

Silvio Nunes da Silva Júnior  
Organizador

# ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E LITERATURAS: CAMINHOS PARA O DEBATE



editora  
**Virtual Books**

# **ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E LITERATURAS: CAMINHOS PARA O DEBATE**

**Silvio Nunes da Silva Júnior**  
Organizador



**VirtualBooks Editora**

© Copyright 2017, *Silvio Nunes da Silva Júnior, Organizador.*

*1ª edição*

*1ª impressão*

*(publicado em novembro de 2017)*

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei no 9.610, de 19/02/1998. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito do detentor dos direitos, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Silva Júnior, Silvio Nunes da

Ensino e aprendizagem de línguas e literaturas: caminhos para o debate. Silvio Nunes da Silva Júnior, Organizador. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, Publicação 2017.14x20 cm. 176p.

ISBN 978-85-434-1197-2

Educação. Brasil. Título.

CDD- 370

---

*Livro publicado pela*

VIRTUALBOOKS EDITORA E LIVRARIA LTDA.

Rua Porciúncula,118 - São Francisco - Pará de Minas - MG - CEP 35661-177

Publicamos seu livro a partir de 25 exemplares - e e-books (formatos: e-pub ou PDF)

Tel.: (37) 32316653 - e-mail: [capasvb@gmail.com](mailto:capasvb@gmail.com)

<http://www.virtualbooks.com.br>

## SUMÁRIO

**PREFÁCIO / 5**

**DEBATES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA / 9**

**A compreensão responsiva ativa no ensino de língua portuguesa no ensino médio:  
observando o livro didático / 10**

**Silvio Nunes da Silva Júnior**

**Perspectivas axiológicas nas propostas de atividades relacionadas à compreensão de  
texto na obra “Português: Linguagens 1” / 25**

**Jane Cleide dos Santos Bezerra**

**Sequências didáticas com o gênero textual conto no ensino de língua portuguesa: um  
relato de experiência / 45**

**Maria Claudicélia Curvelo da Silva**

**Gabriela Ulisses Fernandes**

**A avaliação da escrita em língua portuguesa: com a voz, os professores / 59**

**Silvio Nunes da Silva Júnior**

**Ensino de literatura e internet: uma experiência de letramento literário / 75**

**Adriana Nunes de Souza**

**Rosângela Nunes de Lima**

**Reflexões sobre o ensino de literatura e a formação do leitor na educação básica de  
nível médio / 89**

**Alexandre Souza Cavalcante**

**Leitura na escola: a história do clube de leitura passarinhar do IFAL – palmeira dos  
índios / 101**

**Vanúcia Amorim Pereira dos Santos**

**DEBATES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS / 109**

**Ensino e aprendizagem da língua espanhola: caminhos e desafios no emprego do texto literário / 110**

**Fransuelly Raimundo da Silva**

**Mirelle Almeida de Oliveira**

**Ana Margarita Barandela García**

**O graduando em Letras/Inglês da Universidade Estadual de Alagoas frente à inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA em sala de aula / 128**

**Sebastião Nunes da Silveira**

**Rosângela Nunes de Lima**

**Análise crítica dos instrumentos avaliativos no ensino de língua inglesa em uma escola de ensino médio / 142**

**José Anderson Pereira de Lima Santos**

**Joyce Rodrigues da Silva Magalhães**

**Língua(gem), gênero e sexualidade: problematizando os sextings no ambiente escolar / 155**

**Jonatha Rodrigues da Silva**

**Paulo Rogério Stella**

**Sobre os autores / 167**

## PREFÁCIO

A preocupação de discutir sobre as muitas perspectivas que permeiam o ensino de línguas, para mim, foi e sempre será constante. No entanto, neste momento da minha formação, vejo que, inicialmente, é necessário dialogar com vários outros trabalhos em uma só obra, uma vez que o meu trajeto profissional enquanto professor não é tão extenso como deveria para uma publicação de livro individual.

No meio acadêmico, contatei com diversos professores e pesquisadores que compactuam com essa mesma preocupação, sejam eles atuantes no ensino de língua portuguesa, inglesa ou espanhola. Pensando sobre este viés, veio-me a ideia de convidá-los para concretizar um sonho existente desde o meu curso de graduação e que se instaura até o presente momento. Nesse sentido, esta obra é, sem dúvidas, um sonho se tornando realidade, o qual tem como principal objetivo a possibilidade de divulgar as pesquisas descritas neste material para o maior número possível de professores de línguas cientes das transformações sociais que o ensino vem sofrendo a cada dia.

Nessa perspectiva, o trabalho reúne textos de pesquisadores da área de Linguística e Literatura (CNPq) que refletem sobre o ensino de línguas e literaturas em diferentes abordagens, seja na Linguística Aplicada, na Linguística Textual e no campo do Ensino de Literatura. Um ponto importante a ser lembrado é que os trabalhos não somente relatam experiências obtidas na prática de ensino, mas, também, discutem sobre possibilidades de inovação, através de um processo de reflexão, na prática pedagógica de professores em serviço, assim como em pré-serviço.

Na primeira parte contêm, de maneira geral, trabalhos que abordam o ensino de língua portuguesa e literatura, com ênfase na prática de produção de textos, dialogismo, perspectivas axiológicas, compreensão responsiva ativa, ensino de leitura e análise literária em sala de aula.

O primeiro texto, de Silvio Nunes da Silva Júnior, intitulado *A compreensão responsiva ativa no ensino de língua portuguesa no ensino médio: observando o livro didático*, discute sobre o estímulo dado pelos autores de um livro didático de língua portuguesa para a compreensão responsiva ativa dos alunos do ensino médio. Para tanto, o autor se situa no campo da Linguística Aplicada para desenvolver olhares críticos sobre uma proposta de atividade contida no livro analisado, a partir de uma fundamentação teórica pautada nos estudos dialógicos.

Também ancorada nos estudos dialógicos, Jane Cleide dos Santos Bezerra, no texto *Perspectivas axiológicas nas propostas de atividades relacionadas à compreensão de texto na obra “Português: Linguagens I”*, discute sobre a entonação e juízo de valor em propostas de atividades de um livro didático de língua portuguesa, partindo da preocupação de como os gêneros discursivos vêm sendo tratados em situações didáticas em sala de aula.

Trazendo em questão os resultados de uma experiência em sala de aula, Maria Claudicélia Curvelo da Silva e Gabriela Ulisses Fernandes, em *Sequências didáticas com o gênero textual conto no ensino de língua portuguesa: um relato de experiência*, refletem sobre as contribuições do trabalho com o gênero conto, numa perspectiva de Linguística Textual, para o ensino de língua portuguesa, onde se buscou conceituações importantes de outras linhas de estudo da área de língua portuguesa e literatura brasileira.

Posteriormente, Silvio Nunes da Silva Júnior vem tratar sobre *A avaliação da escrita em língua portuguesa: com a voz, os professores*, visando identificar como os professores de língua portuguesa vêm realizando a avaliação da produção textual em suas aulas, a partir de uma perspectiva sociointeracionista vinculada a uma análise de questionários abertos feitos com professores de ensino fundamental II de escolas públicas do interior de Alagoas.

Situadas numa linha de estudo ainda pouco explorada, Adriana Nunes de Souza e Rosângela Nunes de Lima discutem *Ensino de literatura e internet: uma experiência de letramento literário*. A partir de experiências com o ensino de literatura de língua estrangeira, as pesquisadoras fundamentam o estudo nas noções de gênero digital e formação de professores para as Tecnologias de Informação e Comunicação e apontam algumas das possíveis contribuições delas para a prática pedagógica.

Logo após, Alexandre Souza Cavalcante descreve uma experiência da sua prática enquanto professor de literatura no texto *Reflexões sobre o ensino de literatura e a formação do leitor na educação básica de nível médio*. O autor atribui enfoque as abordagens atuais sobre o ensino de literatura e o processo de apropriação do texto na formação do leitor literário em sala de aula, isso a partir de uma contextualização sobre o conhecimento dos alunos sobre as obras literárias numa espécie de sondagem. Como ponte para um ensino de literatura mais eficiente, ele menciona a performance e outras ideias, as quais são vistas de forma favorável pelos documentos oficiais.

Finalizando essa parte, Vanússia Amorim Pereira dos Santos, em *Leitura na escola: a história do clube de leitura passarinhar do IFAL – palmeira dos índios*, aborda a sua experiência enquanto professora de nível básico, técnico e tecnológico na criação de um clube

de leitura dentro do *campus* em que atua. Visualizando uma realidade de leitura muito deficiente, o texto apresenta uma forma mais participativa e envolvente para que os alunos sejam, também, influenciadores na formação de novos leitores.

Na segunda parte, ainda mais mista, têm-se trabalhos sobre o ensino de línguas e literaturas estrangeiras (inglesa e espanhola), com olhares sobre a inclusão social, o emprego do texto literário na prática de ensino, o processo de avaliação da aprendizagem e as questões de gênero e sexualidade na escola.

No primeiro trabalho, intitulado *Ensino e aprendizagem da língua espanhola: caminhos e desafios no emprego do texto literário*, de autoria das pesquisadoras Fransuelly Raimundo da Silva, Mirelle Almeida de Oliveira e Ana Margarita Barandela García, são pontuadas as contribuições da literatura para o ensino de língua espanhola, o qual, assim como o de outras línguas, insiste em se empregar num ponto de vista apenas gramatical, dificultando o estudo literário.

Após isso, Sebastião Nunes da Silveira e Rosângela Nunes de Lima, em *O graduando em Letras/Inglês da Universidade Estadual de Alagoas frente à inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA em sala de aula*, também trazem em pauta um desafio: o da inclusão social em sala de aula de língua inglesa. Para tanto, é realizada uma contextualização teórica sobre as leis que asseguram o direito de crianças portadoras do TEA nas escolas e apontam a formação do professor como um ponto de partida extremamente importante para o melhor rendimento desses alunos no ensino de língua estrangeira.

Posteriormente, com o trabalho *Análise crítica dos instrumentos avaliativos no ensino de língua inglesa em uma escola de ensino médio*, José Anderson Pereira de Lima Santos e Joyce Rodrigues da Silva Magalhães buscam refletir sobre as práticas de avaliação de professores de língua inglesa. Considerando que muitas dessas práticas situam-se num ponto de vista tradicional, caracterizado pela gramática e a tradução, os pesquisadores mostram algumas possibilidades de utilização de novos meios para o processo de ensino e, por consequência, de avaliação.

Trazendo em questão um tema considerado polêmico no âmbito da educação escolar, Jonatha Rodrigues da Silva e Paulo Rogério Stella, no texto *Língua(gem), gênero e sexualidade: problematizando os sextings no ambiente escolar*, apresentam uma experiência obtida no ensino de língua inglesa, na qual foram abordados temas envolvendo as questões de gênero e sexualidade que circulam pela mídia, no intuito de problematizar essas questões em

sala de aula e observar o posicionamento dos alunos sobre elas, uma vez que vivenciamos um período de constante evolução social.

Assim, observo que os trabalhos reunidos nessa obra têm em comum a finalidade de levar o ensino para uma perspectiva mais voltada nas necessidades do aluno e como o ensino de língua pode contribuir para a formação crítica desses sujeitos. A partir disso, ela se torna convidativa por não ter sido constituída como um material estático que atribui regras para serem seguidas, mas sim, por ser um importante encaminhamento para o aprimoramento de práticas e construções identitárias de professores de línguas.

Silvio Nunes da Silva Júnior  
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística  
Universidade Federal de Alagoas

*Debates sobre o ensino de  
língua materna*

# **A compreensão responsiva ativa no ensino de língua portuguesa no ensino médio: observando o livro didático**

---

Silvio Nunes da Silva Júnior

*Universidade Federal de Alagoas*

## Considerações iniciais

Há alguns anos, as pesquisas em Linguística Aplicada (LA), que, em seus primórdios, abarcavam apenas o ensino de línguas estrangeiras, centraram, necessariamente, os seus olhares para o ensino da língua portuguesa como língua materna. Isso se deu quando muitos pesquisadores viram que o caráter inter/transdisciplinar desse campo poderia e muito contribuir para a prática dos professores de língua portuguesa, o que reflete na aprendizagem que já vinha sendo alvo de estudos na LA aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, principalmente o inglês.

Tendo como principal finalidade “criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), a LA traz consigo múltiplas possibilidades de investigação para os pesquisadores nela situados, permitindo que diversos estudos de outras áreas como a sociologia, a psicologia, a filosofia, etc. sejam trazidos para ela como contribuições para o desenvolvimento de estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores. Foi nessa perspectiva que as abordagens teóricas fundamentadas na noção de dialogismo, oriunda dos estudos dialógicos da filosofia da linguagem, chegaram de forma emergente na LA.

Sendo basilares para o desenvolvimento de estudos sobre o sociointeracionismo, na linguística, e sobre estudos históricos e socioculturais, em literatura, os estudos dialógicos, representados pelas teorias de Bakhtin e outros estudiosos que compuseram o chamado círculo, começaram a ser observados como fontes de aprimoramento para as práticas de ensino-aprendizagem, pois, da forma em que compreendem a indissociabilidade entre linguagem e sociedade (BAKHTIN, 2004), trazem consigo a ideia de que o seguimento do padrão estrutural pautado no objetivismo abstrato defendido por Saussure (2006 [1916]) não permite com que linguagem e sociedade sejam relacionadas, quando essa relação é de suma necessidade, principalmente por saber que a escola em si é um contexto social.

Através dessa importante observação, as conceituações desenvolvidas por Bakhtin e seu círculo com base no dialogismo, como as de gêneros do discurso, carnavalização, alteridade, compreensão responsiva ativa e outras, vieram a ser investigadas nos estudos da LA como fontes inesgotáveis de contribuições para a formação de professores, que, ao compreenderem a linguagem como um aspecto social e concreto, poderão, da mesma forma, assumir uma postura responsiva, podendo constituir o processo de ensino-aprendizagem de línguas como um processo dialógico.

Diante disso, vê-se outra preocupação que norteia os contextos escolares de ensino-aprendizagem de línguas, nesse caso – a língua portuguesa -, que é o alerta de que nem sempre o processo interacional se faz presente no ensino, isso por algumas razões presentes nos seguintes desafios apontados por Zagury (2006):

- Manter a disciplina (22%);
- Motivar os alunos (21%);
- Avaliar de forma adequada (19%);
- Manter-se atualizado (16%);
- Escolher a metodologia adequada (10%).

Visto isso, temos segurança em afirmar, após contatar com alguns discursos, que centrar-se num ensino de língua portuguesa altamente vinculado ao estruturalismo linguístico é a única saída para solucionar, em baixa escala, alguns desses problemas.

Um material que muito pode auxiliar o professor na prática é, sem dúvidas, o livro didático disponibilizado para o docente e os alunos no início dos anos letivos. Esses materiais são produzidos com base nas considerações dos PCN<sup>1</sup> e outros documentos oficiais que defendem o ensino da língua numa perspectiva sociointeracionista, porém, muitas das vezes, são utilizados como fonte para a prática pedagógica tradicionalista, infelizmente. Para isso, é necessário observar incansavelmente se os materiais didáticos que temos contato em sala de aula estão situados numa concepção de linguagem voltada ao dialogismo, e, com isso, se os livros didáticos estimulam a compreensão responsiva ativa dos alunos.

Diante disso, essa discussão busca, através de 1 (uma) proposta encontrada no livro “Língua Portuguesa: ensino médio”, presente na coleção “Ser Protagonista”, das Edições SM, para o 1º ano do ensino médio, em sua segunda edição, publicada em 2013, observar a preocupação do material em estimular a compreensão responsiva ativa dos alunos, tendo, então, como base, a noção de compreensão responsiva ativa, estimando, sobretudo, expandir a noção de dialogismo vinculada a formação de professores de línguas para um ensino pautado no diálogo social. Para tanto, o capítulo estrutura-se nos seguintes tópicos: estudos dialógicos em linguística aplicada: a compreensão responsiva ativa no ensino-aprendizagem de língua portuguesa; análise das propostas de atividades dos livros didáticos; e, por fim, algumas considerações finais.

---

<sup>1</sup> Os parâmetros curriculares nacionais são tratados de forma superficial, aqui, devido a não valorização da formação do professor em sua constituição.

## **1. Estudos dialógicos em linguística aplicada: a compreensão responsiva ativa no ensino-aprendizagem de língua portuguesa**

Muitas das atuais pesquisas em LA no cenário científico brasileiro estão veiculadas a concepção dialógica de linguagem, advinda do círculo bakhtiniano. Em algumas delas, os estudos dialógicos servem como fonte para os pesquisadores apontarem uma concepção de linguagem geral onde os seus estudos estão empregados; em outros casos, as conceituações oriundas do círculo (gêneros do discurso, carnavalização, alteridade, compreensão responsiva ativa etc.) são tidas como base para as análises de dados, sempre voltada ao processo de ensino-aprendizagem de línguas e/ou à formação de professores. Visto isso, o presente tópico reflete as principais considerações sobre língua/linguagem para Bakhtin e o círculo, tendo base teórica, também, em alguns estudiosos que pautam os seus estudos nessa perspectiva, fazendo, após isso, uma breve explanação sobre o conceito de compreensão responsiva ativa e suas aplicações em pesquisas sobre ensino-aprendizagem.

Mesmo sabendo da grande importância que estudos antecedentes aos de Bakhtin tiveram na constituição da perspectiva dialógica de linguagem, toma-se como base esse autor para discorrer sobre o tema, uma vez que o seu pensamento “é certamente um dos mais fascinantes acontecimentos das ciências humanas deste século” (FARACO; CASTRO; TEZZA, 2007, p. 9). Para o filósofo da linguagem, a relação entre linguagem e sociedade é indissociável e a língua atua como parte dessa relação, ou seja, os termos não se distanciam, mas sim, se aproximam cada vez mais, construindo, com o passar dos alunos, uma concepção de linguagem “tecida em conexão direta com sujeito, história, historiografia, sociedade, cultura, ética, estética, situação de produção, circulação e recepção” (BRAIT, s/d, p. 1), isso explica as múltiplas relações que Bakhtin tem com os estudos da linguística, da filosofia e da literatura; o que impede que o consideremos como linguista, mesmo diante das tamanhas contribuições que trouxe para esse campo.

Bakhtin/Volochinov (1999) estabeleceram no chamado círculo uma visão de língua/linguagem estritamente centrada na condição dialógica do *eu* com o *outro*, ou seja, tudo que o *eu* pronuncia deriva de uma ação do *outro*, ou então, precisa do *outro* para se concretizar. Nas palavras do autor, “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (BAKHTIN, 1981, p.113). Assim, entende-se que a linguagem é um todo e as palavras servem como pontes, uma lançada em mim sobre mim e outra “lançada

entre mim e os outros” (*op. cit.*). Com base nesse sistema, Bakhtin constatou que a linguagem se estabelece por teias comunicativas como a palavra em situações sociais, visto que as palavras evocam questões coletivas ou individuais (BAKHTIN, 1998) em cada falante/usuário da língua.

Convém dizer que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN, 1981, p. 112). Entende-se, assim, que o enunciado só acontece durante a interação verbal. Nessa linha de pensamento, quando entramos mais a fundo na filosofia de Bakhtin, numa perspectiva interna sobre/de gênero do discurso, lembramos que a constituição dos enunciados isolados e, dessa forma, individuais, faz-nos afirmar que esses enunciados isolados são considerados gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992, p. 279) desenvolvidos pelos falantes na interação verbal, ou seja, oral ou escrita, o que permitiu a algumas pesquisas apontarem a existência de gêneros pré-estabelecidos nas relações discursivas em esferas sociais distintas, uma vez que “há falantes que não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 284).

Nessa perspectiva, a produção enunciativa que o *eu* (locutor) lança em direção ao *outro* (interlocutor), para se constituir, carece da existência de compreensões, as quais precisam ser responsivas ativas aonde se estabelecem os gêneros do discurso, pois, é através da compreensão responsiva ativa dos interlocutores que a palavra, a frase e o texto, em sentido amplo, recebem o *status* de enunciado. Na intenção de criar meios suficientes para o entendimento do público leitor, bem como no intuito de contribuir para os estudos de diversas linhas e vertentes de estudo, Bakhtin desenvolveu, além da noção de compreensão responsiva ativa, explicações referentes à atitude responsiva ativa<sup>2</sup> e o sujeito responsivo<sup>3</sup>.

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc (BAKHTIN, 2003, p. 272).

---

<sup>2</sup> Fuza & Menegassi (2006) assinalam que a atitude responsiva pode se apresentar de forma interna ou externa. Ela é externa quando se escreve para que as pessoas vejam as ideias do autor e possam apresentar uma compreensão e uma resposta e, interna, quando a pessoa conversa consigo mesma sobre o texto que produziu.

<sup>3</sup> Parafraseando Bakhtin (2003), o sujeito responsivo é o eu e o outro, os locutores e interlocutores que concretizam o processo comunicativo e produzem os enunciados.

Assim, quem produz o discurso espera ser respondido. Essa compreensão é imprescindível no processo dialógico, pois a linguagem como fenômeno concreto, social e dinâmico carece ser construída diariamente por meio da enunciação, e esta só é possível se a compreensão dos interlocutores for responsiva ativa. Nessa linha de pensamento, quando levamos essa conceituação para os contextos de ensino-aprendizagem de línguas, bem como de outros componentes presentes nas matrizes curriculares, observamos que a compreensão responsiva ativa atua como fonte para diversas práticas, e, sem sombra de dúvidas, facilita e traz resultados mais satisfatórios para a prática pedagógica.

Casado Alves (2009), discute sobre a compreensão responsiva ativa (responsividade) e a autoria<sup>4</sup> em diários de leitura de graduandos em letras. Por meio da análise realizada através do diálogo das vozes dos colaboradores com a de alguns autores da área de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, constatou que ela se concebe nas seguintes atitudes responsivas: “resposta ao texto lido (objeção, concordância, conflito, polêmica, avaliação e julgamento); questionamento da atividade proposta pela professora, no caso a escrita diarista; avaliação/julgamento da própria aprendizagem” (ALVES, 2009, p. 16).

Lins e Santos (2010) já apontam os seus olhares para a compreensão responsiva ativa no gênero do discurso dramatizado, isso por meio de dados coletados numa peça teatral realizada na disciplina de língua portuguesa. Mesmo sabendo da amplitude que a noção de compreensão responsiva ativa possui, os autores se detiveram na análise do discurso transcrito da peça teatral e constataram que existem muitos indícios de responsividade no gênero do discurso dramatizado, tanto na interação entre os alunos participantes da pesquisa, como na interação com o público, que, através do discurso dramatizado, mostram esses indícios nas manifestações verbais e não-verbais.

Objetivando analisar a responsividade ativa no discurso oral, Santos e Lima (2013) refletem sobre as práticas discursivas em aulas de língua portuguesa em momentos de atividades de leitura e escrita na educação básica, mais especificamente, no curso normal médio ainda oferecido em algumas escolas alagoanas. Assinalam, por fim, que nessa etapa de ensino o professor assume um papel decisivo nas orientações das atividades de ensino de língua portuguesa, pois é nesse momento que os discentes – que serão professores – precisam entender que os alunos carecem desenvolver “uma posição de dialogicidade e responsividade

---

<sup>4</sup> Determo-nos, aqui, na noção de compreensão responsiva ativa. No entanto, Bakhtin, em sua extensa produção bibliográfica, desenvolveu alguns olhares para a questão da autoria como meio para o autor singularizar o seu discurso.

nos diferentes contextos interlocutivos de que participam, seja na escola ou em outros de seu cotidiano” (p. 10).

Portanto, o avanço das pesquisas em LA vem revelando uma grande pertinência em se empregar os estudos bakhtinianos nas práticas de ensino-aprendizagem, tendo-os como fonte para o aprimoramento das práticas pedagógicas, levando, dessa forma, mais satisfação para a formação do professor e contribuindo para ela. Nesse contexto, constitui, ainda, a sala de aula como um ambiente catalizador para o diálogo social estabelecido no ensino da língua. Para tanto, no próximo tópico analisamos 1 (uma) proposta de atividade de um livro didático.

## **2. A escolha do livro**

A grande diferença entre o livro didático e os outros materiais didáticos, em especial os que se valem da imagem, como o filme, o vídeo, a foto e outros, está no fato de ele ser, antes de tudo, um legítimo produto da tecnologia da escrita. Por isso mesmo, é possível ter-se, por meio dele, um acesso efetivo à cultura letrada (RANJEL, 2006, p. 13).

Para uma análise dialógica centrada em um material didático disposto para os alunos do ensino médio é necessário entender, sobretudo, a importância que o livro didático tem na sociedade educacional e o que ele simboliza para uma sociedade que corre a cada dia mais em busca dos letramentos escolares e sociais que nela se empregam. Nesse sentido, a escolha do livro didático para a presente pesquisa partiu do compromisso do referido material com a formação escolar e cidadã dos alunos através da tecnologia escrita.

Após o lançamento dos principais documentos oficiais que regem o ensino, os professores que desenvolvem os livros didáticos para a educação básica tiveram que mudar, a certo ponto, seus pontos de vista, principalmente no que concernem as atividades propostas nesses livros, que, primordialmente, eram altamente voltadas ao estudo gramatical e, em baixa escala, à produção textual.

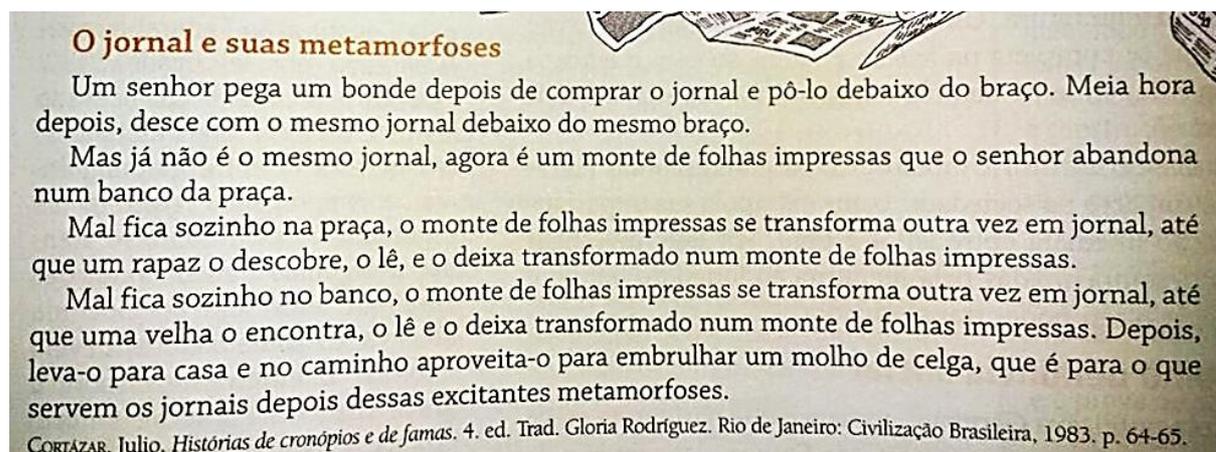
Atualmente, existe a exigência em se estimular o senso crítico dos alunos a ponto de relacionar cada vez mais a escola com a sociedade, contribuindo para além do conhecimento intelectual dos alunos, contribuindo, ao mesmo tempo, para o conhecimento e a atuação social. Outra questão importante nos livros didáticos atuais é o emprego do texto literário no ensino, o que antes não era tão frequente.

Por essas questões, escolhemos o material didático que, a nosso ver, é o mais compatível com o que viemos tentando defender no decorrer do trabalho, este sendo o livro “Língua Portuguesa: ensino médio”, presente na coleção “Ser Protagonista”, das Edições SM,

para o 1º ano do ensino médio, em sua segunda edição, publicada em 2013, editada pelo professor Rogério de Araújo Ramos.

### 3. Análise

#### 3.1. O texto base para o exercício



O texto, do gênero conto, retoma algumas tradições que, atualmente, não são vistas com tanta frequência, como, por exemplo, a rotina diária dos pais de família que iam até as bancas comprar o jornal para fazer a primeira leitura do dia no intuito de se informarem sobre algumas questões referentes à economia, a cultura, a saúde pública, a educação e etc. Porém, o sentido do texto, publicado em 1983, é outro, este sendo mais pautado na importância da leitura e, sobretudo, da compreensão.

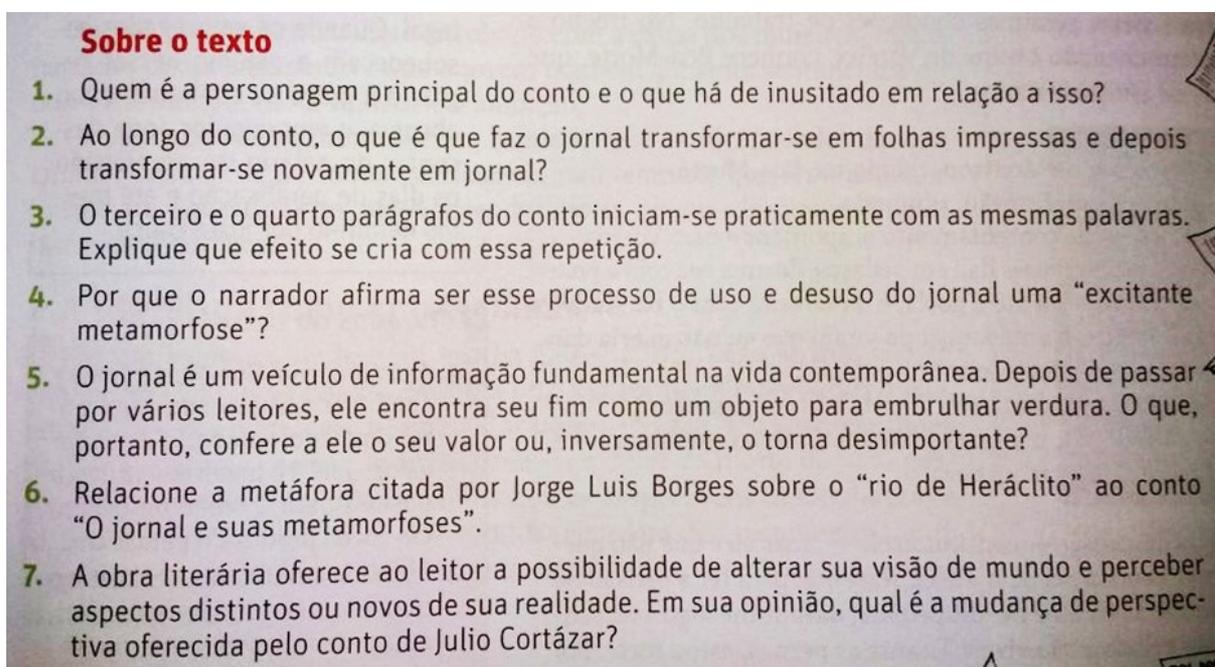
Pode-se observar que o jornal se transforma em um monte de folhas impressas algumas vezes, após passar pela mão de algumas pessoas. Isso se dá pela pouca importância que essas pessoas atribuíram para as relações de sentido que fazem o texto se transformar em jornal. Vê-se, também, que isso acontece diversas vezes com livros, livretos, anúncios e outros, quando o público não considera as suas reais finalidades.

Para a leitura do texto, então, é de suma necessidade que exista o conhecimento social, do qual faz parte o conhecimento linguístico, cultural, econômico etc. Nessa perspectiva, ao trazer um texto como esse para a aula de língua portuguesa, precisa-se que o professor faça, anteriormente, uma breve abordagem sobre as crenças, os valores e os costumes criados em sociedade, o que, décadas depois, vira história para se contar aos mais novos. Nesse momento, dialogar com os alunos sobre os discursos que eles escutaram durante o processo de formação

humanística é de grande valia, pois, ao mesmo tempo, estimula a interação e a curiosidade pela aula e os conteúdos abordados nela.

Vista essa grande e significativa carga que o texto apresentado possui, vamos, a seguir, discutir sobre as questões da atividade proposta para o referido texto do gênero conto, que, também, possui um grande valor social, pois é uma das principais fontes para estabelecermos diálogos sociais:

### 3.2. O exercício



**Sobre o texto**

1. Quem é a personagem principal do conto e o que há de inusitado em relação a isso?
2. Ao longo do conto, o que é que faz o jornal transformar-se em folhas impressas e depois transformar-se novamente em jornal?
3. O terceiro e o quarto parágrafos do conto iniciam-se praticamente com as mesmas palavras. Explique que efeito se cria com essa repetição.
4. Por que o narrador afirma ser esse processo de uso e desuso do jornal uma “excitante metamorfose”?
5. O jornal é um veículo de informação fundamental na vida contemporânea. Depois de passar por vários leitores, ele encontra seu fim como um objeto para embrulhar verdura. O que, portanto, confere a ele o seu valor ou, inversamente, o torna desimportante?
6. Relacione a metáfora citada por Jorge Luis Borges sobre o “rio de Heráclito” ao conto “O jornal e suas metamorfoses”.
7. A obra literária oferece ao leitor a possibilidade de alterar sua visão de mundo e perceber aspectos distintos ou novos de sua realidade. Em sua opinião, qual é a mudança de perspectiva oferecida pelo conto de Julio Cortázar?

Tidas as questões apresentadas após o texto, discutiremos algumas particularidades delas para apresentar onde o editor estimula a compreensão responsiva ativa dos alunos que farão a leitura do texto e responderão as referidas questões. Primeiramente, observamos que são trazidas para o exercício as relações de sentido do texto através da capacidade de compreensão e interpretação do aluno, bem como existem as que depositam nas camadas estruturais do texto os acontecimentos tidos no decorrer do mesmo, partindo da noção de que “é necessário que o enunciado se apresente relacionado a acontecimentos e temas plausíveis, porque podem ser efetivamente encontrados ou encontráveis em situações da vida cotidiana” (ZOZZOLI, 2016, p. 139).

Na primeira questão, além da leitura e releitura do texto, é necessário que o aluno tenha, também, o conhecimento sintático preciso para descobrir a posição do sujeito que atua

como personagem principal, uma vez que muitos personagens cometem ações semelhantes. Alguns alunos podem alegar que o personagem principal é o senhor que aparece na primeira linha do primeiro parágrafo e outros podem considerar que o próprio jornal ou monte de folhas impressas atua como o personagem principal. Já quando o editor solicita que o aluno apresente o que existe de inusitado no texto, este requer que o aluno observe o que tem de diferente nas entrelinhas do texto, o que solicita, dessa forma, que o aluno compreenda responsiva e ativamente o sentido que o autor propôs.

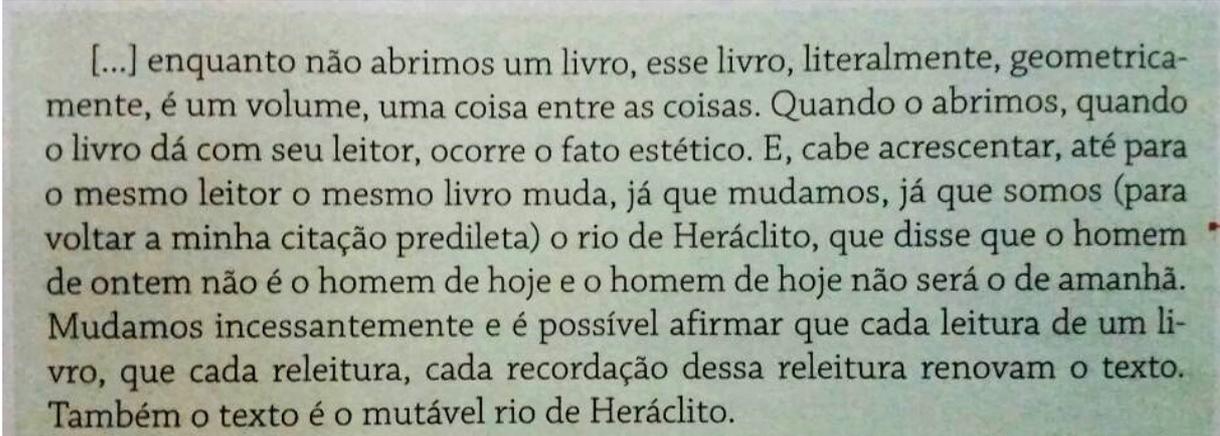
Na segunda questão, o autor questiona o que faz o jornal se transformar em um monte de folhas impressas. Para que os alunos apresentem respostas ativas relacionadas a não valoração das relações de sentido e o contexto informativo que o jornal apresenta, é preciso que, anteriormente, o professor tenha refletido junto aos alunos sobre a importância do ato de ler, como também, sobre a diferença entre palavra, frase, enunciado, gênero, etc., pois, desse modo, os alunos poderão entender de que forma o jornal deixa de ser jornal e se transforma no já citado monte de folhas impressas, visto que “toda palavra, qualquer que seja, é orientada para uma resposta ativa, mas essa orientação não se singulariza por um ato autônomo, e não se destaca na composição” (BAKHTINE, 1978, p. 103).

Na próxima questão, o livro leva o aluno a identificar quais os efeitos que o termo “mal” tem no início do terceiro e do quarto período. Nesse caso o professor não necessitaria fazer uma explanação tão intensa antes da aplicação do exercício, uma vez que, nessa questão, os alunos do ensino médio já devem ter conhecimento linguístico suficiente para responder ativamente que o termo vem apontar que os personagens do terceiro e do quarto parágrafo estão praticando a mesma atividade, e, como marca textual, o autor achou na repetição uma forma de facilitar o entendimento do leitor.

Para a solução subjetiva da questão seguinte, onde se pergunta o porquê de o narrador considerar o processo de uso e desuso do jornal como uma excitante metamorfose, o aluno precisará de conhecimento semântico para identificar, na leitura atenta do texto e compreensão responsiva ativa do mesmo, o motivo pelo qual o autor considera as ações do texto (uso e desuso do jornal) como uma excitante metamorfose. Esta seria uma atividade interessante para o uso do dicionário, o que irá perpassar a perspectiva estrutural existente na maioria das atividades com esse material, pois irá exigir que o aluno refletisse sobre a união dos termos e o porquê deles se aplicarem ao desfecho do texto já lido anteriormente, onde a excitante metamorfose seria o processo de provocação da mudança.

A antepenúltima questão pergunta ao aluno o que, no texto, confere e tira o valor do jornal. Tomando como base a segunda questão, a resposta para esta se assemelha de alguma forma. No entanto, a que estamos tratando agrega mais conhecimento social do que a já mencionada, de forma que aborda o papel do jornal como fonte de informação na sociedade contemporânea. Assim, para que o aluno compreenda responsiva e ativamente, é preciso que aja uma relação entre o conhecimento social/local, visto que “valorizar os saberes locais não significa desprezar aqueles que a escola tem condições de oferecer tradicionalmente” (ZOZZOLI, 2016, p. 145), com as considerações já apresentadas sobre o ato de ler e as diferenças entre palavra, frase, enunciado, gênero etc.

A próxima questão estimula a compreensão responsiva ativa do aluno por meio de uma leitura também existente no texto: a metáfora de Jorge Luis Borges, sobre o “rio de Heráclito”.



[...] enquanto não abrimos um livro, esse livro, literalmente, geometricamente, é um volume, uma coisa entre as coisas. Quando o abrimos, quando o livro dá com seu leitor, ocorre o fato estético. E, cabe acrescentar, até para o mesmo leitor o mesmo livro muda, já que mudamos, já que somos (para voltar a minha citação predileta) o rio de Heráclito, que disse que o homem de ontem não é o homem de hoje e o homem de hoje não será o de amanhã. Mudamos incessantemente e é possível afirmar que cada leitura de um livro, que cada releitura, cada recordação dessa releitura renovam o texto. Também o texto é o mutável rio de Heráclito.

Ao comparar todo o contexto de discussão em relação ao jornal, observamos, no texto de Borges (2000), que ocorre o mesmo fato com o livro, quando este não é visto pelo seu viés estético tão bem definido nos estudos literários. Nesse sentido, a metáfora do rio de Heráclito dialoga em grande escala com o texto “o jornal e suas metamorfoses” e pode servir, para o aluno, como uma breve explicação sobre a finalidade do livro, a revista, do jornal etc. na sociedade e na formação do leitor.

Finalizando o exercício com uma pergunta pessoal, o livro questiona qual a mudança de perspectiva que o texto refletido nesta análise sugere para a sociedade. Tidas as questões anteriormente expandidas, pode-se afirmar que a grande maioria dos alunos, no nível de ensino que o livro sugere, conseguiria desenvolver uma resposta ativa e coerente com o que o professor iria esperar quando se propõe essa atividade. Acreditamos que a mudança de perspectiva em que o editor do livro estima nessa questão é uma maior valorização do texto impresso (bem como o virtual, o imagético etc.) por meio dos seus principais veículos, como

o jornal, o livro, a revista e outros, considerando que mesmo estando numa sociedade pós-moderna, o texto digital não retira a importância do texto impresso nos contextos sociais em que nos submetemos diariamente.

### **Considerações finais**

Para apresentar as últimas considerações referentes a este estudo, escolhemos partir da seguinte reflexão, no intuito de apresentar, após ela, os principais pontos que atribuem importância à pesquisa realizada:

[...] responder ativamente é um processo de adaptação, de recriação, de transformação do que foi abordado diante de um contexto social imediato, no caso dos professores, diante de suas salas de aula, de interlocutores concretos com os alunos, os pares, a comunidade escolar, a secretaria de educação, a sociedade (STRIQUER, 2016, p. 2).

Ao refletir sobre a compreensão responsiva ativa em questões do livro didático de Língua Portuguesa foi possível retomar diversos discursos que permeiam as escolas brasileiras, nas quais atuamos enquanto professores que mediam a aprendizagem dos alunos em língua materna, ou seja, de discursos estabelecidos em práticas cotidianas, entendidas por De Certeau (1994) como um conjunto de operações singulares. Essas operações singulares contribuem significativamente com a formação dos sujeitos em fase de aprendizagem da língua materna e, para tanto, precisam do amparo do livro didático.

Foi possível compreender, através do aparato teórico centrado nos estudos dialógicos, que a linguagem se concretiza de forma ainda mais dinâmica no processo de ensino-aprendizagem, e, nesse processo, ela se estabelece como uma ponte que o conteúdo didático cria com o aluno, e que, para isso, ela precisa do diálogo social que é constantemente sugerido por estudos da LA (ZOZZOLI, 2006, 2016) para existir na sala de aula de língua materna.

A compreensão responsiva ativa, defendida, aqui, como um aspecto indissociável das práticas de letramento escolar no contexto das aulas de língua portuguesa foi altamente identificada e estimulada durante a nossa análise. Dessa forma, observamos o quanto os editores vêm se preocupando com o entendimento e o diálogo social que os professores precisam desenvolver com os alunos quando atividades como as que apresentamos nesse trabalho são aplicadas em sala de aula, fazendo com que o aluno se adapte ao contexto social de fala no qual se inserem – a escola, assim como destaca Bakhtin/Volochinov:

Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (1999, p. 120).

Nessa linha de pensamento, as respostas ativas esperadas dos alunos no decorrer do exercício apresentado precisam ser estimuladas. Esse estímulo que apontamos em algumas partes desse trabalho nada mais é do que o dialogismo aplicado às práticas escolares, que vem, nesse caso, como os momentos nos quais o professor precisa atrelar o conhecimento social com as atividades propostas aos alunos. No trabalho, apontamos o debate sobre o ato de ler, a importância da leitura, etc. como forma de concretizar o dialogismo na sala de aula de língua portuguesa para a compreensão do que o exercício focado exige, o que, em outras experiências na prática pedagógica, pode abrir espaço para novas formas dialógicas de ensinar e aprender a língua.

Por fim, esperamos que o nosso estudo sirva como estímulo para outras pesquisas no campo da LA que tomem como base as conceituações oriundas da noção de dialogismo e os materiais didáticos que mediam a prática pedagógica, tendo em comum com a nossa a preocupação de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e das línguas estrangeiras modernas, quando for o caso. Pois, com toda essa abordagem, entendemos, na prática, que a vida é dialógica por natureza, e viver significa participar dos diálogos (BAKHTIN, 1992) vivenciados diariamente no todo social.

## **Referências**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

BAKHTIN, M. M/VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec. 1999.

BAKHTIN, M/VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**. A teoria do romance. Trad. Bernadini et al. São Paulo: UNESP, 1998. p.13-70.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BAKHTINE, M. **Esthétique et théorie du roman**. Paris: Gallimard, 1984.

BORGES, J. L. Sete Noites. In: BORGES, J. L. **Obras completas de Jorge Luis Borges**. São Paulo: Globo, 2000, v. 3, p. 284.

BRAIT, B. **Dialogismo e polifonia em mikhail bakhtin e o círculo (dez obras fundamentais)**. Disponível: <<http://fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/Bakhtin.pdf>>. Acesso em 02. Ago. 2016.

BRASIL, SNEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FARACO, C. A; CASTRO, G; TEZZA, C. (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2007.

CASADO ALVES, M. P. O diário de leitura: responsividade e autoria na formação inicial de professores. In: **V SIGET - V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 2009, Caxias do Sul - RS. Anais do SIGET. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, p. 1-19, 2009.

LINS, N. F; SANTOS, M. F. O. A compreensão responsiva ativa no gênero do discurso dramatização. **Letra Magna**, v. 06, p. 1-12, 2010.

MOITA LOPES, L. P (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RANGEL, E. O. **A escolha do livro didático de português: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SANTOS, L. F; LIMA, A. C. Dialogismo e produções responsivas ativas: analisando práticas discursivas em aulas de língua portuguesa. **Letras & Letras (Online)**, v. 29, p. 1-11, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

STRIQUER, M. S. D. A responsividade em um curso de formação continuada docente. **Revista X**, v. 1, p. 1-12, 2016.

ZAGURY, T. **O professor Refém**. São Paulo: Editora Record, 2006.

ZOZZOLI, R. M. D. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q; SIMÕES, D (Orgs.) **Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p. 135-156.

**Perspectivas axiológicas nas propostas  
de atividades relacionadas à  
compreensão de texto na obra  
“Português: Linguagens 1”**

---

Jane Cleide dos Santos Bezerra

*Universidade Estadual de Alagoas  
Universidade Estadual de Maringá*

## Considerações iniciais

A forma de manifestação da linguagem sempre se dá por meio de gêneros, sejam eles, orais, escritos, não verbais, multimodais, etc. Estes, por sua vez, buscam atender às intenções comunicativas de seus interlocutores em situações diversas de comunicação. A reflexão feita aqui considera que, em situação de ensino, quando propõe-se tratar o gênero na perspectiva discursiva, implica considerar os conceitos axiológicos propostos pelo círculo bakhtiniano, aceitando o viés dialógico da linguagem estudado no círculo. A apropriação e utilização desse conhecimento garantirá uma leitura dos enunciados escritos, de forma mais pertinente, por ampliar as possibilidades de apreensão do processo enunciativo instaurado no momento da leitura. Esse procedimento favorecerá a resolução das atividades dos gêneros textuais/discursivos escritos, inclusive os que constam no LDP<sup>5</sup>, que é objeto desta análise. Essa opção de abordagem contemplará todo o processo, pois, auxiliará o aluno na apreensão da forma composicional do texto, do tema e do estilo, permitindo a mobilização dos diversos discursos presentes no gênero estudado.

Assim, pensar na utilização do LDP como suporte da ação docente e como o texto é tratado nele é estar aberto a promover uma reflexão linguística, na qual o aluno compreenda o extraverbal no discurso em conexão com o contexto verbal. Em outras palavras, o processo de ensino-aprendizagem deve permitir o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, em todas as suas possibilidades. E se o LDP e o seu MP<sup>6</sup> não trouxerem uma orientação fundamentada em preceitos que favoreçam essa prática, possivelmente, não se conseguirá atingir o objetivo maior do ensino, que é garantir a autonomia do indivíduo, inserindo-o em práticas sociais languageiras. Essa opção pela análise de uma atividade de leitura e de compreensão de texto proposta no LDP deu-se, justamente, por entender que ele é o elemento norteador da atividade docente e, que em algumas situações, a formação do professor é feita apenas pelas orientações dadas no manual que acompanha o livro.

Este estudo parte da discussão que considera a concepção de linguagem como prática social (BAKHTIN, 2003) e nessa defesa, os documentos oficiais, como os PCN<sup>7</sup> (2000; 2006); PCN+ (2002) fortalecem a opção pela concepção interacionista da língua. Iniciamos com uma exposição sobre os aspectos axiológicos bakhtinianos, através de uma discussão que se fundamentou em Bakhtin e Voloshinov (1999; 2006); Voloshinov e Bakhtin (1926) e que

---

<sup>5</sup> Livro Didático do Português

<sup>6</sup> Manual do Professor

<sup>7</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais

permitiu uma discussão de modo mais detalhado sobre as noções de extraverbal, julgamento de valor e entonação, a partir dos estudos do círculo de Bakhtin contemplados nas reflexões feitas por Menegassi e Cavalcanti (2013). E, por último, foi feita uma análise de uma atividade de compreensão de texto, proposta a partir do gênero tira, no livro didático de Cereja e Magalhães (2013). A análise foi ancorada em Bakhtin (2003); Bakhtin e Voloshinov (2006); Brait (2005); Menegassi e Cavalcanti (2013) e Sobral (2009).

### **1. Reflexões sobre os aspectos axiológicos bakhtinianos que permeiam as noções de entonação e juízo de valor**

Tomando por base a afirmação de Clark e Holquist (2004, p. 234), de que “o único meio pelo qual as palavras podem significar é serem entendidas [...]”, verificamos que tal entendimento decorre de um processo idiossincrático que se manifesta numa relação de dependência do modo como cada sujeito percebe os acontecimentos e como cada um desenvolve suas capacidades de interpretação para poder ressignificar as situações. Assim, consideramos aqui, a perspectiva bakhtiniana, na qual a palavra é vista como discurso, ou seja, a produção de sentidos se constrói também na cumulação de valores de cada esfera social na qual a palavra/discurso é utilizada.

O discurso, então, constitui-se numa relação de não passividade no que concerne à recepção, pois passa a considerar ‘o outro’, uma vez que a palavra/discurso ao imputar-se e deixar-se se imputar nos acontecimentos, refrata o mundo. É, portanto, resultado de uma soma de outros discursos e de outras axiologias, construídas culturalmente no processo interacional. Trata-se de discursos heterogêneos, atravessados por vozes que às vezes confluem-se e, em outras, refutam-se, ou seja, por vezes, os discursos são conflitantes e contraditórios, daí dizer que eles se instauram na relação dialógica. Nesse sentido, o contexto é condição indispensável para a compreensão, já que esta somente ocorre dentro de uma situação determinada, na qual as palavras carregadas de valores sociais e históricos vão se constituindo na e pela enunciação. Então, a palavra não existe até estar em contexto e é nessa linha de raciocínio que os estudos bakhtinianos sustentam a palavra enquanto discurso, pois consideram sua funcionalidade dependente do contexto em que se realiza e, vão além disso, ao considerarem também outros fatores, como o extraverbal.

O discurso nessa visão é o produto da interação entre o locutor e o ouvinte, em dada situação (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1999, p.113) e sendo esses atores sociais seres

humanos trazem para as situações características variadas, como, a classe social e os laços sociais dos mais contíguos aos mais afastados, tais características trazem em si uma carga significativa de cultura e, conseqüentemente, de ideologias. É nessa perspectiva que entendemos a visão do círculo ao defender que a palavra possui duas faces, indo de um alguém para um outro (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 123) e, como ambos possuem características similares e destoantes, não se tem como ignorar os aspectos valorativos dados aos discurso produzidos na interação linguística, pois a relação estabelecida entre os valores sociais e o tema somente se efetiva por que considera-se a condição sócio-histórica de cada situação, na qual os interlocutores agem e interagem através da linguagem. Nessa perspectiva, o enunciado é compreendido como um produto da expressão da atividade social, dado que cada interlocutor ao se posicionar sobre determinado tema, em cada situação comunicativa, o faz a partir de uma posição axiológica, na qual ele próprio também se marca.

No processo de compreensão do dizer não podemos desconsiderar que os valores provindos e/ou fundados nas forças sociais reinantes nas relações estabelecidas e vivenciadas pelos interlocutores são determinantes no processo de construção de sentidos, ou seja, devemos tratar a palavra/discurso considerando a metáfora da “ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1999, p. 113). É nessa caracterização que entendemos os gêneros do discurso enquanto elementos carregados de historicidade e para compreendê-los devemos nos ater também a exterioridade que o acompanha.

[...] levando em conta a natureza dialógica da palavra, é possível dizer que, do ponto de vista bakhtiniano, palavra é indissociável do discurso; palavra é discurso. Mas a palavra também é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas (CEREJA, 2005, p. 204).

Como o MP em análise, preconiza assentimento à visão bakhtiniana, de que o sujeito falante não é o adão mítico, dotado da capacidade de nomear objetos que até então, não tinham sido denominados (BAKHTIN, 2003), as propostas de atividade devem então ser compreendidas na e pela relação estabelecida com o outro e com o discurso de outros. É nessa situação que cria-se a percepção de que os leitores possam apresentar posicionamentos dessemelhantes ou diferenciados e isso certamente ocorrerá porque não se tem como ter um único tipo de leitor ou se ter leitores com os mesmos posicionamentos e valores, fato que nos dá matéria para compreender também que os discursos estão impregnados de axiologias constituídas no contexto histórico-social, cultural e político, no qual foi produzido o livro didático.

Ora, para que o processo de compreensão leitora seja bem sucedido, as propostas do livro didático devem considerar o universo dos diversos interlocutores, assim o professor é um dos primeiros e o mais importante interlocutor, uma vez que além de compreender as propostas deverá mediar o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula e, ele somente poderá cumprir esse papel na apropriação dos enunciados, sendo ele mesmo, um dos atores sociais. Ou seja, “o produto da interação entre indivíduos socialmente organizados é a enunciação, que tem como centro organizador o meio social e não poderá ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta de sua manifestação” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 2). Para que o enunciado produza sentidos, há de se considerar o entorno físico, ideológico e cultural do discurso verbalizado e, no que concerne ao LDP, encontram-se envolvidos, os produtores do livro, os autores e produtores dos gêneros escolhidos para a composição do livro, o professor, alunos e demais interlocutores que, por ventura, possam se interessar pela produção discursiva.

Em relação ao enunciado, é importante lembrar que para que haja a descodificação devemos considerar a parte percebida e a parte presumida. Nessa interação faz-se necessário atentar-se para as relações sociais, históricas e discursivas nas quais os interactantes se firmam, mesmo sabendo que estas, certamente, não estarão demarcadas de forma explícita, porque não estão “na materialidade analisada, mas, sim, nos implícitos sócio-histórico-ideológico-contextual da produção (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 3). É nesse ângulo, que aspectos axiológicos assumem uma importância substancial para a construção dos sentidos dos enunciados escolhidos no processo de ensino, pois é através dos gêneros discursivos que os valores consagrados na sociedade, no meio em que os interactantes convivem, são convocados.

Por esse viés, compreendemos que tudo o que é valorativo ou axiológico é constituído pelo valor basilar que a sociedade confere ao signo ideológico (PEREIRA, 2013), este por sua vez, só adquire o status de valia nas relações sociais estabelecidas a partir da interação verbal. Assim se consubstancia a concepção bakhtiniana de estilo dos gêneros do discurso, ou seja, na relação de alteridade. É somente nesse aspecto que os elementos linguísticos e a forma de organização desses elementos assumem uma função social e discursiva que serve ao cumprimento das funções sociais e históricas dos gêneros discursivos. Assim, as recorrências linguísticas não devem ser um simples modo de dar forma ao gênero, mas devem permitir o engendramento da linguagem em seu caráter dialógico e valorativo.

Em relação aos gêneros retirados do meio de sua circulação e colocados a serviço do ensino de língua portuguesa, neste caso, dentro do livro didático, convém refletir que ao ser retirado do contexto, o enunciado pode perder parte do estatuto comunicativo adquirido naquele contexto, pois como afirmam Menegassi e Cavalcanti (2013), ao se retirar o gênero de sua esfera de comunicação corre-se o risco de perder a chave de sua forma e de seu conteúdo, restando apenas a abstração, seja linguística, seja semântica. Esta, por sua vez, também terá um tempo determinado de existência, pois ao enunciado faltará o valor na enunciação, ou seja, não se terá a base para fazer a síntese orgânica do dizer (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013). Nesse caso, entendemos que o trabalho com os diversos gêneros textuais/discursivos dispostos no LD deve ocorrer de forma a permitir que o enunciado concreto possa servir de elo aos participantes da situação, conferindo a esses, uma posição de co-participantes, de conhecedores da situação comum, portanto, capazes de entender e avaliar aquela situação. Isso garantirá aos interlocutores a interação discursiva em seus contextos verbais e extraverbais, se isso não acontecer ficará comprometido o estabelecimento da linguagem, pois não será possível se efetivar um processo enunciativo apropriado.

A dependência do contexto exige dos interactantes conhecerem não somente os traços comuns da língua, mas também da situação e da trama extraverbal, dado que os enunciados surgem e desaparecem na interação social. O extraverbal é, portanto, parte integrante do próprio enunciado, neste ponto, vale fazer uma reflexão de que para o círculo bakhtiniano, o enunciado possui uma parte presumida, ligada ao contexto imediato, ou seja, tem uma parte que os interactantes conhecem. Ora, quanto mais os envolvidos conhecerem sobre essa parte, mais possibilidades de expansão terá o horizonte no tempo e no espaço, permitindo interações mais significativas e, quanto mais significativas forem as interações, mais ampliado será o conhecimento das situações extraverbais pelos interlocutores.

No tocante ao extraverbal é pertinente considerar as posições de alguns estudiosos, citados por Menegassi e Cavalcanti (2013), como é o caso de Geraldi (1997, p. 13) que usa os termos ‘contexto’ e ‘situação histórico-social’ como similares de extraverbal, afirmando que trata-se do “[...] espaço no qual se dão as interações entre os sujeitos”. Como também, Sobral (2009, p. 90) que defende a posição de que o enunciado somente poderá ser compreendido se as condições de produção, de circulação e de recepção por outros sujeitos forem consideradas. Ou seja, concorda que não é possível a descodificação de um texto se forem ignoradas as questões sócio-históricas e discursivas do evento. E, finalmente, a afirmação de Faraco, ao dizer que “[...] todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural

saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é uma tomada de posição” (FARACO, 2009, p.25). Tais posições vêm conferir ainda mais credibilidade aos estudos que tratam o extraverbal, como sendo um elemento legítimo para a compreensão do enunciado concreto. Entre os elementos componentes do extraverbal, destaca-se aqui, a entoação, que permite ao interlocutor compreender os julgamentos de valor da enunciação.

[...] o tom avaliativo definido pelo sujeito leva em conta o interlocutor e o momento de realização do ato comunicativo, com seus enunciados efetivos. Dependendo a quem se dirige, o locutor define seu tom avaliativo. Por exemplo: um pai, utilizando-se de sua autoridade, diz ao filho: “- Vá para dentro!”.

O filho, ao reconhecer a autoridade paterna, vai obedecer ou não, dependendo da sua relação com o pai. Já, se este mesmo pai dirigir-se a um menino qualquer e der a mesma ordem, não conseguirá o pretensão resultado, pois mudou o interlocutor e o momento da interlocução, conseqüentemente, altera-se, também, a relação valorativa pressuposta (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013).

Necessário se faz compreender como se delineia o extraverbal sob a óptica axiológica do círculo bakhtiniano, dado que ele não é tratado, simplesmente, como matéria circundante do dizer, mas como elemento condicionante na e para constituição desse dizer. Podemos com isso, depreender que o extraverbal não consiste, exclusivamente, no entorno do ato discursivo, outrossim, constitui-se como um dos elementos fundantes do discurso verbal. Assim sendo, para dar conta do entendimento de uma situação de efetiva comunicação, tem-se que se considerar, concomitantemente, o enunciado e o entorno físico, espacial, ideológico, histórico, cultural, pois esses são pontos fundamentais para a concretização dos atos verbalizados. O enunciado portanto, retrata a dinâmica do viver, ou seja, as ações, os acontecimentos da vida.

O extraverbal, como vimos, é constituído nas interações sociais, históricas e discursivas em que os indivíduos convivem. Isso posto, entendemos que é possível nos apoiar nos elementos que o constituem para conseguirmos entender os diversos atos de interação verbal, incluindo também o texto escrito (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013). São três esses elementos. O primeiro, é o horizonte espacial e ideacional, composto tanto pelo conhecimento físico e espacial da realização do enunciado e que é plenamente reconhecível, perceptível entre os interlocutores quanto pelo ideológico, que são os valores que compõem e sustentam o espaço da enunciação e que orquestram suas condutas naquele espaço. O segundo, é o conhecimento e a compreensão comum da situação comunicativa, ou seja, o que os interlocutores compartilham do contexto histórico e cultural. É desse compartilhamento que se depreende o tema, as posições sociais assumidas por cada interlocutor, entre outros fatores. O último elemento consiste na avaliação que os interlocutores fazem da situação,

apoiados nos valores que sustentam e definem a interação, isto é, trata-se do entendimento da situação comunicativa através do horizonte social. Em suma, essa parte presumida somada à parte percebida, que é aquela realizada por palavras, constituem o enunciado concreto, este, por seu turno, tem como traço distintivo, a capacidade de estabelecer uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1926).

Ora, como para a perspectiva bakhtiniana, o enunciado concreto engloba as “avaliações sociais básicas” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1926), o juízo de valor passa a ser elemento essencial na interação a ser estabelecida entre o leitor e o texto. O julgamento valorativo nasce e se instaura nas relações sociais, portanto, é fator determinante na “própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal” (BAKHTIN, 1926, p. 7). A compreensão do conceito de enunciado concreto, portanto, contribui para que o professor e o aluno, além de perceberem as questões ligadas à ideologia, reajam ante a essa percepção, uma vez que para o Círculo, tudo o que envolve a visão de mundo e sua escala de valor é, forçosamente, ideológico.

A entoação além de marcar o valor dá possibilidades para que o interlocutor construa seu julgamento de valor. É a entoação que permitirá que o discurso entre em comunhão com a vida, por isso, para ser apreendida, faz-se necessário que se esteja próximo dos julgamentos de valor presumidos por determinado grupo social. Assim, uma mesma palavra ou expressão pode ser entoada de formas diversificadas. E não somente a palavra ou expressão, mas também as ilustrações, uma vez que elas, além de contribuírem no processo de construção de sentidos, dependem, similarmente, da entoação para serem compreendidas. É importante atinar que a entoação já pressupõe, além do interlocutor, um terceiro interactante, não definido na produção verbal. Quer dizer, é previsto pela entonação, a existência de outros seres animados que comporão o ato interativo, de forma ativa, que também perceberão a atitude de valor expressa pela entoação. Esse terceiro elemento, enquanto interlocutor, contribuirá para a interação, ajuizando valores. Vale ressaltar ainda, que a entonação é também revelada em Sobral (2009) ao dizer que toda enunciação envolve um tom avaliativo. Nesse sentido, um enunciado proferido numa situação na qual se oralize o dizer ou, manifestado pela escrita, expressará decerto a interação social, na qual pode-se ver envolvidos, o falante, o interlocutor e o tema.

Em síntese, a escolha de refletir como os conceitos axiológicos estão presentes nas proposições ligadas ao processo de interpretação de texto no livro didático “Português: Linguagens 1”, tem como pressuposto, a necessidade de que o aluno leitor perceba que

os eventos que constituem os gêneros textuais/discursivos são relações sociais, portanto, esses eventos não são dados e, sim, ensinados e a incumbência dessa tarefa, por certo, cabe ao professor. Assim, para compreender ou se produzir um texto, precisa-se ter conhecimento dos eventos sociais comuns, nos quais os discursos se constituíram e as relações desses com outras enunciações.

## **2. A análise**

Entre as propostas de atividades dispensadas na sessão intitulada: *Língua: uso e reflexão*, a partir do gênero textual/discursivo, tira, tem-se abaixo, como matéria analítica, um exemplar das propostas de atividade, mas antes de apresentá-la, segue-se uma breve explanação sobre a sessão que o alberga. A despeito desta, o MP informa o seguinte: ela é “voltada a professores e alunos que aspiram um ensino renovado de língua” (MP, 2013, p. 429 IN: Cereja; Magalhães, 2013) e discorre que essa postura rompe com o paradigma que tem como enfoque o ensino de gramática tradicional, por priorizar esse conhecimento dentro de textos.

A sessão em pauta tem como título ‘Linguagem, comunicação e interação’. É iniciada, como as demais sessões do livro, com a proposta de construção de conceito, por parte do leitor, apoiada em um gênero textual/discursivo que circula ou circulou em determinada esfera de comunicação. O gênero que abriu esta sessão foi um anúncio publicitário, formado por elementos verbais e não verbais e tem como propósito, auxiliar o aluno a conceituar a linguagem verbal e a linguagem não verbal. A partir desse entendimento, inicia-se uma exposição de conceitos sobre outros elementos. Um deles, é o conceito de interlocutores, que de acordo com o LDP, “são as pessoas que participam do processo de interação por meio de linguagem(ns)”, portanto, compartilham conhecimentos comuns que permitem a construção solidária ou não, dos sentidos do texto (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 35). Outros conceitos vão sendo trabalhados ao longo da sessão, como os de código e língua. Logo após essa discussão conceitual, inicia-se uma abordagem acerca os países que falam a língua portuguesa, bem como, sobre a quantidade de línguas que são faladas no Brasil. Depois expõe o signo linguístico na visão de Saussure, para mostrar que foi a partir dos postulados deste linguista que os estudos sobre língua passaram a ser considerados científicos, uma vez que a linguística vem se firmando desde o início do século XX, como ciência. Após as discussões, a sessão é finalizada com a seguinte informação: “As ideias de Saussure foram extremamente

importantes para que a linguística moderna se tornasse uma ciência. Entretanto, a reflexão sobre os diferentes usos sociais da língua requer que se vá além da dissociação proposta por Saussure” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 41). Essa dissociação é a que se refere à dicotomia entre a língua e a fala.

Essa proposta que os autores chamam de ‘inovadora’ fica bem explícita quando afirmam que: “A língua, nesta obra, é tomada não como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como processo dinâmico de interação, isto é, como meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013 p. 429). Nota-se nessa asserção o pensamento bakhtiniano que defende o argumento de que linguagem se efetiva na interação. Na verdade, para o círculo, a interação é a própria concepção de linguagem e é nessa vertente que os autores vislumbram a ancoragem teórica das propostas de atividades para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, ao menos, é isso que consta no MP. Ressalte-se que não é objetivo deste estudo investigar a fidedignidade da proposta com os pressupostos do círculo de Bakhtin, mas compreender de que modo os aspectos axiológicos presentes nos conceitos de entonação e juízo de valor subjazem as propostas de atividades norteadas pelos gêneros textuais/discursivos do LDP em análise e por essa proposta, vislumbra-se um estudante/leitor capaz de interagir com o texto.

Com essas mudanças, espera-se que o aluno seja capaz não apenas de descrever a *língua*, particularmente no que se refere às normas da gramática normativa, mas também de efetivamente operar a língua como um todo, isto é, apropriar-se de seus recursos de expressão, orais e escritos, e utilizá-los de forma consciente (CEREJA; MAGALHÃES, 2013 p. 430).

As justificativas dadas pelos autores nos leva a acreditar no projeto de inovação por tomarem o texto como unidade de sentido, como discurso, não como pretexto para exemplificação teórica de reconhecimento e classificação de teorias gramaticais, como afirmam os autores ao dizerem: “Em vez de mero reconhecimento de categorias ou de classificações, tomado até então como um fim em si, importa mais observar como certas escolhas linguísticas, feitas dentro do leque de coerções da língua e do estilo pessoal, participam da construção do sentido dos textos (CEREJA; MAGALHÃES, 2013 p. 432). O objetivo aqui é refletir como os aspectos axiológicos são inseridos ou vislumbrados pelos proponentes na obra em análise. Nessa vertente consideraremos o enunciado como “pleno de totalidades dialógicas” (BAKHTIN, 2003), então a proposta se pauta em levar em conta essas totalidades e, nisso, inclui-se o extraverbal, a entonação e o julgamento de valor, comungando

com o pensamento bakhtiniano de que se estes não forem considerados será impossível entender até o fim o estilo de um enunciado.

A tira que segue será a primeira a ser analisada e traz em sua proposta de atividade, quatro questões, como fora mencionado anteriormente. Trata-se de uma tira de Quino, com o propósito de mensurar o conhecimento do aluno acerca, dos conceitos de *linguagem* e *interlocutores*.



FONTE: Quino, Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1998, v. 2. p. 25. In: CEREJA, W. R. MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens, 1. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p.39.

#### QUESTÃO 1:

4. A mãe de Mafalda encontra uma amiga na rua. Observe as falas e os gestos da mulher nos dois primeiros quadros. O que sugerem expressões como *filhinha*, *gracinha*, *querida* e *meu bem*? E os gestos da mulher em relação à Mafalda? (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 39).

O MP sugere que o professor deve esperar que o aluno traga como resposta: “educação, cortesia, gentileza, amabilidade” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 39). Para que se alcance esse objetivo, a proposição situa o aluno fornecendo o conhecimento físico de como a enunciação se manifesta (horizonte espacial, ideológico). Mostra com isso que o aluno precisa compreender que a enunciação ocorre em situação de interação, entre indivíduos socialmente organizados, assim, não poderá ser entendida e nem explicada fora da situação concreta em que se manifesta. É preciso, pois, que a enunciação mantenha o vínculo com a situação efetiva, na qual se manifestou. Nesse sentido fica claro que o centro organizador da enunciação é o meio social. É o vir de alguém e se dirigir para alguém que garante o caráter dialógico da linguagem, ou seja, “[...] 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” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 2006, p. 123).

Os aspectos axiológicos considerados na proposição são explícitos na própria pergunta, pois pede que o aluno considere ‘as falas’ somadas aos “gestos” para poder entender as dimensões valorativas dos diminutivos: *filhinha*, *gracinha*, *querida* e *meu bem*. Estes termos, trazem imbuídos sentidos que suscitam um julgamento de valor relacionado à *gentileza*, *carinho* e *boas maneiras*. Ou seja, supõe-se que partilhando do mesmo horizonte, o interlocutor poderá presumir tais valores. O pressuposto é de que o aluno de posse desse conhecimento irá perceber esses valores e responder dentro do que é sugerido pelo manual. Para isso, o aluno/leitor deverá perceber o tom avaliativo que molda o enunciado, pois “o sujeito só avalia em interação, o que molda sua valoração. Essa valoração é a entonação ativa. Como essa valoração ocorre apenas em interação, a resposta presumida do interlocutor na interação é a responsividade ativa” (SOBRAL, 2009, p. 84). Se o aluno alcançar o que é pretendido pelo manual, mostrará que ele partilha dos mesmos valores do locutor e, que por conseguinte, consegue descodificar o texto.

## QUESTÃO 2:

5. A mulher faz uma pergunta a Mafalda.
  - a) O que expressa o gesto de Mafalda no 3º quadrinho?
  - b) Por que a resposta de Mafalda surpreende a mulher? (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 39).

Para a resposta da letra a) o MP sugere: *dúvida*, por isso pede que seja considerado o gesto. O círculo bakhtiniano defende que, “um forte parentesco une a metáfora entoacional com a metáfora gesticulatória (na verdade, as palavras foram elas próprias originalmente gestos, o termo gesto, sendo aqui entendido num sentido mais amplo, incluindo a mímica como gesticulação facial” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 12). Esse gesto deverá ser apreendido pelo o aluno, ao observar o terceiro quadrinho. Espera-se, pois, que ao se deparar com Mafalda, com o dedo indicador, acima do queixo, perto dos lábios, mostrando que não chegou a uma conclusão do que deve responder, concorde com a proposta do MP que ela está em momento de ‘dúvida’. Esse gesto encontra apoio coral no meio social dos interactantes. Ao elucidar que há a necessidade de o aluno perceber e somar as falas ao gesto, a proposta fundea-se, teoricamente, na ideia de que o apoio coral é imprescindível, porque convida o aluno a ler o texto como um dos interactantes da situação.

Já para a resposta da letra b), o MP sugere que o professor espere como resposta que o aluno diga que a mulher “não esperava uma pergunta tão inteligente vinda de uma criança tão pequena” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 39), como resposta. Ora, para atingir esse objetivo será necessário que o aluno compreenda alguns juízos de valor, tais como, *crianças pequenas são tolas*; espera-se de uma criança nesse tamanho que se responda simplesmente: ‘mãe’ ou ‘pai’. Espera-se ainda, que crianças pequenas não consigam formular respostas com vocabulário de maior complexidade, tal como, ‘resposta-padrão’ ou ‘explicação mais complexa’. Mais uma vez encontram-se imbricados conceitos axiológicos que precisam ser compartilhados pelo professor e pelo estudante. Como a situação é didática, cabe ao professor ensinar a entonação, a fim de garantir a resposta mais pertinente por parte do aluno. A esse despeito, reflete-se que o gesto é uma forma de entonação, uma vez que a ação de refletir é um ato entonativo e, conseqüentemente, avaliativo. Ora, há um procedimento responsivo na atitude de colocar a mão no queixo, pois trata-se de um ato da consciência que “está de imediato inscrito numa relação dialógica e de avaliação social” (BRAIT, 2005, p. 252). Enquanto pensa, a personagem Mafalda reflete a vida e, conseqüentemente, valora a situação e é isso que o professor deve levar o aluno a inferir.

A vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1926, p.14).

Talvez seja preciso refletir que, em se tratando de ensino de línguas, considerar os aspectos axiológicos, é reverberar a própria vida, que dá matéria à linguagem e pela linguagem também se materializa. Desse modo, para se responder a situação proposta, o aluno precisará compreender que os gestos são tons avaliativos também traduzíveis por e em palavras.

### QUESTÃO 3:

6. Quando duas pessoas se comunicam, elas levam em conta não apenas o que é dito, mas também outros elementos da situação. Tais elementos são, por exemplo, o contexto, quem fala e com quem se fala, a imagem de si própria que cada uma das pessoas tem ou deseja transmitir para a outra, etc. Esses vários elementos da situação fazem parte do jogo social da linguagem.

a) Que tipo de imagem de si mesma a mulher deseja transmitir para Mafalda e sua mãe? Justifique sua resposta.

- b) Ao se comunicar com Mafalda, que imagem ela parece fazer da menina e das crianças em geral?
- c) E Mafalda? Ela está disposta a participar do tipo de jogo social da linguagem iniciado pela mulher? Por quê? (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 39).

Vê-se, inicialmente, que ao definir *o jogo social da linguagem*, no comando dessa questão, já tenta-se valer-se de conceitos axiológicos bakhtinianos, pois considera-se o *extraverbal*, na respectiva instrução: “contexto”, “quem fala e com quem se fala”, “a imagem de si própria que cada uma das pessoas tem ou deseja transmitir para a outra” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 39). Clama-se que o leitor perceba os três elementos: o *horizonte espacial e ideacional* (conhecimento do espaço, no qual o enunciado está se realizando, bem como, as condutas que devem ter nesse espaço); o *conhecimento e a compreensão comum da situação* por parte dos interlocutores (contexto histórico e entendimento dos aspectos culturais) e a *avaliação comum da situação* que é composta pelos valores que sustentam a interação, valores estes construídos socialmente (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, 436).

A partir dessa reflexão propõe-se três questionamentos, no primeiro (a), espera-se que o aluno responda que o tipo de imagem que a mulher que transmitir para a mãe de Mafalda é a de uma pessoa “simpática, educada, gentil, amável, etc.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p, 39). Na letra b) o juízo de valor que se espera encontra apoio no que as pessoas geralmente pensam de crianças da idade de Mafalda, isto é, que sejam pessoas que “não pensam, não têm senso crítico e não são capazes de perceber o jogo social da linguagem” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p, 39). E na terceira proposição (letra c), deseja-se que o aluno compreenda que Mafalda não está disposta a colaborar com o jogo social de linguagem iniciado pela mulher, pois sua resposta busca “explicitar sua verdadeira dúvida (que é sobre o que deve dizer, e não se gosta mais do pai ou da mãe)” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p, 39). Deve-se considerar para responder a essa questão que a personagem quebra as regras do jogo.

Considerando as orientações do MP para as três proposições, fica evidente que o entendimento sobre a linguagem que o LDP requer do aluno, obriga-o a ponderar sobre o caráter dialógico da mesma, pois busca apoio na dinâmica do “ir e vir” própria dos processos interacionais. Assim, espera do estudante uma compreensão responsiva ativa, seja ela concordante ou refutatória. Trata-se, portanto, da definição de dialogismo como constitutivo, que não se mostra no fio do discurso (FIORIN, 2016, p. 27-36).

QUESTÃO 4:

7. Mafalda faz referência a dois tipos de resposta que poderia dar à mulher: uma resposta-padrão e outra não-padrão.
  - a) Levante hipóteses: Qual seria a resposta-padrão?
  - b) Na pergunta-resposta de Mafalda, a menina acaba revelando a imagem que construiu da mulher. Qual é essa imagem?
  - c) Que função da linguagem se nota na pergunta de Mafalda? (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 39).

Para responder o item a), o aluno precisará compreender o que socialmente considera-se como uma ‘resposta-padrão’. Nesse sentido, O MP coloca como sugestão a seguinte informação sobre o que se espera de uma criança nessa situação: “Provavelmente a de que gosta dos dois, pai e mãe, igualmente” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 39). Dentro do universo de valores do aluno, outras perspectivas poderiam surgir, como por exemplo, a opção por um dos dois, seja o pai ou a mãe, que é o que realmente Mafalda proporciona como possibilidade de entendimento. Mas para isso, o leitor deverá interagir aproximando o mundo dela ao mundo dele ou vice-versa. Deverá ficar atento ao porquê da escolha feita por Mafalda, ao responder com uma ‘pergunta’, à indagação feita pela mulher. Ele perceberá nesse trabalho interativo que se a mulher aceitasse a pergunta-resposta, seriam certamente expostos por Mafalda, uma gama de valores sociais para cada explicação sobre seus sentimentos em relação aos pais, decorrendo daí certo nível de complexidade na seleção linguística a ser feita por Mafalda, que resultaria na ‘resposta completa’ que a personagem cita.

Ao mostrar que há uma resposta-padrão aceita pela sociedade e que esta é, deliberadamente, rompida na enunciação e, ainda, que o estudante tem que compreendê-la dentro do diálogo instituído, o LDP obriga o professor a admitir a importância dos aspectos axiológicos envolvidos na construção do dizer escrito. Desse modo, não é possível tratar o texto como elemento apenas estrutural, disposto de forma estagnada, desprovido de discursos. Deve-se assumir ainda, que os discursos somente serão entendidos na relação estabelecida entre o verbal e o extraverbal.

Destarte, é pertinente expor que como o manual, em suas orientações anteriores, classifica a mulher, personagem da tira, enquanto uma pessoa ‘educada’, ‘gentil,’ ‘cortês’ e ‘amável,’ supõe-se que algum aluno/leitor possa responder também de forma “amável”. Ou seja, dê um *feedback* reafirmando que Mafalda não deveria fazer diferenciação entre os sentimentos que nutre por seus genitores, uma vez que o rompimento dessa ideia é o que denuncia a finalidade discursiva do gênero. Ora, se esse tipo de resposta vier a ocorrer, o professor deve entender que o aluno possui julgamentos de valor diferentes dos expostos na conclusão da tira. Tais valores estão em uma relação dialógica mais aproximada da mulher,

personagem da tira, do que de Mafalda. Ou seja, ‘a parte percebida’ do dizer, pode entonar mais forte no universo sócio-histórico-discursivo desse aluno/leitor. Nesse caso, cabe mais uma vez ao professor, como conhecedor da entonação avaliativa, levar o aluno a perceber as outras probabilidades já discutidas anteriormente. Isso porque, o aluno pode ter como ‘parte presumida’ apenas o julgamento de valor que uma pessoa ‘educada’ não faria acepção entre os pais.

Vê-se, pois, que para ensinar a entoação, no sentido de atender ao que é sugerido pelo MP, o professor precisa ter em seu universo de saberes construídos, conhecimentos da axiologia, sob a óptica bakhtiniana. Posto que, o que se espera como entendimento do aluno é que ele chegue à conclusão de que Mafalda tem todo direito de ponderar sobre o que cada um dos seus progenitores representa para ela. Então quando o aluno, ancorado em seu universo valorativo, organiza uma resposta que não estava prevista, o professor precisa ficar atento, no sentido de avaliar se essa resposta não se instaura como possibilidade plausível para aquela situação, justamente, pelo fato de que divergência também é uma das formas de interação. Esse posicionamento nos leva a reafirmar a necessidade de que o professor precisa acolher a ideia de que para compreender o dizer, há de se considerar nas manifestações, o verbal e o extraverbal.

O MP sugere como resposta para a letra b), que o aluno diga que trata-se da “imagem de uma pessoa superficial, que está mais preocupada com aparências do que com uma interação verdadeira com uma criança” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 39). Ora, como a proposição informa que para a ‘pergunta-resposta’, elaborada por Mafalda, foi considerada a imagem que a menina construiu da mulher, o aluno precisará recorrer ao contexto histórico-social-discursivo, no qual Mafalda está inserida para compreender o julgamento de valor que a personagem, possivelmente, teria feito da mulher, a partir da entonação dada quanto esta abordou sua mãe e também quando abordou a própria Mafalda. Em outras palavras, para que o aluno alcance esse patamar, o professor deverá trazer para o aluno as condições de produção do gênero em pauta. Nesse sentido, o professor terá que compreender que a orientação dada no MP exigirá dele, enquanto docente, o conhecimento da situação de produção do texto, para orientar o aluno quanto à recepção do mesmo e mais uma vez terá que considerar os “três aspectos que formam o extraverbal. Lembrando que esses três fatores se complementam no enunciado e não conseguem ser separados, quando considerada a situação pragmática, dado que para entendê-los, é preciso ter o texto como ponto de partida (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 437).

Na letra c), a personagem Mafalda solicita que a mulher faça uma escolha entre duas possibilidades: ‘resposta-padrão’ (valor concebido socialmente) ou ‘explicação mais complexa’, que seria a exposição dos reais sentimentos que ela nutre por seu pai e por sua mãe. Nesse discurso, vem à tona, os julgamentos de valor construídos na e pela relação entre Mafalda e seus pais. Novamente, clama-se pelo entendimento dos aspectos axiológicos presentes nos conceitos de extraverbal, entonação e juízo de valor. O MP apenas orienta que o aluno deverá dar como resposta: “A função metalinguística” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013. p. 39) e justifica essa orientação pelo fato de que Mafalda se utiliza da própria língua para dar sequência à situação de linguagem estabelecida. Entretanto, para construir seu turno de fala, Mafalda se vale do gênero “resposta”, mas com um estilo de pergunta-resposta: “A senhora quer a resposta-padrão, ou quer uma explicação mais completa do que sinto por cada um?” (QUINO, 1998 *apud* CEREJA; MAGALHÃES, 2013. p. 39). Nota-se que Mafalda parece querer formular a dita resposta, de modo que venha a satisfazer o interesse de sua interlocutora. É por esse ângulo que entendemos a importância da entonação para a orientação do discurso. Se existe mais de uma maneira de responder à pergunta feita à Mafalda, também existe a possibilidade de que cada uma delas se ancore, se constitua e suscite julgamentos de valor diversos, pois ao considerar os interlocutores, o estilo vai sendo instituído. Como vimos, o tom fornece pistas de que houve ponderação, de forma a guiar as opções linguísticas que melhor se integrariam no diálogo estabelecido, para isso, foram considerados, além do tema, o interlocutor e o estilo. Em outras palavras, Mafalda se orienta pelo extraverbal para construir o verbal.

Entende-se que a escolha das palavras devem suscitar várias possibilidades de construção de sentidos. Devem se constituir em discursos. Assim, as opções linguísticas a serem feitas, mesmo em uma situação comunicativa em que o falante se utiliza da língua para explicar a própria língua (metalinguagem), precisam contemplar em seu projeto de dizer, as relações estabelecidas e as relações passíveis de se estabelecerem naquela situação. Eis aí, a importância de fiar-se ao estilo, para poder atender aos propósitos comunicativos.

O projeto enunciativo é um dispositivo maleável, adaptável, jamais dado de uma vez por todas, mas realizável nos termos de cada conjuntura de produção de enunciados nas quais o locutor realiza seu papel de mediador entre os sentidos socialmente possíveis e os sentidos que efetivamente realiza, sempre relacionalmente e, portanto, em termos valorativos (porque o sentido nasce da diferença, afirmação na qual uno Bakhtin a Saussure). Tudo para dizer, adaptando o que diz Greimas (1987, p. 302 e 311), que fora do sujeito, assim como fora do texto, “não há salvação” (SOBRAL, 2009, p. 88-89).

Entende-se que para o aluno/leitor chegar à resposta pretendida pelo LDP, que é: “função metalinguística”, precisa ter claro que as escolhas linguísticas feitas por Mafalda manifestam as possibilidades enunciativas do seu projeto discursivo. Logo, esse aluno precisará comungar com a noção de que essa construção linguística organizada verbalmente, baseou-se também no extraverbal. Visto que na constituição do discurso de Mafalda, surgem outras vozes, oriundas de outros discursos, permitindo o diálogo entre outros horizontes sociais, outros contextos históricos, outras ideologias e, conseqüentemente, estão carregadas de juízos de valor.

### **Considerações finais**

Discutimos neste estudo, que as atuais propostas de atividades do LDP, ancoradas nas orientações oficiais, instauram-se no discurso que prima pela utilização de gêneros no ensino de língua, sob a égide de que o texto não deve ser apenas um pretexto para ensinar a gramática normativa, como outrora acontecia. Pautam-se, desse modo, na ideia de que é a partir do trabalho com gêneros, que o aluno desenvolverá a linguagem de forma efetiva, na hipótese que a escola estaria inserindo-o nas mais diversas situações comunicativas.

Nessa vertente, há de se refletir que o tratamento desses gêneros em situação didática não pode desconsiderar o contexto, no qual a enunciação foi manifestada. Conseqüentemente, as propostas que envolvem o ensino de leitura e de compreensão textual deverão considerar o contexto sócio-histórico-ideológico-discursivo, ou seja, o verbal e o extraverbal devem caminhar de forma conjunta, posto que, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. (BRONCKART, 1999 *apud* MARCUSCHI, 2002). Constata-se com isso que a opção do livro didático em trabalhar a partir dos gêneros é a forma de desenvolver a competência discursiva necessária à participação social.

Nessa perspectiva, alegamos que para bem compreender um texto, devemos atentar para a situação comunicativa na qual a enunciação ocorreu. Precisamos levar em conta a enunciação e seu vínculos com as outras enunciações, ou seja, a manifestação concreta da enunciação, uma vez que esta, é o produto da interação entre os indivíduos. Daí, concordar com os que defendem que os enunciados são constituídos em situação social, histórica, ideológica e discursiva e partem sempre de um para o outro (VOLOSHINOV; BAKHTIN,

2003), conseqüentemente, não se pode compreender o enunciado sem fazer sua ligação com o contexto extraverbal.

Desse modo, as proposições de compreensão de texto no LDP em análise, somente poderão ser plenamente respondidas, em virtude do que propõe o MP, se os aspectos axiológicos forem considerados, quer dizer, se os conceitos de extraverbal, julgamento de valor e entonação estiverem contemplados na atividade e, para isso, o professor precisa ir além do que o manual sugere. Precisa compreender que o discurso é caracterizado por suas vinculações à situação comunicativa, então, deverá considerar os elementos que vão além do texto, provenientes do contexto onde está inserido. Isto é, as questões analisadas, a partir do gênero tira no LDP em estudo, conclamam o aluno a fazer a vinculação entre o contexto verbal e o contexto extraverbal, o que por certo, levará o professor a adotar também a postura de uma concepção de linguagem que se fundamente em práticas interativas.

## **Referências**

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999/2003/2006.

BRAIT, B. (Org). **Bakhtin**: dialogismo e construção de sentido. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. SNEB. **Parâmetros Curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 2006.

BRASIL. SNEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio (PCNEM)**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. SNEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais + – ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CEREJA, W. R. MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 1º ano : ensino médio**. São Paulo, 2013.

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, B (Org) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.

CLARK, K HOLQIST, M. O Marxismo e a Filosofia da Linguagem. In: CLARK, K HOLQIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Trad. De J. Guinshuy. São Paulo: Perspectiva, 2004. P. 29-44.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. O dialogismo In: **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. **Da Fala para a Escrita**: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEGASSI, R. J; CAVALCANTI, R. S. de M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. **Revista Alfa**, vol.57 n° 2, São Paulo, 2013.

PEREIRA, R. A. RODRIGUES R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**: (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

# **Sequências didáticas com o gênero textual conto no ensino de língua portuguesa: um relato de experiência**

---

Maria Claudicélia Curvelo da Silva  
Gabriela Ulisses Fernandes

*Universidade Cândido Mendes*

## **Introdução**

O presente estudo tem como objetivo evidenciar a relevância do trabalho com os gêneros textuais, como instrumento de leitura, escrita e reescrita no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa. Na tentativa de facilitar para o aluno o seu desenvolvimento na modalidade da produção textual. Visto que os gêneros textuais estão presentes diariamente no cotidiano dos indivíduos, sejam na modalidade escrito ou oral. Tendo em vista a diversidade de gêneros existentes no convívio escolar e social dos discentes, estes tornam-se mais acessíveis facilitando dessa forma a identificação e conseqüentemente a aplicabilidade dos gêneros em sala de aula. Dessa forma, conduzindo o professor a estabelecer uma relação com os gêneros mais conhecidos pelos discentes, utilizando-os em benefício do ensino em sala de aula, para que haja uma interação no processo de ensino aprendizagem.

A proposta para essa pesquisa é o gênero conto, utilizado como aporte principal no transcorrer das aulas, as quais foram desenvolvidas por meio das sequências didáticas, embasadas em estudos referentes a este gênero em específico e os gêneros textual em um contexto mais amplo. Optou-se pelo gênero conto, por este apresentar significantes peculiaridades que contribui na prática de ensino. Uma vez que consta de um gênero predominantemente narrativo, com um conteúdo de forma mais concisa se comparado a novela e ao romance, apresenta personagens e sempre exhibe um conflito no qual norteia toda a trama. Dessa forma, facilita a interação docente e discente sobre o texto, pois quando se trata de um texto mais extenso o aluno tende a ficar desapeço, não se identificando na aula. Nesse contexto, abordaremos na referida pesquisa os resultados de atividades desenvolvidas a partir do gênero textual conto, e conseqüentemente as contribuições no que se refere a melhoria na produção textual dos discentes, por meio das atividades de escrita e reescritas de texto.

Percebe-se que o gênero textual conto é bastante notável, por apresentar situações que estão frequentemente interligadas à vida dos indivíduos, nas quais normalmente possuem caráter significativo e que o contista transforma, conduzindo-as à realização do belo, um acontecimento que não se tinha nenhuma beleza literária passa-se a ter a partir dos efeitos metafóricos e construções verbais utilizadas pelo o autor. Prendendo de forma significativa a curiosidade do leitor.

Como sistematização para esse estudo, optou-se para uma pesquisa de natureza qualitativa, visto que se observou uma intensa necessidade de estudar o gênero conto, dado que apresenta uma dinamicidade pertinente para se trabalhar em sala de aula.

Este artigo foi organizado em três momentos: a) Considerações acerca de gêneros textuais; b) Aplicações do gênero textual conto no ensino; c) Projeto de intervenção em parceria com a escola pública; d) Sequência didática; e) Análise dos dados e resultados. Tendo como intuito trabalhar o gênero conto como instrumento de leitura, escrita e reescrita no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa. Na tentativa de facilitar para o aluno a modalidade da produção textual.

## **1. Apontamentos sobre os gêneros textuais**

Os gêneros textuais caracterizam-se por estruturas que constituem o texto, sejam eles orais e/ou escritos. Como lembra Marcuschi (2008, p. 147), “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Visto que são facilmente reconhecidos por manterem-se, sempre parecidos, com suas características comuns procuram sempre alcançar intenções comunicativas congêneres e sempre surgem em situações peculiares no dia a dia. Os gêneros são de suma importância no desenvolvimento do aluno dentro e fora do ambiente escolar, tendo em vista que tais estudos integram-se a sociedade em geral segundo (Motta Roth, s/n p.366) “Ao aprender os gêneros que estruturam um grupo social com uma dada cultura, o aluno aprende maneiras de participar nas ações de uma comunidade.”

Os gêneros textuais tratam das diversas formas da língua existentes na sociedade a qual estamos inseridos, sejam eles orais ou escritos, formais ou informais será quase inevitável o seu uso em nossas conversas e produções textuais. Cada gênero possui um estilo peculiar diferindo-se dos demais.

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

É bastante significativa a diversidade de gêneros textuais existentes em nosso convívio social, tais como: a carta, romance, bilhete, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, resenha, resumos, textos da internet, poemas entre outros os quais caracterizam-se como: primários e secundários, orais e/ou escritos. Sendo os gêneros primários o diálogo do dia a dia, e o secundário são: romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, e os grandes

gêneros publicitários, os gêneros primários são denominados simples, já os secundários são complexos segundo Bakhtin(2011) existe uma diferença entre estes dois gêneros.

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso, mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada a natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundando fatalmente na vulgarização de todo o problema(o Behaviorismo linguístico é o grau extremo de tal vulgarização). (BAKHTIN, 2011, p.264)

Dessa forma fica evidenciado que há predominância de algumas divergências presentes entre estes dois gêneros, mas tais divergências tornam-se relevantes para a compreensão de cada um deles.

Observa-se que o trabalho com os gêneros textuais, engloba por inteiro as necessidades dos alunos, no tange o seu desenvolvimento discursivo, bem como suas habilidades no que se refere a leitura e escrita, como afirma Swales (1990),

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Estes propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (rationale) para o gênero. Estas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e limitam (constrains) a escolha de conteúdo e de estilo. (SWALES, 1990, p. 58, *tradução nossa*)

Seguindo o raciocínio de Swales, percebemos a necessidade que há em discutir a relevância nos estudos dos gêneros textuais e suas implicações no ensino, como uma prática geradora e facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, e desenvolvimento social. Visto que os gêneros são denominados práticas sociais que estimulam e interagem com os indivíduos acompanhando as evoluções e mudanças sociais.

No que tange ao estudo e reconhecimento dos tipos de gêneros faz-se necessário que o leitor saiba distinguir o que é gênero textual, em suas modalidades: gênero literário e tipo textual, visto que cada uma possui particularidades as quais o diferem um do outro:

- Gênero Literário – nestes são abordados apenas os textos literários, diferente do gênero textual, que abrange todo tipo de texto. O gênero literário é classificado de acordo com a sua forma, podendo encaixar-se em gêneros líricos, dramático, épico, narrativo dentre outros.
- Tipo textual – este é a forma como o texto se apresenta, podendo ser classificado bem como: narrativo, argumentativo, dissertativo, descritivo, informativo ou injuntivo.

Cada uma dessas classificações pode variar de acordo como o texto se apresenta e com a finalidade para o qual foi produzido.

Tanto o gênero literário quanto o tipo textual são ferramentas fundamentais no processo de comunicação e ensino aprendizagem por parte dos indivíduos. Tratam-se de meios comunicativos indispensáveis no dia a dia, os quais auxiliam no processo de criação e reconhecimento durante a interação, seja por meio da oralidade seja por meio da escrita desde uma simples mensagem até uma produção textual para um vestibular.

Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Os gêneros são os lugares para onde dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar e não familiar. (BAZERMAN, 2006, p.23)

Os gêneros textuais são aparatos essenciais para nossa comunicação seja ela na modalidade escrita ou oral, visto que nos auxiliam significativamente cada um com seu próprio estilo que se adequa ao tipo de leitor e ambiente ao qual encontra-se.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso”. (BAKHTIN, 2003, p. 285)

Como explicitado acima, fica evidenciado o quão necessário é que o leitor conheça os gêneros textuais em sua diversidade, para que melhor compreensão e desenvolvimento seja no ambiente social seja no ambiente escolar, uma vez que os gêneros textuais acompanham as mudanças e evoluções sociais faz-se necessário que haja adequação dos indivíduos a tais mudanças, os gêneros digitais são um exemplo claro de que os gêneros não só acompanham a evolução social como também se adequam a mesma. Assim sendo segundo Bawarshi & Reiffi (2013, p.104) “Os gêneros são dinâmicos. À medida que mudam as condições de uso [...] os gêneros devem se transformar juntamente com essas mudanças, sob o risco de se tornarem obsoletos.”

## **2. Possíveis aplicações do gênero textual conto no ensino**

O conto se consolidou no momento em que histórias eram contadas de forma oral, vista como uma tradição que passava de geração para geração, com o passar do tempo e as

modificações da sociedade foi-se perdendo este hábito da contação de histórias como tradição e as mesmas passaram a ser transcritas. Nesse sentido percebeu-se que os escritores passaram a ter uma preocupação maior no tange aos aspectos estéticos e com fim criativo, fazendo uso de elementos que enriqueciam toda a obra. O contista é visto como um indivíduo notável é um ser único, tendo em vista que a partir de seus olhares minuciosos concretiza-se uma oportunidade inventiva. Como afirma Alfredo Bosi, “o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação. Inventar, de novo: descobrir o que os outros não souberam ver com tanta clareza, não souberam sentir com tanta força” (1995, p. 9). Através destas situações ocorre à realização do belo, um acontecimento que não se tinha nenhuma beleza literária passa-se a ter a partir dos efeitos metafóricos e construções verbais utilizadas pelo o autor. Prendendo de forma significativa a curiosidade do leitor.

O gênero textual conto tem por função entreter e divertir, constituído por uma narrativa de pouca extensão em comparando-se com outras, pode por vezes ser selecionado como opção de leitura, contribuindo de forma significativa, para o aprendizado dos discentes no que tange à produção textual. Batella (1990) afirma que “toda narrativa consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”. O gênero conto é caracterizado por tratar-se de uma sequência de fatos, visto que este relata fatos e acontecimentos com número de personagens limitados.

“Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado. [...] (FIORUSSI, 2003. p.103).

Uma vez que esta narrativa pode ser utilizada como suporte e auxílio para os discentes produzirem e criarem seus textos, através dos conhecimentos adquiridos por meio do estudo realizado. Labov e Walestsky (*apud* GOMES, 2006 P. 123) assinalam que uma sequência narrativa é composta por cinco fases:

- 1) situação inicial – há a apresentação de um estado que pode ser considerado equilibrado; no decorrer da história é introduzida uma perturbação;
- 2) complicação – é introduzido um conflito, criando uma tensão;
- 3) ações – são apresentadas as ações que são desenvolvidas em função da fase anterior;
- 4) resolução – inserem-se acontecimentos que geram a resolução da tensão originada na fase da complicação;
- 5) situação final – com a resolução é gerado um novo estado de equilíbrio.

O gênero conto possui uma riqueza de detalhes e uma imensa variedade, de aspectos e possui como finalidade relatar fatos reais ou fictícios imaginários de forma que a criatividade

predomine com uma riqueza de detalhes que fazem toda a diferença para seus leitores, visando assim transmitir lições de vida e de valores, de um jeito criativo e realista que prende a atenção dos leitores por apresentar uma composição discursiva com elementos que normalmente norteiam todo o gênero, mas vale ressaltar que essa sistematização varia de conto para conto. Nem sempre possuem todos estes elementos abaixo relacionados:

- Personagem - seres que participam destes fatos;
- Tempo - o momento em que acontece;
- Espaço - lugar que acontecem estes fatos;
- Enredo - a história narrada compreende as sequências dos fatos;
- Conflito - resulta sempre da oposição de forças envolvendo o leitor;
- Clímax- ápice do conflito, momento que o leitor não sabe o rumo da história;
- Desfecho - solução e conclusão dos fatos.

A inserção do gênero conto nas aulas de língua portuguesa, pode dar-se de modo que os discentes aprimorem seus conhecimentos acerca das narrativas, introduzindo constantemente nas aulas atividades de leitura e produção escrita. Para que o aluno passe a apreciar a leitura de tal gênero melhorando dessa forma seu desenvolvimento nas atividades escritas, uma vez que a leitura enriquecerá seu vocabulário estendendo as possibilidades de comunicação através destas atividades.

Faz-se necessário levar para o ambiente escolar projetos de leitura com a participação colaboração direta dos discentes incentivando-os a apreciar as atividades de leitura e melhorar seu desempenho no que diz respeito as habilidades linguísticas orais e escritas, uma vez que aquele que possui o hábito de ler regularmente não só amplia seus conhecimentos, como também estende seu vocabulário tornando-se conhecedor das regras utilizadas na escrita da língua padrão oficial da língua.

Os contos dividem-se em dois termos conhecidos os que são estórias que não pode ser confundida com a história, pois a história refere-se a narrativas onde os fatos apresentados possuem comprovações científicas, documentadas ou até convencionadas. Já a estória é a expressão escrita de contos populares e tradicionais, normalmente possui aspectos mirabolantes. Uma estória pode ser uma lenda, conto, fábula, novela, história em quadrinhos dentre outros. (BATTELLA, 2006) [...] “cada conto traz um compromisso selado com sua origem: “a da estória e com o modo de se contar a estória.” Os contos são divididos entre populares e literários. Os populares são basicamente relatos geralmente narrados pelo povo, por meio da oralidade estes são também conhecidos como contos folclóricos ou causos.

Os contos literários são ficcionais e já possuem uma forma própria para organização e formatação, contendo autorias definidas.

### **3. projeto de intervenção em parceria com a escola pública**

#### **3.1 Natureza dos dados**

A presente pesquisa corresponde de natureza qualitativa, na qual evidencia-se a análise do corpus, constituído por textos produzidos pelos alunos provenientes da Escola Estadual M.M em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas. No desenvolvimento do projeto, destaca-se discussões referentes a falta de habilidade dos discentes, no que concerne à produção de leitura e escrita de textos, de modo a garantir a compreensão do leitor. Atenta-se também para a demonstração do problema em estudo, aludindo-se a sua dimensão e conseqüentemente levantando possíveis variáveis existentes na relação com o verdadeiro significado da questão.

#### **3.2 Integrantes do *corpus***

Para proceder a análise, foram coletados 12 dados em forma de texto. As produções foram realizadas por alunos do 9º ano, sendo pertencentes a uma escola da esfera pública correspondente ao fundamental II, localizada no município de Palmeira dos Índios - AL. Estando os discentes em uma fase aproximadamente de conclusão do nível II, apresentaram inúmeras inconsistências ao que concernem os elementos necessários para produção de textos, no entanto, demonstraram melhoras significativas nas atividades de reescrita.

Os textos foram elaborados em sala de aula, tendo como base acontecimentos do cotidiano dos alunos uma vez que é de suma importância manter uma interação entre a realidade do aluno e a realidade escolar, utilizando os conhecimentos já adquiridos pelos os discentes. Com o intuito de facilitar a exposição de suas ideias e reflexões. A escola optou como tema do projeto “As drogas”. Sendo este um tema presente na realidade escolar e de toda a sociedade.

#### **4. Sequência didática**

As aulas realizadas foram planejadas a partir de sequências didáticas, em primeiro plano, optamos pela distribuição de um questionário a turma pertencente ao 9º ano, tendo como finalidade elaborar um diagnóstico no que diz respeito ao nível de conhecimento dos discentes no que se refere leitura, escrita e aos gêneros textuais. A partir da análise do diagnóstico da turma, efetivou-se a aula sobre o gênero textual conto. Desse modo, foi feita a explanação do conceito dos gêneros textuais, mantendo uma interligação ao contexto social dos discentes, além de descrever as principais características do gênero específico conto, inferindo os elementos norteadores do referido. Ressaltando-se principalmente o estudo da personagem, um dos itens de maior relevância.

Posteriormente em um novo encontro após exposição do conteúdo, revelamos a proposta da produção textual, tendo como objetivo instigar os alunos a relatarem suas experiências e habilidades a partir da escrita dos textos. A temática da produção teve como elemento de inspiração o projeto da escola, o qual aludia-se a problemática das “drogas”. Dessa maneira, o tema central da produção textual permaneceu interligado com a base de sustentação do projeto. Neste momento, os discentes concretizaram a primeira fase de escrita do gênero conto. Logo após, efetivou-se a análise do corpus, detectando as inconsistências apresentadas nas produções, encaminhando a reescrita das produções textuais pelos discentes.

A atividade exposta aos alunos tinha como proposta demonstrar suas produções, de modo que as referidas não ficasse enquadradas somente ao conhecimentos dos professores, optou-se por apresentar no dia da culminância do projeto contra as drogas. Apresentamos de maneira distinta a escrita dos discentes, a partir da elaboração de um pé de conto, o qual ficou exposto no pátio da escola. Nesse sentido, utilizou-se uma das muitas árvores que se encontram no local, sendo possível a observação não somente dos produtores dos contos, mas também de todos os alunos e professores da escola.

#### **5. Análise dos dados e resultados**

Inicialmente, os discentes demonstraram carências agravantes no que se refere habilidades de produção textual, revelaram também um conhecimento limitado em relação a importância da elaboração de um texto e as suas respectivas funções sociais, conseqüentemente ocasionado pela falta de prática em produzir textos dos mais diversificados gêneros propostos. Tais inabilidades são refletidas significativamente na vida dos indivíduos,

tendo em vista que estimula uma avaliação social negativa perante os indivíduos que fazem parte das classes sociais mais favorecidas. Aqueles que utilizam a linguagem padrão e possuem um alto nível de escolaridade. Esses indivíduos ignoram aqueles que possuem uma linguagem não padrão, sendo na maioria das vezes integrantes das classes baixas, analfabetos e residem em áreas desprestigiadas.

Todavia, por mais que os alunos expressassem pouco conhecimento na construção de textos, eles revelavam vontade de apreender. O que na verdade funcionava como elemento motivacional para a concretização das aulas de maneira aproveitável e gratificante. Constando de elaborações metodológicas, tendo como intuito despertar o gosto pelo aprendizado incessante.

No que se refere a fase da primeira escrita dos alunos, demonstraram estarem um poucos perdidos, principalmente nos quesitos organização de ideias, apontando como elemento mais complicado o ato de iniciar as produções. Mas sempre contando com o apoio das bolsistas que tentavam auxiliá-los da melhor forma possível. Logo após, o término das produções textuais, houve em outro momento a correção, o que foi possível a percepção que os textos possuíam sentido, no entanto, apresentavam inúmeras inconsistências no que tange os elementos fundamentais para que um texto seja considerado dentro dos padrões normativos cobrados pela sociedade.

No que tange a respectiva análise, teve como apoio a tabela a seguir, a qual demonstra as inconsistências mais equivalente no corpus. Sendo elaborada para contribuir durante a correção dos textos, como também para promover ao leitor uma melhor compreensão.

A seguir, as principais inconsistências encontradas nas produções textuais dos alunos.

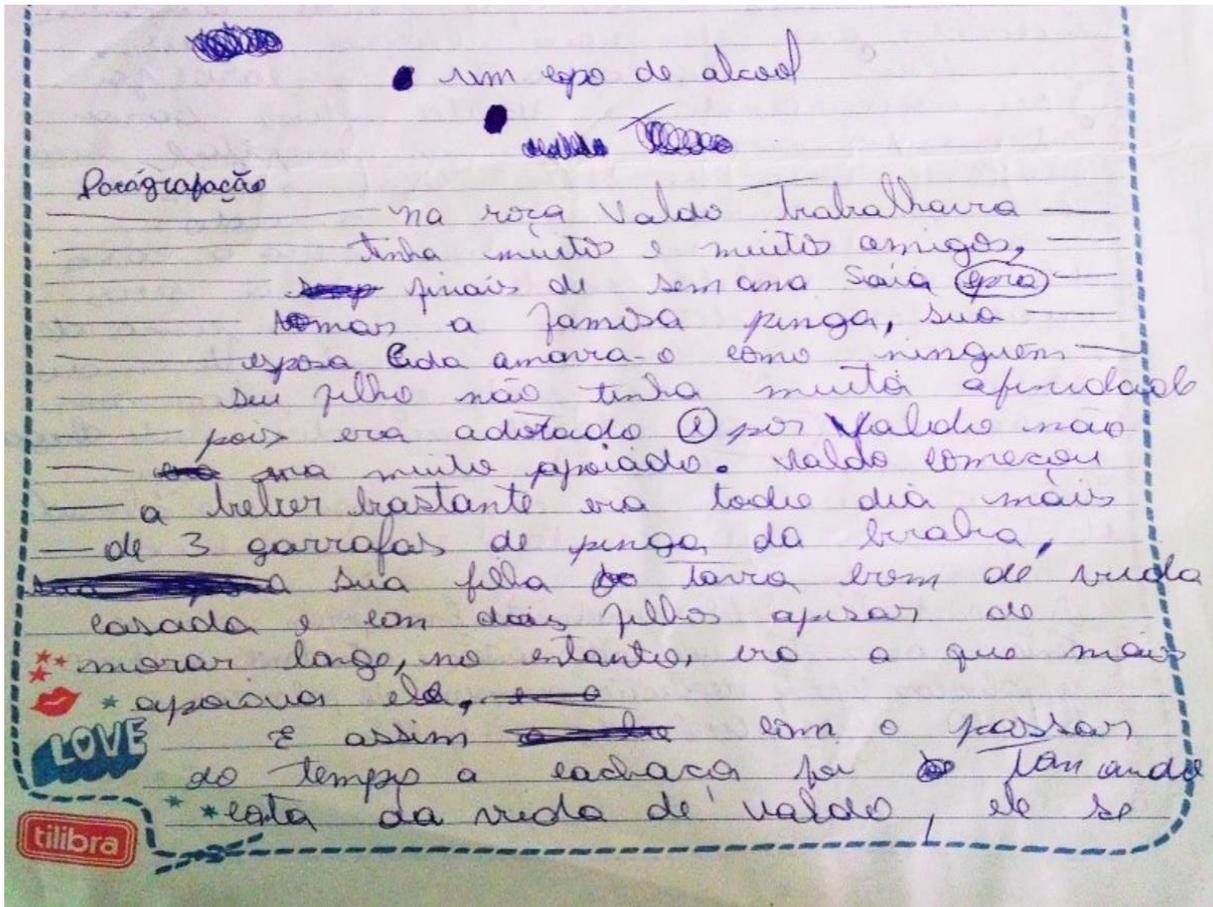
**TABELA I:**

<b>ELEMENTOS TEXTUAIS MAIS RECORRENTES</b>	<b>NÚMERO DE INCONSITÊNCIAS</b>
<b>ORTOGRAFIA</b>	O
<b>PONTUAÇÃO</b>	P
<b>COESÃO E COERÊNCIA</b>	CC
<b>CONCORDÂNCIA</b>	C
<b>ORALIDADE</b>	F

Na tabela, observamos de forma notável a carência no que tange os elementos constituintes do texto. Uma vez que se apresenta na tabela quase todos os elementos.

Ressaltando que os alunos fogem dos padrões textuais. Logo a seguir, demonstra-se uma imagem referente a um fragmento do primeiro texto produzido pelo colaborador.

### IMAGEM I:

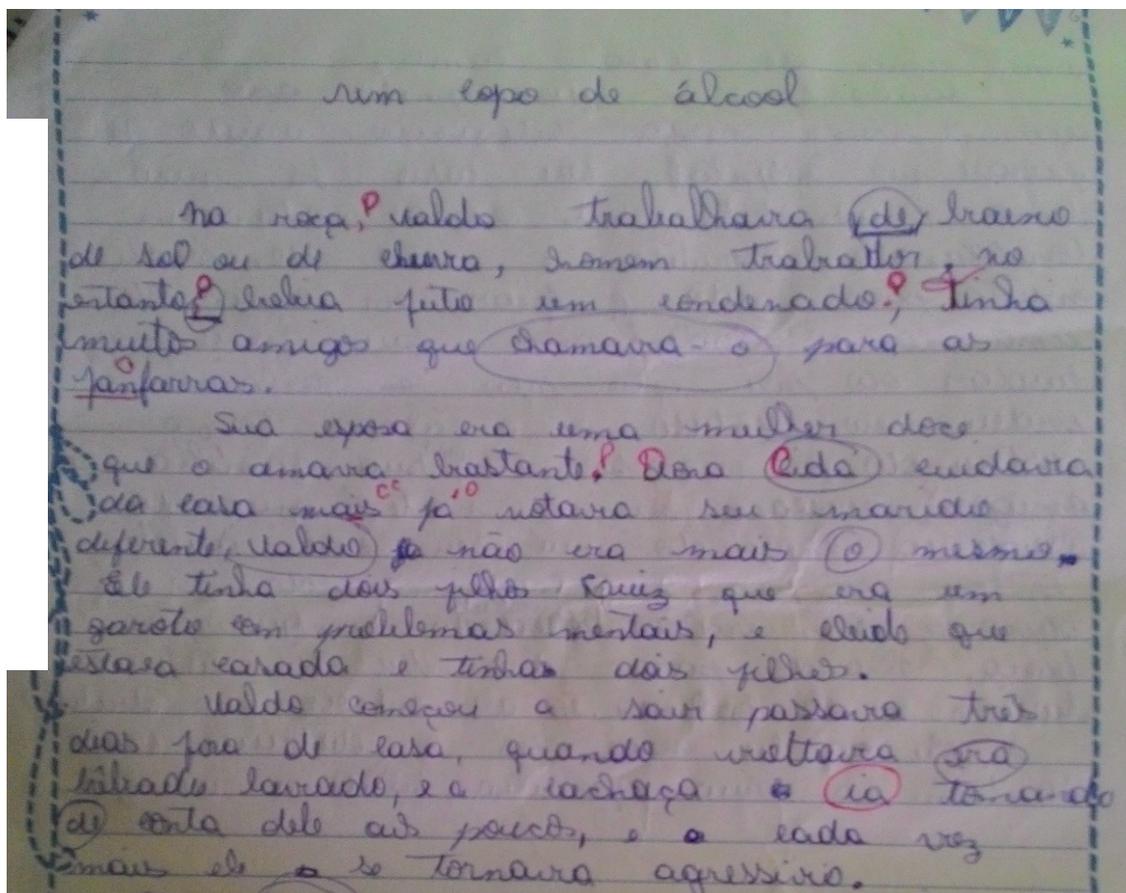


No texto acima, percebe-se que há um sentido, que percebe-se a intenção apresentada pelo colaborador, tendo em vista que o texto é um processo construtivo, entretanto, apresenta-se de forma equivocada principalmente no que diz respeito a paragraficação, pontuação, ortografia, concordância, coesão e coerência. Dessa forma, é válido acrescentar que os discentes devem buscar aprimorar seus conhecimentos no que tange leitura e escrita, aludindo-se também a necessidade do professor se atentar para as produções dos alunos, visto que os referidos serão cobrados socialmente.

Após a entrega dos textos corrigidos, os quais apresentavam indicações de melhorias, além de destaques em alguns equívocos cometidos por parte dos discentes. Tudo isso, tendo como intento primordial o aprimoramento dos conhecimentos dos referidos. Houve a proposta da reescrita dos textos, de modo que os alunos tinham em mãos a primeira escrita servindo

como apoio para a construção do novo texto. Logo adiante, segue outra imagem a qual corresponde a um fragmento do texto reescrito.

## IMAGEM II



Na segunda correção, a melhora foi de fato perceptível, principalmente no que corresponde a preocupação com a estética do texto, estrutura e sentido. Os alunos predominantemente demonstraram mais empenho nas produções e cuidado referente a organização dos textos. Referente aos elementos textuais essenciais, ainda houve ocorrências, no entanto, torna-se válido inferir que a educação expressa dificuldades assustadoras há décadas, sendo imprescindível a colaboração de todos os órgãos competentes para a tentativa de modificar este cenário digno de calamidade. Destaca-se o caráter de importância do projeto, tanto para os alunos, como para os bolsistas, professores supervisores e coordenadores, que proporciona um acompanhamento mais efetivo com a turma para que haja melhoras realmente positivas.

## **Considerações finais**

No decurso deste trabalho, foi possível a percepção da importância de utilizar os gêneros textuais como ferramenta para a prática do ensino aprendizagem. Uma vez que estão presentes em toda as esferas no cotidiano da sociedade, tornando familiar para os discentes, proporcionando um melhor desenvolvimento das aulas. Já que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes é exatamente a falta de interesse pela leitura e escrita de texto. O que exige uma presença efetiva do professor no direcionamento de novas metodologias para o ensino em sala de aula, adaptando o ensino aos aprendizes. Aliás o professor é o mediador do ensino aprendizagem.

O trabalho com o gênero conto é, sem dúvida, um grande parceiro no processo de escrita e reescrita de textos. Além de facilitar o ensino e trabalho do professor prende a atenção dos discentes, tornando a aula dinâmica e produtiva. Deixando, de certa forma, o ensino tradicional, mas também dando espaço para o ensino mais prazeroso, o qual prevalece o saber a partir de práticas diárias tornando o ensino aprendizagem mais efetivado.

No transcorrer da pesquisa, os discentes, apresentaram melhoras significativas diante da comparação com as primeiras produções. De modo que, na reescrita dos textos demonstraram uma preocupação com a parte que corresponde a estrutura do texto, revelando um cuidado com a estética dos textos e principalmente com o sentido explanado nas produções textuais.

Nesta perspectiva, a liberdade dos alunos fica mais evidente a partir de aulas que movam no aluno a vontade de conhecer, de aprender, revelando-se a partir de um caráter mais dinâmico, enfatizando a interatividade provocando-lhes a reflexão. Tendo em vista que a partir da iniciativa do projeto da escola de conscientização contra as drogas, os discentes foram os criadores das inúmeras atividades apresentadas, destacando assim a imaginação e arte produzidas pelos referidos, uma vez que houve várias demonstrações sendo elas: músicas, peças teatrais, contos, poesias envolvendo o eixo temático proposto. Desse modo, proporcionaram a interação e a troca de conhecimentos entre todos os que participavam ou que simplesmente assistiam e/ou ajudaram na elaboração dos elementos necessários para apresentação, como figurino, cartazes, som, dentre outros.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ática, 2003.

BAWASHI, A. S; REIFFI, M. **Gênero, História, Teoria, Pesquisa e Ensino**. 2013.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais: tipificações e introdução**. Trad. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo, SP/ Cortez Editora, 2005.

BOSI, A. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1994.

CORTAZAR, J. **Alguns aspectos do conto**. Valise de Cronópio. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FIORUSSI, A. **De conto em conto**. São Paulo; Ática, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes indispensáveis à prática educativa**. São Paulo: EGA, 1996.

GOMES, A. L. L. **Como subir nas tranças que a bruxa cortou?** Produção textual de alunos com síndrome de down. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2006.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 11.ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOTTA-ROTH, D. **Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem**. 2008.

# **A avaliação da escrita em língua portuguesa: com a voz, os professores**

---

Silvio Nunes da Silva Júnior

*Universidade Federal de Alagoas*

## **Introdução**

As práticas de escrita em sala de aula vêm sendo por diversas vezes questionadas em estudos sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa, principalmente quando a questão em destaque é o papel do professor na produção textual dos alunos. Pensando nisso, diversos pontos são levantados e geram múltiplas pesquisas na área de letras sobre questões como as concepções de texto dos professores, a avaliação da escrita em sala de aula e quais relações entre leitura e escrita são estabelecidas nas atividades didáticas mediadas pelos docentes.

Nessa perspectiva, a cada pesquisa publicada, temos as comprovações de que tais teorias presentes nos discursos oficiais geram resultados positivos nos contextos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. No entanto, observa-se, também, em situações informais, que nem todos os professores desse componente curricular acatam para a prática as noções de língua/linguagem numa perspectiva social.

Sabe-se, com base na leitura de estudos das correntes já mencionadas, que o professor de língua portuguesa tem um papel fundamental no desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos, e, com isso, além de professor, precisa ser um interlocutor das produções enunciativas dos alunos, sendo, assim, um sujeito responsivo ativo (BAKHTIN, [1979] 2003).

Tomadas essas considerações, o propósito desse estudo é identificar como professores de língua portuguesa de escolas públicas das cidades de Maribondo e Palmeira dos Índios, em Alagoas, entendem o que é texto e quais as suas finalidades no processo de ensino-aprendizagem, como avaliam a habilidade de escrita dos alunos e quais as estratégias de aprimoramento da escrita que utilizam na prática pedagógica no nível elementar (fundamental) de ensino.

Diante disso, o capítulo contém, além dessa introdução e da conclusão, reflexões sobre linguagem, escrita e ensino; o papel do professor na produção textual; e a metodologia e análise qualitativa/interpretativista de dados.

### **1. Linguagem, escrita e ensino**

Pensando em apresentar algumas das muitas relações entre linguagem, escrita em ensino, o presente tópico ancora-se em alguns estudos da linguística textual, defendendo as teorias referentes ao funcionalismo linguístico, que abordam o texto e o processo

comunicativo como aspectos sociais produzidos em qualquer esfera da atividade humana, enfatizando, nesse sentido, a escola, como nosso foco de investigação e análise.

Ao utilizarmos o termo “linguagem” para referir-se à sala de aula na educação básica, quase sempre os olhares de nossos interlocutores focalizam para o ensino de língua portuguesa. No entanto, é preciso pensar, primeiramente, que a noção de linguagem é extremamente abrangente e, porquanto, se emprega no ensino de todo e qualquer componente curricular. A língua portuguesa, então, é responsável pelas práticas de linguagem vinculadas ao ensino da língua materna.

Nesse sentido, querendo ou não, temos que considerar o ensino de língua portuguesa como o principal estímulo no desenvolvimento da produção oral e escrita de alunos no processo de ensino-aprendizagem. E quando o intuito é dar ênfase à modalidade escrita da linguagem em sala de aula, as afirmações pioneiras pensadas pelos professores são, basicamente, as seguintes: *Meu aluno precisa escrever certo, seguindo a norma padrão. Se não escrever corretamente, não vou considerar. Eles têm que escrever o que eu venho falando em sala;* quando na verdade deveriam ser outras: *Como a linguagem é um aspecto social, os alunos precisam escrever com segurança na argumentação. Os textos dos meus alunos precisam comunicar. As produções devem dialogar o conhecimento social com a habilidade de escrita oriunda do letramento escolar de cada um.*

Pensar que a produção textual do aluno deve seguir estritamente as atribuições dadas pela norma padrão da língua portuguesa que, por sua origem, é uma variação linguística com maior prestígio social, leva muitos professores a observarem a sua prática como algo monótono e sem resultados positivos, isso porque muitas pesquisas vêm apontando que ensinar gramática sem que os alunos produzam textos tirando proveito de seu conhecimento social, é algo redundante e sem finalidade, pois, como a gramática normativa segue um padrão formalista, é necessário que esta venha a ser contextualizada sempre que for expandida nos contextos de ensino-aprendizagem.

Conforme Travaglia (2002), para que se reflita o ensino de língua portuguesa é necessário partir de três eixos importantes, estes sendo: para que se ensina, o que se ensina e como se ensina. Se ensinamos a gramática da língua portuguesa no intuito de contribuir para o melhor conhecimento dos alunos sobre a sua língua materna, é, também, de suma necessidade, partir de algo que os atraia, como o texto, por exemplo.

Texto é unidade linguística comunicativa fundamental, produto de uma atividade verbal humana, que possui sempre caráter social, está caracterizado por seu campo

semântico e comunicativo, assim por sua coerência profunda e superficial, devida à intenção (comunicativa) do falante criar um texto íntegro, e à sua estruturação mediante os conjuntos de regras: as próprias de nível textual e as do sistema da língua.” (BERNÁRDEZ, 1982, p.85)

Quando pensamos em comunicação humana, por meio da oralidade e da escrita, percebemos que para nos comunicarmos nem sequer precisamos saber que a gramática existe, uma vez que o que contribuiu para essa habilidade comunicativa foram, sem dúvidas, os contatos sociais que temos com nossos pais, parentes, familiares, etc. Nessa perspectiva, o texto, “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura” (FÁVERO & KOCH 1994, p. 25), é uma construção puramente social e se estabelece facilmente sem a contribuição do conhecimento gramatical.

Entende-se que texto é a materialidade do discurso. O discurso pode ser considerado toda prática comunicativa que tenha o seu papel realizado com sucesso no processo interacional. Nesse caso, o texto vem ser a palavra, a imagem, a frase etc. que contenha em sua essência o sentido, e que esse venha gerar compreensões variadas sobre os múltiplos sentidos que o texto possa apresentar para quem ler.

Texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão (KOCH & TRAVAGLIA, 1992, p. 08-09).

Diante das considerações desses autores, outra informação necessária para a discussão é que o texto se materializa de diversas maneiras, em todas as modalidades de linguagem presentes nos contextos interacionais, assim sendo: na oralidade, na escrita, no visual, no gestual e etc. Assim, essas modalidades de linguagem trazem ao texto subsídios para constituir a sua função comunicativa e o preenche de sentido ao mesmo tempo.

[...] o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas” (MARCUSCHI, 1983, p. 22).

O texto como recipiente comunicativo carece, em sua composição, de alguns elementos, bem como aponta Marcuschi. Assim, os elementos de textualidade vêm atuar

como organizadores textuais e são os verdadeiros responsáveis para que o discurso seja materializado como texto. Abaixo seguem os elementos de textualidades, divididos em seus respectivos fatores.

<b>FATORES LINGÜÍSTICOS</b>	<b>FATORES EXTRALINGÜÍSTICOS</b>
<b>Coesão</b>	Intencionalidade
<b>Coerência</b>	Aceitabilidade
<b>Intertextualidade</b>	Informatividade
	Situacionalidade

Os elementos de textualidade mais tratados, isso em estudos da linguística textual, são os correspondentes aos fatores linguísticos, com mais enfoque na coesão e na coerência, consideradas por Koch (2006) como os principais elementos de textualidade existentes.

A coerência é responsável pelo sentido do texto, envolvendo fatores lógico-semânticos e cognitivos, já que a interpretabilidade do texto depende do conhecimento partilhado entre os interlocutores. Um texto é coerente quando compatível como conhecimento de mundo do receptor. Observar a coerência é interessante, porque permite perceber que um texto não existe em si mesmo, mas sim constrói-se na relação emissor-receptor-mundo (SIMON, 2008, p. 2)

Nesse contexto, para que o texto possua sentido, ou seja, para que o discurso se materialize como texto, esse carece ser composto pela coerência, mesmo sabendo que os outros elementos são também importantes. Percebe-se, desse modo, que a coerência é um elemento indispensável na produção textual. A coesão:

É a manifestação linguística da coerência. Provém da forma como as relações lógico-semânticas do texto são expressas na superfície textual. Assim, a coesão de um texto é verificada mediante a análise de seus mecanismos lexicais e gramaticais de construção. Ex: "Os corvos ficaram à espreita. As aves aguardaram o momento de se lançarem sobre os animais mortos." (hiperônimo) "Gosto muito de doce. Cocada, então, eu adoro." (hipônimo) "-Aonde você foi ontem? -f f À casa de Paulo. - f f Sozinha? - Não, f f com amigos." (elipse) Os elementos de coesão também proporcionam ao texto a progressão do fluxo informacional, para levar adiante o discurso. Ex: "Primeiro vi a moto, depois o ônibus." (tempo) Embora tenha estudado muito, não passou. (contraste) (SIMON, 2008, p. 2).

A coesão, assim, é responsável pela organização textual. Comporta, para tanto, aspectos lógicos, semânticos, sintáticos e etc. Para produzir textos coesos, é preciso ter,

primeiramente, coerência, uma vez que a unção desses dois elementos é basilar para a escrita de textos significativamente bons, prontos para serem lidos e compreendidos.

Para escrever um texto, é preciso que tenhamos em mente que vamos utilizar a nossa capacidade de acertar e errar, não remetendo essa questão a desvios relacionados à gramática normativa, mas sim, às relações de sentido que o produtor de texto deve ter a cautela de organizar em sua produção, seja ela em qualquer pessoa verbal e direcionada a qualquer tipo de público leitor.

Quem inventa não pode ter medo de errar, pois vai se meter em terras desconhecidas, ainda não mapeadas. Há um rompimento com velhas rotinas, o abandono de maneiras de fazer e pensar que a tradição cristaliza. Pense, por exemplo, no milagre do eglu. Como terá conhecimento? Compreender que aquele espaço é protegido, que é possível usar o gelo para preservar o calor... Perceber as vantagens estruturais daquela forma de hemisfério. Fazer uso dos materiais disponíveis. Tudo imensamente simples, inteligente, adaptado e eficaz... A gente encontra o mesmo tipo de inteligência no artista que faz uma obra de arte, no cientista que visualiza na imaginação uma nova teoria científica, no político-sonhador que pensa mundos utópicos... O criador está convencido de que existe algo de fundamentalmente errado no que existe e que é necessário começar tudo de novo (ALVES, 2005, p. 33).

Assim, a habilidade de escrever um texto com sentido é considerada, também, como uma habilidade artística em sentido mais amplo, pois contribui relevantemente para o desenvolvimento humano de quem produz. Outra questão importante é que o produtor de textos carece deixar as ideias do seu texto cada vez mais aparentes, uma vez que apenas ele conhece todas as relações de sentido presentes no texto, bem como sabe a intenção na qual o mesmo foi escrito.

Portanto, as reflexões contidas nesse tópico abriram alguns olhares importantes sobre as noções de texto, discurso e produção escrita em sala de aula, preparando-nos, assim, para discutir, no tópico seguinte, o papel do professor na avaliação da escrita no nível elementar de ensino.

## **2. O papel do professor no ensino e na avaliação da produção escrita**

Pensar no papel do professor de língua portuguesa na produção textual escrita dos alunos pode intrigar; isso porque muitos podem pensar que o único papel na produção textual escrita é do aluno. No entanto, o professor também atua como peça principal nesse contexto, pois é ele quem estimula a escrita dos alunos e, devido a isto, é responsável pela avaliação dessas produções. Tomando como base alguns pressupostos oriundos do chamado círculo

bakhtiniano relacionados à constituição enunciativa e a compreensão responsiva ativa, o que buscamos, nesse tópico, relacionar com o papel do professor na produção textual escrita em nível elementar.

Bakhtin/Volochinov (1999) estabeleceram no chamado círculo uma visão de língua/linguagem estritamente centrada na condição dialógica do eu com o outro, ou seja, tudo que o eu pronuncia deriva de uma ação do outro, ou então, precisa do outro para se concretizar. Nas palavras do autor, “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (BAKHTIN, 1981, p.113). Assim, entende-se que a linguagem é um todo e as palavras servem como pontes, uma lançada em mim sobre mim, e outra “lançada entre mim e os outros” (*op. cit.*). Com base nesse sistema foi que Bakhtin constatou que a linguagem se estabelece por teias comunicativas como a palavra em situações sociais, como também, que as palavras evocam questões coletivas ou individuais (BAKHTIN, 1998) em cada falante/usuário da língua.

Ainda para Bakhtin/Volochinov (2006), a compreensão dos que utilizam a linguagem deve ser responsiva e conter-se já no germe de uma resposta ativa, ou seja, a maneira em que o enunciado é produzido tomando como base a relação entre eu e o outro, esse deve ser seguido por uma resposta ativa do interlocutor. Isto posto, Bakhtin ([1952-53] 2003, p. 272) ainda lembra que “o próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente...e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores”, onde o “seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecido do ouvinte” (*op. cit.*).

Tomadas essas noções, vê-se que ao ter contato com a produção escrita de alunos em contextos de ensino-aprendizagem, o professor de língua portuguesa irá identificar, no processo avaliativo, se as produções enunciativas dos alunos estão gerando respostas ativas, pois “ver a língua/linguagem na perspectiva dialógica que acaba de ser resumida implica mudança de posicionamento em relação não apenas ao trabalho efetuado e à disciplina em jogo, mas em relação a concepções de mundo, de ensino e de aprendizagem” (ZOZZOLI, 2012, p. 263).

Ainda nesse sentido,

[...] acatar uma concepção dialógica de linguagem acarreta no conhecimento sobre língua/linguagem direcionado a uma prática rica em concepções, apta a contribuir

significativamente para a prática de ensino, facilitando, ao mesmo tempo, a aquisição do produto final dessa prática – a aprendizagem (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 18).

Visto isso, a noção de compreensão responsiva ativa e as demais noções do círculo bakhtiniano implicam significativamente em estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas. Tendo em vista o nosso enfoque na avaliação escrita no nível elementar, vê-se que observar se as produções dos alunos estão gerando respostas ativas é um importante veículo para estabelecer relação entre linguagem, escola e sociedade.

Corroborando com essas considerações, partiremos das teorias aqui já apresentadas para a análise dos dados que será explanada mais a frente. No tópico seguinte, contextualizamos a pesquisa realizada, apontando tipo e a vertente de pesquisa denominada, bem como uma breve abordagem sobre o contexto social onde a pesquisa foi realizada e os sujeitos participantes.

### **3. Contextualização da pesquisa**

A pesquisa descrita no presente estudo é de natureza qualitativa, a qual busca “analisar e interpretar os dados, refletir e explorar o que eles podem propiciar buscando regularidades para criar um profundo e rico entendimento do contexto pesquisado” (OLIVEIRA, 2010, p. 22), no âmbito dos estudos da linguística aplicada que “foca o uso da linguagem em uso, conectando nosso conhecimento sobre línguas com o entendimento de como são usadas no mundo real” (*op. cit.*).

#### **3.1. Contexto social**

As 2 (duas) escolas onde o *corpus* - constituído por um questionário aberto - foi coletado são de esfera pública municipal e estadual e estão situadas em cidades do interior de Alagoas, mais precisamente, nos municípios de Palmeira dos Índios e Maribondo. Ambas as instituições oferecem o nível elementar (fundamental II), do 6º ao 9º ano, sendo que uma delas também oferece o ensino médio.

### **3.2. Participantes**

Os professores colaboradores possuem vínculo efetivo com as instituições de ensino já mencionadas. São graduados em Letras: Língua Portuguesa e Inglesa. Atuam na docência de língua portuguesa há aproximadamente 10 (dez) anos e desde então buscam atualização profissional por meio de cursos de especialização e formação continuada de iniciativas públicas e privadas.

## **4. Análise dos dados**

Para a análise dos dados utilizamos os pressupostos da pesquisa interpretativista que, atualmente, vem complementando a conceituação da pesquisa qualitativa. Uma das vantagens mais evidentes na escolha do método interpretativista em pesquisa qualitativa parte, essencialmente, da segurança em analisar os dados, uma vez que não existe possibilidade de levantar hipóteses como acaba ocorrendo nas pesquisas com entrevistas orais. Esse método foi extremamente consagrado no campo das ciências sociais, em áreas como a antropologia, a sociologia e entre outras; por ser tido como uma inovação numa ciência que, há anos, utilizava-se de métodos de pesquisa hoje considerados ultrapassados, tendo em vista a grande diversidade de métodos presentes na pesquisa científica.

Nessa perspectiva, a nossa análise focaliza em identificar como os professores colaboradores entendem as noções de texto, com que frequência avaliam a aprendizagem da escrita dos alunos e, por fim, como costumam avaliar a escrita dos alunos, isso por intermédio dos questionários aplicados com os 2 (dois) colaboradores já mencionados. Os discursos dos professores encontrados no questionário serão apresentados e, em seguida, serão dialogados com algumas teorias mencionadas na fundamentação teórica do trabalho, como também, a interpretação do pesquisador para com eles.

### **4.1. Noções de texto**

A primeira pergunta contida no questionário aplicado questionava os colaboradores sobre as noções de texto que eles utilizam na prática pedagógica. O primeiro colaborador apresentou o seguinte fragmento:

Entendo texto como todo conjunto de palavras que seguem a estrutura atribuída pela norma culta da língua portuguesa, por isso exijo dos meus alunos o conhecimento gramatical, pois sem ele seria impossível que os alunos produzissem textos sucintos. Tenho isso como uma obrigação minha enquanto docente.

Com esse fragmento observamos uma situação preocupante, tanto pelo professor ter como base para o ensino de língua portuguesa o conhecimento gramatical, como também, pelo mesmo não ter em mente a noção de texto como construção processual interdependente da subjetividade do aluno que produz, aonde se remete a condição dialógica de produção.

A visão do colaborador exposta anteriormente não se vincula de forma alguma com o que se entende por produção textual, na qual se enquadram atividades como: reescrita, leitura individual e coletiva, debates em sala de aula, reflexão individual com cada aluno, etc. Nesse sentido, a concepção totalmente gramatical pode ter sido acarretada por alguns fatores, a saber:

- a formação inicial do professor não contemplou, na época, as concepções sociointeracionistas relacionadas a prática de ensino de língua, e, após isso, os cursos de formação continuada desse docente não supriram essa necessidade de estabelecer um ensino ;
- a visão do professor sobre o trabalho com o texto na escola se vincula as suas experiências de ensino pautado no livro didático, onde o texto é, muitas vezes, utilizado como pretexto para se ensinar gramática;
- o professor não vem tento o potencial de pesquisa investigativa que é de suma importância para a prática docente, ou seja, ele não busca as fontes necessárias para aprimorar a prática.

No discurso do segundo colaborador, retiramos o seguinte fragmento:

A minha opinião sobre texto é como algo que comunique, podendo ser um palavra, uma frase, uma imagem e etc. Porém, essa percepção não é a mesma que as equipes pedagógicas das instituições nas quais eu atuei. É tudo muito voltado à gramática e isso prejudica muito eu e outros professores que tentam adotar uma visão mais abrangente do que é texto e ensino de língua portuguesa de modo geral.

Já no discurso do segundo colaborador a realidade é diferente e, novamente, preocupante, dessa vez pela imparcialidade das elites pedagógicas que insistem em ditar que a gramática é a única fonte para que o aluno conheça a sua língua materna. Nessa perspectiva, não atribuiremos fatores para tal realidade, uma vez que esta já é explanada pela colaboradora. No entanto, um ponto positivo é que a visão sociointeracionista de texto já existe na identidade linguística da mesma.

#### **4.2. Frequência de avaliação**

A segunda questão levantada objetivou identificar com qual frequência os professores colaboradores avaliam a habilidade escrita dos seus alunos. Sabe-se que, nos dias atuais, o professor, felizmente, pode mediar o processo de ensino aprendizagem de várias formas no que tange a avaliação. Avaliar, então, nada mais é do que as maneiras propícias para identificar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, bem como um meio do professor se autoavaliar e observar em que pontos podem melhorar na prática pedagógica. Diante disso, retiramos o seguinte fragmento do discurso do primeiro colaborador:

Avalio a escrita dos meus alunos quando vou avaliar outras questões como a gramática. As avaliações são bimestrais segundo o regimento da escola. Nelas coloco questões sobre gramática através da leitura de textos literários e, ao fim da avaliação, solicito a produção textual deles.

Nesse contexto, o docente mostra seguir rigidamente as diretrizes apresentadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, com isso, mostra que considera a avaliação da escrita como um simples complemento no processo de avaliação de conteúdos gramaticais, o que não torna essa realidade de ensino muito favorável para os alunos. Diante da fundamentação teórica levantada anteriormente, percebe-se que a escrita, como outras questões, carecem ser avaliadas constantemente, pois, como é uma habilidade de grande impacto social, esta deve vir sendo estimulada sempre que possível, na maioria das vezes pelo ensino de língua portuguesa.

Nessa linha de pensamento, entende-se, também, que o referido docente avalia a produção escrita gramaticalmente, mas, como se sabe, “os aspectos formais são apenas um

dos componentes do texto. O que deve ser privilegiado são os processos de constituição do seu sentido” (SUASSUNA & BEZERRA, 2010, p. 614). Isso quer dizer que, mesmo que a produção escrita dos alunos apresentem deslizes gramaticais, as relações de sentido presentes nela devem ser levadas em consideração no processo avaliativo.

No discurso do segundo colaborador, retiramos o seguinte trecho:

Avalio a escrita mensalmente. Recentemente participei de um curso de formação continuada da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa onde leitura e escrita eram abordadas constantemente, levando todas as reflexões ao processo de ensino-aprendizagem. Em uma dessas abordagens eles mostravam as grandes implicações da avaliação da escrita em sala de aula. Foi isso o que mais me estimulou.

Nesse caso, vê-se que a formação continuada à distância contribuiu bastante para a formação do professor colaborador, uma vez que este vem aprimorando a sua prática através de atualizações profissionais de que vem tendo. O site da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa oferece cursos de formação para professores de língua portuguesa, dando enfoque às habilidades de leitura e escrita como práticas sociais estimuladas na escola, e apresenta, numa das páginas, uma concepção importante sobre avaliação da escrita apresentada a seguir:

**Avaliar a escrita  
é ser interlocutor do texto**

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/85/avaliar-a-escrita-e-ser-interlocutor-do-texto>

Nessa perspectiva, o portal vem trazer uma questão de grande relevância, pois o professor carece ser, antes de tudo, um interlocutor. Nas palavras de Bakhtin (2003), a produção enunciativa se dá pela relação entre o locutor – quem fala – e o interlocutor – que escuta (compreende). Assim, o professor deve avaliar a escrita dos alunos de forma a compreender as relações de sentido estabelecidas, sendo, nesse sentido, um interlocutor que do modo em que compreende o sentido, avalia.

### 4.3. Quais as estratégias utilizadas para aprimorar a escrita?

Visto que em qualquer contexto de ensino-aprendizagem a escrita de textos precisa ser avaliada, tomamos esse fato para a terceira questão aplicada aos professores colaboradores da pesquisa. Tiramos o seguinte trecho do discurso do primeiro colaborador:

Quando vou corrigir as produções escritas dos meus alunos e observo muitos erros em relação à gramática vejo que a principal estratégia para ser seguida é focar com maior precisão no ensino de gramática, para que os alunos tenham maior domínio na escrita das palavras o que levará a uma produção mais concisa.

Diante dessas afirmações, observa-se que o professor entende o texto como medida para ensinar gramática e não como outra fonte de ensino aprendizagem.

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores (GERALDI, 1997, p. 22).

Desse modo, se o professor não entender o papel do aluno como sujeito responsivo ativo (BAKHTIN, 2003) não formará alunos leitores e escritores de textos, mas sim, como reprodutores de conteúdos gramaticais. Ainda nessa perspectiva, com a monozoidade do ensino de regras e padrões gramaticais, é extremamente difícil para os alunos assimilarem esses conteúdos, uma vez que o ensino de gramática vem sendo entendido, ao longo dos anos, como uma fonte a ser recorrida após as habilidades de leitura e escrita serem desenvolvidas na formação dos alunos. A estratégia para o aprimoramento da escrita utilizada pelo professor, então, está mais apta a ser considerada como uma estratégia para estimular o conhecimento gramatical do aluno, e não para a produção textual, pois essa tem que ser estimulada principalmente pelo diálogo social (ZOZZOLI, 2016) que irá estabelecer as relações de sentido.

O segundo colaborador traz a seguinte afirmativa:

Vejo que a prática da leitura é a principal fonte para melhorar a escrita, por isso procuro melhorar a habilidade de produção de texto dos meus alunos por intermédio da leitura e do

debate sobre temas que posteriormente solicito nas produções de texto que na maioria das vezes são dissertativos-argumentativos.

Segundo Suassuna & Bezerra (2010, p. 618), a produção textual escrita dos alunos está altamente vinculada à prática de leitura e, dessa forma, visa “o resgate da historicidade do conhecimento, no sentido de que, no uso da língua, o aluno terá dúvidas e enfrentará conflitos cognitivos, e aí está a base para a busca e a construção do conhecimento novo”. Visto isso, o professor colaborador que apresentou o último trecho corrobora com as considerações das autoras ao acreditar nas implicações da leitura no desenvolvimento da prática de aprimoramento da escrita.

Um ponto mencionado que também merece destaque é a tipologia textual que o colaborador costuma cobrar dos alunos – o texto dissertativo, que, na maioria dos casos, é a tipologia mais utilizada em contextos de escrita em sala de aula. É pertinente lembrar, diante disso, que é importante dar ênfase a outras tipologias e, por consequência, a outros gêneros textuais, pois eles são, também, responsáveis pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos leitores e produtores de textos.

## **Conclusão**

Nessa reflexão sobre os estudos sobre texto vinculados a produção escrita de textos em contexto de ensino-aprendizagem foi necessário tomar como base tanto as abordagens teóricas apresentadas no decorrer do trabalho, como também, algumas experiências de sala de aula adquiridas por meio da prática profissional enquanto professor de língua portuguesa e como aluno de escolas públicas municipais e estaduais no território nacional, visto que pensar numa modalidade de linguagem com tamanho impacto social é, ao mesmo tempo, observar diacronicamente como essa habilidade foi e é constituída no nosso percurso de formação.

A contextualização teórica sobre linguagem, escrita e ensino possibilitou o entendimento mais apurado sobre como o estudo de teorias da linguística textual vêm implicando no ensino de língua portuguesa e quais as vozes dos discursos oficiais em relação a isto. As reflexões sobre o papel do professor na produção textual faz-nos refletir, também de forma relevante, a noção bakhtiniana de compreensão responsiva ativa, a qual vem apontar para a necessidade de se observar as atividades de linguagem dos alunos na produção textual,

tendo o papel de interlocutor dessas produções enunciativas, tendo, dessa forma, novos pressupostos para avaliar a produção textual escrita dos alunos.

A análise dos dados e interpretação dos mesmos possibilitou a observação de duas realidades de ensino distintas, onde ambas têm pontos que precisam melhorar, no entanto, uma delas vem caminhando com mais eficácia para um ensino pautado no sociointeracionismo como discutimos na fundamentação teórica, enquanto a outra realidade apresenta diversos pontos que precisam urgentemente de intervenção, pois segue religiosamente o que tange o ensino de gramática.

Portanto, estima-se que o presente estudo venha instigar o desenvolvimento de novas pesquisas sobre a realidade do ensino da produção textual escrita, tanto para apontar o que acontece em outras instituições de ensino por meio dos discursos dos professores, como apresentando resultados de pesquisas de intervenção na formação de professores de língua portuguesa, o que, sem dúvidas, implicará positivamente na prática de ensino-aprendizagem.

## **Referências**

ALVES, R. **A alegria de Ensinar**. São Paulo: Papirus, 2005.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. M; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec. 1999.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**. A teoria do romance. Trad. Bernadini et al. São Paulo: UNESP, 1998. p.13-70.

BERNÁRDEZ, E. **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.

BRASIL, SNEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

FAVERO, L. L; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: uma introdução**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual: o que é e como se faz**. Recife, PE: Séries DEBATES 1, 1983.

OLIVEIRA, A. A. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**, Vila Velha, nº 4, jan./jun. 2010, p. 22-27.

SILVA JÚNIOR, S. N. A importância da concepção dialógica de linguagem na formação do professor de língua materna: a análise da compreensão responsiva ativa em sala de aula. In: SILVA JÚNIOR, S. N; SILVA, E. B. **(Re) pensando a pesquisa em linguagem: várias questões, múltiplos olhares**. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, 2017, p. 8-27.

SIMON, M. L. M. A construção do texto coesão e coerência textuais conceito de tópico. In: **I Simpósio de Estudos Filológicos e Lingüísticos**, 2008.

SUASSUNA, L; BEZERRA, M. B. Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 611-628, set./dez. 2010.

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

ZOZZOLI, R M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1): 253-269, Jan./Jun. 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q; SIMÕES, D (Orgs.) **Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

# **Ensino de literatura e internet: uma experiência de letramento literário**

---

Adriana Nunes de Souza

*Instituto Federal de Alagoas*

Rosângela Nunes de Lima

*Universidade Estadual de Alagoas*

## **Considerações iniciais: o professor no universo das TICs**

O mundo contemporâneo trouxe uma série de novos recursos fascinando a todos os que têm acesso a eles: computadores, tablets e smartphones atraem com inúmeros aplicativos, a Internet promove viagens virtuais fascinantes. Tais recursos são vistos por muitos professores como vilões que distanciam o aluno do ato de estudar, são imagens que tornam a leitura algo raro e desinteressante no cotidiano, são pesquisas irreais que se limitam ao copiar e colar.

Entre esses docentes, muitos lecionam literatura e reclamam que os alunos não gostam de ler, limitam-se a coletar resumos na Internet, repudiam os clássicos, têm um vocabulário limitado. Inúmeros afirmam que a escrita abreviada da Internet é uma afronta à língua, que homepages servem como um arquivo de trabalhos já prontos do qual o aluno apenas copia o que deve ser entregue como atividade para nota sem nem mesmo ler, que os computadores, tablets e smartphones afastam o jovem da leitura.

Entretanto, essa visão é enganosa, pois computadores, tablets e smartphones têm criado inúmeros leitores, não o leitor escolar da literatura dissociada do cotidiano, alheia às preferências individuais, mas um leitor dinâmico que cria novos caminhos, passeia pelos textos, escolhe o que deseja ler: o leitor do hipertexto.

Esse novo leitor exige um novo professor, o qual retire a máscara do preconceito de que as redes sociais e toda a Internet dificultam a aprendizagem da língua e da literatura – e passe a encarar as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) como aliadas, como um recurso eficiente para o letramento literário.

Temos possibilidades imensas de pesquisa na rede mundial de computadores; inúmeros aplicativos voltados à leitura, jogos apoiados em estratégias que necessitam de um alicerce em textos trazidos em cada uma de suas fases; redes sociais em que a interação ocorre basicamente pela leitura; comunidades de leitores nas redes sociais; para que esse universo passe a ser aliado da educação, basta haver a vontade de inserir esse novo mundo ao construído na sala de aula, pensar não na imposição da leitura única dos clássicos, na aula de história da literatura, no desrespeito ao gosto e na avaliação mecânica dos resumos para pensar num ensino que una esse novo recurso ao respeito, à multiplicidade de leituras, de gêneros, ao prazer de ler.

As TIC podem ser aliadas no processo ensino-aprendizagem, tornando a literatura e a leitura algo muito mais atraente para o discente, inserindo-a no mundo de que ele gosta.

Lembremos que a associação do novo à literatura pode criar um inovador e fascinante mundo para o aluno: por que o docente deve começar o Mal-do-século (Segunda Geração do Romantismo Brasileiro) com um texto de Álvares de Azevedo, tão distante do aluno – pela linguagem do século XXI, se pode discutir inicialmente o estado de alma romântico e partir de Exagerado de Cazuzza para falar do sentimento de autodestruição e de um amor exacerbado e idealizado. Isso, certamente, agradaria mais o aluno e o convidaria a navegar pelo texto. Igual efeito a Internet (com as redes sociais, as homepages e os inúmeros aplicativos para tablets e smartphones) pode trazer ao ensino da literatura e conseqüentemente à formação do leitor.

A educação há muito se preocupa com a construção do conhecimento a partir da realidade do aluno, assim, se as TIC são parte dessa realidade, deve-se vê-las como aliadas. O professor, nesta nova realidade, precisa saber orientar os educandos sobre onde colher informação, como tratá-la e como utilizá-la. Esse educador será o encaminhador da autopromoção e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho de grupos.

## **1. Gêneros digitais e ensino**

Discutiremos o papel das TIC e dos gêneros digitais para o ensino da literatura, será uma breve análise das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar como recurso fundamental do processo ensino-aprendizagem, tornando a literatura algo mais próximo da realidade do aluno e mais prazeroso, fazendo do ato de ler algo sempre atual e encantador, contribuindo para o letramento literário e facilitando o trabalho docente.

O acesso à Internet e a disseminação do uso das TIC estão provocando uma revolução no conhecimento. A forma de produzir, armazenar e disseminar a informação está mudando; um enorme volume de fontes de pesquisas é aberto aos alunos pela rede, bibliotecas digitais em substituição às publicações impressas e os cursos à distância, por videoconferências ou pela Internet, são hoje uma realidade.

Essa revolução precisa ser inserida na escola, em especial se pensarmos no ensino de literatura, pois a Internet está possibilitando a adolescentes um maior contato com a leitura e a escrita. Eles passam horas diante da tela, conversando nos bate-papos, redigindo postagens para as redes sociais, escrevendo e lendo e-mails, visitando sites. Utilizar este gosto pela

navegação pode proporcionar ao aluno “um novo encontro com a literatura” (FREITAS, 2003, p. 170).

A Internet, o computador, os tablets e smartphones podem, portanto, ser aliados no processo ensino-aprendizagem, tornando a literatura e a leitura algo muito mais atraente para o discente, inserindo-a no mundo de que ele gosta. Lembremos que a associação do novo à literatura pode criar fascinante mundo para o aluno, contribuindo para o hábito de leitura tão desejado pelos professores.

Sabemos que essa preocupação com a formação do gosto e o hábito de leitura é fundamental para o ensino de literatura. Incentivar a iniciação à pesquisa bibliográfica, por meio da adequação do material de leitura à clientela escolar é objetivo frequente nos planejamentos e a Internet é uma importante aliada para se atingir tal objetivo.

Sendo a escola um espaço privilegiado de interação social, ela deve integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via redes, permitindo fazer as pontes entre conhecimentos se tornando um novo elemento de cooperação e transformação.

Tal incorporação da Internet, das TIC, à escola gera uma ampla discussão sobre o possível impacto do uso de dispositivos técnico-informacionais (como os tablets, computadores e smartphones) na estrutura educacional, mas um ponto é fundamental: a necessidade da criação de uma cultura educativa que integre os instrumentos, tanto no nível da concepção quanto no da prática, considerando a complexidade da relação entre os instrumentos informáticos e os conhecimentos e técnicas utilizadas pelo docente.

Para essa integração, no caso específico do ensino de literatura e da formação do leitor, nosso foco nessa discussão, torna-se necessário discutir a questão dos gêneros textuais que emergiram a partir da revolução do conhecimento que a tecnologia proporcionou.

A questão dos gêneros é bastante ampla e para comentá-la temos de pensar primeiro de onde provêm os gêneros? Para Todorov (1981), a resposta é que vêm simplesmente de outros gêneros. Um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação. Um texto atual deve tanto à poesia quanto ao romance do século XIX. Nunca houve literatura sem gêneros; é um sistema em contínua transformação. Saussure não afirmara: “O problema da origem da linguagem não é outro senão o de suas transformações”?

Assim, podemos afirmar que a Internet nos trouxe novos gêneros, mas eles não são tão variados assim, pois partem de outros já consolidados. Entretanto são importantes, são

frequentes no cotidiano do alunado e podem contribuir para a formação do leitor que, pelo contato com estes e com outros gêneros, construirá um repertório de leitura que possibilitará a análise e a crítica, além do reconhecimento de outros gêneros.

Lembremos que, para Todorov (1981), os gêneros existem como instituição, funcionam como horizontes de expectativa para os leitores e como modelos de escritura para os autores. Por um lado, os autores escrevem em função do sistema genérico existente, aquilo que podem testemunhar no texto e fora dele, ou, até mesmo entre os dois. Por outro lado, os leitores leem em função do sistema genérico que conhecem pela crítica, pela escola, pelo sistema de difusão do livro ou simplesmente por ouvir dizer; no entanto, não é necessário que sejam conscientes desse sistema.

Observamos, pois, que a diversidade de gêneros na escola, e não escolares (como a redação escolar ou o livro didático), é fundamental para o ensino de literatura. As TIC, a Internet em especial, como recurso didático são importantes, pois podem proporcionar um contato com diversas modalidades textuais o que é defendido pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais – publicados em 1997 – foram elaborados por equipes de especialistas ligadas ao Ministério da Educação, têm por objetivo estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão ou a elaboração da proposta curricular dos sistemas de ensino no Brasil e, segundo o Ministério, visa à educação básica de qualidade).

A necessidade de trazer um amplo número de textos e modalidades textuais para a escola, para a qual a Internet é aliada, faz-se presente não apenas por ser uma indicação dos PCN, mas por ser a língua um organismo vivo, por ser um leitor completo aquele que consegue passear pelos diversos gêneros, compreendê-los e efetuar realmente a comunicação. Nesse sentido, é importante lembrarmos o pensamento de Bakhtin.

Perceber a utilização da língua como um processo com heterogêneas e múltiplas maneiras de realização é fundamental para a compreensão do ponto de partida proposto por Bakhtin para conceituar gênero do discurso. Para ele, o ser humano em quaisquer de suas atividades serve-se da língua a partir do interesse, intencionalidade e finalidade específicos dela, realizando enunciados linguísticos de maneiras diversas. A essas diferentes formas de incidência dos enunciados, o autor denomina gêneros do discurso, porque “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 277).

É válido comentarmos que essa relativa estabilidade, inerente ao gênero, chama a atenção e deve ser compreendida como algo passível de alteração, aprimoramento ou

expansão. Tratando-se de linguagem, modificações podem ocorrer em função de desenvolvimento social, de influências culturais, ou de outros tantos fatores com que a língua tem relação direta. Ciente do caráter inesgotável das atividades humanas e seu constante processo de evolução, torna-se impossível definir quantitativamente os gêneros, que se diferenciam e se ampliam em seu uso.

Um dos aspectos marcantes dos gêneros, que alude de forma direta à questão do uso é o fato de que devemos considerá-los como um meio social de produção e de recepção do discurso. Para classificar determinado enunciado como pertencente a dado gênero, é necessário verificarmos suas condições de produção, circulação e recepção. É relevante observar que o gênero, como fenômeno social, só existe em determinada situação comunicativa e sócio-histórica; caso modifiquemos tais condições, é possível que um mesmo enunciado passe a pertencer a outro gênero.

Bakhtin, com sua proposta de conceituação para os gêneros do discurso veio suprir a necessidade de se compreender os enunciados como fenômenos sociais, resultantes da atividade humana, caracterizados por uma estrutura pilar básica, suscetível a determinadas modificações. Um gênero do discurso é parte de um repertório de formas disponíveis no movimento de linguagem e comunicação de uma sociedade.

Indissociável da sociedade e disponível em sua memória lingüística, o domínio de um gênero permite ao falante prever quadros de sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara. Conhecer determinado gênero significa ser capaz de prever regras de conduta, seleção vocabular e estrutura de composição utilizada. É essa competência sociocomunicativa dos falantes que os leva à detecção do que é ou não adequado em cada prática social.

A vivência das situações de comunicação e o contato com os diferentes gêneros exercitam a competência lingüística do indivíduo. A saber: competência lingüística é um conceito aprofundado, que possui certa complexidade, mas que aqui será recortado no sentido de que todos nós somos aptos a, perante determinada estrutura e contexto, definir a qual categoria um dado enunciado pertence. Essa competência é inerente ao ser humano social, que interage, comunica, cria e recria. Na medida em que um indivíduo avança em grau de escolaridade, tende a tornar-se cada vez mais proficiente na operacionalização de variadas categorias textuais. Da mesma maneira, experiência de vida e cultura geral fazem evoluir linguisticamente os falantes.

Sendo assim, é fundamental percebermos o gênero como um produto social e como tal, heterogêneo, variado e suscetível a mudanças. Devido à heterogeneidade dos gêneros do discurso, resultado da infinidade de relações sociais que se apresentam na vida humana, Bakhtin optou por dividir os gêneros em dois tipos: primário e secundário.

Os chamados gêneros primários são aqueles que emanam das situações de comunicação verbal espontâneas, não elaboradas. Pela informalidade e espontaneidade, dizemos que nos gêneros primários temos um uso mais imediato da linguagem (comunicação imediata, como em uma reunião de amigos).

Nos gêneros secundários, existe um meio para que seja configurado determinado gênero. Esse meio é normalmente a escrita. Logo, se há meio, dizemos que há relação mediada com a linguagem, há uma instrumentalização. O gênero funciona como instrumento, uma forma de uso mais elaborada da linguagem para construir uma ação verbal em situações de comunicação mais complexas e relativamente mais evoluídas: artística, cultural, política. Esses gêneros chamados mais complexos absorvem e modificam os gêneros primários.

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.. (BAKHTIN, 2000, p.281)

Para melhor compreensão do fenômeno de absorção e transmutação dos gêneros primários pelos secundários, Bakhtin traz como exemplo uma carta ou um diálogo cotidiano, os quais, quando inseridos em um romance, desvinculam-se da realidade comunicativa imediata, só conservando seus significados no plano de conteúdo do romance. Ou seja, não são mais atividades verbais do cotidiano, e sim de uma atividade verbal artística, elaborada e complexa. É importante lembrarmos que a matéria dos gêneros primários e secundários é a mesma: enunciados verbais, fenômenos de mesma natureza. O que os diferencia é o grau de complexidade e elaboração em que se apresentam.

Se os gêneros primários e secundários partem de uma mesma matéria, podemos afirmar: os gêneros que emergiram a partir do advento da Internet também a utilizam e, portanto, precisam ser discutidos, para isso as obras de Marcuschi e Xavier são utilizadas como referência.

Para Marcuschi (2004), é certo que a Internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita, assim, ela continua essencial apesar da integração de imagens e de som. Por outro lado, a ideia que hoje prolifera quanto a haver

uma “fala por escrito” deve ser vista com cautela, pois o que se nota é um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de representações semióticas.

As formas textuais emergentes nessa escrita são várias e versáteis. Entre os gêneros mais conhecidos e que vêm sendo estudados podemos situar pelo menos estes (numa tentativa de designar e diferenciar tais gêneros): e-mail, bate-papo virtual em aberto (inúmeras pessoas interagindo simultaneamente, como ocorre nos grupos do WhatsApp), bate-papo virtual reservado (chat), como acontece no Messenger, do Facebook); bate-papo agendado (ICQ), algumas universidades utilizam esse recurso para o ensino à distância; aula virtual (interações com número limitado de alunos tanto no formato de e-mail ou de arquivos hipertextuais com tema definido em contatos geralmente assíncronos; bate-papo educacional (interações síncronas no estilo dos chats com finalidade educacional, geralmente para tirar dúvidas, dar atendimento pessoal ou em grupo e com temas prévios); lista de discussão e fórum.

Entre os mais praticados pelos jovens estão os e-mails, bate-papos virtuais e fóruns. Em todos esses gêneros a comunicação se dá pela linguagem escrita, vemos assim que é fundamental aproveitarmos esse recurso como auxiliar na formação do leitor e também na aula de literatura.

## **2. O professor e os gêneros digitais**

Todos esses gêneros podem ser utilizados pelo professor como apoio para o ensino de literatura, podem-se criar perfis de personagens como Capitu, de Machado de Assis, o discente teria uma interação com a personalidade virtual (o professor responderia às mensagens); pequenas encenações ou fragmentos de textos literários podem ser publicados em um blog e discutidos em um fórum; entre outras estratégias que insiram a literatura no cotidiano discente.

Essa nova interação com o texto literário que a internet pode proporcionar é recurso eficiente para o letramento literário e para a formação do leitor, por proporcionar o contato com diversos gêneros: digitais ou não. Sendo eficiente, ela, entretanto, exige um professor que não se limite ao livro didático ou aos clássicos, mas que se aproprie do conhecimento acerca desses novos gêneros e os insira em sua prática.

Para Pinheiro (2010), o professor precisa compreender que o estudante de hoje possui uma lógica de raciocínio e atenção utilizada em várias atividades simultâneas, as tecnologias proporcionam isso. O professor deve entender a realidade do discente enxergando as coisas

sob a perspectiva dele, caso contrário assumirá uma posição desfavorável em sala de aula e isso poderá tornar o ensino ineficaz.

Se os gêneros digitais que a Internet proporciona são parte do cotidiano do aluno, o professor precisa inseri-lo em sua prática como um elemento que proporcione a aprendizagem e aproxime a literatura de seus discentes. O professor de literatura não será mais um mero transmissor de conhecimentos, mas será um facilitador do letramento literário.

O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria. (VIEIRA, 2012, p. 6).

Não apenas a leitura, mas a escrita será desenvolvida com a inserção dos gêneros digitais na prática docente. Vemos em Marcuschi (2004) que a escrita tem fundamental papel na construção dos gêneros digitais e que nestes há uma interação real. Pensemos nos fóruns de discussão das redes sociais, em especial o Facebook, amplamente utilizado pelos adolescentes. Eles podem constituir um bom recurso didático para a formação do leitor. Nesses fóruns, o participante expõe suas opiniões sobre dado tema e com isso põe em prática o que Bronckart denomina modalizações.

Bronckart afirma que as modalizações têm “como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”. (BRONCKART, 1999, p. 330)

Portanto, as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático.

Existem quatro funções de modalização inspiradas na teoria dos três mundos de Habermas, são elas:

- Modalizações lógicas: avaliação de alguns elementos do conteúdo temático apoiada em critérios elaborados e organizados a partir do mundo objetivo;
- Modalizações deônticas: avaliação de alguns elementos do conteúdo temático apoiada em valores, opiniões e regras do mundo social;

- Modalizações apreciativas: avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, apoiada em critérios provenientes do mundo subjetivo;
- Modalizações pragmáticas: explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (o narrador, por exemplo).

As modalizações relacionam-se ao gênero a que pertence o texto. É, pois, importante estudarmos a teoria de Bronckart a fim de que possamos considerar a inserção de variados gêneros na relação didática, uma necessidade para que o aluno conheça as várias possibilidades de expressão de uma mesma ideia, tornando-se, portanto, um leitor completo, que reconheça os gêneros e interprete o mundo.

Observa-se que as TIC proporcionam ao jovem um amplo contato com a escrita e a leitura, sendo aliadas para a formação do leitor, Chartier faz importante afirmação em *A aventura do livro: do leitor ao navegador*:

Aqueles que são considerados não-leitores, leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e pensar (CHARTIER, 1998, p. 103-104).

### **3. Uma experiência em língua estrangeira**

Não apenas na literatura em Língua Portuguesa, mas também na sala de aula de língua estrangeira, o letramento literário se faz necessário, lembremos que, segundo Kramersch (1995), professora de literatura e alemão nos Estados Unidos, para todas as línguas modernas, o caminho para a sua “universalização” deu-se através de suas literaturas. Ensina-nos, também, essa pesquisadora, que o motivo pelo qual o ensino das línguas modernas se baseia foi o acesso ao “cânone universal das literaturas mundiais”. A princípio, deu-se por motivos religiosos e, em seguida, com uma visão estética do mundo.

Vários métodos e abordagens de ensino de línguas foram desenvolvidos, de forma que tornou o ensino de línguas separado de cultura e literatura; e, de acordo com Kramersch (1993), com o “desenvolvimento da crítica literária além dos questionamentos filológicos, e o

crescimento da Lingüística como um campo próprio, a divisão entre o ensino de línguas e o ensino de uma cultura literária aprofundou-se”.

Muitos professores de inglês como língua estrangeira no Brasil, parecem continuar a ensinar línguas como um sistema fixo de estruturas formais e funções discursivas universais, sem considerar os aspectos culturais e literários da língua estrangeira ensinada. Esses professores não percebem a importância de mostrar aos seus alunos que língua, cultura e literatura estão imbricadas, e, freqüentemente, hesitam em usar textos literários em suas salas de aula de língua estrangeira. Brandão (1998, p. 36) afirma que,

Um fator, entre outros, que funciona como um elemento complicador no divórcio entre o ensino de línguas e literaturas é a atitude tradicional existente no ensino de literatura, algo que quase sempre é visto como “monótono”, “cansativo” e “chato”. Aqueles que compartilham dessa visão conservadora insistem em afirmar que os/as alunos/as não gostam de ler e, portanto, não há nenhum sentido em ensinar literatura.

Kramersch (1993, p. 07) argumenta ainda que isso aconteça, provavelmente, porque “ensinar línguas é visto consistentemente como uma tarefa menos sofisticada, portanto menos difícil, do que ensinar literatura”. E, em adição a esses fatos, há ainda o sistema educacional conservador brasileiro, que “parece favorecer totalmente as abordagens cujo centro é o/a professor/a”, e que esse professor/a é “alguém que não deve ser questionado/a” (BRANDÃO, 1998, p. 36). E essas abordagens parecem colaborar somente com a criação de uma aversão à literatura entre os aprendizes de inglês como língua estrangeira.

Kramersch (1993) nos diz que os aprendizes de línguas deveriam ser apresentados a todos os tipos de textos literários, e que esses textos deveriam ser os mais reais possíveis, de forma que os aprendizes entrassem em contato com os pensamentos e vozes dos autores dos textos literários. Essa estudiosa ainda argumenta que, ao dar aos aprendizes essas oportunidades, os professores de inglês como língua estrangeira permitiriam que seus alunos construíssem suas próprias vozes e as relacionassem àquelas dos textos, tendo o privilégio de entender e compartilhar os sentimentos de outras culturas.

Nessa experiência, propomos a apresentação de *The Canterville Ghost*(1981)<sup>8</sup>, de Oscar Wilde, a alunos adolescentes do ensino médio, o contato com a obra, deu-se não apenas no texto escrito, mas também em encenações e filmagens.

---

<sup>8</sup> O fantasma de Canterville (1981).

O uso da literatura inglesa focada na abordagem de ensino de língua inglesa se dará visando o enriquecimento da aula de língua, bem como a motivação dos aprendizes, de forma que haja a compreensão da importância que a literatura tem em suas vidas, e de como a literatura é capaz de destacar aspectos culturais relevantes que podem ser similares aos dos aprendizes, ou, até mesmo, totalmente diferentes. O filósofo e crítico literário britânico Eagleton (1983, p.02) nos diz que “(...). A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, desvia sistematicamente do discurso diário”.

Assim, essa atividade propõe-se a conscientizar os nossos aprendizes de língua inglesa de que literatura também é cultura, que pode ser dividida, admirada e, também, compreendida como uma forma de conhecer, respeitar, tornando esses alunos seres críticos em relação às diversas formas culturais dos diferentes povos.

Segundo Jordão (1999, p. 55), a sala de aula de literatura pode ser um lugar onde haja o diálogo e o discurso resistente, e isso é “um campo fértil para desafiar convenções, para refletir sobre representações, para questionamentos (...) e o ponto de partida para mudanças (...)”.

Sabemos que a internet e os gêneros digitais proporcionam um acesso interativo à obra e possibilitam aos estudantes um contato mais próximo ao texto do cânone, gerando uma identificação com o texto que o uso do livro apenas poderia dificultar.

### **Considerações finais**

Como educadores, devemos nos despir dos preconceitos e do lugar comum que diz: as TIC são um problema, que distanciam o jovem da leitura e vestir a idéia de que elas podem constituir um aliado na construção do conhecimento.

Para ser esse professor que não se veste de preconceitos, mas utiliza os novos recursos como aliados, é necessário qualificar-se, conhecer as redes sociais, os gêneros digitais da internet e familiarizar-se com essa nova linguagem. É necessário mergulhar no mundo dos adolescentes, conhecer suas leituras, aquilo que faz sucesso entre eles. É fundamental estudar com profundidade as obras que serão trabalhadas para que se possa aproximá-la do aluno: seja criando um perfil de personagens nas redes sociais, seja construindo um site, seja num fórum ou em um bate-papo.

Para isso, as políticas públicas precisam voltar-se à formação e atualização de professores, de forma que a tecnologia seja de fato incorporada ao currículo escolar, e não

vista apenas como um acessório marginal. É preciso pensar em como incorporá-la ao cotidiano da educação de forma definitiva.

Podemos afirmar, portanto, que as TIC são importante recurso para a introdução de inúmeros gêneros textuais na sala de aula, garantindo a diversidade necessária para a formação de um leitor completo e crítico, para a consolidação do gosto pela leitura e para o letramento literário tão desejado por docentes em seus planejamentos.

## Referências

AZEVEDO, A. **Lira dos Vinte Anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRANDÃO, I. F. O. A few reflections on the subject of literature, English language and the teaching / learning process. **Ilha do Desterro**, nº 37, Florianópolis, jul./dez. 1999, p.013-020.

BRANDÃO, I. F. O. Algumas reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas e literatura. **Revista Leitura**, nº 21, jan./jun. 1998, p.35-43.

BRASIL, SNEB. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo, SP: Unesp, 1998.

EAGLETON, T. **Literary theory**. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

JORDÃO, C. M. The don't "do-it-yourself" of education: teaching and learning literature as production of collective knowledge. **Ilha do Desterro**, n. 37, Florianópolis, jul./dez. 1999, p.049-059.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. The cultural component of language teaching. In: **The Xth World Congress of the International Association of Applied Linguistics in Amsterdam**, 12 August 1993,

republicado em: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm) - 30/09/04. Acesso em 30 de set. 2004.

MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. **Hipertexto e Generos Digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro. Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital**. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 2002.

PINHEIRO, P. P. **Direito Digital**. 4. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

TODOROV, T. **Os Gêneros do Discurso**. Coleção: SIGNOS. [Edições 70](#), 1981.

VIEIRA, M. M. **Educação e novas tecnologias**: o papel do professor nesse novo cenário de inovações. <http://eduemojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14359/8641> (Acessível em 08 de junho de 2014).

WILDE, O. The Canterville ghost. In: WILDE, O. **Complete works of Oscar Wilde**. Great Britain: HarperPerennial, 1989.

WILDE, O. **The Canterville ghost**. Denmark: Easy Readers, 1981.

# **Reflexões sobre o ensino de literatura e a formação do leitor na educação básica de nível médio**

---

Alexandre Souza Cavalcante

*Universidade Federal de Alagoas*

## Considerações Iniciais

Os estudos acerca do ensino de Literatura vêm ganhando cada vez mais espaço na esfera educacional. Muitas são as contribuições oferecidas por pesquisadores da área, que com suas publicações atuam significativamente na construção de novos paradigmas para esta modalidade de ensino. No entanto, é fácil perceber que mesmo com tantas informações e contribuições vinculadas às diversas pesquisas no país e a divulgação de instrumentos oficiais, a literatura ainda não encontrou o espaço que lhe é de direito no ambiente escolar.

O que se tem constatado nas práticas de ensino de literatura na escola básica, mais especificamente no nível médio, são aulas ainda enraizadas nos moldes tradicionais, onde o professor privilegia um estudo mecânico e superficial da literatura, sem muitas vezes levar em consideração suas especificidades, tornando o processo de ensino-aprendizagem obscuro para o aluno, que não entende a matéria e passa, conseqüentemente, a repudiá-la.

São aulas destinadas à memorização de datas, ao estudo cronológico das escolas literárias e suas características, aos dados bibliográficos dos autores e, muitas vezes, ao estudo da gramática a partir do texto literário, numa postura que não leva em consideração a centralidade do texto como mobilizador do estudo da literatura. Essa forma de conduzir as aulas tem contribuído para a cristalização e ineficácia desse ensino no que se refere à formação de leitores, havendo uma urgente necessidade de se rever o papel da literatura no contexto educacional.

O objetivo desse trabalho é proporcionar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas do Ensino de Literatura na Educação Básica de Nível Médio, tendo como foco principal a discussão em torno da formação do leitor de textos literários. Utilizou-se como referencial teórico obras de autores envolvidos com as temáticas abordadas, tais como Candido (2004-2007), Cosson (2006), Larrossa (2007), Kefalás (2012), e alguns documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

### 1. Ensino de Literatura e Formação do Leitor

Em seu livro **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**, William Roberto Cereja constatou que o ensino de literatura no ensino médio não tem alcançado plenamente os objetivos a que se propõe, a saber: a formação de leitores

competentes de texto literários e não literários e a consolidação de hábitos de leitura. Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, de maneira mais ampliada e mais especificamente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), trazem reflexões importantes sobre essa problemática e apontam, dentro de seus limites, caminhos que possam superar essas condições de ensino.

As OCEM, como instrumento didático-pedagógico, foram elaboradas para auxiliar o desenvolvimento das práticas docentes a partir de uma retomada da discussão dos PCN – em que a literatura ganha papel de pouco destaque. Em relação ao ensino de Literatura, o documento traz contribuições significativas por abordar o conteúdo da disciplina de forma autônoma, privilegiando as suas especificidades, contrariando a proposta de não fragmentação das disciplinas - literatura, leitura, estudos gramaticais e produção de textos atuando de forma interdisciplinar no ensino de língua portuguesa – expressa nos PCN.

Sabe-se, que o trabalho contextualizado e interdisciplinar proposto pelos parâmetros curriculares é necessário, contudo, compreende-se que a literatura apresenta características próprias que a distingue dos demais modos discursivos e que por esta razão deve ser pensada de forma diferenciada, para que assim o trabalho contextualizado aconteça de maneira satisfatória.

No capítulo *Conhecimentos de Literatura*, das OCEM, há uma referência a esse caráter autônomo e “especial” do discurso literário:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações lingüísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (BRASIL, 2006, p.49).

A poesia do poeta sul mato-grossense Manoel de Barros é um bom exemplo de como a língua pode ser explorada para além dos seus limites significativos. O poeta, um grande experimentador da língua, escreve sua obra provocando rupturas com a normalidade, distanciando-se de uma linguagem comum, fazendo poesia *voando fora da asa*. Em um de seus poemas, Manoel sentencia: *Poesia é quando a tarde está competente para dalias*. Nesse verso, o poeta trata a palavra no nível do encantamento, provoca uma certa desautomatização e ao mesmo tempo uma renovação do olhar sobre o mundo, sugerindo, talvez, que a poesia simplesmente acontece e que a sua natureza é, essencialmente, inefável, que ela existe mesmo

é para ser sentida e não explicada, como afirmou o ator Philippe Noiret, interpretando o poeta Pablo Neruda no filme **O Carteiro e o Poeta**: “melhor do que qualquer explicação é a experiência das emoções que a poesia revela para uma alma disposta a compreendê-la”.

Em oposição a esse conceito provocativo, que em uma aula pode despertar estranhamentos e suscitar diversas compreensões, encontra-se as seguintes definições de poesia no **Dicionário Aurélio Júnior**: “**1.** Arte de escrever em verso. **2.** Composição poética curta. **3.** *Figurado* Tudo aquilo que desperta o sentimento do belo, a emoção”. Refletindo sobre esses conceitos na perspectiva da prática docente, o que se percebe, infelizmente, no discurso de muitos professores, é uma insistência em tratar a poesia como algo dicionarizado, que pode ser explicada a partir de compêndios, teorias, fórmulas exatas e que, de certa maneira, engessa a compreensão em dados supérfluos. Pensar a literatura, de uma forma geral, em termos conceituais fixos é negar ao leitor o exercício da liberdade característico dessa forma de arte e uma forma de empobrecer o seu discurso. Significa, em suma, a “morte da literatura, seu aprisionamento” (WALTY, apud KEFALÁS, 2012, p.280).

Para superar esse estado de cristalização em que se encontra muitas vezes o discurso literário em sala de aula, as OCEM evidenciam, em linhas gerais, que o principal objetivo desse documento é mostrar que as aulas de literatura devem ser conduzidas levando em consideração a centralidade do texto literário no processo de ensino-aprendizagem. É necessário, conforme aponta o documento, valorizar a experiência da leitura no contato efetivo com o texto, pois

Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética (BRASIL, 2006, p.55).

De acordo com as OCEM, essa fruição estética não deve ser confundida como mero jogo de entretenimento, diversão ou apenas como atividade lúdica. A fruição de um texto literário, na concepção das orientações curriculares, “diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto.” (BRASIL, p.59). O leitor é, portanto um coautor da obra lida, pois, conforme Eco (2010), o texto literário, levando-se em consideração o seu caráter polissêmico e ambíguo (característica de toda obra de arte), não produz uma estrutura presumidamente objetiva, fechada, antes, constitui uma *obra aberta* que produz uma relação de fruição entre esta e seus receptores.

Neste ponto, as OCEM chamam a atenção para a autonomia do leitor no processo de interação com o texto, numa clara referência aos estudos sobre a *Estética da Recepção*, cujo conceito recai na importância do leitor como sujeito ativo na construção dos significados retirados das obras. No contexto da sala de aula, verifica-se que o professor ainda se coloca como o “senhor do conhecimento”, aquele que guia a leitura do texto e só aceita interpretações que convêm à sua visão de mundo, ou, pior, que estão de acordo com as orientações do livro didático.

A esse aspecto, soma-se a predominância do estudo historiográfico da literatura em sala de aula. Segundo Eliana Kefalás, adotar como perspectiva central o estudo da história da literatura pode produzir tanto vantagens quanto fragilidades ou lacunas:

Se, por um lado, é possível pensar que, optando por uma historiografia da literatura, poder-se-ia dar conta, no ensino, de um longo tempo da produção literária nacional, por outro, essa opção passa a ser desvantajosa na medida em que, por vezes, inviabiliza a leitura integral de obras ou, ainda, porque deixa em segundo plano a oportunidade de o professor e o aluno se debruçarem sobre a leitura e a análise de textos. (KEFALÁS, 2010, p.279).

Percebe-se, assim, ainda conforme Kefalás, que a noção de que é necessário cobrir toda a extensão da história da literatura acaba exilando o contato com as obras na sala de aula, contribuindo para a má formação de leitores de textos literários, como aponta o próprio documento das OCEM:

Os professores, pressionados por programas panorâmicos, sentem-se obrigados a cobrir toda a linha do tempo (assim como se sentem pressionados a cobrir todos os pontos da gramática), fazendo uso da história da literatura, ainda que isso não sirva para nada: aulas “chatas”, alunos e professores desmotivados, aprendizagem que não corresponde ao que em princípio foi ensinado. (BRASIL, 2006, p. 76).

Não se trata, entretanto, de excluir a historiografia literária completamente do ensino de literatura, mas de retirá-la de sua posição privilegiada, deslocando o interesse “para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo”, como aponta Anne Rouxel (2013), ao dissertar sobre os avanços da pesquisa em literatura e em didática da literatura nas últimas décadas.

Entende-se, dessa forma, que para promover um ensino de literatura eficaz, se faz necessário que a leitura do texto literário esteja no centro das aulas de literatura, onde professor e aluno possam juntos debruçar-se sobre a leitura dos textos, buscando nessa interação construir seus sentidos.

Essa perspectiva, ainda conforme as OCEM, visa ao letramento literário. Magda Becker Soares define letramento como sendo o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (BRASIL, 2006, p. 54-55). Por extensão, Letramento literário é “o estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55).

Para que haja fruição, é necessário que o leitor se aproprie do texto de uma maneira que ele possa atravessá-lo, desestabilizá-lo e que dessa experiência possa resultar uma transformação em seu ser. Significa que o texto deve ser tratado como um organismo vivo, onde as palavras ressoem, reverberem, atinjam o leitor e a ele se incorporem. Essa parece ser uma condição básica para se chegar ao letramento literário.

Segundo Kafelás (2010), para que na escola a literatura cumpra esse papel é necessário que ela ocupe “o lugar do não controle”, do imprevisível, do improvável, do não poder. Isso porque ela [a literatura], segundo Barthes (2007), é dotada de autonomia e consiste no meio privilegiado de escapar ao discurso desse poder, que para ele está presente em todas as camadas da esfera social e se manifesta sob qualquer forma discursiva. O poder, ainda conforme o autor, se perpetua no tempo histórico e se inscreve na “língua”, onde a língua é sua expressão obrigatória.

Barthes chama a atenção para o fato de que a língua, espaço privilegiado onde se manifestam as relações do poder, “não é nem reacionária nem progressista: ela é simplesmente fascista, pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, p.14). O autor defende, nesse sentido, que o exercício da literatura permite que se possa ouvir a língua fora do poder. Para se desviar desse poder, é necessário jogar com as palavras, exercer a prática do deslocamento, que é o “transportar-se para onde não se é esperado” (BARTHES, 2007, p.27), é necessário trapacear a língua, e essa trapaça “esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu chamo, quanto a mim: literatura” (*op. cit*, p. 16).

Importante mencionar que esse exercício de deslocamento, ou de manobra da língua, é explicado por Barthes através da noção de *escritura*. Segundo Perrone-Moisés (2007. p.78), que escreveu um texto intitulado **Lição de casa**, publicado em seguida à **Aula** de Barthes, no mesmo livro editado pela Cultrix, o autor propõe “o uso diferenciado de *literatura*, *escritura* ou *texto*, para designar todo discurso em que as palavras não são usadas como instrumentos, mas postas em evidência (encenadas, teatralizadas) como significantes”.

A ideia de escritura apontada por Barthes permite pensar não só o texto literário, mas o próprio ensino de literatura, a partir de um discurso libertário, não instrumental, onde importa mais saborear e sentir a palavra feita arte, que compreendê-la dentro de uma lógica que a controla e a classifica em padrões organizados. Trata-se de entender a literatura como “fendas na língua”, onde se é valorizado não uma unicidade da mesma, mas a exploração de sua pluralidade.

Acredita-se, assim, que esse ponto de vista se aproxima da ideia de promover um ensino que tome a literatura em seu caráter humanizador, isto é, que tenha como objetivo humanizar o sujeito/leitor a partir da fruição na leitura do texto literário. As OCEM, nesse sentido, deixam claro, levando em consideração a supremacia do texto literário nas aulas de literatura, que “quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (BRASIL, 2006, p.59-60).

A esse respeito, vale mencionar a noção clássica de humanização elaborada por Antonio Candido no texto “O Direito à Literatura”, onde o autor expõe que a literatura é uma necessidade profunda do ser humano e, portanto, um direito fundamental inalienável e inviolável do indivíduo, além de evidenciar o poder transformador que tem esta forma de arte. Entende o autor por humanização

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Diante dessa concepção, fica evidente a força da literatura ao promover no homem o desenvolvimento de sua intelectualidade, proporcionando-lhe um equilíbrio moral e psicológico, bem como uma maior integração com a realidade que o cerca. Sendo assim, para que a literatura possa cumprir sua função humanizadora, é importante que o aluno a experimente através do texto literário, ou seja, só a partir do contato efetivo com o texto literário e da experiência vivida no ato de leitura, é que o aluno se apossará daqueles traços essenciais para o processo de humanização apontado por Antônio Candido e passará a entender as especificidades do fenômeno literário.

Contribuindo com a discussão, é válido, nesse momento, transitar por algumas ideias do filósofo e educador espanhol Jorge Larrosa (2007), no que diz respeito à questão da leitura como lugar de transformação do sujeito. É importante mencionar, que não é a intenção desse

trabalho incursionar detalhadamente pelos meandros da obra desse autor, mas trazer um pouco de sua produção, no que se refere especificamente ao que o autor chama de “saber da experiência. Para discorrer sobre essa questão, tomar-se-á como base os textos “Lectura, Experiencia y Formación”, entrevista concedida por Larrosa à revista **Lectiva** e no ensaio “A Leitura no Âmbito da Experiência”, de Eliana Kefalás, publicado no livro *Corpo a Corpo com o Texto na Formação do Leitor Literário*, da mesma autora.

Para esse autor, o mundo moderno tem imposto ao homem uma vida onde a velocidade de consumo do tempo tem afetado torrencialmente a qualidade da experiência humana. O excesso de informação a que está sujeitado, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho, inviabilizam, segundo Larrosa, a experiência no contato com um texto literário. Para ele, é extremamente necessário burlar essa lógica e conceber a leitura do texto literário não como mera informação, mas pensa-la como “experiência”, isto é, como algo que “nos forma, nos transforma e nos deforma”:

Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. La lectura, por tanto, nos es solo um pasatiempo, um mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no ser reduce tampoco a um médio de adquirir conocimientos (LARROSA, 2007, p.29).

Percebe-se, dessa forma, que a leitura enquanto formação proposta por Larrosa valoriza o leitor e sua subjetividade, porque “nos faz ser o que somos”. O leitor é afetado, atravessado pelas palavras que o constitui, é tocado por elas, nessa relação entre texto e subjetividade e bem aí acaba se tornando um “sujeito da experiência”. A experiência acontece aí, nesse lugar onde o sujeito é atravessado pela leitura e pela escrita, como “esso que me passa”. Segundo Eliana Kefakás (2012), essa frase de Larrosa [algo que me passa] é fundamental para compreender a ideia de experiência:

A partir de “eso”, ele aponta para os princípios de “exterioridade, alteridade, alienación” da experiência; ou seja, evidencia como o acontecimento é algo que ocorre fora do sujeito, ou melhor, é algo que é exterior ao sujeito, que se passa não porque só depende dele. A experiência é experiência porque aparece, desvela-se, é algo que é reconhecido como estranho, estrangeiro ao sujeito.

[...]

No momento em que o que acontece fora desse sujeito interfere nele é que se configura a experiência. O acontecimento externo, ao afetar o sujeito torna-se experiência. É nesse sentido que Larrosa discorre sobre o pronome reflexivo “me” da frase “eso que me passa”, princípio que esse autor nomeia como “reflexibilidad, subjetividade, transformación”.

[...]

Ao detalhar sua reflexão sobre o verbo “passa”, (...) Larrosa considera dois aspectos: o primeiro, o que “passa” é passagem, percurso; no segundo o verbo “passa” alude à

“passión”, ao padecimento. (...) Se a experiência é algo que percorre, que atravessa o sujeito, segundo esse autor, ela deixa marcas, rastros. O sujeito, desse ponto de vista, não seria um sujeito essencialmente ativo, mas um sujeito passional, alguém que padece dela, sofre, é afetado pela experiência. (KEFALÁS, 2012, p.21-22).

Em síntese, a experiência vivida através de uma leitura só acontece quando o sujeito é atravessado pelas palavras que compõem a tessitura do texto, a partir de um acontecimento externo a ele, onde esse externo se articula com aquilo que é subjetividade, provocando “deslocamentos, transformações, dissoluções no sujeito” (*op. cit.*, p.21), numa travessia que deixa “marcas” e que o conduz sempre a um lugar imprevisível. Trata-se de conceber esse caminho como o “transportar-se para onde não se é esperado”, segundo o ponto de vista de Barthes (2007) e sua noção de escritura já mencionada anteriormente.

Nesse sentido, é fácil perceber que a linguagem da experiência se distancia de uma linguagem neutra, objetiva e meramente informativa. Conceber a leitura literária dentro dessa lógica da informação, buscando atingir apenas a proficiência, acaba afastando, portanto, a experiência de leitura e sua possibilidade de atravessar o sujeito. Sendo assim,

O que interessa [no ensino de literatura] não é a proliferação de uma língua que objetive o mundo, que seja clara, transparente, neutra, homogênea. (...) A língua que se quer experiência (...) é feita de insegurança, desvia e desconfia das certezas inflexíveis ou da vontade de ser compreendida por todos em nome de uma espécie de comunidade universal. Ao se recorrer a uma língua insegura, que balbucia, que se espanta, procura-se não encontrar algo que possa ser generalizado, mas o detalhe, o singular, o que afeta o sujeito. (KEFALÁS, 2012, p.32-33).

Perceber a leitura literária nesse nível pode contribuir significativamente para a construção de um ensino de literatura transformador e humanizado, na medida em que as aulas ocupem o lugar do não controle, do não poder, do não previsível. Negar a objetividade organizacional e homogênea do ensino tradicional da literatura é um princípio básico para criar caminhos que levem a uma nova educação pela literatura.

Voltando a Larrosa, entende-se que tenha ficado claro que a leitura como formação proposta pelo autor, só acontece quando há experiência. Vale ressaltar, que esse papel formativo que tem a leitura é visto por Larrosa como uma via de mão dupla: *a leitura como formação*, que é algo ligado diretamente à subjetividade do leitor e *a formação como leitura*, que está ligado à produção de sentidos. Para ele, a formação implica, necessariamente, uma capacidade de escuta, algo que tem a ver com a relação íntima entre a palavra e o leitor. Assim, “una persona que no es capaz de ponerse a la escucha há cancelado su potencial de formación y de transformación” (LAROSSA, 2007, p.31).

Em suma, esse saber da experiência apontado por Larrosa que permite pensar a linguagem como formação e transformação do sujeito, “enseña a vivir humanamente y a conseguir la excelência em todos los âmbitos de la vida humana em el intelectual, em el moral, em el político, em el estético, etc.” (2007, p.34). Nesse sentido, fica evidente que as ideias de Larrosa dialogam com o pensamento de Candido em relação à função humanizadora da literatura e contribui sobremaneira para a construção de um ensino de literatura que se quer também humanizador.

### **Considerações Finais**

Durante o percurso desse trabalho foram feitas algumas reflexões sobre a problemática do ensino de literatura na educação básica de nível médio. Pode-se verificar, inicialmente, que a literatura possui uma forma de discurso autônomo e transgressor e que por isso deve ser estudada a partir de suas especificidades. Esse estudo precisa ser feito sempre a partir do contato efetivo com as obras e, na medida do possível, ser abordado em suas múltiplas faces. O leitor terá um papel fundamental, nesse caso, na construção dos sentidos do texto, pois atua como um coautor da obra, preenchendo os vazios que o texto deixa em aberto. O leitor competente de textos literários é aquele que é atravessado e afetado pelas palavras a partir de um saber que se dá pela experiência, num jogo que o leva a lugares improváveis. A leitura, que visa ao letramento literário, assume, nesse sentido, um caráter formador, deformador, transformador e humanizador, esse, o grande objetivo do ensino de literatura.

Acredita-se, assim, que o ensino de literatura, na educação básica, deve partir, antes de tudo, desse princípio humanizador que permite ao sujeito dar forma aos seus sentimentos e à sua visão de mundo. Em outras palavras, o ensino de literatura precisa ser construído de maneira tal, que este possa despertar interesse, proporcionar prazer e produzir sentido para o aluno.

Para tal, é necessário que o professor de língua portuguesa seja, antes de tudo, um bom leitor e que reconheça as especificidades de seu objeto de trabalho, no caso em questão, as obras literárias. É importante que o texto seja o elemento mobilizador de suas aulas e que diariamente seja dada a ao aluno a oportunidade de manusear um livro e de entrar em contato efetivamente com o texto.

Para formar leitores de textos literários na escola não basta apenas ler, é necessário, também, dar vida ao que se está lendo. Assim, como a criança em Manoel de Barros escuta a

cor dos passarinhos, mudando a função do verbo fazendo-o delirar<sup>9</sup>, o docente precisa constantemente fazer com que seu verbo pegue delírio, pois só assim o ensino pode se tornar significativo para o aluno, que motivado, passará a sentir a força humanizadora da literatura a partir da experiência extraída das leituras efetuadas.

Sendo assim, é fundamental que o professor se renove a cada dia, “desaprendendo” sua prática para aprendê-la novamente em uma experiência totalmente nova - *Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios*. É preciso, portanto, que esse profissional passe a *lecionar andorinhas* em suas práticas de ensino, resgatando o encantamento que a arte literária proporciona e que há muito tem sido negligenciado pelos educadores.

## Referências

BARROS, M. **O Livro das Ignorças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007.

BRASIL (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL, SNEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa no Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2000.

BRASIL, SNEB. **Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, SNEB. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CANDICDO, A. O Direito à Literatura. In: CÂNDIDO, A. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Duas Cidades e Ouro sobre azul 2004.

---

<sup>9</sup> Cf: poema VII da obra *O livro das ignorças*.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, R. **Letramento Literário**: Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

ROXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A; REZENDE, N. L; JOVER-FALEIROS, R (orgs). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ECO, U. **Obra Aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Júnior**: dicionário escolar de língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005.

KEFALÁS, E. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KEFALÁS, E. **Leitura, voz e Performance no ensino de literatura**. Revista Signótica – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, n. 2, 2012.

LARROSA, J. **Lectura, Experiencia y Formación**. Lectiva - Asociación de Profesores de la Universidad de Antioquia, n. 14, p. 29-44. Medellín, Diciembre 2007.

**O CARTEIRO E O POETA**. Direção: Michael Radford. Produção: Mario Cecchi Gori, Vittorio Cecchi Gori, Gaetano Daniele. Roteiro: Michael Radford, Anna Pavignano, Furio Furio Scarpelli, Giacomo Furio Scarpelli. Elenco: Massimo Troisi, Philippe Noiret, Maria Grazia Cucinotta, Linda Moretti, Renato Scarpae outros. França/Itália/Bélgica: Miramax Films / Blue Dahlia Productions / Cecchi Gori Group Tiger Cinematografica / Esterno Mediterraneo Film / Penta Films, S.L. ,1995. 1Filme (116 min), son., leg.,color.

SILVA, M. V. Motivações para a leitura no ensino médio. In: PINHEIRO, H (org.). **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008. p.41-54.

# **Leitura na escola: a história do clube de leitura passarinho do IFAL – palmeira dos índios**

---

Vanúcia Amorim Pereira dos Santos

*Instituto Federal de Alagoas*

## **Considerações iniciais**

Este trabalho tem por finalidade expor a história do Clube de Leitura Passarinhar, fundado há seis anos no Instituto Federal de Alagoas – Campus Palmeira dos Índios. O clube de leitura é um projeto que objetiva enfrentar e combater a realidade indicada em pesquisas: vivemos em um país de não-leitores. Seis anos após a inauguração, o Clube de Leitura Passarinhar é uma ação de fomento à leitura consolidada no cotidiano da instituição e desde a sua implantação tem proporcionado mudanças significativas e positivas no processo ensino-aprendizagem e também assegurado um contexto mais amplo de desenvolvimento para o aluno.

### **1. A importância de espaços de leitura na escola**

Posto está que a leitura é uma atividade basilar para qualquer área do conhecimento, até mesmo capital à própria vida, pois contribui para a formação do homem, do cidadão, sendo um consenso que essa prática auxilia decisivamente no sucesso dos indivíduos em vários aspectos. Na última aferição do Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos -, realizada em 2015 e divulgada em 2016, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura estacionou em relação à pesquisa anterior. Informação grave, pois isso significa que mais da metade dos nossos estudantes (51%) está abaixo do nível 2 em Leitura, que é considerado o básico nessa área. No ranking da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o país passou a ocupar o 59<sup>a</sup>. lugar no ranking de leitura. A posição em si não é tão preocupante, mas o que ela traduz sim. E muito. De acordo com essa avaliação apenas um discente em cada 200 alunos aferidos conseguiu competência nível 5 e teve capacidade, por exemplo, de compreender textos de gêneros diversos e conteúdos mais sofisticados ou mesmo fazer reflexões. Os poucos que leem não sabem fazer inter-relação de ideias, não sabem formar pensamento próprio.

Considerando essas pesquisas, é preciso analisar as escolas brasileiras e seus trabalhos com a leitura. É duro dizer, contudo temos que enfrentar o que as pesquisas dizem: as escolas brasileiras têm falhado em seu papel de mediadora de leitura. Motivos? Inúmeros, alguns conhecidos e incorporados a fala cotidiana do quase todo professor: falta de estrutura, professores com formação inicial aquém do esperado; professores sem acesso à formação

continuada; professores com carga horária exaustiva; práticas educativas equivocadas e outros entraves são usadas para justificar o fracasso.

Determinados a fugir desse rol e sabedores da realidade do assunto leitura no Brasil, já que lidávamos\lidamos diariamente com alunos não-leitores e com todo o contexto que essa falta de habilidade no quesito leitura traz consigo -, há seis anos, instigados pela ideia de um aluno, que cobrou um espaço de leitura no campus, um grupo de professores da área de linguagens e códigos do IFAL – Instituto Federal de Alagoas – Campus Palmeira dos Índios, resolveu fundar um clube de leitura na escola, com o intuito de conquistar, conduzir o alunado para o mundo da leitura e ainda incorporar o próprio ato de ler ao dia a dia da escola.

Um desafio e tanto, pois a finalidade do clube de leitura não era apenas propor leitura e sim também partilhar conhecimentos, sempre valorizando a leitura dos adolescentes e buscando atrair um maior número de jovens através dos próprios jovens, visto que eles naturalmente agem\vivem em grupos e estão numa fase propícia às descobertas e formação de gosto.

Dessa maneira, o clube de leitura configurou-se em um projeto de enfrentamento e combate de uma realidade incômoda: um país de não-leitores. E ainda, em um contexto mais amplo, levando em consideração onde nosso campus está situado, numa cidade da região Agreste de Alagoas e com poucas ou quase inexistentes políticas culturais, um modo de propiciar o desenvolvimento individual, cultural e social para o aluno, fato que aumenta ainda mais a necessidade, responsabilidade e importância do clube de leitura.

## **2. A concretização do espaço clube de leitura passarinhar no IFAL – Campus Palmeira Dos Índios**

Inicialmente o projeto passarinhar foi organizado pela professora Maria Edneide Torres Coelho, então coordenadora de Formação Geral do Campus, que ficou responsável pela organização estrutural do espaço. A mim, professora Vanusia Amorim, coube à tarefa de contatar editores, livreiros, escritores e a comunidade em geral para montar um acervo atraente para disponibilizar para os leitores.

O projeto Clube de Leitura Passarinhar foi fundado em 2011, durante um evento cultural realizado no campus, propiciamente o lançamento do livro *Mentalmorfose*, do poeta Elton SDL, aluno que deu a ideia do clube. Na ata de inauguração registrou-se que os objetivos da ação eram: incentivar a leitura e formação de novos leitores; exercitar a leitura

como prática democrática e fundamental na formação do senso crítico e da cidadania; envolver e conscientizar sobre o ato de ler; ampliar as práticas promotoras do acesso e de democratização da leitura; valorizar e publicizar a leitura literária. Fundado oficialmente o clube e lançado o projeto, era preciso arrumar a casa, literalmente falando.

A direção geral da instituição equipou uma sala para o grupo e autorizou a seleção de bolsistas para dar suporte ao funcionamento diário do clube; foram enviados e-mail e cartas para editoras, órgãos governamentais, livreiros, escritores, alunos e professores solicitando doações de livro para compor o acervo. As redes sociais foram usadas para divulgar e promover a popularização do ambiente e para esclarecer o que era o clube de leitura e quais seus objetivos. Era preciso diferenciá-lo da biblioteca da escola, dar ao clube identidade própria e fazer com que ele fosse atrativo. Considerando o público-alvo, um perfil numa rede social foi considerada uma boa estratégia para atingir esse fim e criou-se o perfil do Passarinhar na mídia social *Facebook*, com o seguinte link de acesso: <https://www.facebook.com/groups/454334307938347/?ref=bookmarks>.

A ideia de utilização das mídias sociais foi boa. Deu certo, pois tivemos uma adesão inesperada, não apenas de alunos do campus, mas de todo o Brasil e ainda do exterior. Contudo, a ideia era popularizar mais o clube e pensou-se em convidar escritores para *apadrinhá-lo*. O apadrinhamento deu uma grande alavancada no projeto. O escolhido para ser o padrinho número 1 foi o imortal da Academia Brasileira de Letras, Antônio Torres, que tinha já mantinha diálogos com alguns professores do campus e na condição de *padrinho-mor* do passarinhar, apresentou o projeto para várias pessoas e as doações aconteceram em ritmo constante. Alguns colaboradores do projeto: Arnaldo Antunes; Audálio Dantas; Carla Nobre, Carlito Lima, Cosme Rogerio Ferreira, Edson Marques Brandão, F M L Pepper; Fernando Aguzzoli, Isvânia Marques, José Inácio Vieira de Melo, Marcio Takenaka, Marília Arnaud, Carlos Herculano Lopes, Maurício de Sousa Produções; Ovídio Poli Jr., Ricardo Ramos Filho, Thalita Rebouças. Houve apoio também de instituições públicas e empresas privadas: ABL, FNDE, Grupo Editorial Record, Selo Off Flip, Editora Valentina, Editora Autêntica, Editora Martin Claret, Editora Rocco. E doações da comunidade acadêmica – alunos, funcionários e servidores -, e também da comunidade em geral.

Outra iniciativa que ajudou a popularizar o clube foi promover uma pesquisa entre os alunos sobre quais títulos eles gostariam de ler. Foram selecionadas 200 sugestões e solicitada a aquisição à direção geral do campus. A compra foi feita e isso estimulou ainda mais a ida dos leitores ao Passarinhar, porque eles iam em busca do livro que haviam

escolhido. Essas pesquisas de gosto são feitas semestralmente no clube. É uma das estratégias que mais aproxima os leitores, porque é evidente que se conquista um leitor pelo gosto, que se habitua um indivíduo a ler pelo prazer de ler. Adquirido o hábito, qualquer outro tipo de leitura é possível e o leitor pleno vai se constituindo, se formando. O leitor não nasce pronto. O hábito da leitura é que forma leitores.

Foi criada uma logomarca para o Passarinhar e passou-se a denominar todos os visitantes e membros de passarinhos, a ideia é juntos são um bando de leitores. Outra ação bem eficaz foi diferenciar o atendimento do clube de leitura em relação ao atendimento da biblioteca da escola. Já sabíamos que havia uma resistência dos alunos com os moldes de funcionamento da biblioteca escolar e se pensou em um sistema de funcionamento diferenciado: além do Passarinhar ser aberto para que o público lesse os livros na sala do clube, as obras também seriam emprestados e com prazos mais flexíveis e longos do que os praticados pela biblioteca. Isso foi feito porque se considerou as solicitações dos alunos que alegam precisar de mais tempo para ler e que às vezes algum familiar também queria ler o livro. Como um dos objetivos era a democratização do livro, achou-se lógico um prazo mais largo para o convívio do leitor e dos familiares com o livro.

### **3. Seis anos depois...**

Ao longo de seis anos o Clube de Leitura Passarinhar alcançou resultados expressivos: um acervo com mais de 2000 livros de leitura literária; mais de 1200 seguidores nas redes sociais; cadastro com mais de 800 membros; atividades inseridas no calendário letivo do Campus; realização de palestras de fomento à leitura em escolas públicas da região; promoção de saraus e rodas de leitura; realização de bate-papo abordando temas relacionados ao público jovem, com ênfase na cidadania, cultura e ética, direitos e deveres individuais e coletivos.

Além disso, através de concursos culturais anos foram distribuídos mais de 1500 livros entre a comunidade acadêmica e escolas parceiras. Há também a ação de apoio às escolas da região para a fundação de pontos de leitura, salas de leitura e clubinhos de leitura. Com a consultoria e apoio do Passarinhar já foram fundados quatro espaços de leitura em escolas de Palmeira dos Índios e Quebrangulo. Consideramos essas ações e, sobretudo, a distribuição de livros, o maior legado do clube até agora.

A maior parte das pesquisas sobre leitura no Brasil aponta que os brasileiros não leem ou leem pouco e nessas pesquisas muitas vezes se questiona a qualidade do que se lê.

Importante apontar que essas mesmas pesquisas se esquecem de enfatizar que: não temos políticas públicas vigorosas e intermitentes de democratização do livro; grande parte dos nossos docentes não foram ensinados para ensinar leitura em sala de aula; muitos dos nossos docentes não são leitores plenos, autônomos. E claro que não se ensina algo que não se sabe. Essas afirmações incômodas foram feitas para se dizer que, entretanto, fundamentalmente os brasileiros não leem porque o livro, em qualquer formato, objeto fundamental na prática de leitura, não está acessível. E isso tende a piorar nos próximos anos, com a suspensão por parte do Governo Federal do Programa Biblioteca na Escola. Então, a prática de democratização do livro feita pelo passarinhar é, sem falsa modéstia, louvável.

O clube também fomenta a cidadania, o senso crítico e o protagonismo juvenil. Foram realizados ao longo desses anos vários concursos de leitura e escrita premiando os alunos com visitas às festas literárias, passeios culturais, livros, encontro com escritores etc. Alguns dos alunos do campus foram à FLIP, FLIPORTO, FLIMAR, importantes festas literárias do país. Alguns concursos premiam com visitas em bienais de livro, em livrarias e museus. Um trabalho necessário de valorização do patrimônio histórico-cultural.

Todo esse empreendimento tem sido reconhecido e premiado. O Projeto Passarinhar foi ranqueado pelo Prêmio Viva Leitura entre as 100 escolas que mais promoveram leitura no biênio 2014/2015 no Brasil; recebeu o Prêmio Melhor Ação de Estímulo à Leitura de Alagoas em 2015 – Editora Paulinas e Independence Consultoria e também o Prêmio Notáveis da Cultura Alagoana – categoria especial – Associação Cultural Alagoas do Sul nas edições de 2014 e 2016. Nos últimos três anos, a história do clube tem sido apresentada em congressos regionais, nacionais e internacionais, com o intuito de inspirar que outros espaços de leitura no ambiente escolar sejam inaugurados.

### **Considerações finais**

Em quaisquer circunstâncias, fomentar leitura não é uma tarefa fácil. E fazer da leitura uma prática no cotidiano escolar é um empreendimento ainda mais árduo. Os entraves são muitos: a realidade educacional do país, a falta de apoio quando se trata de projetos educacionais/culturais, e principalmente, concepções de ensino ultrapassadas ou mesmo a falta de concepções de ensino norteadoras de um trabalho. Para fazer frente a isso, é necessário muito compromisso e muita vontade dos professores, afinal são eles que farão com que as coisas aconteçam, são eles os grandes estimuladores de leitura, são eles que convivem

diariamente com os alunos, são eles fonte de inspiração e são espelhos. A pesquisa Retratos de Leitura no Brasil, em sua última edição, revelou que os professores, segundos 45% dos alunos entrevistados, são a maior fonte de estímulo à leitura.

Dificuldades à parte, e elas existem, os professores de linguagens do Instituto Federal de Alagoas – Campus Palmeira dos Índios se determinaram a ser fomentadores de leitura, pois compreendem que é compromisso da escola incentivar essa prática e propiciar várias experiências para os alunos e, fundamentalmente, a experiência da leitura e o acesso ao livro. Contribuem eles, dessa maneira, para a formação mais ampla e cidadã de alunos, para que esses possam ser leitores plenos de mundo e de contextos diversos e, portanto, agentes transformadores de uma sociedade.

Nessa perspectiva, o Clube de Leitura Passarinhar configura-se uma ação de fomento à leitura eficaz. É uma estratégia realizável, adaptável a contextos diversos e com chances de ser uma ação de sucesso. A trajetória do clube comprova isso, visto que desde a sua implantação tem proporcionado mudanças significativas e positivas no processo ensino-aprendizagem e também assegurado um contexto mais amplo de desenvolvimento individual, cultural e social para o aluno.

Finalizo meu relato agradecendo à comunidade escolar IFAL – Instituto Federal de Alagoas – Campus Palmeira dos Índios, aos passarinhos todos; ao mentor da ideia de um clube de leitura em nosso campus, egresso e poeta Elton SDL; aos gestores Carlos Guedes de Lacerda e Ana Quiteria Menezes de Oliveira Silva, que não mediram esforços para que o clube se materializasse um espaço de leitura; aos produtores culturais Anna Renhack e Carlito Lima, pelas primeiras doações e pelas doações de sempre; aos escritores que apoiam incansavelmente o projeto passarinhar, especialmente o padrinho Antônio Torres, que conferiu *imortalidade* aos passarinhos. Obrigada sempre a todos. Estamos juntos nessa aventura incansável por um Brasil de MAIS LEITORES.

## **Referências**

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BARROS, M. H.T.C. A mediação da leitura na biblioteca. In: BARROS, M. H. T.C; BORTOLIN, S; SILVA, R. J. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: Ed. FA, 2006.

**Brasil evolui, mas segue nas últimas posições em raking de educação.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/brasil-evolui-mas-segue-nas-ultimas-posicoes-em-ranking-de-educacao.html>> Acesso: 25 março de 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa retratos da leitura no Brasil.** 3.ed. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisaretratos-da-leitura-no-brasil-48>> Acesso em 15 março 2016.

JUNIOR ALMEIDA, O. F; BORTOLIN. S. Bibliotecário: Um essencial mediador de leitura. In: JUNIOR ALMEIDA, O. F; BORTOLIN. S; SOUZA. R. J. (Org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

PARREIRAS, Ninfa. **Biblioteca escolar: que espaço é esse?** Disponível em: <[http://www.portaleduka.com.br/materia/gestao\\_escolar/biblioteca/biblioteca-escolar-que-espaco-e-esse?](http://www.portaleduka.com.br/materia/gestao_escolar/biblioteca/biblioteca-escolar-que-espaco-e-esse?)> Acesso em: 05 de abril de 2016.

**Pisa: desempenho do Brasil piora em leitura e “empaca” em ciências.** Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>> Acesso em: 08 de abril de 2016.

SCHMITZ-BOCCIA, A. Clubes de Leitura: a construção de sentido em situações de leitura colaborativas. **VERAS – Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz.** Vol. 2. No. 1, São Paulo, 2012.

*Debates sobre o ensino de  
línguas estrangeiras*

# **Ensino e aprendizagem da língua espanhola: caminhos e desafios no emprego do texto literário**

---

Fransuelly Raimundo da Silva  
Mirelle Almeida de Oliveira  
Ana Margarita Barandela García

*Universidade Federal de Alagoas*

## Introdução

Refletir acerca dos desafios que se apresentam no caminho para a construção de um ensino e de uma aprendizagem da língua espanhola que se constitua significativa e de qualidade no ensino básico, desde a inclusão do espanhol como língua estrangeira nos currículos escolares do Brasil, com a Lei nº 11.161/200, trata-se de uma ação e de uma necessidade de caráter urgente que perpassam não só os espaços de formação inicial do aluno na universidade, mas também a prática, em sala, do profissional docente em atuação. Percebendo-se assim que os desafios/questões que enfrentamos não só na atividade docente, assim como também nas demais áreas das atividades humanas, nos impulsionam na busca por respostas/alternativas aos percalços do caminho. Ao considerarmos que os processos de ensino e de aprendizagem estão interligados, sem que um se conceba sem o outro (GONZALEZ, 2008), e que a aprendizagem de uma língua (LM), L2/ LE e ou LA<sup>10</sup>, assim como a nossa própria língua materna, requer muito mais que apenas a aquisição ou a incorporação de conhecimentos referentes ao nível gramatical, uma vez que:

[...] aprender outra língua significa nada menos que adquirir uma habilidade cognitiva complexa que contém por sua vez outras micro habilidades [...] que por sua vez se subdividem em receptivas ou interpretativas (escutar, ler) e produtivas ou expressivas (falar, escrever)<sup>11</sup> (GONZALEZ, 2008, p. 6-8).

Veremos que entre os questionamentos que estão presente na labuta do professor de língua espanhola, possivelmente também no trabalho dos professores de outras línguas, destacam-se as possibilidades do uso da literatura ou mais especificamente dos textos literários, para esse ensino e aprendizagem. Assim, ao longo desse artigo abordaremos as seguintes questões: Como o professor pode fazer uso da literatura? E por que fazer uso desse recurso? Que outras questões a utilização da literatura no ensino e na aprendizagem do espanhol podem ser trabalhadas? . Enfatiza-se que as reflexões aqui suscitadas acerca da temática em questão não devem ser tomadas como prontas ou acabadas. Estas na verdade devem servir de fomento para a discussão e reflexão em sala, e fora desta, pelo professor de línguas, em especial, do professor de língua espanhola.

---

<sup>10</sup>O termo Línguas adicionais refere-se a um contexto multilinguístico característico de um mundo globalizado.

<sup>11</sup> [...] aprender otra lengua significa nada menos que adquirir una destreza cognitiva compleja que entraña a su vez otras microdestrezas [...] que a su vez se subdividen en receptivas o interpretativas (escuchar, leer) y productivas o expresivas (hablar, escribir).  
(Todas as traduções são das autoras).

## **1. A Leitura e a aprendizagem de E/LE: formação de leitores via uso dos textos literários.**

Não há dúvidas acerca da relevância da leitura, enquanto prática social que insere os sujeitos de diferentes contextos em um mundo marcadamente grafocêntrico, e também do desenvolvimento da habilidade leitora para a aprendizagem de Línguas. Daí a importância do trabalho docente que tenha como base a abordagem dos diferentes textos e dos respectivos gêneros discursivos que os alunos têm acesso não apenas na escola, mas também nos diversos ambientes fora dela. Mendoza Fillola (2007) vai apontar que a partir de diferentes perspectivas, a exemplo da linguística e da cognitiva, a leitura se torna a chave na formação em LE. Nesse sentido, o mesmo autor destaca ainda algumas das facetas formativas que esta proporciona:

Interação, aplicação de habilidades, identificação e reconhecimento de unidades básicas do sistema, reconstrução significativa do texto (compreensão e interpretação), habilidade cognitiva de nível superior (elaboração do significado unificado e coerente), integração de conhecimentos e experiências leitoras prévias (MENDOZA FILLOLA, 2007, p.85-56).<sup>12</sup>

Destacada a contribuição da leitura/habilidade leitora no ensino/aprendizagem de línguas, aponta-se que, em especial, o trabalho com a literatura para a formação de alunos leitores em LE vai diferir significativamente comparado ao trabalho de leitura com os textos não literários, demais textos que o aluno tem acesso em seu cotidiano. Essa diferenciação entre o trabalho de formação de leitores por meio de textos literários ou por não literários tem relação direta com a natureza da leitura literária e a leitura não literária.

Se a segunda trabalha com textos que têm, na maioria das vezes, uma função previamente definida, a exemplo da finalidade de uma notícia para informar o leitor acerca de algo ou de uma dada realidade, com a ênfase quase sempre voltada para a informação clara, precisa e sem ambiguidades, como é o caso dos textos jornalísticos que depois de atenderem ao seu objetivo primeiro perdem importância ou valor; a primeira, no entanto, dispõe de uma licença para subverter essa ordem, sendo construída com um trabalho de linguagem onde conteúdo e forma estão imbricados, o que constitui-se um dos diferenciais que tocam o leitor.

---

<sup>12</sup> Interacción, aplicación de habilidades, identificación y reconocimiento de unidades básicas del sistema, reconstrucción significativa del texto (comprensión e interpretación), habilidad cognitiva de nivel superior (elaboración del significado unificada y coherente), integración de conocimientos y experiencias lectoras previas.

Atentando-se que aquele que lê um texto literário depara-se com um desafio, não tem as informações dadas facilmente. O leitor em interação constante com a linguagem densa e mutável da literatura vai construindo os sentidos, negociando os valores que estão implícitos. Nesse processo da leitura literária, o leitor vive outras experiências, outros mundos, desloca-se de seu lugar comum para além da informação pura e objetiva do cotidiano, ele é marcado pelo texto literário e tem inúmeras sensações e sentimentos mobilizados. Podemos falar em prazer/fruição do texto em questão. Compreendendo-se essas diferenças marcantes entre a leitura do texto literário e a do não literário, fica claro que o desenvolvimento da habilidade leitora e a conseqüente aprendizagem em LE parecem encontrar ambiente mais favorável e significativo para acontecer via literatura. A pesar das razões expostas acima, ainda assim encontramos certa atitude de resistência/rejeição que se observa em algumas situações, em sala, por parte do aluno em relação ao trabalho com o texto literário. Santana e Tavares (2004) irão nos revelar que:

Talvez a rejeição ao uso da literatura em aula seja por que as habilidades de leitura e expressão em EL por parte do aprendiz estão relacionadas diretamente com as que ele possui em sua LM e que muitas vezes não existem, ou estão distantes do ideal (SANTANA; TAVARES, 2004, p. 275).<sup>13</sup>

Assim, no seu trabalho com a habilidade leitora de seu aluno, na aula de LE, o professor pode levar em consideração ou procurar conhecer o percurso traçado por esse aluno no desenvolvimento das quatro habilidades em sua língua materna. Uma vez que esse percurso, inevitavelmente, manterá relação com as habilidades, a exemplo do exercício com a leitura, que ele irá se envolver na LE. Corroborando com essa afirmação, acreditamos que: “uma observação atenta do sistema de ensino brasileiro indicará que as dificuldades no uso do texto literário [...], se não que se estendem ao próprio ensino da LM indicando um problema, mais geral” (TROUCHE, 2001 apud SANTANA; TAVARES, 2004, p. 275).<sup>14</sup> Observar o diálogo existente entre o trabalho com as habilidades na língua materna e na língua estrangeira possibilita o professor a buscar alternativas que poderão motivar o aluno que se mostra desinteressado com os textos literários na aula de Espanhol.

---

<sup>13</sup> Tal vez el rechazo al uso de la literatura en clase sea el de que las habilidades de lectura y expresión en EL por parte del aprendiz estén relacionados directamente con las que él posee en su LM y que muchas veces no existen, o están lejos de lo ideal.

<sup>14</sup> En realidad una observación atenta del sistema de enseñanza brasileña indicará que las dificultades en el uso del texto literario no solo se refieren al estudio de las lenguas extranjeras, sino que se extienden a la propia enseñanza de la LM, indicando un problema más general [...] que afecta a toda la sociedad.

## 2. O espaço destinado à literatura no ensino de Línguas Estrangeiras

Ao pesarmos como o professor pode fazer uso da literatura em suas aulas, precisamos considerar, como ponto de partida para o entendimento e discussão dessa questão, o lugar que foi ocupado pelo texto literário, ao longo dos anos, no ensino de línguas. Assim, ao revisitarmos, ainda que brevemente, o percurso histórico das metodologias que foram empregadas no ensino e na aprendizagem de línguas, veremos que a utilização da literatura, em sala, manteve-se quase sempre condicionada aos diversos e contrastantes objetivos/finalidades dessas propostas e abordagens metodológicas de ensino.

A exemplos, desse contexto, podemos citar que na abordagem da gramática e da tradução (AGT), tinha-se ênfase na aprendizagem das regras da gramática, na memorização de determinadas listas de palavras e na prática de tradução. Pontuando-se que o texto literário servia de recurso ou instrumento para “aprendizagem e fixação do modelo culto da língua a ser aprendida e não deixava margem para as atividades de interpretação e compreensão dos textos” (CAVALVANTE; MUNIZ, 2009, p. 51). Na sequência, a abordagem metodológica seguinte, traz um foco que favorecerá o emprego da língua oral. O texto literário foi então banido das aulas de língua estrangeira por considerar que a literatura não era ideal para o ensino da oralidade.

[...] compreendia-se, nesse primeiro momento, a literatura como uma representação estática e tortuosa da linguagem que guardava pouca ou nenhuma relação com a comunicação corriqueira, cotidiana, o que se enfatizava era um modelo mais neutro, mais funcional da língua meta que atendia as necessidades comunicativas práticas para o fim a que se destinava (negócios, compras, viagens, turismo, etc.) (CAVALVANTE; MUNIZ, 2009, p.51).

Já com o despontar da abordagem comunicativa, chamada de revolução da comunicação no ensino de línguas, vivencia-se uma ênfase nessa função da linguagem, o aluno vai buscar a competência comunicativa acima de tudo e “[...] a língua literária é vista como uma forma de língua essencialmente escrita e estática, muito distanciada das expressões utilizadas na comunicação diária”<sup>15</sup>. (MALEY; DUFF, 1999, apud ALBADALEJO, 2007, p. 4). No texto “Cómo llevar la literatura a aula de ELE: de la teoría a la práctica”, Albadalejo (2007), destaca que a partir dos anos 80 no caso dos professores de inglês, e já na década dos 90, no ensino de espanhol, temos uma mudança de perspectiva e observa-se a revalorização

---

<sup>15</sup> “[...] la lengua literaria es vista como una forma de lengua esencialmente escrita y estática, muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria”.

do texto literário como um valioso instrumento didático para o ensino de línguas. E essa revalorização favorecerá o surgimento de: “numerosas obras dedicadas à exploração de textos literários neste sentido no âmbito da metodologia na língua inglesa ao longo dos 90 e até nossos dias, porém não é assim na língua espanhola” (NARANJO PITA, 1999, apud ALBALADEJO, 2007, p. 4).<sup>16</sup>

Evidenciando a marginalização do texto literário, no contexto de ensino do espanhol, a mesma autora relata acerca da escassez de estudos relacionados com o tema “e ainda que nos livros didáticos se vislumbre a intenção de tentar incorporar a literatura, [...] esta aparece como um apêndice ao final das unidades didáticas”<sup>17</sup> (ALBALADEJO, 2007, p. 4). Por sua vez, as autoras Santana e Tavares (2004) citando a fala de Trouche (2001), corroboram com esta afirmação e relembram que: “se há algo que ainda não achou seu espaço nas aulas de língua estrangeira, este é sem dúvida o texto literário<sup>18</sup>” (TROUCHE, 2001, apud SANTANA; TAVARES, 2004, p. 272). Refeito o percurso histórico, buscando-se conhecer qual o lugar ocupado pelo texto literário na aula de língua estrangeira, entre os anos 50 e 90 do século XX. Podemos, então, observando-se a importância que adquire a reinclusão da literatura no ensino aprendizagem de língua estrangeira principalmente, nas últimas décadas, traçar algumas colocações que argumentam a favor do uso, em sala, pelo professor, do texto literário.

### **3. A escolha do texto literário no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)**

O professor de Língua Estrangeira (LE) há muito vem enfrentando inúmeras dificuldades, entre as quais, podemos citar em primeiro lugar, a reduzida carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras no currículo escolar e, muitas vezes, como consequência, o próprio desinteresse do estudante em aprender o idioma, que muitas vezes não consegue entender a necessidade desse conhecimento. Assim, pode-se interpretar que a reduzida carga horária, ofertada nos currículos escolares para o ensino e aprendizagem de uma determinada língua estrangeira pode resultar na desvalorização da língua, visto que não

---

<sup>16</sup> [...] favorece la aparición de numerosas obras dedicadas a la explotación de textos literarios en este sentido en el ámbito de la metodología en lengua inglesa a lo largo de los años 90 y hasta nuestros días, pero no así en el de la lengua española.

<sup>17</sup> y aunque en los libros de texto se vislumbra un intento por incorporar la literatura, (...) ésta aparece como un apéndice al final de las unidades didácticas.

<sup>18</sup> si hay algo que todavía no halló su espacio en las clases de lengua extranjera, este es sin duda el texto literario.

se aprende, de forma efetiva e significativa, uma língua estrangeira em apenas uma hora de aula durante a semana.

Em segundo lugar, aponta-se para a dificuldade do professor ao planejar e ministrar suas aulas para criar situações nas quais os estudantes estejam inseridos no contexto da língua. Sabe-se que aprender uma língua vai além de conhecer sua estrutura, aprender, por exemplo, acerca de sua gramática. Embora, compreenda-se que essa aprendizagem é importante, não podendo deixar de fazer parte da formação dos alunos; seria mais oportuno que o professor ao fazer uso da gramática em sala, o fizesse de forma contextualizada para auxiliar na compreensão do funcionamento da língua; todavia o que se observa é que muitas vezes termina-se por ensinar apenas a gramática ou o vocabulário em longas listas de palavras, sem que se faça a devida reflexão acerca de como, para quê e por que ensina-la. Os alunos, por sua vez, cansados de tantas regras, ficam desestimulados para aprender o idioma.

Em terceiro lugar, comumente em sala de aula em se tratando da língua espanhola, nota-se, em determinados contextos, certo desinteresse/falta de motivação por parte de uma parcela dos estudantes em relação ao idioma. Ao que parece entre os fatores que explicam esse desinteresse, encontramos desde a preferência dos alunos por uma outra língua, como o inglês por exemplo, até a cristalização da ideia equivocada de que, pelo fato do Espanhol e o Português serem o par de línguas latinas mais próximas, não precisa se ensinar e estudar Espanhol, pois esta é uma língua muito fácil de ser entendida; e para falar, basta fazer uso do ‘portunhol’, que as pessoas entenderão.

Realmente, de acordo com Calvo Capilla (2010, p. 2), “na família de línguas românicas, português e espanhol são as línguas mais parecidas em todos os níveis, especialmente o léxico”, e isso contribui, como afirma a autora, de maneira significativa no começo do processo de aprendizagem dos estudantes brasileiros de E/LE devido à compreensão que permite a transparência léxica, por isso eles aprendem de maneira mais rápida e fácil e “como consequência, os alunos empreendem o estudo da língua com uma confiança excessiva pela sua ‘facilidade’ e, de fato, avançam com maior rapidez do que falantes de outras línguas” (CALVO CAPILLA, 2010, p. 2).

Em contrapartida, ainda segundo a autora, à medida que vai avançando o nível de aprendizagem do espanhol, a proximidade das duas línguas contribui para o estancamento, onde se vai produzir a fossilização na interlíngua e começam a surgir as interferências da língua materna: “o aprendiz vai perdendo confiança e se observa uma tendência geral à

lentidão no progresso da interlíngua ou até ao estancamento nos níveis inicialmente adquiridos” (CALVO CAPILLA, 2010, p. 2).

Portanto, não é pelo fato do espanhol apresentar semelhanças com o português que não precisa ser estudado, ou que seja extremamente fácil. Cada língua tem suas dificuldades e particularidades, que só serão expostas quando colocadas à luz de um ensino que vise a construção do processo ensino/aprendizagem como um processo complexo que precisa ser refletido. Diante de todo esse contexto de dificuldades expostas anteriormente, acrescentarmos ainda um quarto ponto/questionamento, este, porém relacionado ao trabalho com a literatura, a saber: Por que o professor deve inserir a literatura em sua aula de E/LE?

Compreendendo-se que os textos literários podem auxiliar o educando nesse processo tão complexo que é a aprendizagem de uma língua estrangeira, aponta-se como motivos para o uso do texto literários, em primeiro lugar, o fato da literatura constitui-se como uma alternativa de material autêntico para o aluno. Assim, além do estudante se deparar com mostras de línguas dirigidas a falantes nativos, elaboradas por nativos, ele estará diante de um contexto não manipulado com um fim estritamente didático. Estará adentrando no território do outro, em uma extensão que não nos permite o livro didático.

Em segundo lugar, considera-se que os textos literários possuem também uma reconhecida riqueza linguística, ou seja, eles têm uma ampla bagagem léxica, uma variação de estruturas sintáticas e estilísticas que ajudará o educando a enriquecer sua habilidade escrita além de proporcionar, no que diz respeito à habilidade oral e auditiva, conversações e debates a respeito dos textos utilizados na aula, já que o entusiasmo causado por uma boa história cria melhor um contexto de conversação entre os alunos (GHOSN, 2002, *apud* ALBALADEJO, 2007, p. 8).

E em quarto lugar, para além das contribuições relacionadas a competência linguística, como mencionado acima, esses textos contribuem ainda para a construção da competência sociocultural do aluno, uma vez que eles possuem, como defende Albaladejo (2007), caráter universal, quer dizer, a literatura independentemente do idioma, trata de assuntos/temas comuns a todas as culturas, tais como memória, vida, amor, e morte, mesmo que possa diferir o modo como são contados. Ou seja, além de não estar baseado em “conhecimentos [...] particularistas ou fora do alcance dos leitores estrangeiros<sup>19</sup>” (MORALES; MARTÍNEZ, 2002, *apud* ACQUARONI, 2007, p. 79), os textos literários possibilitam um contraste

---

<sup>19</sup> conocimientos [...] particularistas o fuera del alcance de los lectores extranjeros.

intercultural nos permitindo que modifiquemos, refutemos ou reafirmemos nossa postura e percepção em relação a culturas distintas da nossa (ACQUARONI, 2007).

Pensando-se ainda acerca da competência sociocultural e do valor cultural abarcados nesses textos, notaremos que a literatura transmite os códigos de conduta sociais relacionados à comunidade da língua estudada. O que permite ao estudante refletir sobre a cultura do outro, não para desprezar ou supervalorizá-la criando estereótipos, mas para entender o outro em sua dimensão sociocultural e, também, a si mesmo enquanto sujeito. Assim, aprender uma língua estrangeira ultrapassa o ensino e aprendizagem das estruturas e das frases feitas. Pois, a língua carrega consigo valores de uma sociedade, de um povo; e ao adentrar em seu território, o estudante está entrando em um contexto geográfica, política e socialmente diferente do seu. A partir de então, aos poucos, passa a construir uma nova identidade que exigirá dele ações diferentes: “quando falamos em língua estrangeira assumimos uma persona que vive em um contexto totalmente diferente do nosso, [...], de modo que o que fazemos efetivamente é atuar como este outro, é representar um personagem”<sup>20</sup> (DIOGO, 1998, p. 35).

Portanto, considerando-se que os textos literários há muito vêm sendo negligenciados no trabalho em sala de aula e nos materiais didáticos; e que quando utilizados pelo professor, esses textos, na maioria das vezes, são destinados para fins meramente gramaticais, pontua-se que levar e utilizar a literatura para a sala é reconhecer a importância e o potencial formador desta na vida do estudante enquanto sujeito que está aprendendo a viver numa sociedade globalizada.

#### **4. O uso do texto literário no ensino de Espanhol: alguns caminhos**

A verdade é que resulta muito mais fácil ensinar regras e esperar que os estudantes as decorem, reproduzindo-as como meros receptores. Mas, se quisermos realmente um processo significativo de ensino/aprendizagem da língua meta, precisaremos sair do chamado “tradicionalismo” e adotar práticas mais pertinentes para essa perspectiva de ensino. Dentre as quais, podemos destacar a adoção de textos literários para o ensino do idioma alvo. E como o professor poderá fazer uso dessa ferramenta? Para isso, o docente precisa selecionar os textos com que irá trabalhar, assim ele pode trazer para sua sala vários gêneros textuais: música, poema, conto, etc.

---

<sup>20</sup> Cuando hablamos en lengua extranjera asumimos una persona que vive en un contexto totalmente distinto al nuestro, cuya historia, cultura y origen probablemente también lo serán, de modo que lo que hacemos efectivamente es actuar como este otro, es representar un personaje.

Seu critério de escolha deve levar em conta, como afirma Albaladejo (2007), o nível do aluno, ou seja, se faz necessária a escolha por textos acessíveis a fim de que o educando possa disfrutar o máximo do texto escolhido. Ao selecionar tais textos, o professor deve também levar em consideração que dependendo do texto literário ofertado o aluno terá condições ou não de realizar uma leitura satisfatória em seu respectivo nível linguístico. Logo, já considerando essa provável desvantagem no trabalho com a literatura, o docente precisa oferecer um *input* de  $i + 1$  ao aluno. Isso significa que o professor deve selecionar textos que sejam adequados ao nível de aprendizado no qual o aluno se insere e juntamente com essa escolha enfatizar nesse processo os conhecimentos que o aluno precisa aprender. Quando falar-se uma seleção de textos motivadores pelo docente, trata-se de um recorte de textos com temas integradores que despertem o interesse do estudante sendo, portanto, relevantes para ele. Considerando-se, assim, suas experiências e práticas sociais. Desta forma, o professor favorece um contexto que fará da aprendizagem da L2/LE uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, o professor estará aproveitando dentre os três grandes sistemas de conhecimento (KOCH, 2002) que o aluno utiliza no processamento textual, o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo que o aluno constrói ao longo de sua formação incluindo-se os conhecimentos de sua língua materna. Esse conhecimento “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo [...] bem como a conhecimentos alusivos à vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2012, p.42). Vale a pena ainda pontar-se que nessa lida com os textos literários, o docente invista em atividades que integrem todas as destrezas linguísticas; para que o educando não fique restrito a só explorar a leitura e a escrita, habilidades reconhecidamente prezadas pela escola, mas desenvolver as quatro habilidades essenciais: compreensão leitora, compreensão auditiva, expressão escrita e expressão oral.

O texto literário pode e comumente é utilizado para o desenvolvimento da habilidade leitora nas aulas de espanhol, e ao que parece nas demais línguas estrangeiras; mais sua potencialidade não se esgota nesse uso, ele também se revela como uma porta de acesso para o desenvolvimento das demais habilidades linguísticas. E ainda de acordo com Saéz (2010, p. 60), “Por isso, tinha-se que encontrar novas formas de estabelecer a função da aprendizagem linguística que a literatura é capaz de desenvolver”<sup>21</sup>. A chave dessa questão relaciona-se com uma compreensão clara do professor acerca de qual das habilidades por ele trabalhadas se

---

<sup>21</sup> Por ello, habría que hallar nuevas formas de establecer la función de aprendizaje lingüístico que la literatura es capaz de desarrollar

pretende que os alunos, a depender dos objetivos traçados em cada segmento de ensino, desenvolvam uma maior proficiência.

Como muito bem nos recorda Daniel Cassany (2006) quando lemos em uma língua estrangeira só temos acesso a parte visível do iceberg, já que, diferente da leitura em língua materna, não temos tanta familiaridade com a sintaxe, o léxico e ocupamos parte da memória nessas tarefas. Por isso, para a elaboração de inferências e a construção do significado se dispôs de menos recursos cognitivos (CASSANY, 2006, p.62 apud SAÉZ, 2010).<sup>22</sup>

Diante desse contexto, o professor tem a seu dispor materiais que podem promover um processo de ensino/aprendizagem mais eficiente suprindo não só a necessidade de se aprender a língua, mas a possibilidade de refletir sobre ela aproximando-a da realidade dos educandos. E com os diversos textos literários ele pode criar várias atividades, orientando-se a exemplo, se possível, pela tipologia descrita em Albadalejo (2007, p. 14-26) “onde se propõem diferentes tipos de atividades que o professor poderia adaptar ao texto literário em questão”.<sup>23</sup>

Tanto Albadalejo (2007) e Acquaroni (2007), coincidem em afirmar que o trabalho com os textos literários, para que seja verdadeiramente efetivo, deve contar com três etapas fundamentais: “atividades de pré-leitura, leitura e pós leitura”<sup>24</sup>. Além disso, Albadalejo propõe também outras atividades que ela chama de “atividades para manter o interesse, atividades de exploração de pontos cruciais e atividades finais”<sup>25</sup>, para aperfeiçoar o trabalho com o texto literário. Expostas essas questões iniciais, partimos para a reflexão de mais algumas que se encontram subjacentes às primeiras. A saber, citamos algumas delas: Na escolha do texto literário, ensinar a língua ou a literatura? Qual a função da literatura nesse contexto? Que ou quais habilidades ensinar com a literatura? E o qual o papel ou contribuição da formação do professor nesse processo?

## **5. O texto literário nas aulas de espanhol: algumas questões subjacentes ao desafio**

A escolha por fazer uso do texto literário em sala, como um potencial recurso didático, pelo professor de línguas implica que este venha refletir também acerca de outras questões

---

<sup>22</sup> Como muy bien nos recuerda Daniel Cassany (2006) cuando leemos en una lengua extranjera sólo accedemos a la parte visible del iceberg, ya que, a diferencia de la lectura en lengua materna, no tenemos tanta familiaridad con la sintaxis y el léxico y ocupamos parte de la memoria en esas tareas. Por ello, para la elaboración de inferencias y la construcción del significado se dispone de menos recursos cognitivos.

<sup>23</sup> donde se proponen diferentes tipos de actividades que el profesor podría ser adaptadas al texto literario en cuestión.

<sup>24</sup> actividades de pre-lectura, lectura e pos lectura

<sup>25</sup> actividades para mantener el interés, actividades de explotación de puntos cruciales y actividades finales

que se encontram subjacentes a esse desafio. A primeira dessas questões, que aqui abordamos, se refere a prática de tomar no ensino a literatura em detrimento da língua ou a língua em detrimento da literatura. Em outras palavras, “sempre se ensina a língua para aprender literatura e a literatura se toma como um subproduto de apoio a língua, mas as duas devem caminhar juntas<sup>26</sup>” (SANTANA; TAVARES, 2004, p. 273).

Logo, levar textos literários para trabalhá-los nas aulas de espanhol não deve significar uma espécie de repartição de saberes, pelo professor. Pois, essa prática acaba por fragmentar o ensino de qualquer que seja a língua em questão. O docente precisa integrar a experiência do aluno com a do texto literário e a do não literário como representantes da multiformidade da linguagem. É necessário que pensemos a literatura para o ensino e aprendizagem da língua e da literatura. Sem oposições ou dicotomias, mas em constante diálogo. Nesse contexto, nos perguntamos qual seja o papel da literatura e Eco (2005) citado por Saéz (2010), vai relembrar que uma das funções da literatura na vida individual e social é ‘manter em exercício a língua<sup>27</sup>’.

Por isso, no campo de E/LE o desejável seria tratar de imbricar a língua e a literatura, defender a conexão língua literatura como função formativa e aprendizagem linguístico-comunicativo. Em suma, vê-lo como algo complementar: aprender língua e aprender literatura (SAÉZ, 2010, p.58).<sup>28</sup>

A terceira questão que abordamos aqui refere-se ao papel essencial desempenhado pela formação do professor de espanhol para o enfrentamento desse desafio. Uma vez que, de acordo com o que apresenta Helder Pinheiro Alves (2013) no texto “O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino”: “Faz-se necessário, cada vez mais, que a universidade, além do trabalho de formação do leitor crítico, também forme o professor capaz de realizar um trabalho de formação de leitores na escola básica”. (p.45). A formação do professor constitui-se, então, uma base fundamental para que o profissional docente encontre alternativas na e para a formação de sujeitos leitores na língua estrangeira e ainda mais se estes forem leitores de literatura. Ainda de acordo com o autor citado anteriormente: “é fundamental pensar procedimentos que fujam a tradicional aula expositiva de literatura, das abordagens que tem

---

<sup>26</sup> siempre se enseña la lengua para aprender literatura y la literatura se toma como un subproducto de apoyo a la lengua, pero las dos deben caminar juntas

<sup>27</sup> Mantener en ejercicio el uso de la lengua.

<sup>28</sup> Por ello, en el campo de E/LE lo deseable sería tratar de imbricar la lengua y la literatura, defender la conexión lengua literatura como función formativa y aprendizaje lingüístico-comunicativo. En suma, verlo como algo complementario: aprender lengua y aprender literatura.

como ponto de partida não [...] É imprescindível sempre partir do texto literário” (ALVES, 2013, p. 45).

Nesse contexto, pensarmos na contribuição que pode oferecer a formação do professor para o seu trabalho com o texto literário significa atentarmos ainda para o papel crucial que o professor vai desempenhar na relação entre o texto e o aluno. De acordo com Montesa (2010), o professor deve assumir o papel de mediador e para tal precisar conhecer e ser leitor de literatura, pois caso contrário:

Como um professor que não leia pode induzir seus alunos a ler? Do professor se pressupõe ter uma boa formação linguística e inclusive amplos conhecimentos culturais. Mas, para transferir para a sua aula textos literários, deve ter uma boa formação literária, uma competência literária que implica conhecimentos e sensibilidade (MONTESA, 2010, p. 40).<sup>29</sup>

Montesa (2010) acrescenta ainda que o professor não pode entregar aos seus alunos textos “empacotados, com interpretações fossilizadas impostas por uma crítica oficial<sup>30</sup>” (p.41) antes, este:

[...] tem que buscar deles as respostas, e não dá-las; tem que fazer com que eles descubram a riqueza criativa das construções linguísticas, a sonoridade e o ritmo das palavras e frases, as referências culturais extratextuais, as possíveis interpretações de uma mensagem caracterizada pela ambiguidade, tudo isso em um regime de liberdade. Sua função será a de guiar, não a de impor (MONTESA, 2010, p. 41).<sup>31</sup>

A quarta questão que se menciona refere-se à possibilidade de um trabalho de natureza interdisciplinar com textos literários. Ao abordar em sala uma poesia, ou um texto em prosa, o professor pode e deve explorar também outras portas/links ao longo do processo, por exemplo, o professor pode no momento de pré ou pós leitura do texto, em questão, conduzir uma discussão que contempla, ademais dos objetivos principais assinalados na leitura literária, aspectos históricos, conflitos sociais, temáticas ambientais entre outros que se encontram presentes nesses textos.

Esses percursos também podem ser ainda mais construtivos para os alunos se o professor também incluir outros materiais junto aos textos, a saber, músicas, filmes, vídeos,

---

<sup>29</sup> ¿Cómo un profesor que no lea puede inducir a sus alumnos a leer? al profesor se le presupone una buena formación lingüística e incluso amplios conocimientos culturales. Pero, para trasladar a su clase textos literarios, debe tener una buena formación literaria, una competencia literaria que implica conocimientos y sensibilidad.

<sup>30</sup> empacotados, con interpretaciones fossilizadas impuestas por una crítica oficial

<sup>31</sup> [...] tiene que educir de ellos las respuestas, no darlas; tiene que hacerles descubrir la riqueza creativa de las construcciones lingüísticas, la sonoridad y el ritmo de las palabras y las frases, las referencias culturales extratextuales, las posibles interpretaciones de un mensaje caracterizado por la ambigüedad, todo ello en un régimen de libertad. su función será la de guiar, no la de imponer

jogos, infográficos, e a depender da disponibilidade de recursos que a escola disponha ver com os alunos o uso das inúmeras tecnologias que despontam no campo da educação. Nessa situação, concordamos com os autores Barros e Costa (2010) ao afirmarem que trabalhar a interdisciplinaridade não deve ser uma iniciativa isolada de um professor, nesse caso do professor de espanhol; porém, o diálogo entre as disciplinas dever existir como princípio que visa orientar a proposta pedagógica da escola e a proposta curricular, “já que no mundo social todos os conhecimentos adquiridos por uma pessoa se imbricam e configuram sua bagagem intelectual, que não está compartimentada em áreas (a gavetinha do português, a gavetinha de matemática etc.)” (BARROS; COSTA, 2010, p. 109).

Ainda de acordo com Barros e Costa (2010), compreendendo-se que embora a proposta da interdisciplinaridade seja defendida na teoria, principalmente na academia, efetivamente ela mostra-se ainda distante da prática. Assim, os autores sugerem que o professor poderá como alternativa para a ausência de uma perspectiva interdisciplinar “buscar individualmente as disciplinas e os professores com os quais seja possível realizar um trabalho minimamente articulado. Essa articulação pode ser mais exequível com umas matérias que com outras como, por exemplo, o português” (BARROS; COSTA, 2010, p. 109). Porém, como os mesmos autores pontuam, isso não impede que o professor possa procurar pontos de contato com as demais matérias como inglês e matemática.

A quinta e última questão que aqui colocamos trata-se do letramento crítico pela via da literatura. Esse ponto, de acordo com Baptista (2010), relaciona-se com a visão que concebe o ensino e aprendizagem de uma língua interligados a sociedade na qual está inserida e também às ideologias e estruturas de poder desse entorno. Essa percepção vai fomentar, em sala, a construção do senso crítico dos alunos enquanto sujeitos sociais que desempenham diferentes papéis na sociedade e que necessitam de uma visão crítica como ferramenta para o enfrentamento dos desafios que lhe são apresentados. Isso requer, como afirma Freire (2001) citado por Miró Pieri (2013), um professor problematizador, o que significa, um educador comprometido com o processo ensino/aprendizagem criando pontes entre seus alunos e os saberes a fim de ensinar e estimular a capacidade crítica dos educandos enquanto seres humanos vivendo num meio social que lhes exige cada vez mais.

Atentando-se que “o ensino de espanhol integra um projeto mais amplo de construção de saberes e traz em seu bojo a inclusão pela linguagem; inclusão esta que compreende dimensões múltiplas como a ética, a social e a linguística” (BAPTISTA, 2007, p. 147) e que para além do domínio do código escrito, tarefa pertinente ao processo de alfabetização, o

letramento “pressupõe um conjunto de práticas sociais associadas de uma forma ou de outra, à escrita, em contextos específicos e para objetivos específicos” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 7 apud BAPTISTA, 2010, p. 120-121), notaremos que: “ao optar por uma abordagem como a do letramento crítico, deslocamos o foco [...] para a ênfase em atividades que favorecem a compreensão e avaliação dos discursos [...] nas diferentes sociedades e práticas letradas” (BAPTISTA, 2010, p. 123).

Nesse contexto, o trabalho com os diferentes textos, em especial com o texto literário, representa uma das possíveis alternativas para uma inclusão do aluno pela linguagem e ao mesmo tempo oportuniza a este o desenvolvimento de seu espírito crítico. Uma vez que estes textos podem sim “[...] contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico, visto que ele pressupõe o conhecimento da cultura e dos diversos modos de comunicação e não apenas da estrutura linguística dos enunciados” (PEREIRA; GOMES; ARAÇÃO, 2014, p. 9).

## **Conclusão**

Ainda na busca por caminhos e alternativas para um ensino do espanhol que não se conforme com o esvaziamento das potencialidades do texto literário, como acontece com as atividades pensadas para os demais textos em E/LE; e uma aprendizagem da língua que articule o exercício das habilidades linguísticas, sem compartimentalizá-las, concordamos com a fala de Saéz (2010), ao ressaltar a importância de uma permanente atividade de pesquisa e autoanálise do professor que o leve a refletir acerca de sua competência literária ou acerca das razões tanto para a defesa como para a condenação do texto literário. Ao que parece, pensar no uso da literatura e, conseqüentemente, dos textos literários para o ensino e aprendizagem do espanhol pressupõe que venhamos refletir acerca da própria formação do professor de espanhol, acerca do exercício de integração das quatro habilidades que o aluno precisa vivenciar na aprendizagem de uma língua estrangeira e da sua própria língua materna. Mas também refletir principalmente acerca da formação de sujeitos leitores, professores e alunos, que reconhecem a literatura como valioso instrumento de construção e constituição das suas experiências com a multiformidade da língua/linguagem em nossas práticas sociais.

## **Referências**

ACQUARONI, R. **Las palabras que no se lleva el viento: Literatura y enseñanza de ELE/L2.** Madrid Santillana, 2007.

ALBALADEJO GARCÍA, M. D. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. **MarcoELE**: Revista de didáctica, nº. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>>. Acesso em: 3 de agosto de 2015.

ALVES, J. H. P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 17-33.

BAPTISTA, L. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: **Coleção Explorando o Ensino**: Espanhol ensino médio. BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010, v. 16, p.119-136.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: **Coleção explorando o ensino**: Espanhol ensino médio. BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, p. 85-118.

CASSANY, D. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: anagrama. 2006.

CALVO CAPILLA, M. C. O efeito da Língua Materna na aquisição de línguas próximas. In: **Revista Intercâmbio** dos Congressos de Humanidades – XII Congresso de Humanidades. LABORDE, E. (coord.), Universidade de Brasília. 2010. Disponível em: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/299/246.pdf>. Acesso em: 26 de março de 2014.

CAVALCANTE. L. F.; MUNIZ. C. D. O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira. **Holos**. Vol. 4, 2009. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/345>. Acesso em: 3 de agosto de 2015.

DIOGO, R. C. M. El texto dramático en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, VI, 1998. **Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas de La Enseñanza del Español a Lusohablantes**. São Paulo: Embajada de España en Brasil, 1998, p. 32-41.

ECO, U. Sobre algunas funciones de la literatura. In: \_\_\_\_\_. **Sobre Literatura**. Barcelona: Mondadori, 2005, p.9-23.

GONZÁLEZ, P. D. **Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera**: Breve curso para profesores en formación. Tenerife: Universidad de la Laguna, 2008.

GHOSN, I. **Four good reasons to use literature in primary school ELT**. ELT Journal, 2002.

JURADO MORALES, J.; ZAYAS MARTÍNEZ, F. **La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera**. Propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea. Cádiz, Universidad de Cádiz. 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Leitura, sistemas de conhecimento e processamento textual. In\_\_\_\_\_. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDOZA FILLOLA, A. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona, 2007.

MIRÓ PIERI, R. M. **Tras las líneas: aspectos dialógicos no desenvolvimento de leitura e letramento crítico em espanhol como LE**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2013.

MONTESA, S. **Lengua y Literatura: un camino de ida y vuelta**. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0029.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0029.pdf) >  
Acesso em: 31 de agosto de 2015.

NARANJO, P. M. **La Poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera**. Madrid: Edinumen. 1999

PEREIRA, A. T.; GOMES, G. F.; ARAÇÃO, C. O. A literatura como recurso para o desenvolvimento do letramento crítico: uma proposta baseada em gêneros textuais. **InterLetras**: Dourados, 2014, v. 3, p. 1-12.

SÁEZ, B. **Texto y literatura en la enseñanza de ELE**. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0057.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf). >  
Acesso em: 27 de agosto de 2015.

SANTANA, D. M.; TAVARES, M. C. El texto literario. ¿Cómo utilizarlo en las clases de E/LE? In: Consejería de educación y ciencia de la la embajada de España en Brasil, XII, 2015. **Actas del XII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión de lectura**. São Paulo, 2015, p. 272-277.

SOUZA, A. E. **A diversidade linguística no contexto escolar**. Disponível em: <[http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/07\\_L&C\\_1S/L&C1s07\\_Antonio.pdf](http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/07_L&C_1S/L&C1s07_Antonio.pdf) >. Acesso em: 5 de agosto de 2015.

**O graduando em Letras/Inglês da  
Universidade Estadual de Alagoas  
frente à inclusão da criança com  
Transtorno do Espectro Autista – TEA  
em sala de aula**

---

Sebastião Nunes da Silveira  
Rosângela Nunes de Lima

*Universidade Estadual de Alagoas*

## Introdução

A inclusão da criança com autismo é um processo que tem acontecido paulatinamente no cenário educacional brasileiro. Este processo de inclusão é de extrema importância, já que a escola, depois da família, é indubitavelmente a segunda zona de desenvolvimento da criança, pois é na escola que a mesma expandirá suas relações sociais, construirá novos laços afetivos e fará descobertas ligadas ao aprendizado. Ao falarmos do desenvolvimento e do aprendizado da criança com autismo na escola, não podemos deixar de mencionar a importância do professor que atuará como mediador desse processo de desenvolvimento e aprendizagem que acontecerá dentro da sala de aula.

Desse modo, levantamos a seguinte questão norteadora: Qual a importância da formação inicial no processo de inclusão da criança com autismo na sala de aula de Língua Inglesa? Partindo deste pressuposto, a investigação em pauta busca analisar as contribuições que uma formação de qualidade do profissional docente tem a atribuir no processo de inclusão de crianças com autismo na sala de aula de Língua Inglesa.

A metodologia utilizada é bibliográfica e de campo, de natureza qualitativa, e para a coleta de dados foi realizada a aplicação de questionário semiestruturado com uma turma de graduandos em Língua Inglesa, *campus* I, do sétimo período da Universidade Estadual de Alagoas, além de análise da matriz curricular do referido curso da universidade supracitada.

Na fundamentação teórica deste trabalho foram utilizadas obras de Brasil (1996); Locatelli; Vagula (2009); Mosquera; Teixeira (2010), dentre outros.

A fim de entendermos a trajetória percorrida neste estudo, salientamos que de início foi relatada a temática acerca da criança com autismo, que é denominado como um transtorno que afeta de forma acentuada o desenvolvimento da interação social e da comunicação; posteriormente, destacamos a importância da formação do professor no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula de Língua Inglesa, visto que o professor atuará na sala de aula como agente mediador nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Os resultados apontam que a inclusão da criança com autismo na sala de aula de Língua Inglesa é possível, porém, é necessário que o professor tenha uma formação inicial de qualidade para que venha a discernir as necessidades educacionais individuais dessas crianças com TEA, apresentando comprometimento e empatia e, inserindo-as nesse processo de ensino aprendizagem respeitando o seu ritmo de aprendizado singular.

Nas considerações finais, chegamos à conclusão de que a inclusão da criança com autismo é um processo que exige do profissional docente uma formação inicial abrangente com relação à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizado que o capacite para agir frente às necessidades educacionais e limitações de alunos com autismo, é necessário também que as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas pelo docente sejam repensadas e flexibilizadas com base em sua interação com a mais diversa gama de teorias que cercam este tema, pois é esta interação teórica que será confrontada com a realidade educacional e que terá sua eficácia atestada na prática.

## **1. Crianças com TEA**

Autismo? Transtorno Global do Desenvolvimento? Transtorno Autista? Transtorno do Espectro Autista? Todas estas expressões se referem ao que conhecemos popularmente como —a criança que se encontra isolada, —que apresenta dificuldades de comunicação e onde as estereotípias são parte do quadro. Assim é a percepção da sociedade quando vê, escuta ou mesmo acompanha a realidade de alguém com perturbações na interação social (MOSQUERA; TEIXEIRA, 2010). Porém, as crianças com TEA são mais que crianças com um transtorno, são crianças que podem, apesar de suas limitações, desenvolver diversas habilidades.

Para discorrermos acerca do Autismo, inicialmente iremos explicar o significado do termo Autismo, o mesmo é de origem grega e significa “próprio” ou “de si mesmo”, e este faz referência a comportamentos que expressam a singularidade do indivíduo com autismo para si mesmo e sua limitação no que diz respeito à interação social.

O termo autismo que usamos atualmente foi utilizado pela primeira vez de fato no ano de 1906 pelo psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, mas a referida terminologia só ficou reconhecida na literatura da psiquiatria nos anos de 1911 e 1912, isto ocorreu porque no ano de 1912 Bleuler usou o termo autismo para descrever um sintoma esquizofrênico. Com o passar do tempo, em 1943, essa palavra foi utilizada pelos psiquiatras Léo Kanner e Hans Asperger.

Estudos confirmam que a epidemiologia do Transtorno do Espectro Autista – TEA corresponde a aproximadamente um a cinco casos em cada 10.000 crianças, numa proporção de dois a três homens para uma mulher. Através desses estudos, observa-se assim uma predominância do sexo masculino, embora quando analisadas as etiologias prováveis, não se

encontra um grande número de patologias vinculadas especificamente ao cromossoma X, o que justificaria essa diversidade. Observa-se ainda que quando diferentes faixas de QI são examinadas, tem-se um predomínio ainda maior de indivíduos do sexo masculino, chegando-se a razões de 15:1, contrariamente a quando são avaliadas populações com QI superior a 50 (JR; PIMENTEL, 2000).

Os bebês com autismo têm reações indiferentes ao contato com aqueles que lhes são mais próximos, um exemplo é a própria mãe.

Há uma falta de receptividade e interesse pelas pessoas, não se estabelecendo relações interpessoais. O comportamento é indiferente diante de pessoas, como se elas não estivessem presentes. Pessoas conhecidas ou desconhecidas são pouco distinguidas. Na primeira infância isto pode ser verificado pela falta de contato olho a olho e de responsividade facial, pelo fracasso no aconchego e pela indiferença ou aversão ao contato afetivo e físico (MACHADO, 2000, p. 13).

Durante aproximadamente, os cinco e oito meses de idade os bebês já possuem o desejo de querer tocar os objetos e colocá-los na boca, e esta é uma fase natural em que as crianças sentem o prazer de pôr objetos na boca, contudo, os bebês com TEA não demonstram este interesse. Os pais tentam iniciar diálogos chamando o bebê pelo seu nome, mostrando-lhe desenhos e dando-lhes brinquedos, mas o bebê por muitas vezes parece não ouvir os chamados e incentivos e os pais começam a se preocupar.

O TEA é geralmente detectado aos três anos de idade, mas em muitos casos o diagnóstico pode ser realizado por volta dos 18 meses de idade porque a maioria das crianças já apresentam características do transtorno, porém como uma grande parcela dos pais não conhece estas características o diagnóstico é feito em alguns casos tardiamente, o que pode ser prejudicial no desenvolvimento da criança com TEA.

Algumas crianças com autismo por muitas vezes se apegam a objetos e este apego consequentemente pode vir a tornar-se rotina. Devido ao fato da criança já ter construído rotinas e também ter se apegado aos objetos é importante que quando esta inicie acompanhamentos especificados, os profissionais trabalhem na perspectiva da realidade da criança.

O Transtorno do Espectro Autista - TEA é sem dúvida um dos mais indagados atualmente, uma vez que o mesmo é rico em peculiaridades e características como a dificuldade de sociabilização, fazendo com que a criança com TEA não consiga por muitas vezes compreender alguns fatores que estão relacionados às perspectivas e percepções dos

outros indivíduos que convivem com ele. Desse modo, muitos pais inicialmente não sabem como lidar com seus filhos com TEA (SILVEIRA et al, 2013).

Os pais ao descobrirem por meio do diagnóstico que seu filho é uma criança com o Transtorno do Espectro Autista – TEA estão propícios a experimentarem inúmeras emoções que variam entre tristeza, confusão, indecisão e medo, o que é natural, pois o TEA é um transtorno singular em cada criança, ou seja, ele é variável de acordo com os graus que podem ser leve e severo.

De fato ainda há inúmeros paradigmas relacionados ao TEA que devem ser quebrados, o TEA apesar de estar frequentemente na mídia atual ainda é visto pela sociedade com um olhar preconceituoso e de incapacidade, o que é uma visão extremamente errônea e escassa de conhecimento.

Sobre isto, Freitas (2012, p. 11) ressalta:

[...] quando se ouve a palavra autismo, é comum que as pessoas tenham uma imagem ou definição do que para elas é essa patologia, facilitado por todas as informações e pelas classificações, ou até mesmo encontram-se pessoas que não sabem nada sobre. É muito fácil encontrar as definições postas do lado dos paradigmas criados sobre o autismo, como sendo crianças que não falam; que ficam isoladas balançando o corpo de maneira repetitiva e brincando com algo incansavelmente. Essa cena até pode ilustrar uma pessoa com autismo. Mas não se limita a isso.

Dessa maneira, frisamos que, as crianças com autismo não podem ser rotuladas como crianças que não falam, que não interagem com o seu meio porque o Transtorno do Espectro Autista é variável e diferenciado em cada criança. A sociedade ainda necessita ser muito conscientizada sobre o preconceito frente ao TEA e os pais devem estar atentos ao desenvolvimento dos seus filhos, pois, é mister salientar que quanto mais cedo for realizado o diagnóstico e a criança iniciar o tratamento especializado mais oportunidade ela terá de ter uma melhor qualidade de vida. As crianças com TEA podem e conseguem desenvolver inúmeras habilidades, elas só precisam de apoio e principalmente de amor, com esses dois “itens” o céu é o limite para essas crianças.

## **2. A criança com transtorno do espectro autista – TEA e a educação inclusiva**

O TEA, basicamente, definido como um conjunto de características e dificuldades que causam prejuízos qualitativos na interação social, dificuldade na comunicação verbal e interesses restritos de atividades, é sem dúvida uma grande indagação da atualidade. A criança

com autismo tem singularidades variadas e complexas que podem mudar de acordo com os graus e também outros elementos.

Considerando o fato de que a família e a escola constituem basicamente zonas de desenvolvimento fundamentais na promoção do desenvolvimento humano e, que a escola por sua vez constitui um contexto diversificado de aprendizagem ao passo em que reúne diversidade, valores e regras, além de sua função social de propiciar o desenvolvimento intelectual e social do homem, torna-se imprescindível a necessidade de inclusão da criança com TEA na escola, assegurando-lhe o direito de acesso à educação de qualidade e estimulação de seu potencial.

Nesta direção Menezes (2008, p. 14-15) retrata a escola como:

[...] instituição que tem por função precípua servir de contexto para o desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo e psico-motor) de crianças. Configura-se como um lugar de oportunidade social, compreendido como ambiente físico, ambiente social (professores, colegas) e de aprendizagem (trocas, conteúdos, materiais, informações), capaz de inserir a criança como um membro produtivo da sociedade.

Diante disto, o processo de educação inclusiva tem ampliado à participação de todos os estudantes com autismo nos estabelecimentos de ensino regular, e estabelecido uma reestruturação das práticas, da cultura e das políticas existentes nas escolas, além de enfatizado a necessidade de um sistema de ensino plurifacetado que contemple as mais diversas necessidades e limitações educacionais das crianças com deficiência, entre elas crianças com autismo (SILVEIRA et al. 2015, p. 6).

Sancionada em Dezembro de 2012, a lei nº 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autista - TEA representando o compromisso do país necessário à integralidade das atenções a estas pessoas, repudiando toda e qualquer forma de discriminação, viabilizando direitos a um diagnóstico precoce e visando a propiciação de igualdade de oportunidades. Em seu artigo 3º a lei supracitada ressalta que é direito da pessoa com autismo o acesso à educação, e estabelece ainda que: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), reforça o direito de pessoas com necessidades especiais de acesso à educação nas escolas regulares de ensino ao enfatizar em seu título III, artigo 4º que no que se refere ao direito à educação e ao

dever de educar “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

A educação inclusiva para crianças com TEA depende ainda de vários fatores importantes, e para que a mesma se efetue com sucesso, inicialmente é imprescindível que o educador tenha habilidade para avaliar a situação contextual do sujeito a fim de diagnosticar suas necessidades e limitações educacionais para que, a partir daí, seja definido o ponto de partida para um trabalho pedagógico.

Baptista; Bosa (2002, p.19) acentuam que “se a necessidade de conhecer o sujeito é uma premissa, podemos compreender que esse conhecimento será integrado ao projeto e não será disparador de fórmulas estandardizadas de intervenção”.

Dada a avaliação da situação contextual do sujeito, o trabalho pedagógico deve ser realizado através de múltiplas estratégias em um processo que tome o aluno como referência para que assim sejam priorizados os objetivos específicos atendendo às necessidades do aluno e às propostas do currículo.

Ainda fazendo-se referência ao papel da escola e do educador, não devemos desconsiderar a necessidade de uma escola articulada de forma ética e empática que viabilize um processo de inclusão integral onde a escola deve estar preparada para efetivar a inclusão destes alunos não só na sala de aula, mas em todo o ambiente escolar, pois a educação inclusiva requer também empatia por parte de todos que constituem o âmbito escolar, fazendo com que essas crianças com TEA sintam-se acolhidas, amadas e respeitadas.

Baptista; Bosa (2002, p.16) enfatizam que:

[...] a importância do compromisso ético, da articulação entre os membros da equipe de trabalho (que, por sua vez, é recortada pelo discurso e expectativas mútuas de atuação) e, sobretudo, para o desenvolvimento da capacidade de problematização que emerge a partir das tentativas de solução de problemas. É com a problematização [...] que nascem a disposição de busca de compartilhamento de saberes e o movimento humilde de olhar a realidade também sob a óptica do vizinho. Disso resulta (quando a ética está presente) uma (re)visão de nosso próprio olhar sobre os fenômenos. Em outras palavras, nasce o “viajante que olha para dentro”.

Sendo assim, compreendemos como indispensável a efetivação da inclusão da criança com autismo no ambiente escolar, considerando que na escola estas terão promovidas sua autoestima e auto eficácia, pois a escola transcende as barreiras da simples aquisição de conhecimento, atuando não só como contexto educacional, mas também de socialização.

Porém, aos educadores compete ter conhecimento acerca deste transtorno para que a partir daí desenvolvam seu trabalho pedagógico.

### **3. A formação do professor de Língua Inglesa frente à inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA**

No contexto educacional brasileiro, a necessidade do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças tem se destacado de forma expressiva em relação à educação inclusiva. A aprendizagem de Língua Inglesa representa uma singular ferramenta de desenvolvimento infantil, pois esta, inicialmente contribui para a formação de um cidadão crítico e pensante que seja capaz de relacionar-se com as diferenças culturais e sociais, pois, como se sabe, o ensino de uma segunda língua não se trata apenas de apresentar ao aluno uma nova estrutura linguística, mas esta também é uma ponte entre o estudante e uma nova cultura. Posteriormente por esta, a Língua Inglesa cria um ambiente de oportunidade educacional no que diz respeito ao acesso à informação.

Estas afirmações trazem à tona a importância do ensino de Língua Inglesa como parte essencial do currículo escolar. Contudo, é necessário lançarmos um olhar reflexivo sobre a qualidade com que este ensino tem sido ofertado, fazendo referência à formação do professor atuante em sala de aula como mediador deste processo de ensino aprendizagem, devendo a mesma “contemplar a reflexão sobre os valores da educação, vivência interdisciplinar, trabalho em equipe, pesquisa e construção de competências” (SEGATE, 2010, p. 5-6).

Diante de um cenário educacional pluralizado que com o processo de inclusão tem se caracterizado por suas mais diversas peculiaridades e, partindo do pressuposto de que o professor deve estar capacitado para atuar de forma efetiva na inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular de ensino, torna-se substancial destacar a necessidade de reorganização dos cursos de formação de professores em nosso país, tendo em vista a formação de profissionais docentes capacitados para atender às singularidades e necessidades educacionais desses alunos com deficiência.

Segate (2010, p. 4) alerta para:

[...] a necessidade de uma formação de professores que atenda às necessidades e aos desafios impostos pelo paradigma da educação universal ou educação para todos, visto que, muitos professores ainda não se consideram preparados para trabalhar com alunos com deficiência e buscar uma melhor qualificação não é apenas um propósito pessoal, mas deve ser um projeto político-pedagógico das instituições,

com o intuito de qualificar o corpo docente para atender às exigências da própria sociedade.

Desta forma, o profissional da educação tem a missão de fornecer aos estudantes com TEA a oportunidade de desenvolver as habilidades linguísticas relacionadas à Língua Inglesa, tornando possível a estes alunos a ação efetiva no campo de estudo da Língua Inglesa o qual abrangerá não só no meio educacional, mas no ambiente no qual estão inseridos, desenvolvendo o aprendizado linguístico e cultural da língua estudada.

Como podemos observar através dos PCNs da língua estrangeira (1998, p. 38):

O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.

O ensino da Língua Inglesa para crianças com autismo exige não apenas professores capacitados que tenham passado por uma formação inicial e continuada de qualidade, mas que o ambiente educacional, a escola, esteja preparado para receber estes estudantes, pois os mesmos apresentam dificuldades de aprendizado diferenciadas. A utilização de metodologias apropriadas para cada aluno com autismo e a criação de um ambiente de sala de aula que envolva o estudante, e o instigue a fazer descobertas relacionadas aos aspectos culturais e à Língua Inglesa são essenciais para o desenvolvimento do aluno em sala de aula.

Sabemos que o processo de aprendizagem infantil é dependente da interação social, processo este descrito por Vygotsky (1996) através do conceito da Zona de desenvolvimento proximal onde o docente deve ter consciência de que possui um papel de agente mediador do aprendizado, agindo de modo a incentivar, instigar e guiar o estudante durante este processo de aquisição e construção de conhecimento através da interação e inclusão.

Para Vygotsky (1996, p. 60-61):

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Ressaltamos que no caso específico do Autismo, é de suma importância sublinhar que cada estudante tem suas características particulares, suas peculiaridades em relação à interação social, à comunicação e ao comportamento, dessa forma, o processo de aprendizagem deve acontecer de forma cuidadosa e respeitosa para com os limites e capacidades destas crianças.

#### **4. Procedimentos Metodológicos**

Considerando o nosso atual sistema regular de ensino e a pluralidade discente que o compõe, e diante da necessidade de profissionais capacitados e “camaleões” para agirem em meio a um âmbito educacional que exige a criação de um ambiente de sala de aula multifacetado que contemple as necessidades educacionais das diversas demandas sociais, levantamos uma discussão acerca da formação dos graduandos do curso de Língua Inglesa da Universidade Estadual de Alagoas, *campus I*, confrontada à realidade da educação inclusiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, no universo da educação básica.

Para a elaboração desta pesquisa, optamos por utilizar as metodologias bibliográfica e de campo, de natureza qualitativa.

A coleta de dados se deu através da utilização de questionário semiestruturado. O mesmo foi aplicado em uma turma do 7º período do curso de Língua Inglesa, *campus I*, da Universidade Estadual de Alagoas, localizado no município de Arapiraca-AL. Desse modo, os dados obtidos foram analisados com o objetivo de buscar informações sobre a relevância da interligação entre a formação inicial ofertada aos alunos do curso supracitado e suas contribuições no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula de Língua Inglesa.

#### **5. Resultados e Discussões**

O processo inclusivo da criança com TEA tem ocorrido gradualmente no ensino regular, porém, algumas adaptações pedagógicas fazem-se necessárias para melhor atender e desenvolver o processo de ensino aprendizagem destas crianças.

Frente a este cenário, o professor de Língua Inglesa encontra-se diante do desafio de proporcionar aprendizado (linguístico, gramatical e verbal) e auxiliar no desenvolvimento

integral do indivíduo, assim como está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira.

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio da aplicação de questionário com licenciados do 7º período do curso de Língua Inglesa da Universidade Estadual de Alagoas, *campus* I, localizado no município de Arapiraca-AL, além de uma análise minuciosa da matriz curricular do referido curso.

No que concerne às respostas obtidas nos questionários aplicados junto aos discentes, constatamos que quando questionados acerca do Transtorno do Espectro Autista e a inclusão escolar destes discentes, dos 18 estudantes que responderam o questionário 17 não conhecem as características provindas do TEA e não sabem conceituar o transtorno.

Continuando a apuração dos dados indagamos os educandos acerca das práticas pedagógicas utilizadas para atender às necessidades educacionais das crianças com TEA e constatamos que somente 06 graduandos apresentaram respostas coesas com relação à necessidade de estratégias diferenciadas e adaptadas de aprendizado. Estes concordam que as crianças com TEA apresentam peculiaridades e singularidades quanto ao aprendizado, sendo necessário o uso de estratégias pedagógicas adaptadas.

Nesse sentido, Lopes (2011, p. 59) acentua que:

No caso de crianças com autismo, que o professor deve sempre questionar: o que queremos ensinar? Como vamos ensinar? A resposta à primeira pergunta é dada em termos objetivos. A segunda remete-nos para as dificuldades de aprendizagem destas crianças e a forma como vamos enfrentar essas dificuldades, isto é, a metodologia de trabalho a utilizar [...].

Sendo assim, é importante destacar a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades educacionais destes educandos.

Dando continuidade, verificou-se com os dados obtidos que 10 dos sujeitos da pesquisa consideram essencial a inclusão de alunos com TEA na escola de ensino regular, ressaltando que para a efetivação da inclusão escolar destes, os mesmos alegam que é fundamental a presença de profissionais capacitados para mediar este processo de ensino aprendizagem, concordando com o fato de que através da “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10). Enquanto 04 dos alunos posicionaram-se contra a inclusão escolar das crianças com TEA no ensino regular e 04 discentes não responderam.

Prosseguindo com a análise do material colhido nesta pesquisa, questionamos os estudantes do curso de Língua Inglesa a respeito do papel da universidade nas políticas de inclusão escolar no universo da educação básica, os 18 alunos afirmaram que a universidade tem a incumbência de fornecer uma formação que contemple todas as demandas advindas do sistema educacional brasileiro atual.

De acordo com Locatelli;Vagula (2009, p. 6):

[...] investir na formação irá facilitar a implementação da proposta de educação inclusiva, a qual envolve toda uma preparação do professor que, com base nas dificuldades e diferenças do alunado, buscará novas formas de ensinar e de aperfeiçoar seu trabalho em sala de aula.

Desse modo, ao ter uma formação rica e flexível o profissional docente estará preparado para agir proporcionando um atendimento educacional especializado para crianças com TEA, entre outros transtornos e deficiências.

Em continuidade a supracitada pesquisa, interrogamos os 18 discentes envolvidos neste estudo se os mesmos tomaram conhecimento a respeito de demais transtornos no transcorrer do seu processo formativo e se estes sentem-se preparados para atuar como mediadores deste processo inclusivo de crianças com TEA no ensino regular. Apenas um (01) dos referidos estudantes replicou ter tomado conhecimento acerca da Síndrome de Down e cem por cento dos alunos questionados respondeu não estar preparado para atuar como docente de crianças com TEA no ensino regular.

Finalizando esta etapa deste estudo, pedimos que os educandos questionados classificassem a formação inicial oferecida pelo seu curso com relação à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. Os 18 estudantes questionados classificaram sua formação inicial como insuficiente.

Prosseguindo com este estudo, fizemos uma análise da matriz curricular do curso de Língua Inglesa e Suas Respectivas Literaturas, *Campus I*, da referida universidade. Esta data do ano de 2005 e apresenta uma carga horária total, sem disciplinas eletivas, de três mil quatrocentas e quarenta (3.440) horas.

Ao fazermos um estudo da matriz curricular supracitada, pudemos constatar a inexistência de disciplinas voltadas para a educação inclusiva, com ressalva apenas para a disciplina de psicologia da educação que adentra na temática em questão, porém, unicamente conceitua algumas deficiências, transtornos e síndromes o que é considerado insuficiente quando o que se encontra em questão é a capacitação de discentes/futuros docentes que

atuarão como agentes mediadores deste processo de inclusão de pessoas com deficiência, entre elas pessoas com TEA, no ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), em seu capítulo V, onde trata do que confere a Educação Especial, reforça a importância de um currículo nos cursos de licenciatura que contemple as adversidades sociais. Em seu Artigo 59, é firmado que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Tal fato, nos torna possível uma reflexão acerca da proposta de educação inclusiva assegurada legalmente através do enorme avanço legal que tem ocorrido e nos permite confrontá-la com a nossa realidade curricular, levantando-se uma discussão importante com relação aos profissionais docentes que estamos formando e a respeito da nossa responsabilidade, enquanto universidade, nas políticas de inclusão no universo da educação básica.

### **Considerações Finais**

Diante do que foi estudado e analisado durante a elaboração desse trabalho, constatamos que a formação inicial do professor está intimamente ligada ao processo de inclusão escolar na modalidade regular de ensino, tornando-se possível, portanto, estabelecer uma contraposição entre a proposta nacional de educação inclusiva e a realidade curricular dos discentes do curso de Língua Inglesa do *Campus I* da Universidade Estadual de Alagoas.

Tal fato nos permite observar a existência de uma lacuna no que compete à formação para atuação na inclusão escolar de pessoas com deficiência, entre elas pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA, na escola regular, fato que ressalta a suma importância de uma formação inicial de qualidade e que ocorra de forma flexível de modo que venha a formar profissionais docentes preparados para agir de forma eficaz frente às necessidades educacionais requeridas pela heterogeneidade discente que compõe o atual sistema de ensino brasileiro.

Através deste estudo, tornou-se assim evidente a necessidade de um currículo repensado de acordo com as reais condições e exigências de nosso sistema de ensino atual,

levando em consideração que a universidade tem a incumbência de fornecer uma formação que contemple toda a diversidade real que constitui o sistema educacional brasileiro de forma geral.

## Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto, BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. Disponível em: <[http://www.larpsi.com.br/media/mconnect\\_uploadfiles/c/a/cap\\_01eer.pdf](http://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01eer.pdf)>. Acesso em 03 jul. 2015, 13:23:56.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 03 jun. 2015, 00:45:11.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2016, 16:23:25.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2015, 00:45:11.

DECLARAÇÃO de Salamanca: **obre princípios, política e prática em educação Especial**. Salamanca: S.I., 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 fev. 2008.

FREITAS, A. R. W. **O desenvolvimento da linguagem no autismo**. 2012. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em psicologia). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1386/O%20desenvolvimento%20da%20linguagem%20no%20autismo.pdf?sequence=1>>. Acesso em 13. abr. 2015.

JR, F. B. A.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo Infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, n. 2. v. 22, 2000. p. 1-6.

LOCATELLI, A. C. D.; VAGULA E. **Fundamentos da educação especial: pedagogia**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOPES, M. T. V. **Inclusão das crianças autistas**. 2011. 232 p. Dissertação de Mestrado (Educação Especial) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett - Departamento de Ciências da Educação. Lisboa, Portugal, 2011. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1498/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20%20MariaTeresa%20Vieira%20Lopes.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 abr. 2015, 13:12:17.

MACHADO, M. L. **Autismo infantil**: Uma abordagem fonoaudiológica dirigida à família. Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: <<http://www.cefac.br/library/teses/143f7523fc21a97d2ef1165f5907e37d.pdf>>. Acesso em 11 out 2015, 22:59:11.

MENEZES, L. S. A. **A escola enquanto contexto de desenvolvimento**: um estudo ecológico em uma comunidade ribeirinha na ilha do Marajó. 2008. 211f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Do Pará. Belém. 2008. Disponível em: <<http://www3.ufpa.br/ppgtpc/dmdocuments/DOUTORADO/TeselLeilaMendes2008pdf.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2016, 09:33:18

MOSQUERA, C. F.F.; TEIXEIRA, R. M. M. O diagnóstico do autismo e a construção da linguagem no ensino da arte inclusivo. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 1, N. 1, P-104-119, 2010. Disponível em: <[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/6/O\\_DIAGNOSTICO\\_DO\\_AUTISMO\\_E\\_A\\_CONSTRUCAO\\_DA\\_LINGUAGEM.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/6/O_DIAGNOSTICO_DO_AUTISMO_E_A_CONSTRUCAO_DA_LINGUAGEM.pdf)>. Acesso em 5 jan. 2015, 12:53:53.

SEGATE, A. **A formação docente para a inclusão escolar de alunos especiais**. In. Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE, 2010, Uberlândia/MG. Disponível em: <<http://A-formacao-docente-para-a-inclusao.pdf>>. Acesso em 11 out 2015, 22:59:11.

SILVEIRA, S. N, SANTOS, A. J.; SILVA, M. K. **A formação do professor de Língua Inglesa e o processo de inclusão da criança com transtorno do espectro autista – TEA na sala de aula**. Maceió/AL. V. 2, n. 1.2015. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais>>. Acesso em 27 dez, 2015. 12:09:02.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015, 07:23:34.

# **Análise crítica dos instrumentos avaliativos no ensino de língua inglesa em uma escola de ensino médio**

---

José Anderson Pereira de Lima Santos  
Joyce Rodrigues da Silva Magalhães

*Universidade Estadual de Alagoas*

## Introdução

Tudo está em constante evolução, os meios de comunicação, o acesso às culturas exteriores e novos aspectos nas relações sociais, entretanto os métodos avaliativos nas aulas de língua inglesa continuam precarizados e propagando as mesmas características do ensino das gerações passadas, gramática e tradução. Veem-se, atualmente, professores isolados em práticas antiquadas e desestimulantes, levando os discentes a perderem o intuito de aprender, conseqüentemente, passam a ter um rendimento abaixo do esperado.

Visa-se nesta apresentação realçar as questões referentes ao processo de elaboração e aplicação das atividades avaliativas, onde foi empregado pesquisas quantitativas e qualitativas em uma escola de ensino médio - Escola Estadual de Educação Básica Costa Rêgo - levando em conta a realidade a quais estão inseridos, diversidade inserida na escola e as dificuldades vivenciadas, como aborda de modo claro e conciso PCNEM:

A diversificação deverá ser acompanhada de sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento permanente dos resultados, tomando como referência as competências básicas a serem alcançadas por todos os alunos, de acordo com a LDB, as presentes diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas (BRASIL, 2000, p.70).

No decorrer desta apresentação, não de ser mostrados exemplos da atual prática de ensino e processo avaliativo, serão apresentadas também menções referentes à inclusão de meios inovadores de avaliação de conhecimento, na qual pretende-se revelar que os processos avaliativos do presente evoluíram de forma extremamente lenta ou até nula, sendo ainda propagados os processos avaliativos e tradicionalistas do passado, fazendo assim uma análise minuciosa das possíveis conseqüências dessas prática para com os alunos.

A relevância da mobilidade docente, a quebra da rigidez no olhar avaliativo e as adaptações dos instrumentos de avaliação de conhecimento são o ponto-alvo a ser exibido ao longo desta pesquisa, outra vertente posta a mostra será relativa ao acompanhamento específico e centrado nas dificuldades dos alunos, sendo que cada aluno demonstra certas especificidades ao longo do procedimento de avaliação.

Assim como há de ser exposta a visão problematizante acerca dos critérios utilizados pelo professor no ato de avaliar. Cabe, nesse aspecto, a entrada da Linguística Aplicada, sendo ela uma ciência de aspecto social com o dever de dar destaque aos problemas e almejar uma possível intervenção. A avaliação é precisa, porém a forma que é lançada aos educandos inviabiliza a produção do conhecimento, antes de se aprofundar nas perspectivas avaliativas

necessita-se conhecer esta ciência que literalmente foi o ponto de partida para a busca sobre a ineficácia da organização no andamento do processo de avaliação.

## **1. Multiplicidade de olhares da linguística aplicada inseridos no ensino de língua inglesa**

A priori, deve-se compreender o conceito de Linguística Aplicada que segundo Leffa (2001) sendo ela uma ciência social, diferentemente das outras ciências, tem como ponto-chave reportar à sociedade ou grupos específicos, os problemas do ramo da linguagem, denunciar as mazelas da atualidade e de caráter maior, intervir propondo uma possível resolução do problema-alvo, se possível, utilizando-se da interdisciplinaridade, ou seja, rebuscando conhecimento de outras áreas, sejam eles históricos-sociais ou até psicológicas. Porém esta ciência mesmo agindo diretamente com a problematização e solução de problemas advindos de questionamentos ou relatos da própria sociedade, continua oculta e tornando-se apenas uma personagem coadjuvante em meios aos protagonistas.

O ensino de língua inglesa nas escolas públicas visa em sua maioria dispor ao aluno uma formação cultural e cidadã, como afirma os PCNs:

[...] a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. (BRASIL, 2006, p. 91)

Tudo que fora afirmado no documento de caráter fidedigno contrapõe com a realidade, geralmente nas salas de aula a construção moral a partir das diversidades culturais na maioria das vezes é pobre ou até nula, neste momento a ação enérgica da Linguística Aplicada entra em ação, intervindo, expondo e através de uma análise rigorosa e crítica passa a revirar e sacudir os tapetes da negligência.

Um olhar para as metodologias usadas na prática do ensino de língua inglesa é o ponto de partida de um estudo apurado e sondagem de problemas. Grande parte dos docentes em língua inglesa ainda utilizam de abordagens como a AGT, abordagem de gramática e tradução que para Leffa (1988), seria uma abordagem tremendamente criticada, onde o professor não necessita de domínio do idioma, mas sim conhecimento gramaticas difundindo somente aspectos sobre a língua estrangeira, ou seja, promovendo apenas a reprodução de características superficiais sem contexto nem nexos com a realidade do discente.

Entre tantas adversidades cabe a Linguística Aplicada aprofundar-se nas contrariedades, literalmente andar na contramão, exaltar o lado de prestadora de serviço e um *feedback* ao corpo social. Abrir novas alas para a educação, mostrar os contrastes na prática docente, lidar com as mobilidades vivenciadas e não se omitir as calamidades impostas.

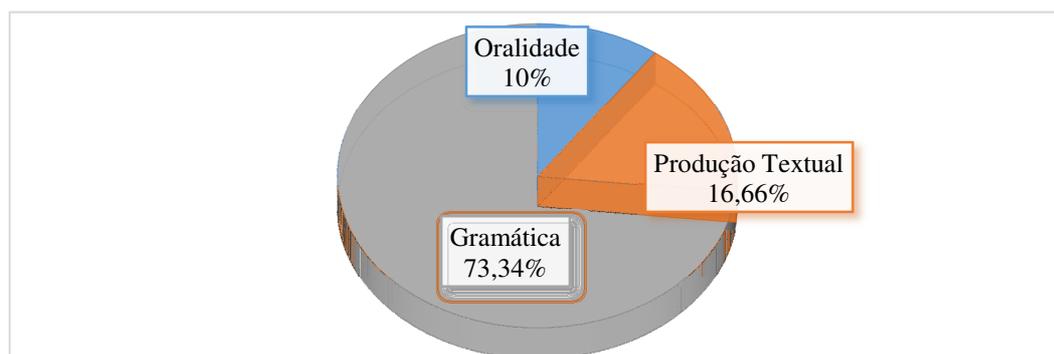
## 2. Avaliação ou exame?

Esses dois termos podem até soar como semelhantes, entretanto avaliação e exame apresentam divergências imensuráveis, o modo de execução de ambas, o objetivo e o que requer do aluno. O uso dessas vertentes no ensino de língua inglesa deve ser arquitetado para que o aluno não seja prejudicado, examinar retrocedendo ao passado e avaliar para abrir rotas e destinos para o futuro, entretanto na teoria é uma perspectiva e na práxis é outra totalmente divergente.

Os processos examinativos tendem a fazer uma contagem regressiva, do presente momento regredindo até o ponto inicial, ou seja, o passado será parte essencial no decorrer da análise do aluno, entretanto avaliar o desempenho através de aspectos regressivos é um erro, reformar os instrumentos avaliativos para que eles possam observar a capacidade cognitiva dos alunos a partir de um ponto denominado, o agora.

Para Luckesi (2011, p.182), a avaliação diferentemente do exame visa a construção do futuro a partir do agora, ou seja, deve-se levar em conta o emocional do discente, escolha do material didático e estrutura na qual está inserido. Dados coletados na pesquisa em uma turma de ensino médio do 1º ano da Escola Estadual de Educação Básica Costa Rêgo, exemplificaram o apego aos modos obsoletos durante os processos avaliativos de conhecimento.

**Gráfico 1- Métodos avaliativos em uma sala aula de língua inglesa do ensino médio.**



Fonte: elaborado pelo autor.

Na coleta de dados ficou explícito que a escola não avalia, mas sim examina. O descontentamento da turma, quando o professor usa de forma muito frequente a mesma abordagem faz com que o aluno projete uma ideia ou pensamento ruim em relação à língua inglesa, preso em regras, exceções e estruturas isoladas de um contexto que as fazem perder sua essência. Analisar os conhecimentos passados é necessário, pois são a base do agora, mas abraçar o pretérito destruindo de forma brusca as possibilidades futuras acarreta no não engajamento e desinteresse dos educandos, logo reiniciando todo o ciclo precário do quadro educacional.

### **3. Tipologia avaliativa em uma sala de língua estrangeira no ensino médio**

Quando se fala em tipologia avaliativa rapidamente remete-se a termos constantemente usados em sala de aula, avaliação, trabalhos e comportamento. O professor de língua inglesa pode utilizar de tipologias avaliativas variadas, ou seja, o mesmo transforma suas práticas no decorrer da observação do âmbito no qual está inserido, cativando o aluno fazendo-o progredir e há também docentes entrelaçados fielmente em uma forma singular de verificação de conhecimento, que acaba promovendo aos alunos desinteresse, não afimco e conseqüentemente a queda do rendimento do discente. Existem diversas maneiras de avaliação em sala de aula como:

#### **3.1. Quantitativa**

Os aspectos de quantidade possuem maior teor de relevância, faz o aluno alcançar somente uma quantidade específica, escala numérica e nada além disso. Segundo Adolfo Sanches Vasquez (1993), na qual a avaliação quantitativa sem fundamentação com a realidade não terá qualquer validade. Com isso proporciona o afastamento ou a rejeição do aluno em relação ao conteúdo abordado.

#### **3.2. Qualitativa**

Na qual o esforço, engajamento e foco são analisados, a determinação em meio as dificuldades e a luta contra os empecilhos. Como por exemplo, um aluno pode ter um rendimento quantitativo baixo, entretanto ele lutou contra as dificuldades, mesmo assim não

atingiu determinada pontuação, será que seu esforço é válido? Como afirma a importância do acompanhamento do processo avaliativo, PCNs:

Na mesma linha de raciocínio deve caminhar a avaliação da aprendizagem: seu papel é de indicador do estágio em que se encontra o estudante, fornecendo elementos sobre o processo e não sobre os resultados. Nesse sentido, a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada. (BRASIL, 2016, p.143)

### **3.3. Comportamental**

Na qual os aspectos comportamentais como a disciplina, valores e boa conduta são observados amplamente, mas esse tipo de avaliação pode conduzir a uma forma ditatorial, transformando os alunos em meros reprodutores, controlados passo-a-passo sem qualquer tipo de autonomia em sala de aula. Em grande parte dos casos, pode-se avaliar que para muitos professores a aprendizagem e o ensino somente acontecem na existência de silêncio e imobilidade (SILVA, 2003). A imobilidade da sala de aula onde o aluno não dialoga, sente-se reprimido e o silêncio constante que não representa atenção à aula, mas sim uma imposição desestimulante.

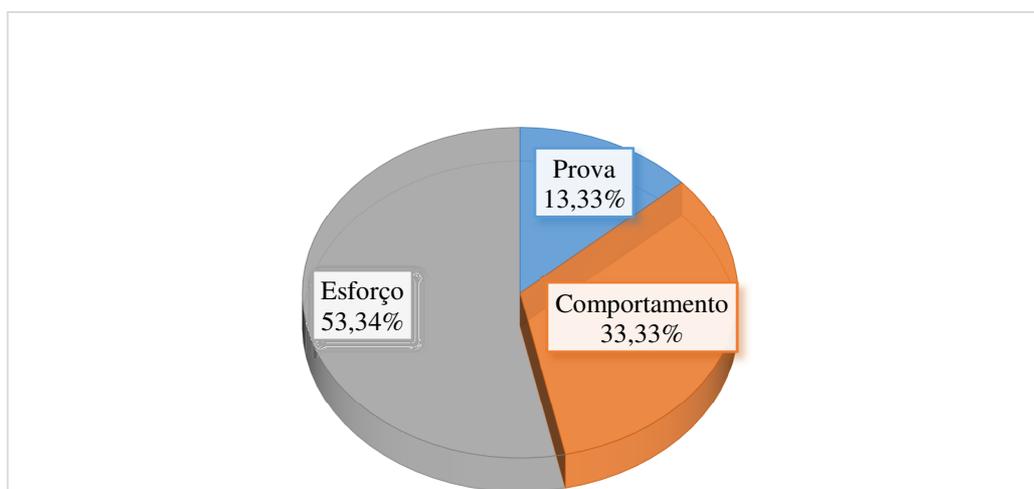
### **3.4. Rotatividade**

Seria a alternância entre as demasiadas tipologias, ou seja, o professor que usa a multiplicidade avaliativa. Onde o aluno analisado não é através da unilateralidade quantitativa, mas sim pela pluralidade avaliativa que tem o aluno como ser.

## **4. Análise**

Na pesquisa realizada com os alunos da Escola Estadual de Educação Básica Costa Rêgo, os discentes do 1º ano relataram as metodologias avaliativas que eles desejariam que o professor usasse em sala de aula, o resultado serve como incentivo à reflexão para professores de língua inglesa acerca dos seus recursos de verificação de desempenho, vide a gráfico:

## Gráfico 2- Tipologia avaliativas desejada pelos discentes em uma sala de língua inglesa no ensino médio.



Fonte: elaborado pelo autor.

Observando os resultados obtidos, salienta-se que atualmente os professores de língua inglesa ainda recorrem às velhas práticas, sendo o professor construtor do significado da avaliação cabe a ele mudar tal cenário, retirar a venda que o impede de perceber que o aluno é um ser cultural, social e que possui limitações, segundo Sordi (2001, p.173), o processo avaliativo seria uma ferramenta intencional que é o espelho daquele que a produz. A avaliação é o reflexo das cargas intencionais do professor, atualmente essas cargas possuem grande negatividade, negatividade essa expressa através do tradicionalismo avaliativo, porém por meio do processo de reflexão e atitudes inovadoras essas cargas podem aos poucos recuperarem sua positividade.

### Ideais avaliativos dos órgãos educacionais em relação ao ensino de língua estrangeira

As dimensões utilizadas na elaboração dos processos avaliativos idealizados pelos órgãos educacionais são totalmente diferentes as quais estão inseridos os alunos, os alunos não têm uma avaliação que visa seu desenvolvimento humano, mas sim que visam o alcance de determinada meta numérica. As escolas geralmente não dispõem de acompanhamento intensivo ao discente, uso de tecnologias e que cada indivíduo possui determinadas proficiência ou déficits em relação a denominado assunto.

A avaliação ideal seria aquela que orienta, apoia e acompanha o aluno em suas dificuldades e não apenas para caráter de nivelamento e categorização dos mesmos que estão

sendo avaliados. O professor deve corrigir e corrigir-se durante o processo. Como afirma PCN (BRASIL, 1998, p. 79):

Torna-se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento.

Entretanto, o que se vê nas salas de língua inglesa é totalmente opositor, o processo avaliativo é obscuro, pois para os discentes aquilo que está sendo aplicado não possui menor contextualização, ou seja, não servirá de modo algum em sua vida fora dos muros da escola. Outro fator relevante é a omissão de alguns professores de língua inglesa que não motivam seus alunos, ao invés de mostrar onde se encontra o erro que o discente cometeu e orientá-lo a corrigir, deixa-o sem a atenção devida e causando o impedimento do seu desenvolvimento humano. Como aborda PCN:

Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição. (BRASIL, 1998, p.54)

O ato de se avaliar não se deve voltar somente em algarismos ou valores, é um processo de modificação no qual o professor é o agente transformador que detém o poder para cativar os alunos, porém se continuar a difundir métodos antiquados, o paradigma educacional nunca se alterará e os mais afetados são os alunos. A utopia proposta pelo governo será somente possível com o rompimento, libertação e apoio do mesmo, caso contrário, continua-se com a mesma imagem atual de educação.

### **Tecnologia: uma aliada nos métodos avaliativos nas salas de língua inglesa**

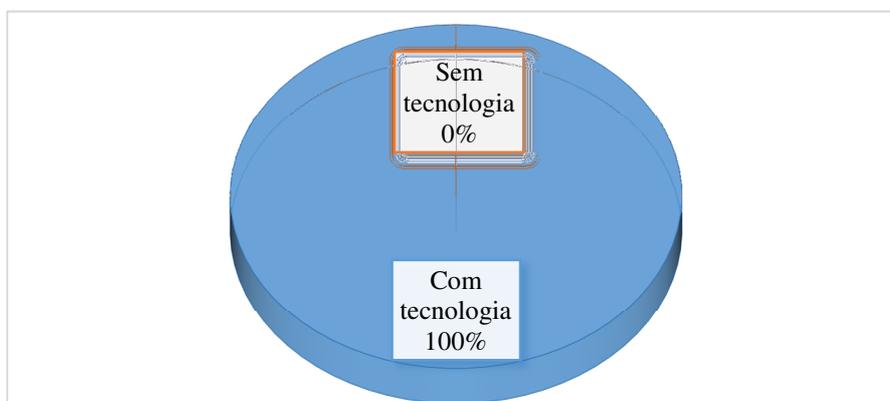
Como não falar neste tema? As inovações digitais estão ao redor de quase tudo nos dias de hoje, onde pode-se falar, ouvir e relacionar com pessoas em diferentes países ou continentes. No processo avaliativo a tecnologia pode ter papel de aliança entre o conteúdo em sala de aula e a facilidade que os alunos detém em lidar com a tecnologia, claro, que se usada com sabedoria visando resultados. Para entender este processo tecnológico-educacional

deve-se ter noção de dois termos, imigrantes e nativos digitais que é abordado por Prensky (2001).

- **Nativo digital:** Aquele que já nasceu inserido nos contextos da tecnologia, conhece e aprecia todas as funções que podem proporcionar. A tecnologia já é parte atuante e constante na vida social, tornando-se indispensável.
- **Imigrante digital:** Aquele que necessitou adequar-se as novas tecnologias, teve que conhecer todas suas funções e o que podem proporcionar. A tecnologia é parte atuante ao redor dele, cabe a ele ingressar ou não nesse mundo.

Mas em que os avanços tecnológicos se relacionam com as metodologias avaliativas nas salas de aula de língua inglesa? Os alunos podem aprender de forma mais ampla, conhecendo aquilo que ele está estudando e não ficar apenas repetindo ou decorando algo que isoladamente não possui sentido, assim há aumento de seu desempenho e afino, pois eles veem o conteúdo propriamente em ação e qual finalidade aquilo possui. Foi realizada uma pesquisa relativa a inclusão da tecnologia na Escola Estadual de Educação Básica Costa Rêgo, na turma do 1º, como ela pode atuar como ferramenta auxiliadora, vide gráfico:

### Gráfico 3- Inclusão da tecnologia durante o processo avaliativo



Fonte: elaborado pelo autor.

Mas o problema é que os professores ainda estão no processo imigratório, ainda carregam consigo toda a bagagem tradicionalista, todas as metodologias passadas ao longo dos anos, ou seja, sair da zona de conforto seria algo totalmente impensável. Não entendem que aproveitar uma característica nativa, que já está emanada no aluno, pode tornar seu olhar avaliativo mais rico, pois ele passaria a ver outros ângulos que até agora negou-se a ver e

como resultado o aumento do rendimento do aluno, maior dinâmica em sala de aula e melhora na relação aluno-professor. Como afirma Spada (2004, p.04):

A habilidade de perceber e analisar os erros dos estudantes requer um sólido conhecimento da língua que está sendo ensinada. Conhecer a língua materna do aluno também pode ajudar bastante. Este último tipo de conhecimento pode ser um objetivo mais realístico ao se ensinar língua estrangeira (ao contrário de segunda língua), em que tipicamente a maioria dos estudantes compartilha da mesma língua materna.

Aproveitar-se de tal característica para produção de jogos educativos ou grupos educacionais *online* proporcionam à relação professor-aluno, propiciando a quebra das barreiras do monólogo do docente. Tornando o aluno parte integrante e atuante, no qual ele pode falar, comentar e interagir, entretanto sempre abordando e usando dos conteúdos do currículo pré-definido que estão sendo analisados durante a aula de inglês.

### **Novas perspectivas para o processo avaliativo em salas de língua estrangeira**

O ato de avaliar é de suma importância, todavia é através dele que se pode enxergar os avanços e retrocessos que os alunos fizeram, em que aspectos eles podem melhorar, mas o professor de língua estrangeira tem que possuir um olhar mais apurado e refletir sobre suas metodologias e adaptar-se a esse novo momento vivenciado pelos alunos. Como afirma Globe e Porter (1980, p. 56):

(...) ser professor hoje em dia é ser um mediador no encontro entre o indivíduo e a massa de informação real, conjectural e mitológica que continuamente o ameaça e parece ultrapassá-lo, um encontro no qual a seleção e o uso dos conhecimentos é muito mais importante de que sua absorção.

Sendo o professor mediador, cabe a ele o papel de agente transformador, e de estimular os alunos a progredir. Evoluir dos métodos avaliativos tradicionais, onde a gramática e a tradução são as protagonistas, no qual o aluno é avaliado apenas por uma quantidade determinada, o professor que se omite ou finge não estar vendo que aquele tipo de avaliação não surte o mínimo efeito como consequência o discente não se sente parte do processo, isso tudo meramente desnorreia seus alunos.

É necessário repensar, os alunos carregam consigo ideias, valores e dificuldades, então os processos avaliativos que somente promovem a generalização, onde todos são tratados do mesmo modo, tanto quem possui algum déficit ou o mais avançado em determinado aspecto.

O acompanhamento individual e continuado no decorrer da sua estadia em sala de aula possibilita um diagnóstico acerca dos pontos fracos de cada discente, assim personalizando a forma avaliativa a ser usada com cada aluno, visando progressivamente seu desenvolvimento tanto intelectual como também social.

O andar lado a lado com o aluno, o apoio, o suporte constante do professor é a chave para a mudança, adaptar-se, moldar-se e renovar-se, isso é ser professor. Atuar como professor é lidar com expectativas, anseios e dúvidas, é carregar consigo sua ideologia e partilhá-la com os discentes, não há um passo-a-passo, pois, a sala de aula é uma trêmula maré e, é missão do professor lidar com as ondas para poder aproveitar a brisa que o mar pode proporcionar.

### **Considerações finais**

Espera-se que ao fim deste trabalho seja possível a reflexão acerca do processo de avaliação do conhecimento, e quais atitudes os professores de Língua Inglesa podem tomar para que tornem as aulas mais produtivas e interacionais, não limitando seus alunos as velhas práticas conservadoras de ensino e levar em conta que todos no recinto chamado escola, possuem uma força histórico-social.

A criticidade que a Linguística Aplicada possui, proporcionou uma visão multiangular acerca dos parâmetros avaliativos, a mutabilidade que ocorre em sala de aula de língua estrangeira, a diversificação e as propostas de mudança viáveis. Essa ciência social que faz-nos ajustar-se com o momento vivenciado atualmente e ter a coragem de tentar transformar os limites que foram impostos no processo avaliativo e ensino-aprendizagem.

Implementar a avaliação não somente de forma quantitativa, características qualitativas também devem ser observadas, somente através da mudança será possível recriar esses processos que devem ter como ponto de partida o próprio professor, que tem o poder de compartilhar o conhecimento e torná-lo disponível ao aluno, caso não haja essa dualidade, há de se continuar a mesma trajetória educativa atual.

Na escola pesquisada, percebeu-se como resultado que os alunos possuem a determinação para aprender, evoluir e melhorar, no entanto essas características apresentam-se adormecidas, congeladas e silenciosas, via-se o interesse, a curiosidade pela língua estrangeira, todavia, somente com a chama incentivadora do professor os discentes poderão

realmente desfrutar de um ensino dinâmico, caso contrário, o tradicionalismo continuará a ser reproduzido.

Avaliar é abrir seus próprios olhos e o de seus alunos, avalia-se para o futuro na possibilidade da edificação firme do conhecimento para os mesmos, buscando a evolução constante. O processo avaliativo pode transcender as rédeas curtas da gramática e tradução descontextualizada, ir além do que está sendo estabelecido, entender que o aluno como ser social possui dificuldades mas cabe a nós, futuros professores e professores em exercício, pensar sobre isso e mudar.

## Referências

GLOBE, N. M., PORTER, J. F. **La cambiante función del profesor**. Madrid: Narcea, 1980.

LEFFA, V. J. **A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

LEFFA, V. J. **Professor de Línguas: construindo a profissão**, 2001. Disponível online: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Professor\\_de\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Professor_de_linguas.pdf). Acesso em 14 de junho de 2017.

PCN. Secretaria de Educação Fundamental. **Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1998. Disponível online: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acessado em 16 de junho de 2017.

PCNs. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2006. Disponível online: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 06 de junho de 2017.

PCNEM. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**, 2000. Disponível online: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 16 de junho de 2017.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a).

SILVA, R.C. **O desenvolvimento da autonomia em sala de aula: Uma experiência com professores e alunos**. In: Anais da 23a Reunião Anual da SBPC. Belo Horizonte, 2003.

SORDI, M. R. L. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S; CASTANHO, M. E (orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SPADA, N. Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: uma entrevista com Nina Spada. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 2, n. 2, 2004. Tradução de Gabriel de Ávila Othero.

VASQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

# **Língua(gem), gênero e sexualidade: problematizando os *sextings* no ambiente escolar**

---

Jonatha Rodrigues da Silva  
Paulo Rogério Stella

*Universidade Federal de Alagoas*

## Introdução

Neste trabalho, pretendemos discutir sobre a relação dos *sextings* com o âmbito escolar, abordando a temática sobre gênero e sexualidade na sala de aula. Para tanto, entenderemos sexualidade como “uma construção social, cultural, biológica e histórica, que está articulada a poderes e saberes e que é produzida por meio de diversos discursos que circulam em nossa sociedade” (FOUCAULT, 2007). Também – concomitante aos PCNs – vemos a abordagem de gênero e sexualidade na escola como tema transversal.

O presente trabalho surgiu a partir de uma aula realizada na 4ª etapa do ano letivo de 2016 em uma turma de 8º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Tenente Coronel José Barros Paes, localizada na cidade de Craíbas-Al, na qual em duas aulas discutimos sobre os *sextings* e o compartilhamento de *nudes*, além de suas práticas *online*. Os resultados do trabalho foram de suma importância para a formação dos alunos, uma vez que os mesmos estão se conscientizando sobre as problemáticas que ocorrem em nossa sociedade – tais quais sexismo, machismo, homofobia, racismo – que são intensificadas com as redes sociais. No presente ano (2017), trabalhei na mesma turma (hoje 9º ano) a mesma temática, desta vez com o apoio do livro didático que em sua unidade 1 já começa abordando a questão da igualdade de gênero e dos direitos das mulheres, mostrando em suas atividades uma forma de visibilidade e/ou empoderamento feminino, fazendo com que as alunas da sala tenham consciência de seus direitos e de seu espaço na sociedade, encarando as dificuldades de ser mulher na sociedade atual.

O objeto de estudo deste artigo é a relação dos *sextings* com a educação. Mas afinal, o que é *sexting*? *Sexting* é um termo criado através da junção de duas palavras, sex (sexo) e *texting* (envio de mensagem de texto) e consiste na prática de compartilhamento de fotos e vídeos com conteúdo sexual/sensual/erótico. Estes(as) fotos/vídeos são compartilhados(as) “com pessoas próximas e conhecidos/as (como namorados/as, “ficantes”, “paqueras”, amigos/as) ou para desconhecidos/as, quando postado na internet, por exemplo” (SAFERNET, [2012]).

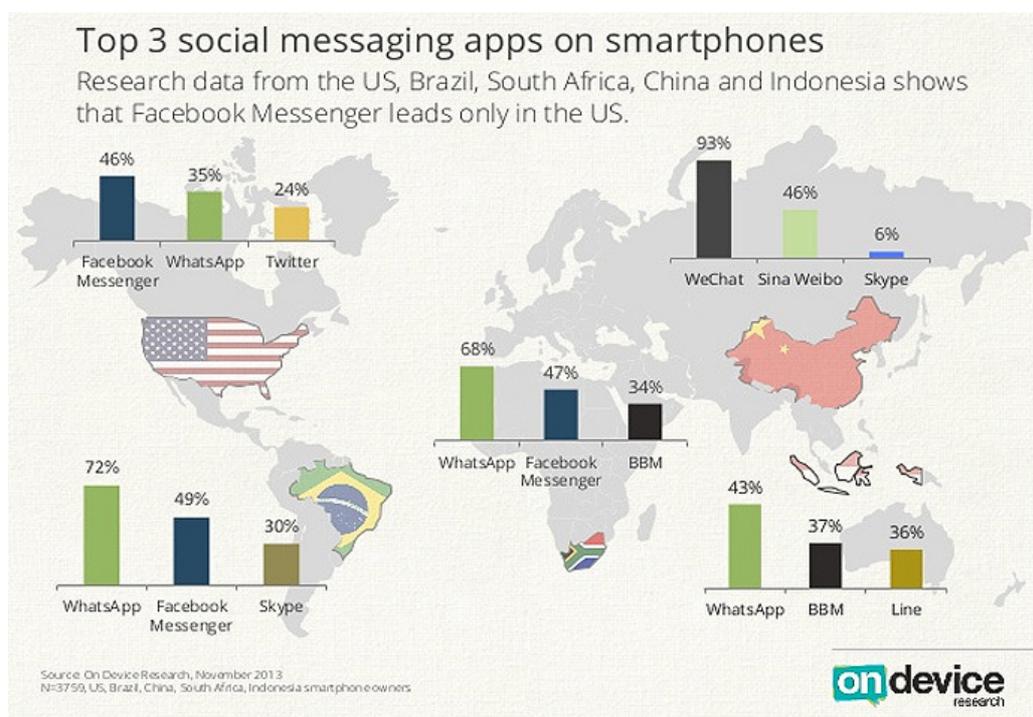
Buscamos reflexões acerca da abordagem de gênero e sexualidade na educação, principalmente sobre a problemática do compartilhamento dos *sextings/nudes* no ambiente escolar, mostrando como os professores podem incluir esta importante temática nas aulas de

Língua Inglesa (doravante LI) com o auxílio das TDICs<sup>32</sup>. Tomaremos como *corpus* desta pesquisa matérias e comentários em sites nos quais são abordadas as questões dos *nudes*. Para tanto, coletaremos estes dados na ferramenta de pesquisa Google, no site da ONG Safernet e em algumas redes sociais.

## 1. Web 2.0, Novos Desafios Para a Educação

Diante do *boom* dos smartphones e de seus aplicativos de mensagens instantâneas como Whatsapp, Facebook e Instagram, nós professores nos vemos, em muitos momentos, diante de um desafio ao pensar nossas práticas como professores, fazendo com que a escola acompanhe as mudanças sociais e saiba fazer uso destes aplicativos como ferramentas educacionais (SILVA, 2015).

Na figura a seguir podemos observar o crescente uso do aplicativo Whatsapp no Brasil, além de outros países como os Estados Unidos, onde tal aplicativo se encontra em segundo lugar, perdendo, por uma pequena diferença, do popular Facebook.



**Figura 1:** Disponível em <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/11/whatsapp-e-lider-no-brasil-americanos-usam-mais-facebook-messenger.html>> acesso em 20/07/2017

<sup>32</sup> Termo utilizado para Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. No processo de construção do *corpus* deste estudo, vemos “letramentos digitais”, “novos letramentos” em David e Lee (2015) e Crystal (2011) como atividades cotidianas; produtos linguísticos resultantes da comunicação *online*.

Os resultados são da pesquisa do *On Device Research*, que ouviu 3.759 usuários de *smartphones* no Brasil, EUA, África do Sul, China e Indonésia.

O fenômeno do *texting*, ação de, com o dedo polegar “escrever” e enviar textos escritos através de uma mensagem de telefone (SANTOS FILHO, 2012), se tornou muito comum entre jovens, independente de classe social, devido à facilidade de se adquirir um *smartphone*. É uma prática comum entre os jovens de determinados grupos o uso de aplicativos de mensagens instantâneas como o Whatsapp para fazerem uma interação, pois “como acontece com todas as novas mídias ligadas à atividade de comunicação humana, também a Internet atinge de modo particular os usos da linguagem” (MARCUSCHI, 2005), assim, o aplicativo Whatsapp, “ao contrário da ‘escrita pré-Internet’ que tinha sua recepção sempre defasada no tempo (todos nós líamos todos os textos muito depois de escritos), na era da Internet, a recepção da escrita pode ser simultânea à sua produção” (*op. cit.*).

Só uma coisa continua a mesma: nossas mensagens ainda chegam em forma de texto, como os antigos documentos e cartas de papel. Mudou o meio pelo qual desembarcam na nossa mesa de trabalho, mas a essência permaneceu. Quase toda a tecnologia de comunicação e informação digital do nosso tempo acontece por meio de mensagens escritas. E-mails, torpedos, SMS, posts na pasta de correspondência do Facebook, Twitter, blogs, sites, Skype... todas essas ferramentas registram textos. Até os modernos aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp, transmitem conversas por escrito. Falamos pouco uns com os outros. Telefone agora serve para escrever. Quem diria, hein? Na era da comunicação digital e virtual, nunca escrevemos tanto (SALVADOR, 2015. p. 14).

Mais ainda, as redes sociais tornaram-se espaço de ativismo político, uma vez que os usuários podem se expressar – muitas vezes através do anonimato – sobre política, projetos de leis, escola, preconceitos, sexualidade, e outros. O direito a liberdade de expressão é usufruído, e os jovens ganharam voz ativa sobre assuntos importantes para nossa sociedade.

Todavia, estes espaços se tornaram um vasto campo para *haters*<sup>33</sup>, pessoas que utilizam o anonimato da *internet* para tecerem comentários ofensivos, na sua maioria racistas e homofóbicos, que alimentam discursos pejorativos para com negros, pobres, moradores de favelas, LGBTs e nordestinos. Estes comentários se tornaram mais comum depois de alguns acontecimentos em nossa sociedade como o sistema de cotas para negros, o movimento LGBT, a discussão acerca da abordagem de gênero nas escolas, o impeachment. Estes comentários nos fazem observar as práticas discursivas, além de buscar novos métodos de se fazer estudos em linguagem, criando inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central (MOITA LOPES, 2006).

---

<sup>33</sup> Do inglês, Hate significa “odiar”, em tradução livre, “Haters” seria “odiadores”. Minha tradução.

Além disso, torna-se necessária a discussão sobre o *sextings*, que ultimamente vem se tornando comum entre adolescentes. O vazamento de fotos/vídeos de *nudes* (em sua maioria de garotas) e o compartilhamento em grupos trazem às vítimas uma dor incomensurável, uma vez que a mesma é exposta de diversas formas; daí surgem *haters* que partilham estas imagens e fazem discursos machistas que alimentam o ódio; a cultura do estupro. Sobre estes comentários e sobre a prática do *sexting*, é que faremos o nosso estudo.

## 2. O Fenômeno “Manda Nudes”: A escola como um espaço para o diálogo

Observemos a imagem a seguir e os processos de linguagem.



**Figura 2:** Campanha contra o compartilhamento de imagens íntimas realizada pela Prefeitura de Curitiba. **Fonte:** Arquivo pessoal.

Na imagem acima, podemos observar os processos de linguagem (linguísticos/corpóreos/discursivos/semióticos) como o gênero textual, neste caso, o formato de balões fazendo alusão a uma conversa pelo aplicativo Whatsapp; o nome do suposto grupo onde a imagem de *nudes* está sendo compartilhada (provavelmente o local onde a vítima mora), os integrantes do grupo, em sua maioria homens; a foto de uma garota seminua. Estes recursos linguísticos serviram para o locutor evidenciar uma garota vítima de violência de gênero, que teve sua foto seminua compartilhada no grupo do condomínio, a mão no rosto

indica que a foto foi tirada sem o seu consentimento. Na mensagem ao lado direito da imagem, a campanha da prefeitura de Curitiba-PR conscientizando que o vazamento e o compartilhamento de imagens íntimas constitui um crime<sup>34</sup>.

Com dados pesquisados na ferramenta de pesquisa Google e no site da ONG Safernet, encontramos algumas discussões sobre o tema, além de termos acesso a alguns comentários em fotos de *nudes* vazadas na internet, dentre elas, famosos e anônimos. São importantes para nosso estudo, opiniões de internautas através de comentários em notícias que destacam o vazamento de *nudes*:

Mandou nudes porque é safadona mesmo. Não tem necessidade de ficar mandando nudes pra alguém, se mandou era pra ver essas tetas branca mesmo. (**Anônimo1**: 08/01/2017, acessado em 31/07/17)

Mais que mulher idiota. (**Anônimo2**, 21/12/2017 acessado em 31/07/17)

Olha que bolinho, ela confiou na pessoa e a pessoa não teve caráter. (**Anônimo3**: 21/12/16 acessado em 31/07/17)

Nos dois primeiros comentários notamos falas machistas que culpam a vítima pelo fato de terem suas imagens vazadas. “As atividades das pessoas em todas as áreas da vida social, na vida cotidiana, na educação e nos locais de trabalho são textualmente mediadas” (BARTON, 2001 *apud* BARTON e LEE, 2015, p.30), logo, nos dois comentários retirados da internet observamos – além do ato da culpabilidade da vítima – que estas atividades citadas por Barton e Lee foram mediadas através de texto, onde os sujeitos utilizaram o anonimato da internet para tecerem comentários machistas.

Sobre os dois primeiros comentários, analisamos a realidade da mulher na sociedade pós-moderna<sup>35</sup>, questionando seu papel e sua vulnerabilidade quando tem uma foto ou um vídeo vazado na internet, pois além da vergonha pela exposição, ainda há os comentários sexistas. Já com relação ao terceiro comentário, podemos observar a indignação da internauta (mulher) com o *Revenge Porn*<sup>36</sup>, pois a mulher (neste caso, uma atriz famosa) confiou na pessoa que tirou esta foto e via, naquele momento, o *sexting* como um momento de sensualidade e confiança. Um caso semelhante ao que a Anônimo 3 cita é o da telenovela global “Rock Story”, onde o cantor Léo Regis (Rafael Vitti) vaza as fotos íntimas de Diana (Aline Moraes) para se vingar da mesma por ela ter terminado o noivado. Após o

---

<sup>34</sup> De acordo com a lei 12.737/2012, popularmente conhecida como “lei Carolina Dieckmann”; também constitui crime de difamação (artigo 139 do Código Penal - atentar contra a honra) e injúria (artigo 140 do Código Penal) quando algo é falado causando prejuízo à vítima.

<sup>35</sup> Entendemos pós-modernidade em Giddens (1990/1991) Latour (1991/1994) e Lyotard (1988) como o momento de questionamento e de dúvida, onde o sujeito carrega consigo traços da realidade onde convive.

<sup>36</sup> Tradução livre: Pornografia da Vingança. Consiste em vazar imagens sexuais/sensuais/eróticas de pessoas, em sua maioria de mulheres, como forma de vingança. [grifo nosso]

constrangimento pelo vazamento dos *nudes*, Diana procura Léo Regis para discutir sobre o ocorrido, dizendo que iria acionar a polícia para denunciar o caso de exposição na internet. A denúncia comprometeu a carreira do cantor, que perdeu patrocínios e fãs.

Nos três comentários aqui analisados (e a cena da novela), percebemos a vulnerabilidade da mulher ao ter uma foto vazada na internet, e esta vulnerabilidade pode ser devido ao fato de como o corpo da mulher ainda é visto em nossa sociedade. Para dar suporte teórico, dados da Safernet indicam que em 81% dos casos de sextings as vítimas são mulheres, dessas, 53% tem idade até 25 anos. De acordo com esta mesma ONG, desses 53% de jovens de até 25 anos de idade, 25% delas tem idade entre 12 e 17 anos<sup>37</sup>.

Diante dos números apresentados e da atual problemática do vazamento de *nudes*, nós professores temos que refletir sobre nossa prática para os problemas sociais. Assim, vendo que linguagem é uma prática social, ao estudarmos linguagem, estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva (FABRÍCIO, 2006).

### 3. Abordagem de Gênero e Sexualidade nas Escolas

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Um dos princípios da educação – à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB) – é a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996), defendendo a pluralidade de ideias, apreço a tolerância através de um ensino voltado a realidade social e política.

Sobre temas transversais, observamos em nosso contexto de sala de aula a relevância de se abordar gênero e sexualidade como tema transversal, pois:

[...] a escola, historicamente, vem ensinando o que se institui como comportamento de meninos e meninas, e organiza um conteúdo curricular com base em conceitos heteronormativos que grande parte das vezes não reconhecem a diversidade de desejos e de relações sexuais e afetivas (BRASIL, 2015, p. 2)

---

<sup>37</sup> Dados encontrados na página <<http://divulgue.safernet.org.br/banners/infografico.png>>. Acessado em 31/07/2017.

Acerca desta questão, vimos que a sexualidade não é tão abordada nas escolas, mas esta é um espaço para se discutir temas polêmicos que são emergentes em nossa sociedade. Observamos que a abordagem de gênero e sexualidade na escola como tema transversal é resumida apenas a composição do aparelho reprodutor masculino/feminino, questões de higiene e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, além da gravidez na adolescência, temas quase sempre abordados na disciplina de ciências ou biologia. Todavia, é necessário que a escola problematize a abordagem de gênero e sexualidade para além do método biológico/padrão/heteronormativo, que crie inteligibilidades sobre desejos sexuais, práticas sexuais, respeito às diferentes posições de gênero, fazendo da escola um espaço para o diálogo além das fronteiras disciplinares (PENNYCOOK, 2006) sobre outros temas relevantes como os *sextings*.

A educação, neste aspecto, faz com que a promoção da cidadania seja a mola central para colaborar na superação da marcante situação de desigualdade em que vive grande parte dos brasileiros (MOITA LOPES, 1999. p. 18). Neste sentido, a escola não é entendida como o espaço para apenas conteúdos disciplinares, mas um espaço para o diálogo sobre problemas sociais (sobre gênero e sexualidade) a fim de reduzir, no caso do vazamento de *nudes*, este quadro preocupante. A seguir, alguns pontos que a Safernet acrescentou a fim de ajudar as escolas no debate sobre os sextings:

Para debater na escola:

Dialogar sobre o que os alunos fazem e veem na Internet;

- Propor às crianças e adolescentes uma reflexão e discussão dos limites da intimidade num espaço público como a Internet;

- Promover atividades que explorem as fronteiras do corpo de cada um, a imagem que se projeta dele, o que se pode mostrar e o que se deve proteger. (SAFERNET BRASIL, 2012)

Seguindo o caminho da reflexão e discussão sobre as práticas dos adolescentes na internet, percebemos que a escola é um bom espaço para o debate sobre temas relacionados a gênero e sexualidade. Foucault vê a escola como um espaço sexualizado, como “um lugar incitador e multiplicador de situações que envolvem a sexualidade”. Seguindo esta concepção de Foucault (2007), Barros, Ribeiro e Quadrado (2015), afirmam que a escola “é um lugar propício para a emergência de práticas sexuais consideradas subversivas”. Para as mesmas, a sexualidade, assim como *sexting*, não é um tema privado. Por isso, é preciso problematizar os entendimentos que trazem essas questões apenas sob o viés de sua pertença ao âmbito privado. Essa temática deve ser debatida pela escola de forma sistemática, pois se trata de um assunto que envolve questões políticas (*op. cit*)

Na imagem a seguir podemos observar uma campanha em uma página da internet, esta tem por objetivo conscientizar sobre os perigos de mandar *nudes*.



**Figura 3** Uma das imagens da campanha “Cuidado com o que você concorda”, da Children of Street Society. Disponível em < <http://www.childrenofthestreet.com/predatorwatch> > acesso em 31/07/2017.

Observando mais uma vez os processos de linguagem, no título da imagem, a pergunta *Are you sure?* (você tem certeza?) remete a uma janela de texto da internet, geralmente quando instalamos algum software em nosso computador ou algum termo de uso de um aplicativo de smartphone e estes oferecem algum risco. Na mensagem, ao invés dos termos de privacidade e de uso e a descrição dos riscos ao aparelho, a mensagem:

Tem certeza de que você quer mandar essa foto? Tem certeza de que você pode confiar no destinatário? Você tem certeza de que ele é quem diz ser? Tem certeza que você quer dar a ele algo que ele pode usar para conseguir mais imagens pessoais e comprometedoras? Tem certeza de que ele não vai ameaçar compartilhar essa imagem com toda a sua lista de contatos? Tem certeza que quer dar a ele tanto poder? (CANHISARES, 2017).

### Algumas considerações

Enfim, percebemos que novos modos de verem prazer e sexualidade são emergentes em nossa sociedade, mais agora por conta das novas tecnologias e do fácil acesso. Para Louro (2007), as “várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas,

anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de forma mais explícita do que antes)”. Neste aspecto, a escola deve contemplar estas práticas sociais a fim de adequar o ensino com a realidade social onde o(a) aluno(a) está inserido(a).

Com a coleta de nossos dados, percebemos que os sextings e vazamento de *nudes* são mais comuns entre os jovens na idade escolar, segundo dados da ONG Safernet, fazendo com que esta prática comum se torne hoje um problema de gênero, pois está expondo a vítima de diversas formas. Daí surge o *bullying* e outros casos que fazem os menores mudarem de escola ou até mesmo desistirem de estudar.

Mais do que abordar a sexualidade em seu aspecto biológico, a escola deve abrir espaço para o diálogo sobre as diferentes posições de gênero e sexualidade, mostrando os perigos do *sexting* e suas consequências. Mesmo que o tema dos *sexting* não seja abordado nas escolas, ele é, segundo Barros, Ribeiro e Quadrado (2015), um espaço por onde circulam *nudes* de adolescentes, pois cada vez mais os/as alunos/alunas tem mais fácil acesso a aparelhos de *smartphone*, logo o compartilhamento das *nudes* em grupos relacionados a escola são mais comuns. Ainda sobre as mesmas e embasados nas ideias de Foucault, a escola “é um espaço sexualizado, que precisa implementar discussões sobre os temas relacionados à sexualidade em suas práticas pedagógicas”. A abordagem de gênero e sexualidade como tema transversal seria de suma importância para problematizar as questões relacionadas aos *sextings* no ambiente escolar.

## Referências

CANHISARES, M. **Campanha quer conscientizar você sobre os perigos de mandar nudes**. Showmetech: 13 de março de 2017. Disponível em <<https://www.showmetech.com.br/campanha-perigos-mandar-nudes>> acessado em 31 de julho de 2017.

BARROS, S. C. RIBEIRO, P. R. C. QUADRADO, R. P. **Sexting na adolescência: problematizando seus efeitos no espaço escolar**. Florianópolis, 2015.

BARTON, D. LEE, C. **Linguagem e Diálogo: Textos e Práticas Digitais**; tradução Milton Camargo Mota. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 9.394**. Brasília: [n.d.], 1996.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas Transversais e Ética, de 1a. a 4a. série, v.8. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

CRYSTAL, D. **Internet Linguistics: A Student Guide**. Londres: Routledge, 2011.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada Como Espaço De “Desaprendizagem” Redescrições Em Curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006. Cap. 1, p. 45-65.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo, ed da UNESP, 1991.

LATOUR, B. **Jamais Fomos Modernos**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 34. ed. Rio de Janeiro. 1991.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOURO, G. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. **O Corpo Educado**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

LYOTARD, J. F. **O Pós-Moderno**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro, José Olympio, 1988.

MARCUSCHI, L. A. Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem, In: ARAÚJO, Júlio Cesar (Org). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOITA LOPES, L. P. **A Contribuição da Linguística Aplicada na formação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: a questão dos temas transversais**. São Paulo: Intercâmbio, 1999.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006. p. 67-84.

RIBEIRO, A. E. Interações virtuais. Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. In MARQUESI, S. C; ELIAS, V. M. S; CABRAL, A. L. T. (Org.) **Interações virtuais**: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008.

SAFERNET. Infográfico: Você navega com segurança? **SaferNet Brasil**, [2012]. Disponível em: <<http://divulgue.safernet.org.br/banners/infografico.png>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

SALVADOR, A. **Para escrever bem no trabalho**: do Whatsapp ao relatório. Rio de Janeiro, RJ: Ed Contexto, 2015. p. 14.

## **Sobre os autores**

---

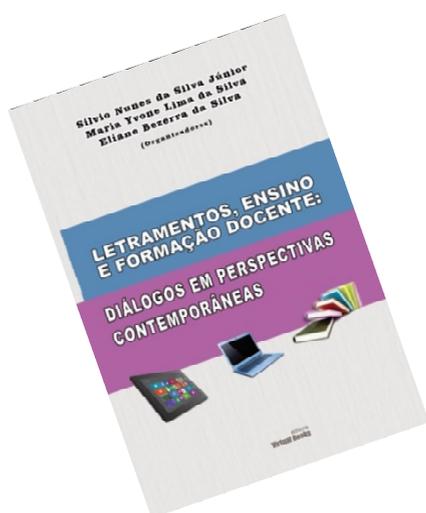
# Organizador

## SILVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR



Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL) e cursista da especialização em Linguagens e Educação a Distância na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas (CNPq/UFAL) e do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas - GENA (CNPq/UNEAL).

## Demais organizações:



# Colaboradores

---

## ADRIANA NUNES DE SOUZA



Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da mesma instituição (PPGLL/UFAL) e graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). É professora da educação básica e da especialização em Linguagens e Práticas Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL/Campus Arapiraca).

## ALEXANDRE SOUZA CAVALCANTE



Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e Especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidade pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

### **ANA MARGARITA BARANDELA GARCÍA**



Doutora em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). É professora adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL), atuando no curso de Licenciatura Plena em Letras/Espanhol.

### **FRANSUELLY RAIMUNDO DA SILVA**



Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Possui graduação em Letras/Espanhol pela UFAL. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua (CNPq/UFAL).

### **GABRIELA ULISSES FERNANDES**



Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Atualmente, é pós-graduanda do curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Universidade Candido Mendes (UCAM) e monitora do Programa Mais Educação na Rede Estadual de ensino de Alagoas (SEDUC/AL).

### **JANE CLEIDE DOS SANTOS BEZERRA**



Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PPGL/UEM). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL) e Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). É professora assistente de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL/Campus I – Arapiraca).

## **JONATHAN RODRIGUES DA SILVA**



Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Possui graduação em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá - Jardim Paulista. Professor de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação de Craíbas.

## **JOSÉ ANDERSON PEREIRA DE LIMA SANTOS**



Graduando em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

## **JOYCE RODRIGUES DA SILVA MAGALHÃES**



Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Possui graduação em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), especialização em Língua Inglesa pelo Centro de Ensino Superior Arcanjo Mikael de Arapiraca (CESAMA) e em Linguagens e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Professora de Língua Inglesa da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

## **MARIA CLAUDICÉLIA CURVELO DA SILVA**



Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Atualmente, é pós-graduanda do curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Universidade Candido Mendes (UCAM)

### **MIRELLE ALMEIDA DE OLIVEIRA**



Graduada em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

### **PAULO ROGÉRIO STELLA**



Possui graduação em Letras - Lingüística pela Universidade de São Paulo (1992), mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001) e doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). É professor adjunto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas em Maceió nas áreas de Licenciatura em Inglês e Licenciatura em Letras Libras.

## **ROSÂNGELA NUNES DE LIMA**



Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), mestre em Ensino de Inglês e graduada em Letras pela mesma instituição. É professora titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL/Campus I - Arapiraca). Pesquisadora do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas – GENA (CNPq/UNEAL).

## **SEBASTIÃO NUNES DA SILVEIRA**



Graduado em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

## **VANÚSIA AMORIM PEREIRA DOS SANTOS**



Mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Possui graduação em Letras/Português pela UFAL e especialização em Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário CESMAC/FEJAL. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL/Campus Palmeira dos Índios).

Esta obra foi desenvolvida com base em inquietações de pesquisadores da área de Letras em relação as práticas de ensino e aprendizagem de línguas materna (portuguesa) e estrangeiras (inglesa e espanhola). Todos os estudos contidos nela estão embasados em teorias importantes da área, as quais, em inter-relação com experiências em sala de aula, objetivam despertar a reflexão de todos os professores que tiverem contato com os textos, tanto no que tange à observação para as necessidades de aprendizagem dos alunos, como para a crítica aos materiais dispostos na escola para mediar a prática pedagógica.

O organizador.

