Como as reflexões sobre identidade racial/étnica podem tornar o professor, especialmente o de línguas, mais ciente de seu papel como educador?

A pergunta que nos norteia neste estudo é respondida na terceira parte deste texto, quando outras questões que envolvem o papel do professor frente ao (des)preparo para se trabalhar com o letramento racial-crítico são problematizadas. Por fim, destacamos que a metodologia utilizada neste trabalho é a pesquisa bibliográfica, tendo sido utilizados os apontamentos feitos por estudiosos da área como Brain Street (1984, 1995), Brain Street e Marcos Bagno (2006), Angela B. Kleiman (1998, 2008), Aparecida de Jesus Ferreira (2006, 2010, 2015a, 2015b), Maria Bernadete Fernandes de Oliveira (2006) e Tania Regina de Souza Romero (2008).

O QUE É LETRAMENTO, AFINAL?

Pensar as práticas de letramento que acontecem mediante a utilização da linguagem escrita no cotidiano das pessoas e, portanto, das mais variadas formas, é algo que se faz relevante àqueles que se dedicam ao ensino da língua, língua esta que não apresenta uma forma única e imutável, apesar de, muitas vezes, ser essa a ideia que se difunde.

É sabido que uma pessoa pode ser letrada sem ter o domínio do código: “A criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 35). Esse tipo de capacidade Kleiman (2008)

chama de estratégias orais letradas, ou, então, eventos de letramento, e até mesmo, práticas discursivas letradas.

Neste estudo, apoiamo-nos também na definição de práticas de letramento trazida por Cloris Porto Torquato (2013, p. 149):

As práticas de letramento, portanto, podem ser compreendidas como ações e atividades de linguagem do cotidiano dos indivíduos, das comunidades, dos diferentes grupos sociais; nessas ações, que são realizadas por e entre indivíduos, estão presentes textos escritos a serem lidos ou há produções de textos escritos.

A nossa opção pelo termo *letramento* está relacionada à reflexão proposta por Street e Bagno (2006, p. 466):

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento.

Em geral, usa-se o termo *letrado* como sinônimo de alfabetizado, e de acordo com o que afirma Neiva Maria Jung (2007, p. 81), “esta concepção de ser letrado está diretamente relacionada com o nível de escolaridade do indivíduo”. As reflexões de Jung (2007) mostram que o cruzamento entre esses termos vai além do uso social que os transformou em sinônimos, na cultura popular. A autora considera interessante destacar que a alfabetização e a escolarização têm sido historicamente marcadas por ideologias dominantes nos três últimos séculos.

A distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, de acordo com Jung (2007, p. 80) ao referenciar Graff (1979), é imprescindível e, por isso, consideramos neste trabalho o processo de aquisição de leitura e escrita como alfabetização. Quanto ao letramento, utilizaremos a concepção difundida por Street (1995), que o propaga como “uma prática ideológica implicada em relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas”.

A marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (KLEIMAN, 2008) nos leva a pensar sobre a necessidade de conhecimentos a respeito dos impactos sociais que a língua, nesse caso, em sua forma escrita, ocasiona. A escola se destaca como um local privilegiado para tal investigação, tendo em vista as múltiplas identidades que nela se encontram, se chocam e se (re)constituem.

Considerando o tempo de interação que envolve a relação professor/aluno, é inegável que o professor surge como alguém capaz de influenciar na construção de identidades. De acordo com Romero (2008, p. 405):

a identidade é resultante de interações sociais anteriores, que envolvem, além do percurso escolar, igualmente culturas vivenciadas, bem como pessoas significativas que de um modo ou de outro nos marcaram, nos influenciaram, nos fizeram diferentes.

Assim, apesar da multiplicidade de experiências que o convívio escolar propicia, é imprescindível esclarecermos que a escola é um dos espaços em que as práticas de letramento acontecem. Não o único.

Ainda que a alfabetização seja anterior ao desenvolvimento industrial, foram as demandas dessa nova forma de organização social e econômica que aceleraram o processo de "institucionalização das escolas", como aponta Jung (2007, p. 83):

Nesse processo de mudança, é possível destacar, então, as ideologias presentes em cada período. No século XVIII, a ideia central era a noção de igualitarismo, ou seja, difundia-se ou acreditava-se que alfabetizar todas as pessoas teria como resultado a igualdade e a possibilidade de uma nova ordem social e política. E, no século XIX, tem-se a ideologia do crescimento moral da alfabetização (GRAFF, 1979), ou seja, vincula-se a conquista das habilidades da alfabetização ao senso de bondade do indivíduo. E, no século XX, a transformação da alfabetização de uma virtude moral para uma habilidade cognitiva. Como capital cultural, a experiência educacional na sociedade contemporânea deve ser tanto confirmada quanto demonstrada pelas notas escolares. Em nossa sociedade tecnológica avançada, a educação é um processo de seleção e escolha durante os anos de escolarização e depois deles. De acordo com essa concepção, o esforço, o sucesso econômico do indivíduo e o avanço da alfabetização estão, necessariamente, relacionados. Logo, a pobreza dos analfabetos passa a ser culpa sua.

Partindo das reflexões propostas por Jung, avançamos essa discussão baseando-nos em Kleiman (2008, p. 20), que, ao falar sobre a diferença entre alfabetização e letramento, enfatiza:

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das **agências de letramento**, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmen-

te concebido em termos de uma competência **individual** necessária para o sucesso e promoção na escola. (grifos da autora)

Assim, é imprescindível destacar que este estudo se pauta pela clareza de que o letramento vai muito além da aquisição dos códigos que ocorre no processo de alfabetização. Mesmo assim, ainda hoje, muitas escolas enfatizam o trabalho a partir da prática de apenas um tipo de letramento, que vem a ser a alfabetização.

Isso posto, surge a concepção de letramento autônomo, sendo atribuído à pessoa a responsabilidade pelo êxito para com as práticas sociais letradas. Com o desenrolar dos acontecimentos, o crescimento do número de pessoas alfabetizadas – ainda que de forma descontextualizada – não mais cessou. Os estudos sobre letramento e alfabetização foram sendo expandidos e, ainda que por muito tempo a relação entre esforço pessoal e crescimento/sucesso econômico tenha sido – e ainda seja – amplamente difundida, uma nova concepção de letramento passou a ganhar força: o chamado “letramento ideológico”.

Como sendo um modelo alternativo de letramento, segundo Street (1984 *apud* KLEIMAN, 2008), o letramento ideológico compreende as práticas de letramento não apenas como aspectos da cultura. Street (*apud* KLEIMAN, 2008) vai além ao elencar como práticas de letramento os elementos relacionados a estruturas de poder em determinada sociedade. Essa concepção leva em conta a pluralidade e a diferença e, assim, o professor pode trabalhar tais práticas como uma forma de permitir aos seus alunos conhecer o funcionamento das estruturas de poder.

Por isso, entendemos que somente a partir de uma concepção de letramento ideológico, em que a língua e o texto são vistos em meio às relações sociais – e dessa forma, permeados por elas –, é que podemos trabalhar a língua portuguesa dentro das escolas. É preciso considerar o que se passa ao redor, a cultura dos alunos e as identidades deles, tendo em mente todos os conflitos que o choque entre culturas pode trazer.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO, LETRAMENTO IDEOLÓGICO E LETRAMENTO CRÍTICO

Ao relacionar língua e identidade sob a luz das práticas de letramento, deparamo-nos com valores, sentimentos, ações, enfim, práticas que caracterizam de forma histórica e cultural os sujeitos envolvidos nos processos de leitura e escrita de um texto. O conceito de práticas de letramento considera essencial-

mente a importância do contexto social, visto que o letramento sempre existe – e só existe – permeado por ele. “O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita [...]”, conforme aponta Kleiman (2008, p. 20).

A respeito da influência da identidade nas práticas de letramento, é interessante explicitar que “o conceito de identidade vem sendo definido através da alteridade, da relação com o outro, ou seja, na interação social” (KLEIMAN, 1998, p. 272).

Segundo Street (1984), sendo um modelo alternativo de letramento, o letramento ideológico não considera as práticas de letramento apenas como aspectos relacionados à cultura. O autor apresenta também como práticas de letramento os elementos relacionados a estruturas de poder em determinada sociedade. Essa concepção leva em conta a pluralidade e a diferença e, assim, o professor pode trabalhar tais práticas como uma forma de permitir aos seus alunos conhecerem o funcionamento das estruturas de poder.

A inserção de uma prática de letramento embasada no modelo ideológico reflete a adoção de um ensino crítico, segundo o qual o professor (de línguas, nesse caso) pensará na formação de um aluno capaz de se posicionar – efetivamente – frente às questões que lhe são propostas. A contínua reflexão que um professor efetivamente comprometido com a qualidade de sua prática pedagógica tem é tanto melhor quanto for o seu preparo para trabalhar com o dinamismo da língua e, por que não dizer, da vida de seus alunos. Nessa perspectiva, as reflexões de Pennycook (2001), citadas e ampliadas por Ferreira (2006, p. 176), ao tratar da discussão sobre letramento crítico e práticas sociais, recomendam:

o letramento crítico deve ser visto como um instrumento para desenvolver um cidadão mais crítico, uma vez que a língua ao ser ensinada pode ser vista como um instrumento para a prática social. O letramento crítico é também entendido como uma ferramenta para entender o contexto social, político e ideológico em que o aluno se insere.

Ao considerarmos que o professor de línguas tem um papel de destaque no encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos discursivos e linguísticos, faz-se necessário – para o desempenho de uma prática que leve em conta o letramento crítico – que ele prepare seus alunos para compreenderem as relações de poder que se perpetuam na sociedade em que estão inseridos. Ao estarem inseridos em um contexto escolar efetivamente crítico e reflexivo, é muito maior a probabilidade de que os alunos consigam se empenhar em garantir seus direitos e poder, também imprimindo força à sua voz.

Assim, cabe à escola preparar seus alunos para compreender as diversidades e os conflitos da sociedade – sejam esses de ordem social, política, religiosa –, bem como permitir aos alunos que possam se tornar sujeitos autônomos e seguros para defender seus direitos e posicionamentos. Ao professor da disciplina de línguas fica a tarefa de capacitar os alunos para a reflexão sobre os usos da linguagem – oral ou escrita – e as formas como esses usos podem auxiliá-los naquilo que chamamos de “defesa de direitos e posicionamentos”.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO PROPOSITOR DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO RACIAL-CRÍTICO

A discussão acadêmica sobre a adesão do professor a práticas de letramento racial-crítico, com vistas a inserir os alunos em reflexões acerca das questões que envolvem raça e etnia, passa, invariavelmente, pelo processo de formação do professor.

Assim, com base nos resultados de autores como Ferreira (2006, 2009, 2015a, 2015b), Oliveira (2006) e Romero (2008), afirmamos neste trabalho, como resposta à questão inicialmente proposta – Como as reflexões sobre identidade racial/étnica podem tornar o professor, especialmente o de línguas, mais ciente de seu papel como educador? –, que para se tornar possível o professor conduzir práticas de letramento racial-crítico em sala de aula, há a necessidade de se pensar em processos formativos (que incluem a formação continuada) como alicerces capazes de orientar e sedimentar a prática pedagógica daqueles que se envolvem com as reflexões sobre raça e etnia.

Considerando a afirmação de Street e Bagno (2006, p. 466) de que “[...] as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade”, é inegável que o trabalho com práticas de letramento racial-crítico seja capaz de influenciar as identidades (e subjetividades) que se encontram em sala de aula. Em meio a esse contexto, ainda como resposta à questão norteadora deste estudo, é que se revela a importância dos investimentos no processo de formação de professores. A esse respeito, Oliveira (2006, p. 105) defende que

é necessário que o professor domine os conteúdos específicos de sua área, além de ter clareza de como esses conteúdos transformam-se em objeto de ensino [...]. Para tanto, no processo formativo de professores, a ênfase essencial deveria centrar-se na questão da relação teoria e abordagem metodológica, o que em outras palavras significa discutir que teorias orientam tais ou quais práticas.

Além disso, a mesma autora (2006, p. 105) deixa claro que “o saber científico não é a única fonte de formação”. Tomando por base essas reflexões, percebemos que uma das questões que impedem muitos professores de se posicionarem criticamente frente às discussões sobre raça e etnia é o “medo” de não saber como conduzir tais reflexões. Esse medo é sustentado, por vezes, pela falta de comprometimento com uma prática pedagógica realmente capaz de tornar os alunos sujeitos críticos, reflexivos e comprometidos com questões sociais; para Meirieu, citado e ampliado por Oliveira (2006, p. 106), o fenômeno anteriormente descrito recebe o nome de “pedagogia do simples”:

na escola e no imaginário dos professores, a ideia de uma pedagogia do simples, quando, a escola, por definição, deveria constituir-se em espaço privilegiado para o exercício de uma pedagogia do complexo. Em outras palavras, a produção do conhecimento que busca a revalorização dos saberes de referência tem como pressuposto a ideia de que o processo formativo de professores deveria possibilitar a este profissional o acesso a conhecimentos variados [...].

Para ilustrar a discussão proposta por este estudo, trazemos os resultados de uma pesquisa realizada por Ferreira (2006, p. 177), a respeito do preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula, quando ela nos fornece os seguintes dados e reflexões:

Todos os professores incluídos em minha pesquisa eram graduados em Letras Português/Inglês. De 46 professores, 45 graduaram-se antes dos PCNs [...]. Embora quase metade dos que responderam ao questionário admitisse que seus cursos de graduação influenciaram suas práticas em termos de ensino, mais de dois terços (71 por cento) dos professores consideraram que seus cursos de graduação não lhes ofereceram uma graduação que os fizesse pensar criticamente. Além do mais, mais de dois terços (70 por cento) respondeu que eles não se sentem preparados para ensinar a temática da pluralidade cultural (raça/etnia).

Pensando a partir dos apontamentos de Ferreira (2006) sobre a dificuldade enfrentada pelos professores de línguas com relação ao despreparo para conduzir reflexões críticas no contexto escolar, compreende-se a razão pela qual grande parte dos professores não trabalham em sala discussões que abranjam raça e etnia. A incapacidade e o despreparo, por eles mesmos apontados, frente a essas questões, é resultado de uma formação descomprometida com “o pensar criticamente”.

Tendo em vista o contexto anteriormente explicitado, Ferreira (2015b, p. 129) ainda ressalta:

a questão da identidade social de raça é imprescindível que seja discutida nos cursos de formação de professoras/es para que, assim, as/os professoras/es em formação tenham uma percepção mais apurada sobre a sua própria identidade racial, bem como acerca das identidades do contexto social em que os mesmos interagem dentro ou fora do ambiente escolar.

Entretanto, como já explicitado neste capítulo, cabe também ao professor buscar recursos para além da formação acadêmica, que sejam capazes de instrumentalizá-lo quanto a uma prática pedagógica realmente comprometida com a formação de sujeitos críticos os quais se sintam à vontade para imprimir sua voz no contexto social. Romero (2008, p. 402), ao contextualizar – e citar em seu trabalho – o pensamento de Freire (1996) e Brookfield (2005) sobre a importância de uma prática crítica, nos fala:

Tal iniciativa localiza-se no rastro do pensamento de Freire (1996, p. 36) – “É pensando criticamente a prática de hoje ou ontem que se pode melhorar a próxima prática” – em que o pensar crítico é entendido como aquele que se pauta por interagir dialeticamente com outros paradigmas e outros mundos, objetivando maior compreensão quanto a ideologias, discursos hegemônicos, relações de poder e que, além disso, mobilize o indivíduo para transformações políticas e sociais.

Uma proposta de trabalho em sala de aula a partir das práticas de letramento racial-crítico (embasadas na Teoria Racial Crítica) visa à formação de sujeitos capazes de entender como as questões sobre raça e etnia se configuram na sociedade brasileira. Tal formação é entendida como urgente nas reflexões deste capítulo. Para isso, apontamos como necessário “um curso de formação de professores que esteja atento às questões de desigualdade que ocorrem com estudantes afrodescendentes [negros e negras] dentro do sistema escolar” (FERREIRA, 2006, p. 181). Ainda no que se refere ao reconhecimento da importância de se discutir raça – e racismo –, segundo Ferreira (2015a, p. 36):

Vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial-crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. Também é necessário trazer essas discussões para a área das línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade.

Levar os alunos a enxergarem as formas de racismo presentes em nossa sociedade, na qual se sustenta um racismo muitas vezes velado, não é uma tarefa fácil. O professor que está realmente comprometido com o papel de educador, e não com o de um mero reproduzidor de conceitos, precisa se instrumentalizar para essa tarefa. Como vimos, a partir dos apontamentos feitos por estudiosos da área, em especial nas pesquisas de Ferreira (2006, 2010, 2015a, 2015b), o despreparo (e o medo) em problematizar questões que abarcam o preconceito étnico/racial sofrido pela/o negra/o em nossa sociedade é um dos principais fatores para a não discussão de tais questões em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se quisermos construir uma sociedade realmente comprometida com os direitos sociais de cidadania, e que não mascare o(s) preconceito(s) nela existente(s), não há outra forma de se pensar senão a partir de uma prática pedagógica capaz de incentivar as discussões sociais sobre raça e etnia, com vistas à formação de sujeitos elucidados a respeito das questões que sustentam os preconceitos contra a/o negra/o, ainda existentes em nossa sociedade.

A construção de uma identidade racial negra que garanta o acesso aos direitos sociais de cidadania àqueles que desta identidade partilham depende, e muito, do envolvimento do professor para com essas questões. Por isso, reforçando a pergunta de pesquisa, à qual pretendemos ter respondido neste capítulo – Como as reflexões sobre identidade racial/étnica podem tornar o professor, especialmente o de línguas, mais ciente de seu papel como educador? – temos como resposta que o investimento em uma formação de professores que esteja verdadeiramente apoiada na perspectiva crítica é a única opção capaz de gerar mudanças positivas.

Assim, as reflexões levantadas neste capítulo não são tidas por nós como “prontas e acabadas”, sendo imprescindível destacar a necessidade de mais estudos acerca de questões que envolvem a formação do professor na perspectiva do letramento racial-crítico. Ao se constatar que o despreparo do professor para lidar com as questões étnico-raciais é o grande impedimento para se discutir a identidade racial negra em sala de aula, sugerimos que estes sejam possíveis caminhos para futuras pesquisas: Como instrumentalizar o professor a trabalhar com o letramento racial-crítico? Como inserir nos cursos de formação de professores tais questões? Qual a necessidade de se conhecer as políticas públicas

para que o acesso ao letramento racial-crítico seja visto, realmente, como um dever do Estado e não uma mera complementação de estudos?

REFERÊNCIAS

FERREIRA, A. de J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006.

_____. Histórias de professores de línguas e experiências com o racismo: uma reflexão para a formação de professores. *Revista Espéculo*, v. 43, nov. 2009/fev. 2010.

_____. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas*. Série Referência. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015a.

_____. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: letramento racial crítico e teoria racial crítica. In: FERREIRA, A. de J. (org.). *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos de linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2015b. p. 127-160.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. *Práticas de letramento no ensino*. São Paulo: Parábola, 2007.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (ed.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T.-R. W. de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 1, p. 101-117, 2006.

ROMERO, T. R. de S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [online], v. 8, n. 2, p. 401-420, 2008.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman, 1995.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, Brasil, n. 8, p. 465-488, ago. 2006.

TORQUATO, C. P. Letramentos. *In*: COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (orgs.). *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto, 2013.

Gêneros textuais: como os livros didáticos de língua portuguesa propõem o trabalho com a intergenericidade¹

Mirely Christina Dimbarre

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o livro didático é um material de apoio em sala de aula, uma ferramenta de auxílio ao trabalho do professor, independentemente da modalidade de ensino que este se encontre, presencial ou a distância.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo observar como esses livros, sem julgamentos às práticas docentes, propõem o trabalho com os gêneros textuais, mais precisamente com a intergenericidade. Para o desenvolvimento deste trabalho utilizaram-se, como referencial teórico, os estudos de Luiz Antônio Marcuschi (2008, 2010).

Dessa forma, analisaram-se dois livros didáticos de Língua Portuguesa, do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Rede Pública Estadual de Ensino, observando-se a quais gêneros textuais esses materiais deram ênfase, como foram abordados, desenvolvidos, explorados, quais as relações existentes entre os gêneros propostos e de que maneira a intergenericidade (a mescla dos gêneros textuais) se fez presente ou não.

1 Este texto faz parte do estudo referente ao meu título de especialista pela FACEL – Curitiba no ano de 2012.

DO GÊNERO À INTERGENERICIDADE: O LIVRO DIDÁTICO COMO SUPORTE

Para se compreender o trabalho com a intergenericidade dentro dos livros didáticos de Língua Portuguesa pesquisados, faz-se necessário entender como são conceituados e como funcionam o livro didático, o texto, os gêneros textuais e, por fim, a intergenericidade.

O livro didático

O livro didático de Língua Portuguesa surge no ambiente escolar com o intuito de auxiliar o trabalho com a alfabetização e também como uma ferramenta de política e de ideologia, tendo o Estado como o seu organizador e financiador.

Entretanto, no século XXI, ao passar por leis, decretos e medidas governamentais, o livro didático ganha uma nova roupagem. Com as propostas do MEC (Ministério da Educação), o livro didático, especialmente aquele utilizado no ensino público, é construído e constituído visando melhorias em sua qualidade. Entre as leis que regulamentam as diretrizes relativas ao ensino, destaca-se a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em seu artigo 4, inciso VIII, que menciona a necessidade de programas de apoio ao material pedagógico, destacando que o livro didático é de suma importância para o ensino.

Com a reformulação das propostas do livro didático, os materiais passam a ser embasados por alguns programas educacionais como, por exemplo, o PPP (Projeto Político-Pedagógico) e o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação).

Assim, o livro didático, sendo considerado um instrumento de apoio e uma ferramenta de auxílio ao trabalho do professor e que complementa suas práticas de ensino, é constituído por procedimentos, informações, conceitos, exemplificações que se voltam para as situações didático-pedagógicas conforme o contexto em que a escola está inserida. Contudo, o material didático tem uma presença marcante dentro da sala de aula e, em alguns casos, pode até substituir o professor:

Os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula. [...] um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. (ROMANATTO, 1987, p. 85 *apud* MIRANDA, 2016, p. 22)

Cabe ao professor saber utilizar essa ferramenta, não a tornando única em sala de aula, nem a tratando como única verdade.

O livro didático, na perspectiva bakhtiniana, pode ser visto como um enunciado que constitui um elo na cadeia de comunicação verbal, estabelecida por professores e alunos na sala de aula. Desse modo, na interação face a face, constitui um mecanismo relevante para os processos de leitura e compreensão de textos. Se o professor souber explorá-lo, fazendo uso de sua criatividade, inserindo, através de textos, a diversidade de gêneros textuais necessária ao alunado, certamente, lhe propiciará boas reflexões sobre sua realidade. (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 5)

Com isso, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, o livro didático precisa ser trabalhado como uma ponte entre o assunto e o conhecimento, e entre o professor e o aluno, atendendo às necessidades do contexto escolar, tratando os assuntos de maneira objetiva e interdisciplinar.

Santos e Carneiro (2006) apontam três funções básicas do livro didático: informar, estruturar a organização de aprendizagem e guiar o aluno no que diz respeito à apreensão do conhecimento do mundo exterior, do mundo fora do ambiente escolar. Desse modo, a última função depende de o livro didático permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno com atividades que instigam o estudante a desenvolver o seu próprio conhecimento, ou, ao contrário, induzi-lo a repetições ou imitação do real. Entretanto, o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para induzir as devidas correções e/ou adaptações que achar convenientes e necessárias.

Contudo, sabe-se que o livro didático, na versão guia do professor, já é impresso com roteiros a serem seguidos, com respostas consideradas como "corretas", materiais sugestivos para provas, bem como, uma certa "ajuda" para que o trabalho do professor seja desenvolvido "sem problemas".

Salienta-se que o livro didático não é algo imprescindível, não é constituído por um conhecimento único, por um saber definido, pronto, acabado, como única verdade. E, em razão disso, o professor pode questioná-lo, complementá-lo, argumentar com o que há inserido nesse material, não o reproduzindo mecanicamente, principalmente quando se trata do ensino de Língua Portuguesa, para o qual se faz necessário desenvolver uma reflexão sobre a língua.

Ainda, é preciso pensar que o livro didático é um suporte² para que o texto seja lido, estudado e trabalhado. Segundo Marcuschi (2008), o livro didático é constituído de partes com suas características próprias, sendo considerado um suporte textual, que firma ou apresenta os gêneros textuais, tornando-os acessíveis. Sendo assim, sua inserção nas aulas de Língua Portuguesa pode facilitar, de certo modo, a apresentação dos gêneros textuais dos mais diversificados textos necessários para as práticas dos alunos.

É preciso preparar o aluno para as habilidades de leitura e de diversos tipos, diversos gêneros de textos. Daí a entrada de textos de jornal, textos da revista, a publicidade, a charge, etc. – a entrada de todos esses gêneros no livro de Português. O que tem ocorrido, no meu entender, é que essa invasão está um pouco violenta demais, talvez excessiva demais, em prejuízo do texto literário. Porque o texto literário está se tornando cada vez mais ausente dos livros didáticos de Português. Por causa do critério que devem estar na aula aqueles tipos de texto que circulam mais intensamente na sociedade. Mas é preciso pensar no outro lado da questão, cabe à escola também suprir aquilo que não circula intensamente na sociedade e que é importante que o indivíduo conheça e, preferencialmente, que aprenda a gostar dos textos literários. Que é o caso do texto literário, a prosa literária, o poema, etc. (SOARES, 2002, p. 4)

Todo livro didático é mediador de textos através dos gêneros textuais.

Conceituando texto

O **texto** é um todo organizado de sentido, sendo responsável por fazer com que o sujeito, através dele, transmita suas ideias, sentimentos, informação, opiniões, comunique-se, interaja socialmente. Ou seja, um texto pode ser uma unidade de sentido, independentemente de sua extensão. Cabe ressaltar que um texto não deve servir como pretexto para o ensino – produções textuais, análise linguística – mas sim, uma ponte entre a interdisciplinaridade dos assuntos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Para Costa Val (1991, p. 1), o texto

É uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua.

2 “Suporte de um gênero, um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Ainda, a autora supracitada destaca que o texto também constitui uma unidade semântica, uma ocorrência linguística que precisa ser percebida pelo leitor, precisa ter significado. Além de tudo, um texto sempre irá além da escrita, e sempre vai interagir entre sujeitos e entre as interações sociais. Roxane Rojo (2005, p. 190), destacando os estudos de Bronckart (1997), enfatiza que o texto seria

Toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão de gênero de texto em vez de gênero de discurso.

As interações entre sujeitos dentro do contexto escolar se dá por meio dos textos, mais precisamente, por meio dos gêneros textuais, pois comunicam, transmitem ideias, sentimentos, opiniões e conhecimento(s).

Gêneros textuais

Marcuschi (2008) destaca de maneira científica que os gêneros textuais são todos os textos que encontramos em nosso cotidiano, os quais têm composições funcionais e “são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas” (p. 155). O autor ainda complementa que os gêneros textuais possuem identidade(s) e, assim, são entidades poderosas, pois:

1. são realizações concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. (MARCUSCHI, 2010, p. 24)

Portanto, os gêneros textuais são inúmeros e podem ser encontrados no cotidiano dos sujeitos, no cotidiano dos alunos, nos contextos dos quais participam como, por exemplo, em telefonemas, bate-papos, notícias, romances, bilhetes, bulas de medicamentos, cardápios, receitas culinárias, panfletos, *outdoors*, manuais de instruções de jogos, listas de compras, contos, histórias em quadrinhos, entre outros.

Marcuschi (2008, p. 159) resume os gêneros como entidades:

- a) dinâmicas;
- b) históricas;
- c) sociais;

- d) situadas;
- e) comunicativas;
- f) orientadas para fins específicos;
- g) ligadas a determinadas comunidades discursivas;
- h) ligadas a domínios discursivos;
- i) recorrentes;
- j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros.

Sobre os gêneros textuais estarem no cotidiano dos sujeitos, dos alunos, e por circularem na sociedade, Mikhail Bakhtin (2010) os considera e os nomeia como gêneros discursivos, mas não desconsiderando a classificação anterior, apenas moldando-a aos seus estudos. Esse autor destaca que os gêneros discursivos (sejam orais ou escritos) são textos que estão inseridos e circulam na sociedade, nos mais variados contextos. Ainda, os define como gêneros discursivos por serem dinâmicos e por não aprisionarem o texto em suas formalidades.

Uma estudiosa dos textos e conceitos de Bakhtin, Brait (2000) destaca que não “se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e recepção” (BRAIT, 2000, p. 20). Ou seja, há inúmeras e diferentes esferas de comunicação e, com isso, cada uma produzirá um gênero discursivo diferenciado.

Cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação [...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo, um conteúdo, mas sua função se dá basicamente pela função e não pela forma. (MARCUSCHI, 2008, p. 150)

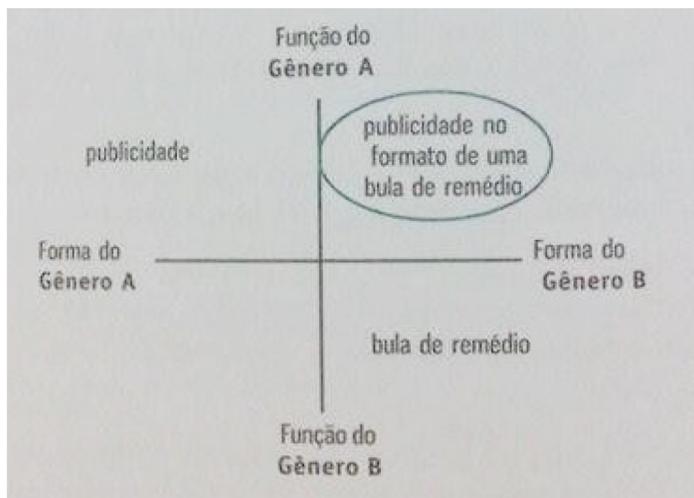
As DCEs do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) destacam que os gêneros discursivos direcionados para o ensino-aprendizagem devem aprimorar a competência linguística do aluno tanto na escrita como na leitura e na oralidade.

Entretanto, os gêneros textuais, mesmo possuindo suas características próprias, podem se manifestar “sempre num ou noutro gênero” (MARCUSCHI, 2010, p. 34). Essa manifestação é classificada como **intergenericidade**, ou seja, um gênero textual com função de outro gênero.

A intergenericidade: o que é isso?

A intergenericidade nada mais é do que um gênero textual com função de outro gênero, mas sem perder suas características próprias; é uma mescla de gêneros textuais. Trata-se de uma situação considerada normal e natural, pois os textos, os gêneros textuais/discursivos vivem em constante interação (Figura 1).

FIGURA 1 – INTERGENERICIDADE



FONTE: Marcuschi (2008, p. 166).

Na intergenericidade faz-se presente a heterogeneidade tipológica do(s) gênero(s), ou seja, um gênero pode se realizar numa sequência de vários tipos textuais. Segundo Marcuschi (2008, p. 167), isso é visível no esquema abaixo:

- (1) intergenericidade → um gênero com a função de outro gênero
- (2) heterogeneidade tipológica → um gênero com a presença de vários tipos.

Um exemplo disso é quando um artigo de opinião, embora escrito na forma de um poema, ainda continua sendo um artigo de opinião; ou um texto publicitário em formato de bula de remédio, como o exemplo apresentado na Figura 2 a seguir:

FIGURA 2 – BULA DE REMÉDIO

Viva saudável com os livros DIOGENES®

Os livros Diogenes acham-se internacionalmente introduzidos na biblioterapia.

Posologia

As áreas de aplicação são muitas, principalmente resfriados, corizas, dores de garganta e rouquidão, mas também nervosismo, irritações em geral e dificuldade de concentração. Em geral, os livros Diogenes atuam no processo de cura de quase todas as doenças para as quais prescreve-se descanso. Sucessos especiais foram registrados em casos de convalescença.

Propriedades

O efeito se faz notar pouco tempo depois após iniciada a leitura e tem grande durabilidade.

Livros Diogenes aliviam rapidamente a dor, estimulam a circulação sanguínea e o estado geral melhora.

Precauções / riscos

Em geral, os livros Diógenes são bem tolerados. Para miopia, aconselham-se meios de auxílio à leitura. São conhecidos casos isolados nos quais o uso prolongado produziu dependência.

Dosagem

Caso não haja outra indicação, sugere-se um livro a cada dois ou três dias. Regularidade no uso é o pressuposto essencial para a cura. Leitura diagonal ou desistência prematura podem interferir no efeito.

Composição

Papel, cola e cores na impressão. Os livros Diogenes são ecologicamente produzidos. Neles são usados somente papéis fabricados sem cloro e sem ácidos, o que garante alta durabilidade. Também, no caso de qualidade de vida, garante-se

Ótima distração.

LIVROS DIOGENES

São menos aborrecidos

FONTE: ULLA FIX (1997, p. 100 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 167-168).

O exemplo acima é um texto publicitário em formato de bula, apresentando uma configuração híbrida, ou seja, seu formato é de bula, mas seu gênero textual ainda é um texto publicitário. Observa-se isso pelas características que cada um possui: o texto publicitário é um gênero textual e sempre fará a propaganda de algum produto: no exemplo acima, refere-se aos livros do autor Diogenes.

No caso do formato, o texto encontra-se como uma bula de remédio, com suas características próprias como: posologia, composição, dosagem, precau-

ções/riscos e propriedades, mas ainda continua sendo um texto e pode ser trabalhado de várias maneiras, explorando-se a gramática e a interpretação textual. O texto pode ser visto como objeto de ensino. A intergenericidade também pode ser chamada de **intertextualidade tipológica**. Marcuschi (2010, p. 33), citando Ulla Fix (1997, p. 97), diz que o termo **intertextualidade tipológica** é “uma mescla de gêneros, em que um gênero assume a função de outro”.

Outro exemplo do trabalho de intergenericidade é a utilização do gênero textual artigo de opinião no formato do gênero textual poema, como o exemplo extraído da *Folha de S. Paulo* – Caderno 1, p. 2, Opinião, 04/10/1999 (Figura 3):

FIGURA 3 – ARTIGO DE OPINIÃO EM FORMATO DE POEMA

<p>UM NOVO JOSÉ Josias de Souza</p> <p>Calma, José. A festa não começou, a luz não acendeu, a noite não esquentou, o Malan não amoleceu, Mas se voltar à pergunta: e agora José? Diga: ora, Drummond, agora Camdessus. Continua sem mulher, continua sem discurso, continua sem carinho, ainda não pode beber, ainda não pode fumar, cuspir ainda não pode, a noite ainda é fria, o dia ainda não veio, o riso ainda não veio, não veio ainda a utopia, o Malan tem miopia, mas nem tudo acabou, nem tudo fugiu, nem tudo mofou. Se voltar a pergunta: E agora José? Diga: ora, Drummond, Agora FMI.</p>	<p>Se você gritasse, se você gemesse, se você dormisse, se você cansasse, se você morresse... O Malan nada faria, mas já há quem faça. Ainda só, no escuro, qual bicho-do-mato, ainda sem teogonia, ainda sem parede nua, para se encostar, ainda sem cavalo preto, Que fuja a galope, você ainda marcha, José! Se voltar a pergunta: José, para onde? Diga: ora Drummond, por que tanta dúvida? Elementar, elementar, Sigo pra Washington e, por favor, poeta, não me chame de José. Me chame Joseph.</p>
--	--

FONTE: SOUZA (apud MARCUSCHI, 2008, p. 167-168).

Esse poema acima se refere estruturalmente ao poema de Carlos Drummond de Andrade “E agora, José?”, mas é um artigo de opinião no formato de um poema, sendo um exemplo de intergenericidade.

Através dos exemplos acima, observa-se que a intergenericidade está presente em nosso cotidiano, mas não é destacada, pois não há um conhecimento amplo sobre esse assunto. A mesma coisa acontece nos livros didáticos em questão, pois se os dois exemplos estivessem inseridos nos materiais analisados, certamente seriam abordados apenas como um determinado gênero textual e a demonstração da ocorrência de intergenericidade poderia ser deixada de lado.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa qualitativa. O objetivo foi o de analisar os materiais, priorizando observar, no que diz respeito à intergenericidade, dois livros didáticos de Língua Portuguesa, do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Rede Pública de Ensino:

- **1º** - CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português & Linguagens*: 9º ano. São Paulo: Editora Atual, 2009;
- **2º** - SOARES, M. *Uma proposta para o letramento*: 9º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o presente trabalho “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Ainda,

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70)

Contudo, a pesquisa também caracteriza-se como documental, pois a pesquisa documental “baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55).

Sendo assim, os dois livros foram analisados com o objetivo de se observar de que maneira os gêneros textuais eram desenvolvidos, especificamente buscando analisar a ocorrência de intergenericidade.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Na pesquisa verificou-se que os livros didáticos analisados apresentavam apenas os gêneros textuais mais comuns, como: notícias jornalísticas, charges, poemas, propagandas, sinopses de filmes, cartas, receitas culinárias, romances, textos críticos, textos informativos, textos narrativos e dissertativos. Segundo Marcuschi (2008, p. 211) “uma tarefa interessante seria analisar os livros didáticos, observando quais são as propostas por eles feitas para a produção textual com base nos gêneros”.

Dessa forma, os gêneros textuais presentes nos livros didáticos analisados eram trabalhados em forma de leituras e interpretações, com solicitação de outras (re)produções, com questionamentos referentes ao assunto exposto dentro de cada gênero textual: “identifique os gêneros textuais aqui presentes e cite quais são suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos” (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Assim, com base nas observações, notou-se que o primeiro livro didático analisado apresentava quase todos os tipos de gêneros textuais e de maneira constante: em leituras e interpretações, em exercícios. No segundo livro didático, a predominância de gênero textual era de textos informativos e algumas charges, sendo trabalhados de maneira interpretativa.

Entretanto, na pesquisa verificou-se que em nenhum dos livros didáticos analisados a intergenericidade era apresentada, trabalhada ou explicada. Os gêneros textuais presentes nesses materiais não fugiam dos padrões gramaticais, sendo que nenhum gênero textual era inter-relacionado com outro (um gênero textual na forma de outro gênero, mescla de gêneros).

Com isso, salienta-se que os livros didáticos analisados não destacam e não trabalham com a intergenericidade. Marcuschi (2008, p. 221), utilizando a ideia de Bronckart (2001), afirma que “o trabalho com os gêneros é interessante na medida em que eles são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa” (BRONKART, 2001). Assim, o livro didático precisa destacar em seu conteúdo que há gêneros textuais inseridos em outras formas de gêneros, mas que mesmo assim não perdem suas características, como por exemplo: um artigo de opinião (gênero textual) na forma de um poema (gênero

textual). Por mais que o artigo de opinião esteja no formato de um poema, suas características estilísticas e semânticas serão as mesmas; o seu destaque para o assunto será o mesmo.

A intergenericidade deve ser abordada nos livros didáticos, trabalhada, instigada em suas atividades de leitura, até mais nas atividades de interpretação e nas atividades de produção textual, pois “produzir textos é uma atividade ainda pouco conhecida” (MARCUSCHI, 2008, p. 210), mas também uma atividade comunicativa.

Assim, com base nessa pesquisa, a respeito da intergenericidade presente nos livros didáticos pesquisados, sugere-se que os autores dos materiais de apoio para as aulas da Disciplina de Língua Portuguesa destaquem esse tema nos livros, abordem, evidenciem e instiguem o trabalho com esse assunto. Entretanto, precisa-se ressaltar que os autores dos livros didáticos elaboram os assuntos conforme o que as diretrizes/matrizes curriculares direcionam, não podendo ser responsabilizados pelo fato de a intergenericidade não ser abordada com ênfase nos materiais de apoio.

A intergenericidade precisa ser destacada e apresentada aos alunos e aos professores através dos livros didáticos, uma vez que ela existe e é uma forma diferenciada de se entender os gêneros textuais e de (re)produzi-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode perceber, os livros didáticos analisados apresentam apenas os gêneros textuais em suas características próprias, trabalhados de maneira singular, sem que sejam inter-relacionados com outros gêneros – em outras palavras, sem a mescla de gêneros textuais.

A sugestão sobre esse assunto seria que a abordagem sobre o tema intergenericidade fosse mais ampla e objetiva, pois os gêneros textuais estão presentes em nosso cotidiano em todos os formatos, desde uma lista de compras de supermercado até notícias de jornais e histórias em quadrinhos. A inserção desse assunto nos materiais de apoio é algo a ser pensado e opinado para que os alunos e professores também conheçam mais profundamente esse assunto.

Acredita-se que este capítulo contribuirá para que outros pesquisadores se interessem pelo assunto e busquem novas informações, novos exemplos. Ainda, os próprios autores dos livros didáticos podem, de certo modo, se aprofundar nas questões de intergenericidade e, com isso, inseri-las nos livros didáticos para conhecimento tanto do aluno quanto do professor. A intergenericidade é

uma nova maneira de se estudar os gêneros textuais/discursivos dentro do contexto escolar e fora dele.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. H. R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 13-23.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português & linguagens: 9º ano*. São Paulo: Atual, 2009.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MIRANDA, M. L. *O livro didático de língua portuguesa "ser protagonista": uma análise de transitividade na perspectiva da linguística sistêmico-funcional*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares Estaduais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação: MEC/SEF, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

ROMANATTO, M. C. *A noção de número natural em livros didáticos de matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Carlos, SP, 1987.

SANTOS, W. L.; CARNEIRO, M. H. da S. Livro didático de ciências: fonte de informação ou apostila de exercícios? *Contexto e Educação*, ano 21, jul./dez. 2006.

SOARES, M. *Uma proposta para o letramento: 9º ano*. São Paulo: Moderna, 2002.

VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 83-102, jan./jun. 2008.

Marcas da construção da autoria em redações escolares: uma análise das pressuposições

Lorena Izabel Lima

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As inferências, que permeiam o jogo discursivo, são uma propriedade verdadeiramente cara à Semântica. Dos fenômenos linguísticos atrelados às inferências destacam-se as pressuposições, nexos semânticos entre sentenças a respeito das quais é possível depreender significados identificáveis nas sentenças, mas não necessariamente explícitos (CHIERCHIA, 2003). O interesse pelas pressuposições dentro da Semântica não é recente, mas parece ganhar fôlego constantemente.

As pressuposições, abordadas por Gottlob Frege (1978) em uma perspectiva referencial, oferecem pistas interessantes sobre o funcionamento do significado e, por isso mesmo, ganharam fôlego na Semântica Enunciativa, representada sobretudo pelos estudos de Oswald Ducrot (1972), que revisita os estudos fregianos, dando-lhes nova roupagem à luz de uma abordagem do enunciado e da argumentação polifônica. Apesar das diferenças no tratamento e na caracterização das pressuposições nas perspectivas formal e enunciativa, o diálogo entre as duas abordagens parece frutífero.

De minha parte, proponho analisar o fenômeno da pressuposição não em sentenças, mas em enunciados concretos¹, mais especificamente, em textos

1 Lyons (1981) esclarece que, enquanto o significado de sentença faria parte do escopo da Semântica, o significado de enunciado faria parte da Pragmática. Ressaltada essa divisão, não aprofundarei aqui essa discussão.

produzidos por adolescentes em situação de ensino-aprendizagem. Parto da hipótese de que existem pressuposições prototípicas, construídas no gênero textual redação escolar de tipologia dissertativo-argumentativa, que evidenciam movimentos justapostos de negação-afirmação da autoria, que se encontra ainda em fase de amadurecimento e, portanto, embate.

Como encaminhamentos e discussões finais, são relacionados os conceitos de análise linguística, discutidos por Teresa Wachowicz (2012); Rodolfo Ilari (2001) e atividade epilinguística, discutida por Luiz Carlos Travaglia (2000), a fim de sugerir que as análises realizadas possam ser aproveitadas no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

O GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR E A NOÇÃO DE AUTORIA

Se, por um lado, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as discussões do círculo de Mikhail Bakhtin acerca dos Gêneros Discursivos ganharam força e passaram a compor, ao menos na teoria, os objetos de ensino-aprendizagem de línguas, ainda existem alguns descompassos com a prática. As propostas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo, ainda indicam um trabalho com a noção de tipologias textuais, que apesar de estruturarem os gêneros, não são, em si, Gêneros. Afinal, para Bakhtin (1992), o diálogo se estabelece por meio de enunciados, relativamente estáveis, com estilo, composição e conteúdo. Os Gêneros, assim configurados, deveriam ser a base para o trabalho com os discentes.

De todo modo, tendo em vista a necessidade de preparar os alunos para exames, inclusive o ENEM, paralelamente ao trabalho com gêneros, as escolas tendem a privilegiar também as Redações Institucionalizadas (AUGUSTINI; BORGES, 2013), dentre elas a redação de tipologia argumentativa. Dada a sua esfera de circulação, esse tipo de redação também configura um Gênero Textual, já que está inserida em uma prática social específica. Ainda assim, é importante ressaltar que Renilson Menegassi (2003) aponta que nesse tipo de produção há uma artificialização da escrita.

Esses apontamentos são necessários para situar o contexto em que o presente trabalho se desenvolve. Embora a discussão sobre o ensino da escrita seja muito rica, nesse momento, o foco será apresentar, sucintamente, as características do Gênero Redação Escolar de tipologia dissertativo-argumentativa, elencando aquelas que serão mais relevantes para o objetivo proposto.

O gênero redação escolar é caracterizado por

ser considerado um gênero específico, por representar uma situação de prática discursiva caracterizada pelo contexto e pela funcionalidade, o que não parece se concretizar quando se trata, por exemplo, da situação de produção de texto nos exames vestibulares. (ZANUTTO; OLIVEIRA, 2004, p. 92)

Do ponto de vista da interação, os interlocutores imediatos da redação são basicamente os próprios avaliadores, ou o auditório. A argumentação está voltada para a influência do auditório, entendido como “o conjunto daqueles a quem o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 22).

Do ponto de vista da composição, temos como estrutura tipológica uma base argumentativa. O conhecimento acerca dessa tipologia é bastante produtiva para as análises que seguirão. Reporto-me então, brevemente, ao trabalho de Jean M. Adam (1997) sobre as Sequências Textuais.

Para ele, a argumentação se baseia em dois movimentos, a demonstração de uma tese e a refutação dessa tese. Para tanto, uma argumentação precisaria conter, além da tese, os dados, o escoramento de inferências e as conclusões. Ao par dessa sequência, as sequências explicativas também comporiam um gênero baseado na dissertação-argumentação. As sequências explicativas, no protótipo de Adam (1997), contariam com uma esquematização inicial, depois apresentação de um problema, explicação e conclusão.

A apropriação do gênero, contendo todos os elementos que caracterizam a redação escolar, é um dos passos para a formação de um escritor proficiente, que atenda as demandas que lhe são propostas na sociedade. Contudo, mais importante que o domínio de uma estrutura, é desejável que o aluno possa desenvolver a autoria, questão bastante discutida nas pesquisas sobre ensino da escrita.

Sírio Possenti (2001) sinaliza o fato de que não é possível falar em uma autoria em termos foucaultianos quando se trata de ensino. Segundo o linguista, é possível identificar marcas e indícios que revelam autoria sob uma perspectiva da produção estudantil, que ainda não possui uma produção expressiva ou uma obra.

A definição de autoria em Possenti (2001) assenta-se na tríade estilo-autoria-enunciação. Esse tripé é reconfigurado por ele em uma perspectiva da Análise do Discurso, o que implica dizer que não é tomado em seu sentido laico. O conceito de estilo centra-se nas possibilidades de configuração textual, tendo em vista o texto enquanto objeto histórico e socialmente construído; a autoria é pensada não mais em relação às idiosincrasias de um sujeito, mas na relação

desse sujeito enquanto enunciador; ao passo que a enunciação é vista como acontecimento irrepetível, e, por isso, singular.

Para ser autoral, não basta ao texto apenas satisfazer as exigências gramaticais e textuais: ele carece de historicidade, isto é, fazer com que as marcas, ações e entidades que aparecem nele estejam engajadas em um projeto de dizer.

Segundo Possenti (2002, p. 109), o que existem são indícios de autoria:

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

Para Possenti, a forma como o texto é produzido, isto é, os desvios, as vozes cooptadas para compor o discurso, as peculiaridades na construção são determinantes para identificar indícios de autoria.

Em suma: há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (POSSENTI, 2002, p. 121)

Finalizando, a autoria é uma construção singular de um sujeito que agencia diversos elementos para colocar-se como enunciador, e, para isso, sua identidade enquanto locutor, suas escolhas e a voz que faz ecoar em seu texto são boas pistas de um texto autoral.

Na sequência, será apresentada a explanação sobre o conceito de pressuposições, para, por fim, relacioná-lo com a construção da autoria e com a produção textual de estudantes do Ensino Fundamental.

PRESSUPOSIÇÕES

É sabido que, no nível da sentença, existem informações que não são dadas pela via direta, isto é, explícitas, mas que derivam da própria superfície gramatical. Frege (1978), embora não fosse linguista, foi um dos primeiros estudiosos a se interessar pela investigação acerca das relações de sentido e inferência, lançando mão de um dos conceitos mais caros à Semântica: as pressuposições.

Em uma definição ampla, diferentes conceituações sobre a pressuposição têm em comum a ideia de que ela remete a qualquer tipo de suposição de fundo (*background*) que dê suporte para que uma determinada informação seja entendida como verdadeira, ou seja, racional. John Saeed (2003) explica que a pressuposição linguística é um elemento que integra o sentido implícito de certas sentenças, trata-se de um conhecimento derivado a partir de certos gatilhos linguísticos, que disparam informações que são pressupostas de uma informação posta.

As pressuposições são tratadas dentro da Literatura sob diferentes perspectivas. Enquanto Frege (1978) aborda as pressuposições dentro de uma abordagem Referencial, autores como Gennaro Chierchia (2003) concebem-nas dentro da abordagem semântico-pragmática, ou, como o autor denomina, uma Semântica Dinâmica. Ducrot (1972) também retoma a discussão apresentada por Frege, inserindo as pressuposições em um quadro, como ele mesmo denomina, semântico-enunciativo. Neste capítulo, o foco recairá sobre as pressuposições lógicas.

Pressuposição lógica ou semântica

Ao se preocupar em distinguir sentido, referência e representação de um nome, Frege (1978) trouxe contribuições valiosas para os estudos da Semântica. Para ele, a maneira como podemos remeter-nos a algo no mundo se faz por meio de uma descrição, o sentido; enquanto o objeto é a referência. Já a representação, em linhas gerais, estaria ligada à consciência de cada indivíduo a respeito de dado objeto.

Frege discute a distinção entre posto, aquilo que se afirma sobre algo de maneira explícita, e pressuposto, proposição que pode ser derivada daquela que está dada, em geral, por nomes próprios (simples ou compostos) utilizados para fazer a referência. Como afirma o autor: "se algo é asserido, pressupõe-se obviamente que os nomes próprios usados, simples ou compostos, têm referência" (FREGE, 1978, p. 75). Desse modo, para Frege, a pressuposição está intrinsecamente ligada à referência como existência no mundo, dependente do valor de verdade das proposições.

Frege apresenta um exemplo, que já se tornou clássico, para demonstrar como ocorre a pressuposição:

- (1) a. Aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica morreu na miséria.
pp. Alguém descobriu que a órbita dos planetas é elíptica.

Da sentença apresentada em (1), Frege demonstra que o que é posto, **a**, morreu na miséria, depende do conteúdo expresso no que é pressuposto, **pp**, alguém descobriu que a órbita dos planetas é elíptica. Para aquilo que é posto ser tomado como verdadeiro, necessariamente o pressuposto também carece ser verdadeiro, ou seja, se o pressuposto não tiver valor de verdade o enunciado será falso, porém, aceitável do ponto de vista lógico.

Que o nome “Kepler” designa algo é uma pressuposição tanto da asserção “Kepler morreu na miséria”, quanto da asserção contrária. As linguagens têm o defeito de originar expressões que, por sua forma gramatical, parecem destinadas a designar um objeto, mas que em casos especiais não o realizam, pois para isso se requer a verdade de uma sentença. Assim, depende da verdade da sentença “houve alguém que descobriu a forma elíptica das órbitas planetárias” se a sentença “quem descobriu a forma elíptica das órbitas planetárias” realmente designa um objeto ou se apenas parece designá-lo, embora, na verdade, careça de referência. (FREGE, 1978, p. 75-76)

No caso de (1) Frege aponta que para o referente “aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica morreu na miséria” existe um referente no mundo, ou seja, Kepler, nome que pode figurar em uma frase de diferentes formas, mas com o mesmo valor de verdade. Nesse caso, a pressuposição é disparada pelo uso de um nome definido, ou, descrição definida. Toma-se como verdadeiro que existe um e apenas um homem que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica.

Glottlob Frege (1978) também percebeu que a pressuposição não é afetada pela negação. Assim, o conteúdo pressuposto permanecerá o mesmo se a sentença fosse colocada em sua forma negativa, como podemos notar em (2b) e (2pp). A primeira continua mantendo o pressuposto de que “alguém descobriu que a órbita dos planetas é elíptica”:

- (2) a. Aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica morreu na miséria.
b. Aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica **não** morreu na miséria.
pp. Alguém descobriu que a órbita dos planetas é elíptica.

Saeed (2003) e Marcia Cançado (2012), ao apresentarem as pressuposições dentro da abordagem Referencial, relembram que além do teste da negação, o conteúdo pressuposicional também não seria afetado quando a sentença fosse transformada, além da negação, em interrogação, oração subordinada, como uma condicional, por exemplo. O conjunto resultante dessa derivação é chamado de P-Família, ou família pressuposicional. Para que o elemento pressuposto seja confirmado como tal, é necessário que ele se mantenha em todas as derivações da primeira sentença, como ocorre em (3):

- (3) a. Aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica morreu na miséria.
b. Aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica **não** morreu na miséria.
c. Aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica morreu na miséria?
d. Se aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica morreu na miséria, então...
pp. Alguém descobriu que a órbita dos planetas é elíptica.

Assim, pode-se dizer que a pressuposição faz parte do conteúdo semântico da sentença, seria um tipo de acarretamento disparado por um item lexical. Mas é importante ressaltar que nem todo acarretamento gera pressuposição e não podemos tomá-los como sinônimos.

Cançado (2012), assumidamente em uma perspectiva Referencial, apresenta alguns dos gatilhos que podem disparar pressuposições. No nível sintático, alguns tipos de oração podem disparar a pressuposição. É o caso das Construções Clivadas, apresentadas na sentença (4a); e das orações subordinadas temporais, apresentadas em (5a), como segue (exemplos meus):

- (4) a. Foi a internet que revolucionou a comunicação.
b. Foi a internet que revolucionou a comunicação?
c. Não foi a internet que revolucionou a comunicação.
d. Se foi a internet que revolucionou a comunicação, ela deve ser importante.
pp. Alguma coisa revolucionou a comunicação.

- (5) a. As pessoas já usavam a internet quando a revolução digital começou.
b. As pessoas não usavam a internet quando a revolução digital começou.
c. As pessoas usavam a internet quando a revolução digital começou?
d. Se as pessoas já usavam a internet quando a revolução digital começou, então...
pp. Começou uma revolução digital.

Além das relações sintáticas entre as sentenças, o léxico é outra arma poderosa no agenciamento de pressuposições. Desse modo, é possível que as pressuposições sejam disparadas por verbos factivos – saber, esquecer, adivinhar (SAEED, 2003) – e verbos que denotam mudança de estado – parar de, iniciar, tornar (CANÇADO, 2012).

Tomando apenas esse ponto de vista Referencial como verdadeiro, as pressuposições não apresentariam grandes problemas para a Semântica. Contudo, Chierchia (2003) nos instiga a pensarmos na capacidade e adequação descritiva da teoria fregiana. O autor chama a atenção para os possíveis cancelamentos aos quais as pressuposições estão sujeitas em um nível pragmático, ou conversacional, que não são previstos, obviamente, na perspectiva Referencial. Essa mantém, respeitando-se os seus objetivos, a pressuposição como um fenômeno estritamente convencional, enquanto para Chierchia (2003), ela seria também um fenômeno conversacional, isto é, poderia ser afetada pelo contexto. Como na sentença:

- (6) Seu carro está mal estacionado.

O interlocutor de (6) poderia negar o pressuposto de que tem um carro, por meio de uma negação metalinguística, o que tornaria o pressuposto falso:

- (6b) Meu carro não está mal estacionado. Eu não tenho carro.

Assim, para o estudioso italiano, existiria um problema relacionado à projeção das pressuposições, a partir do qual ele discorre e apresenta algumas alternativas semântico-pragmáticas, mostrando que é necessário pensar em

um modelo explanatório que dê conta dos cancelamentos. Chierchia inicia essa discussão em torno dos conectivos proposicionais *não, e, se, ou, e então*. Um dos principais ganhos que, arrisco, advêm das reflexões do estudioso italiano é senão a inclusão, um olhar mais acolhedor para outros tipos de gatilhos para a pressuposição, como o uso de adjetivos, por exemplo.

Saeed (2003), embora não se aprofunde muito na questão, também sinaliza o fato de que existem gatilhos pressuposicionais que carecem de maior investigação. O autor cita, por exemplo, o uso de alguns adjetivos e também se detém um pouco mais na questão do Aspecto Verbal. O autor destaca que verbos de natureza factiva e iterativa podem disparar significados não explicitados na sentença.

Ao investigar sobre esses gatilhos nos textos produzidos pelos alunos, a noção de Aspecto Verbal parece ser de grande relevância. Isso porque houve uma grande incidência de verbos acompanhados de advérbios, como no enunciado abaixo, retirado de um texto do *corpus*:

- (7) A febre tecnológica aumenta cada vez mais.
- a. A febre tecnológica não aumenta cada vez mais.
 - b. A febre tecnológica aumenta cada vez mais?
 - c. Se a febre tecnológica aumenta cada vez mais...
- pp1.** Existe uma febre tecnológica;
- pp2.** A febre tecnológica está aumentando.

Se a locução adverbial “cada vez mais” é mesmo um gatilho a ser confirmado neste trabalho, é interessante citar o trabalho de Goldnadel (2004), que explica que, por uma via semântico-pragmática, é possível perceber outros gatilhos que disparam pressuposições além daqueles já explorados pela tradição. Construções como os advérbios “novamente”/“de novo” parecem ser a sinalização, por parte dos falantes, de que determinados conteúdos veiculados em enunciados são mutuamente compartilhados entre interlocutores nas trocas conversacionais.

Expressões iterativas, como *de novo, mais uma vez, bem como verbos aspectuais, como parar, começar e continuar*, são caracterizadas por Goldnadel (2004) como expressões multiplicadoras de proposições. O exemplo abaixo demonstra como a utilização de locução adverbial pode derivar pressuposições linguísticas:

- (2a) Pedro não se casou de novo.
- (2b) Pedro se casou de novo?
- (2c) Talvez Pedro tenha se casado de novo.
- (2d) Se Pedro se casou de novo, então passou a lua de mel no Caribe.
- (GOLDNADEL, 2004, p. 2)

É claro que, como já foi apontado, esse tipo de gatilho também não está livre de cancelamentos. Goldnadel (2004, p. 2) demonstra isso utilizando o exemplo de que alguém poderia formular a seguinte sentença: "(3a) Pedro não se casou de novo, porque ele não se casou antes". Note-se que, na mesma linha de Chierchia, Goldnadel prevê interferências conversacionais para as pressuposições.

Contudo, não me estenderei nessa análise. A intenção aqui é apontar algumas possibilidades de pressuposição, de gatilho pressuposicional, que serão abordadas no próximo tópico. Esclareço que, neste capítulo, a filiação semântico-pragmática fornecerá melhores condições para o entendimento dos dados encontrados nos textos dos alunos, já que se trata de uma produção de enunciados, e não apenas de sentenças. Além disso, destaco que a noção de Aspecto verbal levantada por Saeed (2003) e Goldnadel (2004) parece ser um gancho importante para compreender alguns dos casos que serão apresentados.

ANÁLISE DAS PRESSUPOSIÇÕES EM PRODUÇÕES TEXTUAIS

A produção de textos de alunos do Ensino Fundamental, ora analisados, indubitavelmente encontra-se em fase de formação e amadurecimento, ou seja, de apropriação. Isso porque, conforme Bakhtin (1992), no processo de apropriação de um gênero, ele não está pronto para o sujeito, não está constituído. Ele está, ao contrário, em constituição (GERALDI, 1995), em processo de apropriação, já que a relação do sujeito com os gêneros será sempre inacabada, inconclusa.

Dentre os vários elementos que podem ser abordados na análise da produção textual escolar, chama atenção a repetição de algumas estruturas frequentes nos textos coletados. Desse modo, parece haver uma estrutura prototípica apresentada pelos alunos, que indica uma dificuldade de apropriação do gênero proposto, assim como um possível apagamento da Autoria.

Pressuposições escalares

Ao visitar a literatura sobre pressuposições, mesmo em autores mais notáveis sobre o assunto, não se encontra uma categorização para as pressuposições escalares. Contudo, acredito que seja uma categoria válida por dois motivos. Primeiro, porque são encontrados gatilhos que levam a pressuposições do conteúdo não explicitado. Segundo, porque é possível colocar as pressuposições escalares no mesmo patamar das ocorrências em que é utilizada a locução “de novo”, como será demonstrado na sequência. Além disso, as discussões que giram em torno dos verbos e adjetivos escalares podem auxiliar a compreender melhor com que tipo de fato linguístico se está lidando.

As redações que são objetos dessa análise chamaram a atenção para um olhar mais minucioso acerca de sua constituição, devido à constatação de uma série de repetições na construção de determinadas estruturas.

Essas redações fazem parte de um *corpus* de 29 textos, produzidos por alunos do 9.º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. A proposta de produção textual sob o título “Uso da Internet na sociedade contemporânea” era composta por cinco pequenos textos que apresentavam o tema sob diversos ângulos: internet e tecnofobia, internet e dependência, vantagens da internet. A proposta apresentava textos bastante heterogêneos quanto à forma e ao conteúdo.

A incidência da locução adverbial **cada vez mais**, presente em oito textos (27%), havendo em um deles duas ocorrências, chamou a atenção pela frequência de utilização. Por isso, são apresentadas algumas amostras dessas ocorrências a fim de se verificar se elas ativam pressuposições e qual é o efeito argumentativo dessas ocorrências dentro do texto. Para tanto, selecionei duas ocorrências que têm como escopo **cada vez mais**. Uma em que a sentença toda se liga ao verbo, e outra que se liga a um adjetivo.

Texto I

Cada vez mais aumentam os números de distúrbios comportamentais relacionados ao ser humano. A internet é uma causa nova de distúrbios tanto no aspecto vicioso, quanto na fobia.

O vício pode até ter lados positivos como, por exemplo: pagar contas, comunicação. Socialização e estudos. Em si esse ciclo vicioso não é tão bom, mas como não ficar 24 horas conectado se tudo pode ser feito através do computador no conforto de casa.

Em pleno século XXI ainda existem pessoas com fobias de internet, que estão em extrema desvantagem. Tanto na comunicação quanto economicamente, pois 75% das empresas contém seu próprio site.

Com esses fatos podemos concluir que a internet prejudica tanto no lado vicioso, quanto na fobia.

Em um primeiro momento, vamos verificar se a expressão **cada vez mais** funciona como gatilho de pressuposição, com base nos resultados dos testes da P-família.

- (8) Cada vez mais aumentam os números de distúrbios comportamentais relacionados ao ser humano.
- a. (Cada vez mais) não aumentam os números de distúrbios comportamentais relacionados ao ser humano.
 - b. Cada vez mais aumentam os números de distúrbios comportamentais relacionados ao ser humano?
 - c. Se cada vez mais aumentam os números de distúrbios comportamentais relacionados ao ser humano, os responsáveis devem tomar providências.
- PP.** existem distúrbios comportamentais.

Para tomar como verdadeiro o posto de que cada vez mais aumentam os números de distúrbios comportamentais, é necessário aceitar o pressuposto de que existem distúrbios comportamentais, apresentado em (8pp). No entanto, ao se passar a sentença para a sua forma negativa (8a), vê-se que a locução adverbial **cada vez mais** causa um problema lógico: seria possível cada vez mais não aumentar? Embora do ponto de vista sintático a sentença permaneça gramatical, isto é, aceitável, o significado é prejudicado. No entanto, isso não impede que a pressuposição continue existindo. No contexto conversacional, ela poderia ser cancelada? Se sim, isso acontece também nas outras ocorrências dos textos dos alunos?

Nas demais sentenças (8b-c), a pressuposição permanece inalterada. Contudo, parece que não é a locução adverbial que gera a pressuposição, mas o próprio verbo **aumentar**, sobre o qual recai o advérbio, por isso é necessário entender o núcleo verbal para então poder compreender também o uso da locução adverbial.

Trazendo a noção de aspecto lexical, e compreendendo **aumentar** como um verbo atélico – na definição de Castilho (1966, p. 55), trata-se de verbo que apresenta “processo em sua duração da qual não se exige completamente para admitir-lhe a existência” –, não há necessidade de pontuá-lo no tempo em

termos de finalização. Assim, genericamente posto na sentença em questão, é possível afirmar que aumenta indefinidamente.

McNally e Kennedy (2005) apresentam um trabalho interessante sobre as propriedades escalares dos verbos e adjetivos, dividindo-as em escalas completamente abertas, ou completamente fechadas, ambas para o máximo ou para o mínimo. Um dos testes aplicados pelas autoras para se perceber a escala de uma palavra é acrescentar a ela o advérbio **completamente**. Muitos adjetivos e verbos não aceitam esse acréscimo. Por exemplo, não se pode dizer que uma torre é completamente alta, assim como não podemos dizer que “os números de distúrbios comportamentais relacionados ao ser humano estão completamente aumentados”, pois não possuímos referências para fazer essa afirmação.

Desse modo, é possível afirmar que, do modo como foi empregado no enunciado, o verbo aumentar, além de atético, possui uma escala totalmente aberta para o máximo, pois não existe um limite para que ele chegue ao final do seu processo, conforme podemos depreender dos estudos de McNally e Kennedy (2005).

Da mesma forma, dada a vagueza dessa escala, ela se torna bastante subjetiva e dependente dos conhecimentos partilhados pelos leitores. O pressuposto aqui é apresentado de maneira genérica em uma perspectiva escalar aberta. Além disso, parece que a locução adverbial **cada vez mais** é redundante na sentença, já que aumentar inclui em seu feixe de significações o elemento de intensificação **mais**.

Ora, mas se o uso da locução **cada vez mais** nessa sentença é dispensável do ponto de vista estrutural, sobretudo para a pressuposição, seria possível justificar o seu insistente aparecimento nas redações analisadas? Parece que temos ao menos duas respostas possíveis, bastante reveladoras.

Em primeiro lugar, o aspecto verbal de **aumentar** não deve ser entendido isoladamente dos outros termos, mas deve-se considerar a noção de composicionalidade apresentada por Castilho (2002, p. 87-88), segundo a qual o aspecto depende:

- (i) da Aktionsart do verbo enquanto item lexical; (ii) da interação da Aktionsart com a flexão de tempo, ou com o auxiliar, nas perífrases; (iii) da interação do complexo assim constituído com os argumentos verbais externo e interno, e/ou com os adjuntos adverbiais aspectualizadores.

Do excerto acima, pode-se depreender que o aspecto do verbo pode ser determinado pela composição semântica estabelecida entre o verbo e demais elementos do predicado, ou seja, as relações não são dadas *a priori*, mas a

partir da relação que se estabelece entre o verbo e os demais elementos. Nesse sentido, defendo que o uso da locução adverbial **cada vez mais** pode ter sentido reforçador de um verbo atélico, e de aspecto aparentemente iterativo, no caso, o **aumentar**.

Castilho (2002) demonstra que existem advérbios quantificadores aspectualizadores, que seriam responsáveis por evocar uma interpretação iterativa não específica, isto é, pautada na continuidade, frequência ou recorrência da ação. O autor classifica os advérbios que possuem o item **vez** nessa classe, tais como: muitas vezes, cada vez mais. Esse último é o caso com o qual trabalho neste capítulo.

A construção “cada vez mais aumenta” parece encerrar um caso de pressuposição pelo iterativo, como prevê Saeed (2003), em que a locução adverbial funciona como um determinante do aspecto do verbo, distinguindo-se de outro tipo de sentença, em que poderíamos delimitar um fim ou um ponto máximo – por exemplo: “aumento o volume da TV até o máximo para ouvir o jornal”. Nesse caso, tem-se uma escala fechada, que permitiria aumentar até determinado ponto, mesmo sendo um verbo atélico.

Retomando a análise das redações, ao mesmo tempo em que essa análise revela a intuição linguística dos jovens escritores, que aspectualizam o verbo, também aponta para um esvaziamento do conteúdo, por dois motivos.

Em primeiro lugar, pela natureza dessa pressuposição escalar, que, como vimos é aberta, ou seja, não pode ser mensurada em termos de comprovação daquilo que é dito, dependendo, portanto, do julgamento individual daquele que lê e que escreve. As pressuposições, nesse texto, podem funcionar como um subterfúgio para argumentos mais subjetivos e menos comprováveis. Ducrot (1972) mostra o quanto as pressuposições podem estar dissociadas de um valor de verdade imanente, mas apresentar crenças sobre o mundo e sobre o outro: “[...] pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse”.

Outro motivo é que a recorrência insistente desse tipo de pressuposição revela uma repetição de estruturas que vai de encontro ao que se espera de uma redação autoral.

As demais ocorrências se mostraram mais estáveis e prototípicas em relação ao tipo de pressuposição escalar. Se no exemplo anterior a pressuposição era engatilhada pelo verbo, no exemplo a seguir, a expressão **cada vez mais** é o gatilho principal. Nesse caso, veremos como a expressão se comporta com o

adjetivo **viciado/viciada**, que foi usado em seis redações para caracterizar a relação dos jovens com a internet:

- (9) Pessoas cada vez mais viciadas tornam a geração de hoje ruim.
- a. Pessoas cada vez mais viciadas tornam a geração de hoje ruim?
 - b. Pessoas cada vez mais viciadas não tornam a geração de hoje ruim.
 - c. Se pessoas cada vez mais viciadas tornam a geração de hoje ruim, então...
- PP.** Existem pessoas viciadas.

No enunciado acima, a locução adverbial **cada vez mais viciadas** não recai sobre toda a sentença, como no caso anterior, mas tem como escopo “pessoas viciadas”. Para que a afirmação “pessoas cada vez mais viciadas tornam a geração de hoje ruim” seja aceita, é necessário tomar o pressuposto como verdadeiro. Nesse caso, a caracterização do adjetivo em **cada vez mais viciadas** funciona como um gatilho de pressuposição, pois aciona uma escala que deve ser tomada como verdadeira, ou seja, o vício está aumentando. Novamente, ainda com base em McNally e Kennedy (2005), há uma predicação escalar e gradual.

As outras ocorrências que apresentam pressuposição escalar com base na expressão **cada vez mais** são apresentadas abaixo:

A quantidade de viciados vem aumentando ainda mais.
Na internet as pessoas se conectam cada vez mais.
O vício em aparelhos eletrônicos tem sido cada vez mais comum de uns tempos para cá.
O uso diário de aparelhos eletrônicos no mundo vem crescendo cada vez mais.
A tecnologia começou a se desenvolver a partir do séc. XXI e com isso o mundo ficou cada vez mais tecnológico.
O uso do computador e da internet facilitam cada vez mais a vida das pessoas.
Os dilemas da sociedade em relação ao vício em redes sociais são cada vez mais polêmicos.

Assim, a expressão **cada vez mais** aciona um gatilho pressuposicional ao agenciar a leitura para uma ideia de recorrência e de gradatividade, isto é, o interlocutor, para concordar com o que é posto, precisa aceitar como válido que

ocorre uma intensificação daquilo que é descrito pelo advérbio. Porém, ainda é necessário refletir mais sobre essa hipótese a fim de testá-la em outras ocorrências linguageiras. Essa necessidade já foi levantada por Chierchia (2003) e por Saeed (2003), que destacam inclusive a possibilidade de a entonação auxiliar na identificação de um gatilho. Além disso, Saeed explica o quanto as pressuposições são dependentes do contexto:

so we can see that different level of context can cause fluctuations in presuppositional behaviour. At the most general level, the context provided by background knowledge; then the context provided by the topic of conversation and finally, the narrower linguistic context of the surrounding syntactic structure – all can affect the production of presuppositions. (SAEED, 2003, p. 109)

Pressuposição com verbos de mudança de estado

Diversos autores, como Cançado (2012) e Chierchia (2003), apontam as expressões que indicam mudança de estado como dispositivos que disparam pressuposições. Verbos como parar, continuar e iniciar são os mais citados.

Nos textos analisados, percebeu-se a tendência de comparar elementos da atualidade – ou seja, do Presente, e tome-se aqui o presente como o momento da enunciação – com elementos de um passado anterior à enunciação, mas que não fica claramente delimitado.

O verbo que mais representou essa mudança de estado foi o verbo **tornar**, que apareceu em sete textos (24%) dos vinte e nove coletados.

O verbo tornar-se é comumente classificado nas gramáticas tradicionais como um verbo de ligação, ou seja, não é tomado como um verbo pleno de significação. Contudo, sabemos que em uma sentença como: “Joaquim tornou-se ladrão” temos um fato novo que indica a mudança de um estado para outro, de não ladrão para ladrão.

Por esse motivo, diversos estudiosos, como Garcia (2001), têm apresentado uma visão mais abrangente sobre o assunto, defendendo que verbos como tornar podem funcionar tanto como verbos de ligação quanto como verbos significativos. Nesse caso, o verbo tornar teria significado aproximado de transformar.

O trecho abaixo é exemplificativo das ocorrências nos textos. A transcrição é idêntica ao texto original.

Infelizmente algo originalmente benéfico **tornou-se** prejudicial, pois, por exemplo, as redes sociais, que são ótimos meios de comunicação, **tornaram-se** vícios. [...]

O que veio como progresso **tornou-se** retrocesso, pois apenas criou uma outra categoria de pessoas, os ciberviciados, que nada mais são do que um novo tipo de heremita, o heremita conectado.

Aplicando-se o teste da P-família obtém-se:

- (10) Infelizmente algo originalmente benéfico tornou-se prejudicial.
- Infelizmente algo originalmente benéfico não se tornou prejudicial.
 - Infelizmente algo originalmente benéfico tornou-se prejudicial?
 - Se, infelizmente, algo originalmente benéfico tornou-se prejudicial...
- PP.** Antes não era prejudicial.

Para tomarmos como verdade que algo se tornou prejudicial, temos que aceitar que antes não era prejudicial. E acessamos esse conteúdo por meio do verbo tornar. Para nos certificarmos de que esse é um gatilho de pressuposição, podemos substituí-lo pelos verbos começar e parar: começou a ser prejudicial; parou de ser prejudicial.

Claro que nas ocorrências de (10), e nas demais do texto, o contexto da enunciação contribui para a construção do sentido, principalmente pelas antíteses, que refletem a dualidade passado-presente como benéfico-prejudicial; progresso-retrocesso.

É importante ressaltar que, das sete ocorrências, três apresentaram o verbo como perfectivo, nas quais a ação é apresentada como concluída, enquanto as outras quatro apresentaram a oração por meio do gerúndio, em desenvolvimento: **se tornando**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recorrência frequente de construções similares entre si nos textos dos alunos, a saber: as pressuposições em escala e as pressuposições com verbos de mudança evidenciaram não apenas uma repetição estrutural entre as redações, mas uma tentativa de esvaziamento do conteúdo apresentado.

Isso porque a locução adverbial aspectualizadora **cada vez mais**, nos casos em que ocorreu, funcionou como acionadora de escalas abertas junto a verbos ou adjetivos. Do ponto de vista do sentido, elas acionam também uma gradualidade entre uma situação passada e a situação atual.

Já as pressuposições baseadas no verbo tornar mostram uma tendência dos alunos em construir argumentos de escala, por meio da comparação entre passado e presente. Essa insistente utilização pode revelar um desvio do gênero e da tipologia proposta, já que nesses textos predomina a descrição da situação problemática sobre a expressão do ponto de vista daquele que escreve. Além disso, notou-se o frequente uso de advérbios e orações temporais que tendiam para a descrição de uma sucessão de fatos, sem contanto, agenciá-los em um processo argumentativo. Esse é mais um tópico que carece de novas investigações.

A repetição de estruturas e o esvaziamento do conteúdo por meio de caracterizações genéricas apontam para o fato de que a autoria não foi alcançada na maioria dos textos. De modo global, mais da metade dos textos analisados se baseou na comparação presente/passado, da qual as pressuposições são apenas uma das evidências.

Por fim, a partir das constatações aqui estabelecidas, é possível sinalizar possibilidades de atividades epilinguísticas (TRAVAGLIA, 2000) em sala de aula, utilizando os próprios textos analisados como parâmetro de planejamento. Mais que isso, é possível afirmar que a análise linguística (WACHOWICZ, 2012), com base em conhecimentos linguísticos acionados pelo entendimento dos advérbios e dos verbos em uso, deve compor o repertório dos alunos e ser valorizada pelo professor na tentativa de efetivar práticas de escrita mais ricas e autorais.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 3. ed. Paris: Nathan, 1997.

AUGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S. Z. S. Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. *Letras e Letras*, v. 29, n. 2, 2013.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina Galvão Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- CANÇADO, M. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CASTILHO, A. T. *Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa*. Tese (Doutorado) – UNESP, Marília, 1966.
- _____. O aspecto verbal no português falado. In: CASTILHO, A. T. (org.). *Gramática do português falado*. v. 8. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.
- CHIERCHIA, G. *Semântica*. Tradução: Luiz Arthur Pagani, Lígia Negri e Rodolfo Ilari. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965.
- DUCROT, O. *Princípios de semântica linguística*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- _____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- FREGE, G. Sobre o sentido e a referência. Tradução: Paulo Alcoforado. In: ALCOFORADO, P. (org.). *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- GARCIA, A. S. Verbos designativos do português. *Soletras*, São Gonçalo (RJ), ano I, n. 1, jan./jun. 2001.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GOLDNADEL, M. *Pressuposição radicalmente pragmática*. Porto Alegre: PUCRS, 2004.
- LYONS, J. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- MCNALLY, L.; KENNEDY, C. Scale Structure Degree Modification and the Semantics of Gradable Predicates. *Language*, v. 81, p. 345-381, 2005.
- MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 42, p. 55-79, jul./dez. 2003.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. *Revista da FAEBA*, Salvador, n. 15, p. 37-47, jan./jun. 2001.
- _____. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002.
- SAEED, J. *Semantics*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- TRAVAGLIA, L. C. A sistematização do ensino de gramática em atividades de gramática reflexiva e outras. In: BASTOS, N. (org.). *Discutindo a prática docente de língua portuguesa*. São Paulo: IP-PUC/SP, 2000. p. 59-70.
- WACHOWICZ, T. C. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- ZANUTTO, F.; OLIVEIRA, N. A. F. O gênero redação de vestibular: o que prova essa prova de (re)produção escolar? *Máthesis*, v. 5, n. 1, p. 83-103, jan./jun. 2004.

Quando o incentivo à leitura se choca com o sistema avaliativo escolar: uma experiência com alunos de 8º ano

Anna Carolina Legroski

INTRODUÇÃO

Comumente, delega-se à escola o dever de formar, entre os alunos, leitores competentes dos mais diversos gêneros, principalmente o literário. Porém, ao longo do tempo, essa instituição vem falhando ao conectar conceitos como o “prazer da leitura” com a avaliação obrigatória, vista como indicativo do sucesso ou fracasso escolar.

Com o advento dos estudos sobre incentivo à leitura, começou-se a pensar no ato de dar a ler como algo complexo e, na mediação de leitura, como uma ferramenta eficaz para conquistar o leitor iniciante. Desta forma, torna-se necessário pensar a prática da leitura de Literatura no interior da escola, pois o risco de incorrer na instrumentalização do texto literário para o desenvolvimento deste ou daquele ponto de gramática está presente em cada conto, cada crônica, cada poema utilizado em sala de aula.

Percebe-se, no Brasil, um grande esforço no sentido de garantir à leitura um espaço privilegiado e distante daquele ocupado pela historiografia literária ou de textos instrumentalizados para o ensino de gramática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional discute essa prática como algo separado e pautado por pesquisas em Estética da Recepção e Teoria do Efeito (advindas a partir

da década de 1970), no intuito de garantir ao jovem leitor a leitura de literatura efetiva e não apenas como instrumento.

No entanto, se a teoria aponta para caminhos libertadores, a prática em sala de aula ainda recorre a métodos que deixam a desejar no sentido de formar leitores, e o que se observa é que o número deles decresce no Brasil. Segundo o relatório da instituição Pró-Livro, "Retratos da Leitura no Brasil 2012", a penetração de leitura no Brasil era de 50% em 2011 (5 pontos percentuais a menos do que em 2007), sendo considerados leitores aqueles que leram três ou mais livros nos doze meses anteriores à pesquisa. Além disso, o estudo revela que, entre o público pesquisado, 84% dos não leitores não estavam mais estudando, enquanto 16% de não leitores ainda estava nos bancos escolares. Esses dados apontam para uma desistência da leitura após o período escolar e evidenciam que a leitura se dá em virtude da sua obrigatoriedade – e da consequente obrigatoriedade de ler para passar de ano. Ora, se o fim do período escolar representa o abandono da prática leitora, conclui-se que seja porque o processo de formação provavelmente falhou com esse leitor.

Dessa forma, torna-se necessário rever os métodos de inserção da leitura de Literatura na escola, bem como seus métodos de avaliação, pois a não leitura ainda é a regra entre os alunos. Procuramos, então, sob a luz dos estudos de Rildo Cosson (2014), colocar em funcionamento um sistema de abordagem do livro paradidático que fugisse às práticas avaliativas tradicionais do ensino regular e colocasse o aluno como protagonista da leitura e interpretação do livro. Optamos pela aplicação prática de uma sequência de leitura do livro *A metamorfose*, de Franz Kafka, em uma sala de 8º ano de um colégio da rede privada de ensino, situado na Região Metropolitana de Curitiba.

ENSINAR LEITURA DE LITERATURA

Definir a importância da leitura é trabalho árduo e inacabável. A leitura opera em cada pessoa um fenômeno único, pois cada pessoa traz consigo uma experiência diferente. Existe a leitura utilitária, que se faz para conhecer novas tecnologias, o discurso político ou ecológico em voga; mas também existe a leitura por prazer. Esta é responsável por uma série de fenômenos amplamente discutidos em âmbito acadêmico e em vários espaços de gestão da cidadania.

Porém, um livro fechado é apenas um objeto, pois, sem o leitor, o texto jamais atingirá sua totalidade, que só ocorre quando o texto é lido, quando há um interlocutor que age dando sentidos e completando lacunas sugeridas. É,

portanto, sobre a tríade autor-texto-leitor que se sustenta a leitura e é apenas com ela que o texto quebra a estática das páginas e torna-se um elemento vivo. Sendo assim, é necessário que se pense em formas de promover o encontro entre o livro fechado e o público, que tem o poder de abri-lo e lhe dar vida, uma vez que “o texto, estruturalmente incompleto, não pode abrir mão da contribuição do leitor” (JOUVE, 2002, p. 23).

Portanto, o trabalho de formação de leitores tem como base a convicção da importância do universo ficcional nos processos de formação do indivíduo, como um meio para a reflexão sobre a sociedade em que se vive, seus valores e problemas, e sobre as inquietações e dúvidas que se apresentam na vida de cada ser humano. Conforme afirma Antonio Candido:

a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...]. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p. 242-243)

Assim, ao mediar o acesso à literatura, abre-se não só a possibilidade de novas visões acerca da humanidade, do meio em que se vive e das relações humanas, mas também de um olhar para dentro de si mesmo.

Porém, embora tenha esse papel libertador, a leitura ainda age como um fator excludente, pois atribui-se ao livro um valor sagrado, ao qual simples mortais não poderiam acessar. Pierre Bayard (2007) problematiza a questão, sugerindo que a sociedade ocidental tende a sacralizar objetos de arte, inclusive os livros, de forma que interagir com eles, ou interpretá-los a seu bel-prazer seria uma ofensa grave àquilo que esses objetos representam dentro do cânone no qual estão inseridos. Ora, tendo em vista o grande respeito e temor que a cultura letrada suscita, é necessário que a aura que envolve essa cultura seja transpassada por todos, não apenas por alguns escolhidos que tiveram acesso a um ensino específico.

Portanto, é necessário que o trato com a leitura seja modificado, pois isso

implica, antes de mais nada, conseguirmos nos desligar de toda uma série de interdições, o mais das vezes inconscientes, que pesam sobre nossa representação dos livros e que nos conduzem a pensá-los, desde os anos escolares, como objetos inatingíveis, e portanto a nos fazer sentir culpados sempre que os fazemos sofrer transformações. (BAYARD 2007, p. 203)

Transformações que incluem a própria interpretação individual, principalmente se pensarmos na realidade de alunos pré-adolescentes, recém-inseridos no mundo das letras: a ausência de mediação pode separá-los ainda mais de uma postura leitora, pois esses livros poderiam entrar para o rol das coisas inteligíveis, seja pelo nível lexical, seja pelas abstrações e metáforas que eles encerram.

A partir desta discussão sobre a importância da leitura e sobre o modo com que ela chega ao leitor, é interessante voltar-se mais um pouco para esse sujeito, pois se o fim da obra de arte está no receptor, é importante pensar que este precisa, em algum momento de sua vida, ter o impulso de abrir e ler um livro. Dessa forma, entendemos, como dito anteriormente, que o livro também é formado a partir das interações e pelas trocas que ele suscita, quer sejam positivas, quer sejam negativas para o leitor (BAYARD, 2007). Então, a necessidade de um pensamento direcionado para esta problemática não é infundada, porque é com o leitor que a obra literária conhece sua completude. Como Elizabeth D'Angelo Serra (1990, p. 49) defende:

O leitor em potencial é único e, por isso, só pode ser formado um a um. Não se formam leitores em série. E só um leitor forma um leitor. Ler no livro o texto literário para outro, criança, jovem ou adulto, partilhando a emoção de cada palavra, através da voz e do movimento, desperta o interesse pela leitura e demonstra afeto e atenção, explicitando a forte relação entre literatura e emoção, entre um leitor e outro leitor.

Obviamente, um leitor não se forma com poucas leituras, pois este é um trabalho que não termina, já que os leitores estão em constante [trans]formação. Mas o início do caminho de leitura é um evento que merece atenção e cuidado, uma vez que esse primeiro contato pode representar tanto o início de uma jornada entre livros, no caso do leitor sentir-se englobado pela leitura, quanto pode significar um afastamento impenetrável se este leitor sentir-se excluído pelo texto.

Esse início é o ponto-chave da discussão, pois é dada à escola a tarefa de formar leitores competentes que vejam, na leitura de Literatura, um prazer; e cabe aos professores de Língua Portuguesa a execução desse plano. Para tanto, partimos do pressuposto de que os livros a serem abordados em sala de aula devam propor diferentes horizontes para os alunos, quebrando expectativas e os desafiando durante a leitura.

Textos complexos para leitores em início de formação

Em um primeiro momento, seria possível considerar que, para conquistar os alunos, bastariam livros da cultura de massa: produtos culturais aos quais a grande maioria deles já estaria acostumado e, por se tratar de obras que são consoantes aos seus universos de expectativa, teriam maior aceitação. Mas não basta à escola conformar-se aos alunos em suas escolhas: ela deve incentivar a busca por formas de arte que abordem o que Barthes (1999) chama de “texto de fruição”. Em seu livro, *O prazer do texto*, o teórico francês subdivide em duas as possibilidades de texto: o *texto de prazer* é aquele que confirma valores e práticas, e, portanto, não representa desafio a seus leitores. Ele apenas reafirma verdades e não leva o leitor a sair de sua zona de conforto para confrontar seus valores. Já o *texto de fruição* é capaz de causar estranhamento e confronto de dogmas e, sendo assim, leva à reflexão. O motivo dessa divisão, longe de ser depreciativo, é entender a busca pelo tipo de literatura de prazer, tão constante como as listas de livros mais vendidos atestam, e como essa procura pode se transformar em busca qualitativa por uma leitura dita “elevada”. Essa dicotomia é capaz de justificar a escolha de livros considerados “complexos” para figurar entre aqueles de leitura escolar obrigatória.

Flávio Carneiro, em seu artigo “A ficção falsa” (2005), defende que não é possível um salto qualitativo para quem começa com literatura de prazer, pois esse tipo de literatura, ao confirmar constantemente os valores e as necessidades do leitor, o colocaria numa zona de conforto sedutora demais para ser deixada por vontade própria.

Portanto, reconhecemos que a escola tem a função de introdutora de produtos culturais que vão além do *status quo* e da conformação de valores, uma vez que possui instrumentos e meios para tanto. No entanto, deve-se observar que a mediação da leitura deve ser feita atentamente pelo professor, pois não se pode correr o risco de que, na tentativa de inserir produtos culturais diversos, o professor abandone o aluno em uma complexidade tal, em que ele esteja pronto para compreender e, dessa forma, a intenção seja perdida e produza o efeito de afastar ainda mais o jovem leitor dos livros.

Panorama do incentivo à leitura na escola

Considerando a função humanizadora da leitura, apregoada por Candido (1995), o documento de Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná atribui à disciplina de Língua Portuguesa a inserção dos alunos no

mundo da leitura de Literatura, de forma que a sua dimensão estética seja contemplada pela escola. O documento faz referência à Estética da Recepção e à Teoria do Efeito como oposição ao estudo da historiografia da Literatura, lembrando a tríade proposta por Jouve (2002), que entende que a junção entre autor-leitor-obra é que dá efetividade ao texto literário.

Dessa forma, ficam evidentes os esforços da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em distanciar o ensino da Literatura na escola da forma arcaica de sua exposição apenas enquanto fenômeno histórico para aproximar-se de uma abordagem de fruição estética baseada nas teorias de recepção, que assegurariam maior efetividade na formação de leitores.

Para tanto, o documento sugere a pesquisa de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar a respeito do Método Recepcional, que trabalha com horizontes de expectativas do leitor e sua ruptura, gerando um consequente questionamento desse sistema. De forma similar, Cosson (2014) desenvolve sua argumentação a respeito de sequências de leitura em escolas, item que será discutido a seguir.

Sequências de leitura

Tendo em vista os pontos discutidos anteriormente, buscamos em Cosson (2014) a orientação para a elaboração de um projeto de leitura que fosse capaz de, ao mesmo tempo, envolver os alunos em um esforço conjunto de leitura e dar conta de lidar com a formação individual de cada um. O autor discorre a respeito de sequências didáticas de leitura que podem ser feitas em sala de aula como uma forma de incentivo continuado em um projeto de leitura. Optamos por utilizar a sequência básica, que é composta dos seguintes tópicos:

- a. **Motivação:** estratégias que insiram o aluno no universo que será abordado pelo livro. É interessante que no início se aborde a carga cultural que os alunos já têm, bem como seus conhecimentos de mundo. Essa seria uma forma de aproximar os alunos do livro, através de coisas que eles têm em comum.
- b. **Introdução:** o autor enfatiza a importância de introduzir fatos a respeito do autor (desde que tenham ligação com o livro) e a respeito do livro em si, como uma forma de instigar a leitura.
- c. **Leitura:** essa etapa pode ser dividida em até três partes e é uma espécie de acordo entre professor e alunos a respeito de metas de leitura, seguidas de validações.

- d. Interpretação: uma espécie de produto final da leitura, que pode ser materializado em trabalhos ou outros produtos culturais construídos em grupos, para promover a socialização da leitura.

Como forma de avaliação processual da leitura, pensamos na construção de um portfólio de leitura, com criações e intervenções diversas a fim de verificar se os alunos respondem positivamente aos exercícios de leitura.

APLICAÇÃO DE UM MODELO

A escola, onde foi aplicado o sistema de portfólios, localiza-se em uma cidade da Região Metropolitana de Curitiba, a cerca de 30 km da capital paranaense. Embora seja uma das maiores escolas da rede particular de ensino daquela cidade, com cerca de 300 alunos, sua clientela é formada prioritariamente por alunos de famílias de classe média baixa. A escola possui uma biblioteca, porém é defasada e extremamente deficiente, composta sobretudo por exemplares das obras literárias indicadas ao vestibular da UFPR, livros didáticos antigos e livros paradidáticos indicados para a avaliação das turmas que ali estudam.

Por se tratar de uma filial de uma rede de escolas em ascensão na região, o sistema avaliativo é unificado, fazendo com que o cronograma seja extremamente rígido na distribuição de aulas e de conteúdo. Eram, portanto, previstas para as atividades do livro cinco aulas em todo o trimestre. Nas reuniões pedagógicas do início do ano letivo de 2015, ficou acordado entre os professores que não haveria uma avaliação única dos livros paradidáticos (três durante o ano, um a cada trimestre), mas que cada professor seria livre para construir suas atividades. Além dessas orientações, nada mais foi orientado aos professores. Também nessa reunião foram decididos os livros que seriam trabalhados ao longo do ano: *O velho e o mar*, de Ernest Hemingway; *O cavaleiro das palavras*, de Luiz Antonio Aguiar; e *A metamorfose*, de Franz Kafka. Essa escolha foi feita de forma arbitrária, com base nos gostos dos professores e do que eles julgavam apropriado para os alunos.

Desenvolvemos os portfólios de leitura do livro do terceiro trimestre (*A metamorfose*) com alunos da turma de 8º ano dessa escola, composta por 48 alunos entre 12 e 13 anos, com os mais diversos níveis de contato com leitura e literatura, durante 13 horas-aula do terceiro trimestre de 2015.

O portfólio

Tendo em vista a escassez de aulas previstas em cronograma para o trabalho com o livro, optamos por basear a avaliação final – uma vez que a todo esse trabalho era aferida nota de até 4,0 pontos, representando até 2,0 na média trimestral – em quatro momentos com o portfólio e mais um momento com uma atividade em grupo para a construção de maquetes e para fomentar a troca de experiências com o livro entre grupos pequenos. O preenchimento adequado de cada parte do portfólio equivalia a 0,5 e a maquete, por fim, poderia obter a nota de até 2,0 pontos, de acordo com os critérios adotados que serão explanados posteriormente. Como finalização, ainda, foi proposta uma quinta parte do portfólio; esta, no entanto, sem atribuição de nota.

No primeiro momento, trabalhamos para motivar e instigar os alunos a lerem o livro que foi apresentado a eles. Foi proposta, portanto, uma atividade de criatividade, na qual os alunos eram convidados a continuar o primeiro capítulo do livro de Kafka. Em uma folha entregue aos alunos, podia ser lido o trecho: “Certa manhã, ao acordar de sonhos intranquilos, [um espaço em que deviam colocar seus próprios nomes] encontrou-se, na sua cama, metamorfoseado/a num inseto monstruoso”, e na sequência havia 12 linhas em branco.

Em um segundo momento, pedimos a leitura da metade da primeira parte do livro, e, após uma breve conversa sobre o trecho lido, trabalhamos com a caracterização de Gregor Samsa como inseto. Após a leitura de uma página da adaptação de *A metamorfose* para os quadrinhos, de Peter Kuper, foi pedido aos alunos que compusessem, através do desenho, como imaginavam o personagem através dos dados da obra. Nesse momento não foram examinadas as habilidades artísticas dos alunos, pois isso fugiria aos objetivos do trabalho, mas procuramos dados que sugerissem contato com o texto da obra.

No terceiro momento, após conversarmos a respeito das leituras, pedimos aos alunos, que já deveriam ter lido o primeiro e o segundo capítulos, que pensassem a respeito da família de Samsa e o que cada um dos membros poderia querer falar a ele. Nessa parte, pedimos aos alunos que interpretassem as relações humanas de primeiro plano presentes na obra e expressassem isso através de falas hipotéticas desses personagens.

Para o quarto momento, os alunos precisariam da leitura integral do livro e, então, questionou-se como os membros da família Samsa teriam se adaptado sem a força de trabalho de Gregor. A questão, meramente informativa, tinha como objetivo medir o aprofundamento e a atenção da leitura e saber quais fatores dessa mudança sofrida pela família eram considerados mais relevantes.

Após esses trabalhos, passamos à confecção de maquetes em grupos. Pedimos aos alunos para construir versões do quarto de Samsa que representassem o momento do livro que eles achassem mais significativo. Não avaliamos aqui também questões artísticas, mas questões de interpretação do texto, com ênfase nos detalhes que eles pudessem ter extraído da obra.

Por último, sem a promessa de nota, pedimos aos alunos que problematisassem a seguinte afirmativa: “No livro, a metamorfose de Gregor Samsa, embora seja descrita como algo que aconteceu no nível físico, pode ser interpretada como uma metáfora”, a partir de elementos textuais, como forma de fazê-los extrapolar suas interpretações do texto.

Dados obtidos

A primeira parte do portfólio revelou-se a com maior adesão dos alunos, e, por se tratar de uma atividade de criatividade, pudemos encontrar histórias inusitadas. Observamos apenas três casos em que os alunos não mantiveram o foco narrativo em terceira pessoa, sendo que os demais perceberam que sua continuação deveria seguir a estrutura do trecho apresentado.

O que se pode observar, de uma maneira geral, é que os alunos usaram amplamente seu conhecimento prévio de mundo, principalmente das aulas de ciências naturais – um deles teria sofrido a metamorfose para uma muriçoca. Além disso, a maioria guiou sua narração em torno do desespero do protagonista e de como ele teria que lidar com os pais e com a vida cotidiana, questões centrais no livro.

No entanto, três alunas fizeram narrativas positivas, sendo que seus personagens teriam tirado proveito da situação de insetos, principalmente para assustar os outros. Uma das alunas pensou na questão da discriminação que seu personagem sofreria na escola e no ônibus por ser tão diferente – ele teria se tornado uma formiga.

Na segunda parte, via de regra, o retrato de Samsa produzido pelos alunos era similar ao de Peter Kuper na ilustração utilizada em sala. Porém, dois alunos se destacaram ao retratarem Samsa metamorfoseado portando uma gravata, chamando a atenção para a importância do trabalho na vida da personagem. Uma aluna fez o retrato com Samsa tendo o rosto dividido em uma face humana e uma de inseto, numa provável alusão ao conflito de humanidade que o personagem sofre ao longo da obra. Outro desenho que também chamou a atenção foi feito com o personagem no mundo exterior, sobre a grama em um

dia ensolarado, com a feição feliz. Essa foi a única representação com elementos que conferissem algo positivo a Samsa.

Na terceira parte, começaram a se revelar as leituras superficiais e a falta de leitura. A maioria da sala, quando feita a pergunta, declarava não estar lendo o livro, ou estar lendo e não gostando. Essa não leitura pode ser comprovada, pois a maior parte da sala criou falas para a família de Gregor bastante superficiais, categorizando o pai como um crápula explorador, a mãe como protetora – porém oprimida pelo pai – e Grete como fonte de amor incondicional a ele, além de respostas que pouco se adequavam ao caráter original dos personagens. Entre os alunos que declararam estarem lendo a obra, parece ser uma constante a menção ao pai que pede perdão, mas que mesmo assim chama a atenção para a inutilidade na qual seu filho se encontra.

Na quarta parte, apenas dois alunos lembraram que os pais de Samsa alugavam um quarto em sua residência para ajudar com o orçamento doméstico, enquanto os outros fizeram observações gerais sobre os personagens terem começado a trabalhar para pagar as contas. Os alunos que declararam não ter lido foram os mais evasivos e genéricos nessa questão.

A última parte do trabalho – confecção de maquetes – foi feita em pequenos grupos, com vistas a incentivar que os alunos trocassem informações e impressões a respeito de suas leituras. Das 12 maquetes feitas, a maioria (11) contentou-se em figurar o quarto de Samsa do começo do livro. A que fugiu dessa regra tinha representações de lixo e de sujeira, que surgiram ao longo do livro com a animalização de Samsa sendo efetivada, graças aos esforços de um aluno específico, que foi o primeiro da sala a terminar a leitura. Além disso, apenas outras três chamaram a atenção por colocarem o recorte da bela dama ao qual o narrador faz referência no primeiro capítulo, e dentre essas, duas maquetes tinham as amostras de tecidos, também referenciadas no primeiro capítulo, que pertenciam à função de Samsa. Essa atividade apontou para uma grande conformação da maioria dos grupos em oferecer apenas o básico, embora, em muitos casos, com um grande nível de capricho.

No fechamento, a maioria dos alunos concordou com a metamorfose de Gregor ter sido também metafórica. Não raro, os alunos usaram o termo “se sentir um inseto” para definir como Samsa sentia-se em relação ao trabalho e à sua família. Os alunos, em sua maioria, identificaram que o personagem era esmagado por sua realidade e isso teria feito com que acontecesse a metamorfose. Quatro alunos identificaram, nessa realidade vivida pelo protagonista, a possibilidade da depressão clínica, que teria sido a transformação que ele so-

freu. Um aluno cogitou a hipótese de que Gregor teria contraído uma doença terminal, o que seria comprovado pelo isolamento e pelo horror que suscitava nos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, vale apontar que as condições de trabalho não eram as ideais: a princípio, tínhamos 5 horas-aula para tanto, que precisaram ser ampliadas para 13, de forma que todas as etapas fossem feitas mediante supervisão da educadora. O tempo extra, no entanto, não significou um aprofundamento do trabalho, pois uma sala de aula com 48 alunos exigia mais tempo para ser ordenada. Além disso, o número elevado de alunos quase sempre impossibilitou discussões a respeito das leituras, o que prejudicou em muito a observação de dificuldades e um aprofundamento interpretativo do texto.

Outro fator importante é que, dos 48 alunos, apenas 12 declararam ter lido o livro na integralidade; outros 8 declararam ter lido e abandonado a leitura por falta de interesse. Isso significa que 58% da turma ficou alheia à atividade. Um fator que provavelmente influenciou foi que nem todos os alunos possuíam o livro. A escola viabilizou cinco exemplares para empréstimo, mas, nem de longe esse número seria o suficiente para o número de alunos. Em sala de aula, os alunos foram orientados a como conseguir o arquivo digital, já que se tratava de uma obra em domínio público, porém apenas um aluno buscou esse recurso. É importante notar aqui que a escola orientava os pais para a obtenção dos volumes literários no início do ano, mas uma minoria dos alunos possuíam um exemplar da obra.

Ao longo do trabalho recebemos inúmeras reclamações a respeito da obra, sobre o fato de ela não ser interessante, ser chata, não fazer sentido. Quando entrávamos na questão do sentido, conversávamos a respeito, para tentar entender o que estava causando o problema – os alunos tinham muita dificuldade em aceitar que, para Gregor, o que estava em xeque era seu emprego e não sua própria saúde, mas esse questionamento faz parte do ato de leitura, e, portanto, foi valorizado. Porém, a questão do interesse obteve apenas como resposta a importância da obra, o que não comoveu os alunos.

Nesse sentido, evocamos a figura de uma aluna que era a maior leitora da turma. Sempre com um livro sobre a mesa, T. se interessava por cultura *pop* e por livros de sagas juvenis, como os da franquia *Jogos vorazes*. No entanto, apesar de ser uma leitora assídua, a aluna não só não procurou ler os livros

paradidáticos programados para o ano, como também demonstrou baixo desempenho nas atividades, alegando que simplesmente não se interessava por eles e pelas suas temáticas.

Esse fator poderia ser amenizado se, ao invés da escolha dos livros ser cega, arbitrária e uniforme para todas as filiais da escola, ela fosse feita após o professor já ter algum contato com seus alunos e ter observado a dinâmica de sua sala de aula. Ao escolher um livro para uma turma cujo perfil ainda é desconhecido, corre-se um risco muito alto de errar. Para que as atividades de incentivo à leitura sejam mais abrangentes e incluam mais os alunos, é necessário pensar em quais são os interesses e necessidades da turma e criar um ambiente que fomente a curiosidade. É inconcebível que o incentivo à leitura apareça, para os alunos, como pretexto para obterem nota; porém, a escolha cega do material a ser trabalhado, sem que haja preocupação com os alunos em si, colabora para a continuidade dessa visão: não fazendo parte de seus mundos, os livros continuam externos a eles.

De certa forma, começada de uma forma arbitrária, parece que a avaliação continuada experimentada aqui mais contribuiu para a manutenção do *status quo* dos alunos: os com bom desempenho mantiveram-se assim, bem como os de desempenho baixo continuaram dessa forma. A maioria dos alunos manteve-se com desempenho mediano, sendo que os que se destacaram foram justamente os que leram a integralidade da obra, porém não se pode concluir se isso ocorreu por causa da leitura ou por serem, estes, alunos já com um alto desempenho escolar.

Durante uma das aplicações, um aluno de baixo rendimento em Língua Portuguesa declarou que preferia a forma antiga de avaliação, a prova escrita, pois ela obrigaria o aluno a ler o livro efetivamente e que ele não se sentia motivado a ler a obra, porque considerava as atividades fáceis. Efetivamente, sua avaliação final foi insuficiente, porém ele passou todas as etapas seguro de que obteria êxito.

Dos 48 alunos, dois relataram ter tido, na leitura da obra, uma experiência prazerosa; um deles demonstrou interesse em ler outras obras de Kafka. Os dois alunos, porém, eram excepcionais em sala de aula e grandes leitores – um deles lia *Dom Casmurro* quando começamos *A metamorfose*.

Deste modo, pode-se questionar se a escola contribui no processo de exclusão do aluno não leitor; de que meios nós, professores de turmas grandes, podemos dispor para trabalhar tanto com o aluno leitor quanto com o aluno não leitor; como não entrar no escambo de nota por leitura; e também como sincro-

nizar, no planejamento, o trabalho efetivo com a obra literária. Do trabalho com o portfólio de leitura, percebemos que ele não funciona com turmas grandes. Possivelmente, grupos pequenos com supervisão contínua possam ter avanços significativos, porém a realidade operacional de nossa prática foi diversa.

Além disso, tendemos, enquanto professores, a nos proteger da indiferença dos alunos colocando o argumento da nota que será obtida com as atividades. Nesse trabalho, percebemos que essa sempre foi uma questão de base, os alunos precisavam saber quanto valeria cada atividade ou qual era a sanção que sofreriam caso não fizessem. Parecia que a moeda básica de troca através do reforço positivo ou negativo era mais importante que o processo do aprendizado. Temos, aqui, um impasse importante: o incentivo à leitura que gere algum tipo de prazer é incompatível com essas trocas de leitura por nota – uma vez que não é lógico sentir prazer por obrigação, ou sentir prazer porque ele implica em nota –, ao mesmo tempo em que a mentalidade da nota era extremamente presente para os alunos.

De qualquer maneira, em todos os portfólios, seja dos alunos que afirmaram ter lido ou dos que declararam não ter lido, há a consistência em relação ao enredo mínimo da obra, mostrando que as discussões em sala de aula, as atividades e até mesmo os questionamentos de aluno para aluno antes da aula serviram para que todos os 48 alunos ao menos conhecessem um livro que faz parte do cânone da literatura universal e fossem sensibilizados para algumas de suas questões básicas, como o estranhamento de Samsa ter se metamorfoseado e sua relação tensa com o pai e com o emprego. Embora esteja longe de ser o ideal e o planejado, os alunos não leitores tiveram um vislumbre da problemática a ponto de sentirem-se confortáveis para responderem ao que o portfólio propunha, interagindo com o livro de alguma forma menos agressiva do que uma prova que pressupõe que há um certo e um errado para questões suscitadas pela obra literária.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BAYARD, P. *Como falar dos livros que não lemos?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARNEIRO, F. A ficção falsa. In: OLIVEIRA, I. de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* Com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 61-76.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

INSTITUTO PROLIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JConLine/retratos-da-leitura-no-brasil-2012#:~:text=A%20pesquisa%20Retratos%20da%20Leitura,livro%20e%20leitura%20no%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 15 abr. 2013.

JAUSS, H. R. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 2007.

JOUBE, V. *A leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KAFKA, F. *A metamorfose*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Curitiba, 2008.

SERRA, E. D. O direito à leitura literária. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1990.

SOARES, M. A formação de leitores: introdução ao mundo da leitura literária. In: PRADO, J.; DINIZ, J. (orgs.). *Vivências de leitura*. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007.

Sobre os autores

Anna Legroski é mestra em Estudos Literários pela UFPR, e em Traduction Littéraire et Édition Critique pela Lumière Lyon 2, com bacharelado em Letras – Francês e licenciatura em Letras – Português, ambos pela UFPR. Trabalha com incentivo à leitura desde 2008 e com ensino de Língua Portuguesa e Literatura desde 2009. Atualmente, é professora de Literatura no Colégio Nossa Senhora Medianeira. *E-mail* para contato: anna.legroski@gmail.com

Ayumi Nakaba Shibayama é doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Licenciada em Letras-Francês pela mesma instituição. Atua como analista de projetos educacionais no Celin-UFPR desde 2007. *E-mail* para contato: ayu.shiba@ufpr.br

Camila Franco Batista é professora de Inglês no Ensino Fundamental I da rede de ensino privada e doutoranda em Estudos Literários em Língua Inglesa na Universidade de São Paulo (USP). *E-mail* para contato: francob.camila@gmail.com

Fernanda M. O. Lima é doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestre em Estudos Linguísticos pela UFPR e Université Grenoble Alpes (UGA) e especialista em Leitura de Múltiplas Linguagens da Comunicação e da Arte pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Possui graduação em Letras Português-Inglês pela PUC-PR. Atualmente coordena a equipe editorial de línguas estrangeiras da Positivo Soluções Didáticas (PSD) e possui experiência como professora de Língua Inglesa, de Língua Portuguesa para estrangeiros e como editora e autora de material didático. Interessa-se pelos estudos sobre políticas linguísticas, ideologias linguísticas, pluri e multilinguismo, leitura em língua materna e inglesa e ensino/aprendizagem de línguas. *E-mail* para contato: ferlima.flr@gmail.com

Francisco Javier Calvo del Olmo é doutor em Estudos da Tradução pela UFSC e professor adjunto no DELEM-UFPR. Possui licenciatura em Filologia Românica e Mestrado em Investigación em Lengua Espanõla pela Universidade de Madri, na Espanha. *E-mail* para contato: franciscoctl.ctl@gmail.com

Gabriele Varão é graduanda no curso de Licenciatura em Letras Português-
-Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *E-mail* para
contato: gvarao93@gmail.com

Ivan Eidt Colling é professor do Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas/UFPR; tem formação em Engenharia Elétrica (UFSC), Física (UFPR) e Letras-Polonês (UFPR); doutorado em Sistemas de Energia (UFSC) e pós-
-graduação em Estudos Interlinguísticos (UAM, Poznań, Polônia; a língua de trabalho do curso é o esperanto). Professor voluntário no CELIN-UFPR desde 2009, coordenador do projeto "Esperanto – Língua e Cultura" e do projeto que engloba as línguas árabe, hebraico e holandês. Ex-presidente da Associação Paranaense de Esperanto (2010-2014), membro da Comissão de Ensino e Exames da Liga Brasileira de Esperanto, vice-presidente da ILEI (Liga Internacional de Professores Esperantistas) e avaliador de proficiência em esperanto segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, autorizado pela Universidade Eötvös Loránd, de Budapeste, Hungria. *E-mail* para contato: iecolling@yahoo.com.br

Jacqueline Mota é graduanda do curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *E-mail* para contato: jacquemotta@gmail.com

Jeniffer Albuquerque é doutoranda no programa de Pós-Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Assistente de Língua Inglesa e Português para Falantes de Outras Línguas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *E-mail* para contato: jeniffer.albuquerque@gmail.com

Jovania Maria Perin Santos é doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em estudos gramaticais. Licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Tuiuti do Paraná; especialista em ensino de línguas estrangeiras modernas – área específica: português para estrangeiros, pela UFPR e mestra em estudos linguísticos pela UFPR em estudos gramaticais. Atua como analista para assuntos educacionais no Celin-UFPR. *E-mail* para contato: jovaniaperinsantos@gmail.com

Katia Bruginski Mulik é doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários na Universidade de São Paulo (USP); mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professora de língua inglesa na Educação Básica na rede pública do Estado do Paraná (SEED-PR). *E-mail* para contato: katiamulik@yahoo.com.br

Lorena Izabel Lima é mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Maringá e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Paraná. Atua como docente no Instituto Federal do Paraná – União da Vitória. *E-mail* para contato: lorena.lima@ifpr.edu.br

Lucas de Castro Seman Cuflat é graduando do curso de Letras-Inglês na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e instrutor de idiomas no Celin – Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR. *E-mail* para contato: semanray@gmail.com

Luciane Boganika é doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pela Universidade Grenoble Alpes (UGA), diplomada em Letras-Português em 2009 e em Letras-Francês em 2010 pela Universidade Federal do Paraná. Coursou o mestrado em Linguística; Ensino e difusão do Francês Língua Estrangeira e Segunda na Universidade Lumière Lyon 2 em 2012. Atualmente é Maîtresse de Langue na Universidade Rennes 2, nas áreas de Línguas, Literaturas e Civilizações Estrangeiras e Regionais (LLCER), Línguas para Especialistas de Outras Disciplinas (LANSAD) e Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA). Membro do Laboratório de Investigação em Didática de Língua Materna e Estrangeiras – LIDILEM, da Universidade Grenoble Alpes, no projeto GRAFFIC, interessa-se pelos estudos sobre leitura em língua materna e língua estrangeira, assim como pelo ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *E-mail* para contato: luboganika@gmail.com

Maria Gabriel é doutoranda em Linguística – Letras/Português no programa de Pós Graduação na Universidade Federal (UFPR). Atua como professora de português como língua adicional do Projeto de Extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH. *E-mail* para contato: mgabriel.ufpr@gmail.com

Marina Xavier Ferreira é doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos – no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), além de atuar como professora colaboradora no Curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). *E-mail* para contato: marina.xavieruepg@hotmail.com

Maristela dos Reis Sathler Gripp é doutora em Estudos Linguísticos – UFPR, mestre em Estudos da Linguagem – PUC-RIO, graduada em Letras – Português/Literatura – UFRJ, com especialização em Formação de Professores de Português para Estrangeiros – PUC-Rio e pós-graduação em Psicopedagogia na Educação – UNESA. Atualmente, atua como tutora do curso de Letras – EaD no Centro Universitário UNINTER. *E-mail* para contato: maristela.g@uninter.com

Meire Anne Alves Bochnia é graduada em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, 2013); especialista em Língua Portuguesa e Literaturas (SECAL, 2015); mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, 2016-2018). *E-mail* para contato: meire.boch@gmail.com

Mirely Christina Dimbarre é licenciada em Letras Português/Francês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; especialista em Português e Literatura pela Facel – Curitiba/PR e mestre em Estudos da Linguagem (Linguagem, Identidade e Subjetividade) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016-2018). *E-mail* para contato: mirelyletras@yahoo.com.br

Taciane Maria Murrel é licenciada em Letras Português-Alemão pela Universidade Federal do Paraná e ex-professora dos projetos *Idiomas para Fins Acadêmicos – Alemão*, *Idiomas sem Fronteiras – Alemão* e do Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (CELIN-UFPR). Atua como instrutora de alemão no âmbito do projeto *dbp digital*. *E-mail* para contato: taci.sawyer@gmail.com



Este livro é a terceira publicação realizada com o apoio do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR) e tem por finalidade registrar trabalhos relacionados à formação inicial e continuada de professores de línguas. Com isso, a instituição visa estabelecer um diálogo entre a extensão, o ensino e a pesquisa.

O leitor encontra aqui 14 capítulos que versam sobre temas variados em Literatura, Linguística e Linguística Aplicada, como políticas linguísticas, ensino de pronúncia, processo de aquisição de línguas, práticas de ensino de língua alemã, inglesa e portuguesa como língua estrangeira, letramentos e multimodalidade, além de reflexões sobre livros didáticos e práticas de ensino de produção de textos e leitura em língua materna.

Publicações como esta contribuem para incentivar o registro de pesquisas e com isso fortalecer o desenvolvimento do ensino na área de Letras.

série
PESQUISA

ISBN
978-65-87448-59-6

