

Coletânea de textos



Línguas e literaturas na educação básica

Adriano Oliveira Santos
Marcus Vinícius Broto de Almeida
(Organizadores)

Adriano Oliveira Santos
Marcus Vinicius Brotto de Almeida
(Organizadores)

**COLETÂNEA DE TEXTOS DO I SEL
SIMPÓSIO DE ENSINO DE LINGUAGENS:
*Línguas e literaturas na educação básica***

1ª edição

ISBN: 978-65-80175-01-7

**IFRJ
SÃO GONÇALO/RJ
2019**

Catálogo na Fonte
IFRJ – Biblioteca Campus São Gonçalo

C694 Coletânea de textos do I SEL Simpósio de ensino de linguagens: línguas e literaturas na educação básica / Adriano Oliveira Santos, Marcus Vinicius Brotto de Almeida (org.). – São Gonçalo: IFRJ, 2019.

125 p.: il. color.

Modo de acesso: E-Book.
ISBN: 978-65-80175-01-7

1. Línguas. 2. Literatura. 3. Educação. I. Santos, Adriano Oliveira II. Almeida, Marcus Vinicius Brotto de.

CDD 401.4

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
Campus São Gonçalo

Reitor

Rafael Barreto Almada

Direção do *Campus* São Gonçalo

Tiago Giannerini da Costa (Diretor Geral)
Anderson Rocha da Silva (Diretor de Ensino)
Gleyce Figueiredo de Lima (Diretora de Pesquisa, Extensão e Assistência
Estudantil)
Paula Magalhães (Diretora de Administração)

Comitê organizador do evento

Adriano Oliveira Santos
Marcus Vinícius Brotto de Almeida

Comitê científico

Adriano Oliveira Santos
Dilma Alexandre Figueiredo
Angela Maria da Costa e Silva Coutinho
Bárbara Caldas
Giselle da Motta Gil
Charlene Cidrini Ferreira
Fabiana Esteves Neves
Leila Maria Taveira Monteiro
Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Instituição promotora:



INSTITUTO FEDERAL
Rio de Janeiro
Campus São Gonçalo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	05
O EDITOR E SEU PONTO DE VISTA NA NOTÍCIA: LEITURA E TESSITURA DO LIDE MEDIADA POR ATIVIDADES DIDÁTICAS.....	08
<i>Adriano Oliveira Santos</i> <i>Dilma Alexandre Figueiredo</i>	
RODAS DE LEITURA.....	28
<i>Angela Maria da Costa e Silva Coutinho</i>	
OS GÊNEROS DISCURSIVOS NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: TEORIA E PRÁTICA.....	42
<i>Bárbara Caldas</i> <i>Giselle da Motta Gil</i>	
O ENSINO DE ESPANHOL NA ESCOLA BÁSICA: PRÁTICAS E DESAFIOS.....	58
<i>Charlene Cidrini Ferreira</i>	
COMO ANDA A ESCRITA DE QUEM ENSINA A ESCREVER? PARTILHANDO A EXPERIÊNCIA DE SER ESCRITOR/A-PROFESSOR/A EM UMA PROPOSTA METACOGNITIVA.....	69
<i>Fabiana Esteves Neves</i>	
O PROFESSOR REFLEXIVO: POR QUE ENSINO, COMO ENSINO.....	86
<i>Leila Maria Taveira Monteiro</i>	
ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE UM CAMINHO.....	102
<i>Marcus Vinicius Brotto de Almeida</i>	

APRESENTAÇÃO

Nesta coletânea, reúnem-se os sete artigos produzidos pelos professores-pesquisadores que participaram do **Simpósio em Ensino de Linguagens (SEL)**, realizado no dia 13 de abril de 2019, no *Campus* São Gonçalo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

O principal objetivo do SEL era contribuir com a formação docente na área do ensino de línguas materna e estrangeira e literatura. A relevância da promoção desse evento reside no compromisso do IFRJ de oferecer à sociedade espaços para a construção e compartilhamento de conhecimentos que possam auxiliar no desenvolvimento da comunidade onde se encontra inserido, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e ações extensionistas.

Os textos, que ora apresentamos, embora se lancem por perspectivas teóricas e práticas diversas, articulam-se pelo mesmo viés temático, com o qual dialogam: **o ensino**, especificamente, o da educação básica.

Nessa linha, o texto de Adriano Oliveira Santos e Dilma Alexandre Figueiredo, “*O editor e seu ponto de vista na notícia: leitura e tessitura do lide mediada por atividades didáticas*”, apresenta o gênero notícia como insumo para uma prática eficiente de ensino de leitura e produção de texto atenta ao que está às intenções (implicadas) do produtor de texto jornalístico inscrito num determinado contrato comunicativo.

“*Rodas de leitura*”, de Angela Maria da Costa e Silva Coutinho, propõe uma discussão a partir de autores consagrados como Magda Soares e Charles Peirce, sobre as relações entre o discurso e os leitores; entre a leitura, a ciência da linguagem e a escola e entre a leitura e a formação de leitores, com vistas a uma reflexão sobre o *status* da leitura e sua aprendizagem na escola de hoje, mediada pela língua materna e pelas literaturas.

Em “*Os gêneros discursivos nas aulas de língua estrangeira: teoria e prática*”, de Bárbara Caldas e Giselle da Motta Gil, apresenta-se, inicialmente, um breve panorama sobre a disciplina de Língua Espanhola no IFRJ: a oferta dessa língua estrangeira pelo Instituto e a organização dos concursos públicos para professores de Espanhol. Em seguida, as autoras relatam a própria vivência de ensinar espanhol a partir da concepção dos gêneros discursivos.

Ainda sobre a questão do ensino de Espanhol, Charlene Cidrini Ferreira, em “*O ensino de espanhol na escola básica: práticas e desafios*”, coteja dar visibilidade ao valor do ensino de Língua Espanhola na educação básica. Para tanto, apresenta aos leitores um projeto de extensão realizado no Cefet-RJ (*campus* Nova Iguaçu), a partir do estudo e da produção de gêneros discursivos. A autora ainda discute sobre o risco de se acabar com a oferta de Espanhol, no currículo obrigatório, gerado pela promulgação da Lei 13.415/17.

No texto de Fabiana Esteves Neves, cujo título é “*Como anda a escrita de quem ensina a escrever? Partilhando a experiência de ser escritor/a-professor/a em uma proposta metacognitiva*”, mais do que discutir os problemas relacionados à produção escrita, a autora traz, com base nos estudos da metacognição e do gerenciamento linguístico, uma proposta de para o desenvolvimento da leitura e da produção textual, com foco em gêneros acadêmicos, a partir, segundo ela, do “conceito de ações com a escrita”.

Em “*O professor reflexivo: por que ensino, como ensino*”, de Leila Maria Taveira Monteiro”, a autora propõe uma reflexão sobre o ensino de língua a partir de uma abordagem autorreflexiva, o que significa que o professor, em sua prática de ensino, deve estar disposto a investigar sua própria sala de aula, desenvolvendo maior conhecimento de si e das escolhas feitas por ele.

O último texto da coletânea, de Marcus Vinicius Brotto de Almeida, “*Ensino de gramática na escola: reflexões sobre um caminho*”, alinha-se ao pensamento de autores que defendem um ensino gramatical mais funcional e contextualizado. Um caminho apresentado pelo autor é o do ensino de Português pelo viés metalinguístico, concretizado, também, na construção de um currículo “que promova didaticamente a consciência metalinguística a fim de aprimorar o domínio do estudante sobre seus próprios recursos linguísticos”,

Cabe, por fim, agradecer a Tiago Giannerini da Costa (Diretor-Geral do *campus* São Gonçalo), a Anderson Rocha da Silva (Diretor de Ensino), a Gleyce Figueiredo de Lima (Diretora de Pesquisa, Extensão e Assistência Estudantil), a Paula Magalhães (Diretora de Administração), ao Coordenador de Pesquisa e Inovação, Adriano Oliveira Santos, e à Coordenadora de Extensão, Telma Fagundes Fernandes, pelo apoio na realização do evento. Nossos agradecimentos também se estendem à Professora Giselle da Motta Gil, por ter atuado como moderadora da mesa-redonda; aos estagiários da Assessoria de Comunicação do *campus*, Filipe

Pavão Ferreira e Lia Castanho, que contribuíram para divulgação do evento; ao bibliotecário, Renato Nunes, pela ficha catalográfica; e às professoras e aos professores autores dos trabalhos publicados nesta coletânea.

Desejamos que nossa coletânea proporcione uma leitura inspiradora de inovadoras e produtivas práticas de ensino nos diferentes contextos da educação básica brasileira. Boa leitura!

Os organizadores.



O EDITOR E SEU PONTO DE VISTA NA NOTÍCIA: LEITURA E TESSITURA DO LIDE MEDIADA POR ATIVIDADES DIDÁTICAS

*Adriano Oliveira Santos¹
Dilma Alexandre Figueiredo²*

Resumo

Este texto resulta de reflexões oriundas durante a organização e a aplicação de uma oficina sobre leitura e produção de texto jornalístico, para educação básica, no I Simpósio de Ensino de Linguagens (I SEL). Nele, coteja-se a apresentação de algumas discussões teóricas possíveis de sustentar a ideia de que, por meio de mecanismos linguístico-discursivos e pela organização do lide, é possível encontrar pistas que porventura revelem o ponto de vista do editor na produção de uma notícia, de modo não explícito, mas codificado, implicitamente, sobre seu próprio texto; e, igualmente, coteja-se que a apresentação de atividades de leitura e de produção textual, com base no gênero notícia, capazes de possibilitar ao aluno desenvolver seu olhar crítico sobre o que lê e de mascarar, na produção de seu texto, seu posicionamento/engajamento. A base teórica, que sustenta este estudo, ancora-se em autores da comunicação social, como Zanchetta Júnior, Bahia, Ferreira entre outros, além de teóricos do discurso, como Bakhtin e Charaudeau. O texto colabora não só para desconstruir o olhar de quem ainda percebe determinados gêneros do jornal como isentos do ponto de vista do editor, como oferece subsídios para repensar as atividades de leitura e de tessitura da notícia, no espaço escolar, atentas para os possíveis acenos da subjetividade da instância de produção midiática, no arranjo de gêneros que se rotulam neutros ou imparciais.

Palavras-chave: ponto de vista; notícia; lide; ensino.

1. Considerações iniciais

Este trabalho é fruto das reflexões dos autores sobre o que circunda o universo do texto jornalístico, em especial, a notícia, materializadas na produção de oficina oferecida a professores inscritos no I Simpósio de Ensino de Linguagens (SEL). A proposta, entre outros aspectos, tratou de apresentar aos participantes alguns fundamentos teóricos essenciais da Teoria

¹ Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Rio de Janeiro, *campus* São Gonçalo. É doutor em Estudos de Linguagem pela UFF e tem pós-doutorado em Letras pela UERJ. Pesquisa e publica temas relativos ao texto midiático e ao ensino de Língua Portuguesa, em especial, pela perspectiva da Semiologia.

² Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Rio de Janeiro, *campus* São Gonçalo. É mestra em Literaturas Hispânicas pela UFRJ. Sua experiência se concentra, atualmente, em pesquisas relacionadas ao ensino de leitura e produção escrita do texto midiático, pela perspectiva bakhtiniana.

Semiolinguística de Análise do Discurso, que pudessem subsidiar um olhar crítico sobre o texto do lide³, captando elementos que evidenciem marcas de subjetividade num gênero que se pretende imparcial. Além da exposição teórica, algumas amostras extraídas de jornais impressos, como O Globo e a Folha de São Paulo compuseram o quadro de exemplos apresentados aos participantes.

Todo esse percurso culminou na apresentação de propostas de atividades pedagógicas, desenvolvidas pelos autores-pesquisadores a partir da prática de ensino de língua portuguesa de cada um. As sugestões oferecidas contemplam exercícios de leitura e de produção escrita do lide da notícia.

Nos exercícios apresentados, espera-se que o aluno consiga realizar leitura crítica de textos jornalísticos, sendo capaz de observar as marcas da subjetividade e de influência da instância de produção, no gênero notícia, e também de planejar e produzir o gênero em questão, de modo que também consiga infundir, pelas sutilezas do discurso, seu ponto de vista, estendendo sobre o seu interlocutor sua influência.

2. O que dizer sobre a subjetividade/neutralidade/imparcialidade da notícia?

No espaço dos gêneros que compõem o jornal impresso, vozes externas ao relato do fato estão inscritas no dizer dos editorialistas, cronistas e colunistas, pelo o que o próprio fazer jornalístico assim nos leva acreditar. Fora desse espaço, a notícia, por exemplo, parece estar totalmente isenta da suposta mácula da parcialidade, imiscuída pelos diferentes olhares (opiniões, crenças, apreciações) da instância de produção desse gênero.

Desse modo, “Atitudes como impessoalidade, neutralidade, independência, responsabilidade e objetividade contribuem para que a

³ De acordo com Rabaça e Barbosa (2001), trata-se do resumo inicial organizado pelos elementos mais importantes do relato que será desenvolvido no corpo do texto. O lide, de acordo com os autores, permite ao leitor que dispõe de pouco tempo para ler a notícia o conhecimento fundamental da notícia em pouco tempo. No lide, o redator do texto deve responder às questões relacionados às informações, com base nas seguintes indagações: *o quê, quem, quando, onde, como e por quê*.

veracidade seja possível no cotidiano de um veículo”, de acordo com Bahia (2009:23). No entanto, por mais que o olhar distanciado na produção da informação seja critério para a constituição de verdade, todos os esforços empreendidos pelo editor da notícia, não distanciam seu texto, ainda que inconscientemente, de algum ponto de vista, por menor que seja.

A esse respeito, nos é imperioso expor o ponto de vista bakhtiniano sobre a questão:

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1988: 95).

Ou seja, o recorte lexical, morfossintático e semântico-discursivo pode desvelar desde crenças até juízos de valor do produtor de texto. A notícia não se furta desse sentido “ideológico ou vivencial”, uma vez que é tecido de um discurso configurado por arranjos verbovisuais.

Nessa perspectiva, Charaudeau (2010) vai além ao acentuar que “Nenhuma informação pode pretender, por definição, à transparência, à **neutralidade** ou à factualidade”. (Grifo nosso). Isso significa que o discurso da informação não está completamente isento das possíveis pistas, ainda que, reiteramos, inconscientes, geradas pelo sujeito que informa.

Na mesma tônica, Ferreira (2010) ressalta que a subjetividade permeia de algum modo o discurso da notícia, o que não configura uma espécie de argumentação, mas de orientação argumentativa:

Na notícia – que se constrói tradicionalmente sob uma forma rígida (Onde? Quem? Como? Quando? Por quê?), e que lemos apenas para saciar nossa sede de informações sobre o mundo – não há propriamente argumentação em sentido estrito. Mas, como uma das características da linguagem, quando vista como ação, é ser dotada de uma orientação argumentativa, mesmo a notícia, vazada em linguagem ordinária, não impede a presença da subjetividade do autor, não impede que alguns vocábulos sejam empregados em detrimento de outros e, assim, marquem distinções significativas.

Determinadas escolhas lexicais, como sinaliza Ferreira, concorrem para as “impressões digitais” do autor. Embora ele aponte o léxico como evidência para a suposta neutralidade a que se põe sobre alguns gêneros jornalísticos,

há outros mecanismos que, de tal sorte, cooperam para revelar o ponto de vista do autor/editor.

Num percurso, aparentemente contrário, Bahia (*apud* ZANCHETTA JÚNIOR, 2004: 13), elucida que o papel do jornal, a seu ver, não tem relevância quando se trata de possíveis direcionamentos do olhar do leitor para a postura ideológica adotada pelo veículo de comunicação: “Nenhum jornal, rádio ou televisão pode mais do que fazer notícias. Não tem força para fazer a paz ou a guerra, para transformar ou para mudar o curso da história”. Assim, isenta o jornal de qualquer interferência, que possamos supor, sobre a realidade circundante. Embora não negue, explicitamente, o posicionamento ideológico-político do editor sobre os fatos, de qualquer modo defende uma postura um tanto radical sobre o papel de determinados setores da comunicação, o de apenas informar, o que implica uma possível rejeição à ideia de parcialidade e de manipulação.

Zanchetta Júnior (*op. cit.: idem*), ao citar Bahia, o faz no intuito de exatamente rebater seu posicionamento que, hoje, ao que parece, encontra-se um tanto desalinhada com muitas posturas:

Há, por outro lado, posicionamentos contrários, insistindo no poder excessivo dos meios de imprensa: os maiores jornais e emissoras de televisão seriam capazes de impor determinados pontos de vista, atuando de acordo com suas próprias convicções e aspirações, noticiando de forma tendenciosa, encobrendo a verdade.

Na mesma linha, seguem as palavras de um professor e pesquisador da área do Jornalismo, Ciro Marcondes Filho, extraídas de seu livro “O Capital da Notícia: Jornalismo como produção social da segunda natureza” – em cuja seção intitulada “As formas de encobrimento e de falseamento” – que expõem com determinada franqueza a “manipulação” operada pelo jornal, ou seja, a falta de neutralidade ou de outra expressão correlata a que queiram chamar, na cobertura da informação:

O tratamento que sofre a notícia antes de chegar ao receptor é o principal modo de se operar ‘manipulação’ jornalística. Entre a ocorrência de um fato social relevante, o acontecimento ‘objetivo’ e sua apresentação ao público surgem diversas formas de intervenção que alteram sensivelmente o caráter e, principalmente, o efeito

dessas notícias. É nessa altura que se opera a adaptação ideológica, a estruturação da informação com fins de valorização e de interesse de classe. O falseamento não se dá, via de regra, de forma intencional; ao contrário, normalmente ele faz parte da própria forma do jornalista estruturar seu mundo, de discernir os fatos (inconscientemente) com uma 'visão dominante'. (MARCONDES FILHO, 1989: 39).

De qualquer modo, não há como negar que a imprensa, qual seja, insere-se em um contexto político-social e também ideológico condicionado pelo momento presente/pretérito de uma determinada sociedade. Uma vez em que se situa nesse contexto, se situa igualmente entre as relações/disputas de poder vivenciadas por esse momento. Assim, desde a *Acta Diurna*, não há como supor a notícia desgarrada de seu meio. Isso significa que menos ainda temos como supor – o que nos parece até um absurdo o contrário – um editor de notícia completamente desgarrado dos condicionamentos já mencionados no momento do fazer a notícia, ou seja, no momento em que tem que produzir um texto puramente imparcial e sem qualquer vestígio de influência, despido de suas próprias reações em relação ao próprio fato a ter que noticiar.

3. Do acontecimento bruto à notícia: um olhar semiolinguístico sobre a notícia

Com relação à notícia, do ponto de vista do leitor, depositam-se expectativas sobre o que se pode saber a respeito de um determinado acontecimento materializado em fatos. Nesse sentido, de acordo com Charaudeau (2010), há um sujeito que detém o conhecimento, enquanto o outro, não, de forma que ao primeiro está a incumbência de transmitir esse conhecimento.

Com isso, o ato de informar é o condutor da organização do discurso da notícia que, por sua vez, inscreve-se em um contrato comunicativo específico. Charaudeau (2010:42) salienta que “O sujeito informador, capturado nas malhas do processo de transação, só pode construir sua informação em função dos dados específicos da situação de troca”, o que significa que ele está sujeito às regras que determinam o contrato de comunicação estabelecido entre a

instância de produção e a instância de recepção. Essas instâncias, por sua vez, participam de um duplo processo de semiotização do mundo: o de transformação e o de transação.

Para a compreensão de como o processo de semiotização do mundo se realiza, apresentamos o diagrama seguinte, no qual estão distribuídas, em ambos os processos, as instâncias de produção (o jornal) e de recepção (o leitor).

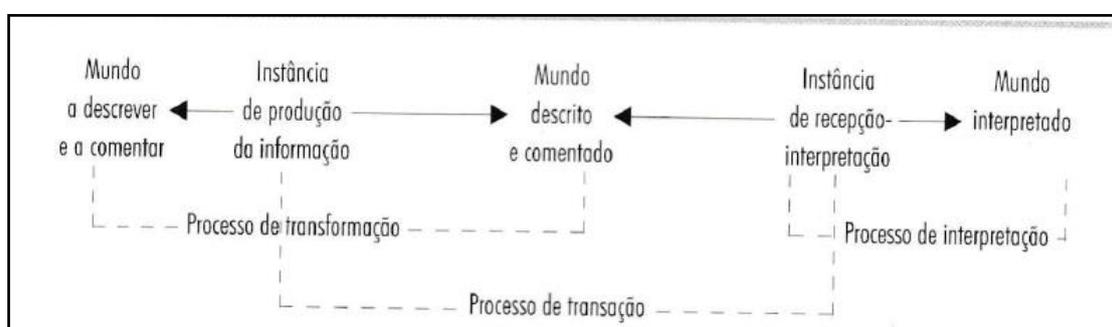


Figura 01: Esquema do processo de semiotização sobre o ato de informar.

Fonte: Charaudeau (2010)

O processo de transformação consiste em transformar o “mundo a significar” em um “mundo significado”, de acordo com determinadas categorias, de modo que é preciso identificar os seres (nomear), apontar suas características (qualificar), descrever suas ações (narrar), apresentar as razões de suas ações (argumentar). De acordo com o teórico, o ato de informar se insere nesse processo, uma vez que descreve (indentifica-qualifica os fatos), conta (reporta o que aconteceu) e explica (fornece as causas dos fatos e acontecimentos). No processo de transformação, o ato de informar passa do “mundo a significar” a um mundo a descrever e comentar”, enquanto o “mundo significado”, a um mundo descrito e comentado”.

É interessante observarmos que o ato de informar passa de um mundo a descrever e comentar para um mundo descrito e comentado, o qual será objeto de troca, pelo processo de transação, entre os parceiros do ato de linguagem, isto é, a instância de produção (o jornal) e a instância de recepção (o leitor).

Quando esse mundo descrito e comentado chega ao leitor (instância de recepção) ele se inscreve em mais um processo, já no âmbito apenas do leitor, que é o de interpretação, passando de “mundo descrito e comentado” para “mundo interpretado”.

A interpretação, embora pertença ao espaço do receptor, e o processo de interpretação esteja restrito aos critérios desse espaço, seu alcance, ou seja, sua “inteligibilidade será mais ampla (vulgarização) e mais restrita (especialização), segundo os tipos de normas psicológicas, sociais e ideológicas que terão sido contempladas nesse quadro de transação.” (CHARAUDEAU, *op. cit.*: 43). O modo como é tratada essa informação dirá como ela será recebida também pelo alvo da informação – o receptor – que, de acordo com ele, pode se assemelhar ou não com o emissor.

Esse esquema, proposto pelo teórico, baseou a construção de outro criado por Charaudeau (2010:114), no qual, especificamente, o gênero notícia entra como elemento de troca entre os parceiros do ato de linguagem (as instâncias de produção e de recepção). No novo esquema, o “mundo a descrever e comentar” é identificado como “acontecimento bruto e interpretado”, o “mundo descrito e comentado”, por sua vez, é a “notícia – acontecimento construído” que, na sequência, no âmbito do processo de interpretação, se identifica como “acontecimento interpretado”. A notícia é o objeto de troca entre os parceiros do ato de linguagem, inscritos nesse contrato específico, pela via do processo de transação. O acontecimento percorre todo um trajeto passando de bruto a construído (notícia), até chegar ao interpretado.

A nosso ver, valendo-nos do esquema proposto por Charaudeau, na passagem entre o acontecimento bruto e o acontecimento construído, que está no espaço da instância de produção midiática, ou seja, o espaço que diz respeito ao editor do jornal, é que são impressas as marcas do olhar de quem extrai o acontecimento bruto para torná-lo construído.

Isso se materializa na própria organização do lide, que é o assunto deste trabalho. O acontecimento bruto está lá para todos que desejam explorá-lo. O esquema do lide é o mesmo também (O quê? Quando? Onde? Como? Por

quê? Com quem?) para o jornalista. Porém, a extração da informação e sua consequente transformação de bruto a construído, é regulada pelo modo como a instância de produção midiática organiza seus instrumentos de transformação do acontecimento bruto para a notícia. Neste ponto, temos de reforçar a menção a que fizemos a Marcondes Filho (1989: 39), na seção anterior, que menciona

Entre a ocorrência de um fato social relevante, o acontecimento 'objetivo' e sua apresentação ao público surgem diversas formas de intervenção que alteram sensivelmente o caráter e, principalmente, o efeito dessas notícias.

Para nós, com base no contrato de comunicação midiático apresentado, esse “entre” apresentado por Marcondes Filho corresponde ao espaço que está situado entre o “acontecimento bruto” e o “acontecimento construído”, ou seja, ainda no espaço da instância de produção. Mesmo que um leitor não perceba explícita ou implicitamente o ponto de vista do sujeito emissor, diluído no corpo da notícia, outro poderá ser capaz de captar e, conseqüentemente, sua tentativa de influência, manipulação, redirecionamento do olhar ou qualquer expressão equivalente. A fala de Marcondes Filho (*op. cit.*) ainda destaca que essa incorporação da postura ideológica do editor “não se dá, via de regra, de forma intencional ao contrário, normalmente ele faz parte da própria forma do jornalista estruturar seu mundo, de discernir os fatos (inconscientemente)”. Preferimos apenas depreender a ideia de que diz respeito “faz parte da própria forma do jornalista estruturar seu mundo, de discernir os fatos”, pois tal visão corrobora nosso ponto de vista, ou seja, o próprio recorte que o editor faz do “acontecimento bruto” ou a lapidação desse acontecimento, já imprime na notícia seu olhar e, possivelmente, sua influência. Quanto à não intencionalidade, não há como aceitarmos essa afirmação em sua totalidade, por considerarmos o texto jornalístico como um produto muito bem planejado pela equipe de edição.

Sabendo que a notícia, portanto, não é privada de neutralidade, mas, antes, tomada pelo olhar do sujeito que a compõe, é possível encontrarmos os

mecanismos de organização do texto que cooperam para essa finalidade, a saber:

- pela captação do acontecimento graças a uma escolha por um determinado ângulo da fotografia e da escolha de quem são os actantes daquele acontecimento;
- pelo título, que pode já sinalizar o balizamento ideológico do editor;
- pela ênfase a determinado(s) pontos do esquema do lide (uma saliência maior para o momento – “quando?” – do que para a causa do acontecimento – “por quê?”, por exemplo)⁴
- pela escolha lexical, pela disposição dos elementos sintáticos para configurar o “acontecimento construído”;
- e pela ordem⁵ de apresentação das respostas às questões do lide (a causa, às vezes, entra primeiro, deixando o tempo por segundo, o modo por terceiro e assim por diante). A seguir, apresentamos alguns exemplos extraídos de Santos (no prelo).

Quadro (01) – Sala de aula vazia

SALA DE AULA VAZIA

Já chega a cinco dias que professores da Escola Municipal Joaquina, com o apoio do sindicato, simplesmente resolveram cruzar os braços. O motivo da suspensão das atividades, segundo os professores, se deve a problemas na infraestrutura da unidade de ensino, situação bastante peculiar em várias escolas pelo Brasil. Além disso, os professores também reclamam o reajuste de 10% do salário não concedido pela Prefeitura de Mato Alto, a qual informa não ter condições de responder às reivindicações devido à crise financeira. Sem acordo e sem uma data definida para o fim da paralisação, a falta de atividades da escola vem afetando o desenvolvimento de centenas de alunos que aguardam o retorno às aulas.

Fonte: SANTOS, A. O. *A (des)construção do texto jornalístico em sala de aula pelo viés semiolinguístico (no prelo)*, 2019.

⁴ Para Bretas (2019: 49), “os fatos da notícia raramente aparecem em uma ordem cronológica, mas, em uma ordem de relevância”, ou seja, de acordo com aquilo é planejado/organizado por quem escreve.

⁵ Ou por uma hierarquia da disposição das informações do lide (ex. de início, apresenta-se o lugar, depois o momento, depois a causa e assim por diante);

Quadro (02) – Educação pede socorro

EDUCAÇÃO PEDE SOCORRO

Salário com valor defasado há cinco anos, salas lotadas, com tetos rachados e sem qualquer tipo de climatização, escassez de insumos básicos (papel xerox, caneta de quadro e apagador) e falta até papel higiênico nos banheiros são os motivos que levaram servidores da Educação (professores, merendeiras e técnicos) a aderirem à paralisação na Escola Municipal Joaquina há cinco dias. Sem condições para a manutenção das atividades, os profissionais, em assembleia, resolveram entrar em greve por tempo indeterminado. A Prefeitura de Mato Alto se manifestou em nota afirmando que, devido à crise financeira, não vem sendo possível cumprir com os contratos firmados. Servidores, alunos e seus responsáveis aguardam que, tão logo, haja algum acordo entre a Prefeitura e o sindicato para que a escola volte a funcionar.

Fonte: SANTOS, A. O. *A (des)construção do texto jornalístico em sala de aula pelo viés semiolinguístico (no prelo)*, 2019.

Em ambos os casos, nota-se, com bastante clareza o posicionamento do editor com relação ao acontecimento construído. A fonte de informação provavelmente seja a mesma, porém o modo como essa informação é tratada vai revelando ao leitor o editor que é a favor e o editor que é contra a greve dos professores. No primeiro exemplo, o tempo (“quando?”) é o elemento que aparece primeiro, pois ele intensifica o que a instância de produção deseja mostrar: os prejuízos da greve, para justificar o seu posicionamento desfavorável ao movimento. Por outro percurso, o segundo texto prioriza as causas (“por quê?”) no começo do texto. Com isso, pretende-se direcionar o olhar do leitor ao do editor, que toma uma posição favorável à greve dos professores.

Além da disposição dos elementos, a escolha lexical permite o ponto de vista do editor: no primeiro exemplo os professores “simplesmente resolveram cruzar os braços”; no segundo, fala-se em “aderir à paralisação”, bem diferente de “cruzar os braços”. Em ambos os casos, o título mais do que comunica,

“grita” para que lado o produtor da notícia está acenando política e ideologicamente.

Esses exemplos, portanto, concretizam a proposta apresentada por Charaudeau, quanto ao processo de semiotização do mundo, especificamente, materializado no contrato de comunicação midiático, no qual a notícia aparece como objeto de troca. Ao longo deste trabalho, outros exemplos serão aduzidos pelos autores, com o intuito de demonstrar como o lide de uma notícia, quando não toda ela, pode sinalizar a tomada de posição de um editor sobre um determinado acontecimento. Para tanto, passamos aos aspectos metodológicos, que norteiam a segunda parte do trabalho, cuja configuração está na apresentação das propostas didáticas e de resultados obtidos pela aplicação de tais atividades.

4. Propostas de atividades didáticas⁶

4.1 Atividade de produção textual: gênero notícia de jornal

Para estas atividades tivemos como público alvo os alunos do segundo ano do Curso Técnico em Administração.

1º A sensibilização se deu com a apresentação de duas capas, com base no gênero manchete, do jornal O Globo, de momentos diferentes do mandato do Presidente Michel Temer, chamando à atenção para a disposição das imagens e dos textos e dos elementos gráficos que ali foram colocados.

2º Após a observação das imagens e títulos, além das fontes (tipos de letras), os alunos responderam oralmente às seguintes perguntas:

Quadro (03) – Quadro de questões I

1 – Como os títulos e subtítulos são estruturados de modo a chamar à atenção dos leitores e fazer com que se interessem pelas notícias ali publicadas?
--

⁶ Propostas elaboradas e aplicadas pela a autora, Profa. Dilma Alexandre.



- 2 – Qual a relação estabelecida entre texto e imagem nas duas manchetes apresentadas?
- 3 – A qual contexto social remetem essas manchetes?
- 4 – Essas manchetes estão direcionadas para qual tipo de leitor?
- 5- O gênero notícia pode ser veiculado em quais tipos de suportes?
- 6 – A linguagem das manchetes se apresenta de modo formal ou informal?
- 7 – Ao lançar uma pergunta, na manchete do dia 01/09/2016, como se posiciona o enunciador?

(Quadro nosso)

- **Trabalhando o Lide**

3º – Após leitura e interpretação das manchetes, foi apresentado um texto explicativo sobre a estrutura do gênero notícia e o que seria o *lead*. Foi explicado também que o *sub-lead* é uma invenção brasileira.

4º – Foi apresentada outra manchete de jornal e solicitado que respondessem às seguintes perguntas.

A pós a leitura da notícia do jornal O Globo “**Pressões levam a novos recuos da previdência**”, fomos respondendo oralmente às perguntas sobre os itens do *lead*.

Quadro (04) – Quadro de questões II

1. Identifique no lide e no sublide os seguintes dados: Quem? O quê? Quando? Como? Por quê?
2. Que elementos de natureza não verbal estão presentes na notícia? Com qual finalidade?
3. O que há em comum entre as notícias apresentadas até agora? Justifique

(Quadro nosso)



- Produção da notícia sobre **Cotas para Ingresso nas Universidades Federais**

Foram entregues dois textos com o tema cotas para ingresso nas universidades. O primeiro sobre a oferta de 50% das cotas, datado de 2012, e o segundo datado de 15/06/2016 sobre pesquisa realizada a respeito dos tipos de cotas aprovados pela população.

Após a leitura silenciosa, foram levantados os lides de cada texto e construído um lide comum a todos os textos que seriam produzidos:

Quadro (05) – Lide

Quem?	Jovens negros, índios, de baixa renda
O quê?	Para ingressos em universidades
Quando?	Não há
Como?	Através de cotas sociais e/ou raciais
Por quê?	Para diminuição das desigualdades

(Quadro nosso)

PALAVRA DE ESPECIALISTAS

Manoel G. Ferreira Filho • Professor da USP

Luís Roberto Barroso • Professor da Uerj

Cesar Saldanha Souza Jr. • Professor da UFRJ

Cotas de 50% ferem o princípio da igualdade

• Professores de direito constitucional afirmam que cotas de 50% são excessivas e ferem o princípio da igualdade estabelecido na Constituição. Além disso, os constitucionalistas criticam a inclusão de alunos de escolas públicas entre os grupos em desvantagem social, que necessitariam de ações afirmativas para superar de fazagens históricas.

Para o professor da Universidade de São Paulo (USP) Manoel Gonçalves Ferreira Filho, o governo, ao estabelecer cotas para alunos de escolas públicas, não corrige desvantagens históricas de grupos sociais, mas sim tenta remediar sua própria ineficiência em dar ensino de qualidade à população. E também considera excessivo o percentual determinado:

— Toda política de cotas é delicada, prevê definição de critérios que não são facilmente estabelecidos. Essa lei me parece vio-

lar o princípio da igualdade por exceder o que seria razoável numa política de correção de desigualdades. E insisto: aluno de escola pública não é um grupo social desvantajado historicamente. As ações afirmativas se destinam à correção de desigualdades relativas às mulheres, negros, índios, grupos que sofreram discriminação em algum momento da história. Que tipo de discriminação sofre um aluno de escola pública para ser alvo de ação afirmativa? A questão é que a qualidade do ensino decaiu.

O professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) Luís Roberto Barroso afirma que sua posição em relação ao assunto é a mesma que sustentou durante a polêmica que se estabeleceu em 2003, quando a Lei de Cotas entrou em vigor na Uerj, reservando vagas para alunos da rede pública (20%), para negros (20%) e para pessoas com deficiência e índios nascidos no

Brasil (5%). Para ele, um índice de 10% seria razoável para permitir a ascensão social de um segmento desfavorecido, e que cotas de 40% e de 50% são “injustas e irrazoáveis”:

— Têm como consequência a queda geral do nível de ensino; violam em grau excessivo, e por isso ilegítimo, o princípio da igualdade, e acarretam um mal superior ao benefício que possam eventualmente trazer.

Já o professor Cesar Saldanha Souza Júnior, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) cita ainda o artigo 208, inciso 5º da Constituição, para incluir a questão do mérito na discussão:

— O artigo diz que o acesso aos níveis mais elevados do ensino e da pesquisa se dará segundo a capacidade de cada um. Ou seja, o acesso ao ensino superior deve se pautar pelo mérito. Será preciso, então, reformar a Constituição. O assunto é muito complexo, há argumentos poderosos dos dois lados.

Figura 02: Cotas de 50% ferem o princípio da igualdade.

Fonte: O Globo, 09/02/2006.

A seguir, dispomos o segundo texto com o qual desenvolvemos parte das atividades.

Quadro (06) – Texto de notícia

Cotas sociais em universidades têm 54% de aprovação, diz pesquisa.

Apoio é maior que o das cotas raciais, que têm 42% de aprovação.

Pesquisa foi realizada pela agência Hello Research em todas as regiões do Brasil.

Por Laura Lewer, G1 Texto retirado do portal G1 de notícias em: 15/06/2016 08h02

Mais da metade dos brasileiros é a favor das cotas sociais destinadas a pessoas que passaram por escolas públicas, de acordo com pesquisa feita pela agência de pesquisa Hello Research. O resultado aponta que 54% das pessoas entrevistadas são totalmente a favor da política de cotas sociais no ensino superior, enquanto 14% são contra.

Quando se trata das cotas raciais, destinadas às pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas, o índice é mais baixo. Dos entrevistados, 42% disseram apoiar a medida de inclusão e 12% não apoiam. Para professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisador da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) Brasil André Lázaro, não é surpresa que as cotas raciais tenham apoio menor que as sociais. “É um reflexo de como a sociedade lida com o racismo, negando-o: ‘não há racismo, então não tem por que ter cotas raciais?’”, afirma.

A aprovação das duas modalidades de cotas, no entanto, é maior do que em 2015. No ano passado, 30% das pessoas disseram ser a favor das cotas sociais, enquanto 23% apoiavam as cotas raciais.

Segundo o coordenador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa (INCTI) José Jorge de Carvalho, um dos motivos para o crescimento do apoio às cotas raciais se baseia na informação. “Uma coisa leva à outra. Os casos concretos de racismo que são colocados por estudantes, professores, jogadores, incidem no clima de que faz sentido ter políticas raciais. As pessoas admitem que há um problema de racismo”, diz.

A comparação entre os resultados dos dois anos também aponta que, nos dois casos, houve diminuição dos que se declararam “parcialmente contra”, “nem a favor, nem contra”, ou “parcialmente a favor”.

Segundo Carvalho, isso significa que o significado das cotas está sendo absorvido pela população. “Na medida em que os anos vão passando, o significado se enraíza. O Brasil passou de uma exclusão social quase completa no ensino superior, até pouco tempo as camadas populares não tinham acesso às universidades importantes. Nesse ponto de vista, houve uma revolução”, diz.

Para Lázaro, é surpresa a compreensão da necessidade de “instrumentos de justiça” pela população. “Já há uma percepção da sociedade de que é preciso fazer da educação superior um bem mais democraticamente distribuído”, diz.

Mais de 70 cidades do país



A pesquisa, feita na primeira semana de maio deste ano, ouviu presencialmente 1.274 pessoas de mais de 70 cidades capitais, do interior, e de regiões metropolitanas de todas as regiões do Brasil. A margem de erro é de três pontos percentuais para mais ou para menos, e o nível de confiança da pesquisa é de 95%.

Quando o resultado cita as regiões do Brasil, o Nordeste lidera com os maiores índices de aprovação tanto das cotas sociais, quanto das raciais, enquanto a região Norte tem o maior número de consultados contrários às políticas.

No caso das medidas para os egressos de instituições públicas, 69% das pessoas entrevistadas no Nordeste afirmaram ser a favor das cotas, enquanto 29% do Norte são contra. A respeito das medidas raciais, 52% dos nordestinos se mostraram favoráveis e 33% dos moradores do Norte se posicionaram contra.

No recorte de classes sociais, as mais favoráveis aos dois tipos de cotas são a D e a E, com 46% apoiando as cotas raciais e, 59%, as sociais. O grupo de classes A e B é o que mais rejeita as cotas, apresentando 24% de rejeição no primeiro caso e 15% no segundo, empatando com a classe C.

Nos dois casos, a faixa etária que mais apoia as cotas é a de 25 a 34 anos. No caso das cotas raciais, 44% deste grupo aprovam a medida e 57% apoiam as cotas sociais.

Política de cotas

Em agosto de 2012, o Ministério da Educação (MEC) adotou a política de cotas sociais e raciais no Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Em 2013, as universidades federais e institutos tecnológicos destinaram 12,5% das vagas para alunos de escolas públicas e, dentro deste universo, um percentual para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Em 2014, 25%. Em 2015, 37,5%. Em 2016, 50% das vagas serão para cotistas.

Em maio o MEC estabeleceu, em portaria, prazo de 90 dias para que as instituições de educação superior apresentem propostas de ações afirmativas - com inclusões de negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência –em seus programas de pós-graduação.

Fonte: G1 de notícias, 15/06/2016.

4.2 Apresentação das atividades

A seguir, apresentamos algumas amostras das atividades realizadas. Os nomes dos autores dos textos foram omitidos, a fim de preservarmos sua identidade.

Vagas nas Universidades Federais

Atualmente as vagas destinadas a cotistas tem feito com que muitos jovens, negros, pardos, indígenas e de baixa renda, fossem aprovados em universidades federais pelo país.

Pouco mais da metade dos brasileiros é a favor das cotas raciais, mais precisamente, 54% das pessoas entrevistadas por uma agência de pesquisa. Porém quando se trata das cotas raciais, esse índice diminui para 42%.

Com o ingresso desses estudantes cotistas pode-se observar uma presença maior de alunos que não fazem parte da elite brasileira, assim tornando o ensino público mais acessível.

Figura 03: Amostra de produção textual I



Cotistas em universidade

Mais de metade das pessoas entrevistadas pelo portal G1, são a favor das cotas raciais para ingressos em faculdades.

De acordo com a mesma fonte, menos da metade apoia as cotas raciais. O professor e pesquisador de ciências sociais, Lindri Gago, diz que a diferença de apoio entre ambas as cotas, é um reflexo de como a sociedade lida com o racismo, negando-o.

Em 2013 as universidades federais destinaram 12,5% das vagas para cotistas. Em 2014 esse número duplicou. Já em 2016, 50% das vagas já eram destinadas a eles.

Segundo José de Carvalho, coordenador da "INTE", isso significa que as cotas estão sendo aceitas pela população com o passar dos anos, o significado se enraíza, nesse ponto de vista, há uma redução

Figura 04: Amostra de produção textual II

A partir da leitura dos textos, os alunos que produziram os textos em tela puderam expressar, por uma nota o que leram, evidenciando o ponto de vista próprio, ou seja, como editores de seus próprios textos, a respeito do tema “cota” e suas implicações. Isso demonstra que a informação, por mais que esteja tecida por um dito olhar “descontaminado” da opinião, não é totalmente isento desse olhar. A atividade proporcionou ao aluno essa percepção pela leitura e a manifestação dela pela própria produção escrita.

4. Considerações finais

Pensar na imparcialidade ou em uma “não-influência” dos meios de comunicação sobre o pensamento humano ou suas ações é negar o próprio fazer linguístico que é, por natureza, dotado de sentido, de posicionamento, de crenças e ideologias. Não há como pensar um discurso desgarrado do próprio sujeito que o produz, mesmo que coletivo esse sujeito, como pode acontecer na produção do discurso da notícia.

Este artigo procurou situar em que momento, na *mise-en-scène* do ato comunicativo do discurso jornalístico, constrói-se, possivelmente, com mais ênfase, a subjetividade do editor de notícia (jornalista[s] responsável[eis]) pela articulação desse tipo peculiar do dizer.

Finalmente, trouxemos algumas amostras, aplicadas na educação básica, especificamente no ensino médio técnico, de atividades de leitura e de proposta de produção de texto jornalístico, atividades estas cujo escopo é o de colaborar com a formação de leitores críticos de textos jornalísticos e de autores mais autônomos de seus próprios textos, tendo o lide como eixo para isso.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.



- BAHIA, J. **Jornal, história e técnica: as técnicas do jornalismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009. 2v.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRETAS, F. C. S. **Da notícia à carta do leitor: uma proposta pedagógica de produção de textos no ensino fundamental**. [Dissertação de mestrado]. Seropédica: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mestrado Profissional em Letras, 2019.
- MARCONDES FILHO, C. **O capital da notícia: jornalismo como produção social da segunda natureza**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. **Dicionário de Comunicação**. 2. ed. [rev. e atual.]. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- SANTOS, A. O. **A (des)construção do texto jornalístico em sala de aula pelo viés semiolinguístico (no prelo)**. In: Anais do I SINEL, Goiás: UEG, 2019.
- ZANCHETTA JÚNIOR, J. **Imprensa escrita e telejornal**. São Paulo: Unesp, 2004.



RODAS DE LEITURA

*Angela Maria da Costa e Silva Coutinho*⁷

Resumo

A leitura e a comunicação como habilidades dos sujeitos, relacionadas ao estímulo informal e à aprendizagem escolar têm finalidades culturais e sociais. Tem-se observado que, desde as garantias de prestígio social até as possibilidades emancipatórias, aqueles que desenvolvem competências para a assimilação de textos de diversos níveis de complexidade e que demonstram desenvoltura em situações de expressão oral e escrita, conseguem transpor obstáculos relacionados à progressão dos estudos no formato de aprendizagem praticado pela escola. Em vista de reflexões de tal ordem, as pesquisas que envolvem a leitura e os leitores têm-se diversificado em seguimentos teóricos, conceituais e educacionais, como, por exemplo, as relações entre o discurso e os leitores; entre a leitura, a ciência da linguagem e a escola e entre a leitura e a formação de leitores. Nosso objetivo no espaço reservado a esse artigo centra-se nos dois últimos, com o auxílio de algumas premissas assimiladas do primeiro. A partir das lições de Magda Soares (2017) sobre as teorias da aprendizagem cuja argumentação se fundamenta em Pierre Bordieu, dialoga-se com a gramática especulativa de Charles Sanders Peirce que favorece a leitura semiótica de textualizações imagéticas e também com as referências do Letramento Literário expressas por Cosson (2014). Almeja-se uma discussão relacionada ao entendimento do status da leitura em si mesma e sua aprendizagem na escola atual, prioritariamente, por intermédio da língua materna e das literaturas.

Palavras-chave: leitura; leitor; cultura; sociedade; aprendizagem

⁷ Professora Doutora em Letras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, angela.coutinho@ifrj.edu.br

[...] é inscrevendo-se no já dito que o sujeito re-significa e se significa.
(ORLANDI, 2003, p. 12)

Segundo os critérios discursivos expressos por Orlandi (2003, p.14), pode-se designar para estudos dessa natureza um corpus com diferentes modos de produção de leitura tais como o modo de produção na escola e na imprensa; na escola e nas ruas por meio de outdoors e pichações; “na zona rural (escola rural, sindicatos, escola agrícola); nas classes populares da zona urbana (nas favelas) e nas propostas acadêmicas (projetos de leitura nas Universidades)”. A escolha dessa variedade de corpus, observa a autora, propicia: “a) materiais escritos, de imprensa; b) materiais escritos pedagógicos; c) materiais orais e de entrevistas, d) materiais visuais diversos.”

A essa variedade de natureza do corpus corresponde também, em nossa perspectiva, a heterogeneidade inscrita na própria natureza dos sujeitos leitores. Não pretendemos deixar de lado essa heterogeneidade mas, ao contrário, trabalhar com ela. Isso porque o corpus de análise estará necessariamente atravessado pelas diferenças constitutivas das imagens produzidas pelo modo a. como o leitor se “diz” leitor, b. como as produções linguageiras em geral quer circulem na sociedade “dizem” um leitor, c. como a escola não só “diz” mas também tem de se relacionar com o “como é dito” o “seu” leitor. (ORLANDI, 2003, p.15)

Apropriado para iniciar essa discussão, os argumentos anteriores nos colocam em estado de alerta, e nos instiga a refletir sobre as motivações dos sujeitos leitores com os quais convivemos, atualmente, nas salas de aula e quais sejam suas representações sobre as propostas escolares de leitura, sobre as escolhas das textualizações, e a previsão do que eles possam expressar como resultado interpretativo. Dar-se-á atenção prioritária aos modos de produção da leitura, por meio de propostas de leitura de textos de diversas linguagens e inscritos em diferentes suportes e também à heterogeneidade quanto ao que se entende por leitura e por leitores na perspectiva da escola e da aprendizagem.

De antemão, declaro minha opção pela concepção de serem os leitores sujeitos em permanente construção. Tanto eu, professora, quanto os estudantes dos diferentes níveis de ensino somos participantes ativos de um

mesmo fenômeno que engloba ressignificações do que lemos (entendendo-se essa leitura advinda de tudo o que vemos, ouvimos e percebemos) e do que expressamos, como construímos nossa maneira de relação com a vida, com as ideias que nos orientam, com as que refutamos, o modo como nos significamos. Entendemos que todos os seres interpretam o que leem, segundo seu repertório, sua memória cultural, sua memória afetiva, em diálogo com as ideologias que estiveram e que estão ao seu alcance. Em vista desse entendimento, concebemos a leitura na escola uma atividade libertadora, no sentido mesmo que Paulo Freire a concebeu, possibilidade de inserção no mundo propiciada pelos signos e de intervenção nas visões desse mundo por meio da interpretação, da espontaneidade, da inferência, da sensibilidade.

Magda Soares (2017) reflete sobre a força simbólica concebida por Pierre Bordieu como concepção científica para sua defesa da interdependência de mundo social e ciência da linguagem.

Uma relação de comunicação linguística não é, para Bordieu, simplesmente, uma operação de expressão, compreensão, de falar-ouvir; é, fundamentalmente, uma *relação de força simbólica*, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação, ou seja, pelas relações existentes entre os interlocutores. As relações de força simbólica presentes na comunicação linguística definem *quem* pode falar, *a quem*, e *como*; atribuem valor e poder à linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros, impõem o silêncio a uns e o papel de porta-voz a outros. Os usos da língua dependem da posição dos interlocutores na estrutura das relações de forças simbólicas, e por isso estas é que deveriam ser estudadas, para que aqueles (os usos da língua) possam ser interpretados. (SOARES, 2017, P. 88)

Soares (2017) analisa questões concernentes à leitura e ao rendimento escolar em consonância com a relação entre o mundo social e a linguagem a que nos referimos anteriormente. Ela reflete sobre explicações e teorias que atribuem ao próprio sujeito seu bom ou mau desempenho na aprendizagem. Destacam-se a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e linguística e a ideologia das diferenças culturais. A primeira isenta a escola do fracasso do aluno, este, sim, é que não teria as condições básicas para a aprendizagem, cabendo à instituição a responsabilidade pelo “atendimento às diferenças individuais, ou seja, tratar desigualmente os desiguais.” (p.18) A

segunda relaciona as condições de vida dos sujeitos e seu desempenho linguístico ao seu sucesso, chegando a se argumentar que os que conseguem melhorar sua situação cultural, econômica e linguística logram fazer parte de uma classe de prestígio social. A terceira explicação deplora as aceções de falha, falta e carência culturais. Admitem, no entanto, uma cultura de prestígio social, com padrões legitimados por seus próprios membros. Nessa visão, os padrões das classes desfavorecidas são considerados subcultura. Tais explicações, no entanto, servem para encobrir o propósito da manutenção do prestígio de determinadas classes da sociedade moderna.

A função da escola, segundo a ideologia do dom, seria, pois, a de adaptar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais. Nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido. E de tal forma esse conceito está presente na escola e internalizado nos indivíduos que o aluno quase sempre culpa a si mesmo pelo fracasso, raramente pondo em dúvida o direito da escola de reprová-lo ou tratá-lo de forma diferente ou a justiça dessa reprovação ou desse tratamento diferencial. Permanece, assim, a questão: Por que o fracasso escolar atinge predominantemente os alunos provenientes das camadas populares? Se a ideologia do dom fosse explicação, fracassariam também, em igual proporção, alunos provenientes das classes privilegiadas. (SOARES, 2017, p. 18-20)

Após discutir teorias baseadas em critérios linguísticos, sociolinguísticos e antropológicos em diálogo com concepções educacionais, a autora propõe a escola transformadora.

As relações de dominação social e política que caracterizam uma sociedade de classes geram antagonismos e contradições que constituem o germe da transformação social. Na escola, espelho da sociedade, estão presentes esses mesmos antagonismos e contradições, e por isso é que ela, não podendo ser *redentora*, também não é *impotente*; os antagonismos e as contradições levam-na a ser, apesar de determinada pela estrutura social em que se insere, um espaço de atuação de forças progressistas, isto é de forças que impelem em direção à transformação social, pela superação das desigualdades sociais e promoção de *equidade*, isto é: reconhecendo a diversidade linguística e cultural dos desiguais, conduza à *igualdade de resultados* – ações não iguais, mas justas. Assim, o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às camadas populares a aquisição de conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem

para a participação no processo de transformação social. Entre esses instrumentos, avulta como fundamental o domínio da variedade de prestígio, ou, nos termos da economia das trocas linguísticas, do capital linguístico socialmente rentável, pois o exercício da dominação e a preservação dos privilégios se dão através do monopólio, pelas classes favorecidas, não só dos bens materiais, mas também desse capital linguístico socialmente rentável e do capital cultural a que só esse capital linguístico dá acesso. (SOARES, 2017, p. 113-115)

Experiência, leitura e representações

Ler imagens

O ato de ler é também ação de experiência. Larrosa (2017) afirma que a experiência é o que nos acontece, o que nos toca, uma paixão que não significa passividade. “Às vezes, inclusive, algo público, ou político, ou social como um testemunho público de algo, ou uma prova pública de algo [...] ainda que esse ‘público’ se dê na mais estrita solidão, no mais completo anonimato.” (LARROSA, 2017, p. 28-29)

Proponho a leitura dos rostos de três mulheres. São ícones que figuraram nos jornais brasileiros com finalidade informativa. Sugiro que, para se experimentar os efeitos interpretativos de um ícone, signo imagético, traçam-se paralelos entre os sentidos que a imagem sugere, os referentes identificados a priori, internalizados pelo conhecimento do leitor e os conceitos agregados a esses referentes ou seja, as significações dos interpretantes. Sendo o ícone um signo que favorece a liberdade da leitura, por isso mesmo propicia criatividade, refinamento de habilidades como observação, percepção e associação de traços, cores, volumes e detalhes constituintes do signo. Em suma, a leitura de um signo icônico requer que o olhar percorra, demoradamente, os elementos que o constituem. “A experiência requer parar para pensar, requer um gesto de interrupção, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, suspender a opinião, suspender o juízo.”(LARROSA, 2017,p.25)



Quais lugares na sociedade ocupam as mulheres representadas por essas imagens?

Ao percorrer o olhar pelos signos icônicos em questão, associamos os dois primeiros pelos traços semelhantes quanto à raça, à cor e as vestimentas. O espaço no qual se fotografou a personagem da primeira imagem sugere um ambiente oficial, devido à presença, ao fundo, de um signo que remete a uma bandeira de cor vermelha. Portanto, buscar sentidos nos traços daquelas imagens de mulheres pode mobilizar os leitores a arriscar respostas para a pergunta sobre o seu lugar social. Uma leitura alinhada a um determinado imaginário operativo tem pouco rendimento, ou seja, a resposta resultante de uma leitura, unicamente, associativa dos referentes conhecidos pelo leitor é redutora, distante dos padrões semióticos de especulação da constituição das imagens. Assim é que já obtive respostas tais como: “a primeira imagem é de uma mãe de santo”; “uma vendedora de acarajé”. “uma mulher ligada a uma escola de samba”. Quanto à segunda imagem, tenho obtido respostas que dizem ser aquela mulher uma cantora; outros dizem ser ela uma mulher ligada ao candomblé. Por outro lado, modo interessante, a terceira imagem de mulher é associada por muitos leitores a uma viajante do mundo árabe. Percebe-se que se interpõem nessas leituras componentes ideológicos que alocam seres em lugares e em funções determinadas puramente por um histórico de sentidos, mesmo sendo estes destituídos de fundamentação histórica para os dias atuais. É o que ocorre com as

expressões de suposto reconhecimento das funções sociais da primeira mulher retratada. Supostamente, mulheres negras com turbante são mães de santolo ou vendedoras de quitutes. A segunda, igualmente negra, mas com o semblante de uma mulher mais nova, tem um suposto perfil de cantora e também de uma ajudante de terreiro de candomblé.

Reitero que, ao recorrer aos mecanismos da memória para realizar leituras, e de forma pontual a leitura de imagens icônicas, o leitor irá acionar as ideologias inerentes à sua formação, quer sejam elas restritivas ou emancipatórias. Desse modo, as mulheres negras são associadas facilmente às tradicionais vendedoras do tempo da escravidão, às donas dos terreiros, locais de profissão de fé que remonta ao passado, mas que persiste até os dias atuais. O terceiro rosto evoca uma cultura diferente da ocidental, mas por sua distância espacial, raramente se ousa atualizar suas qualificações.

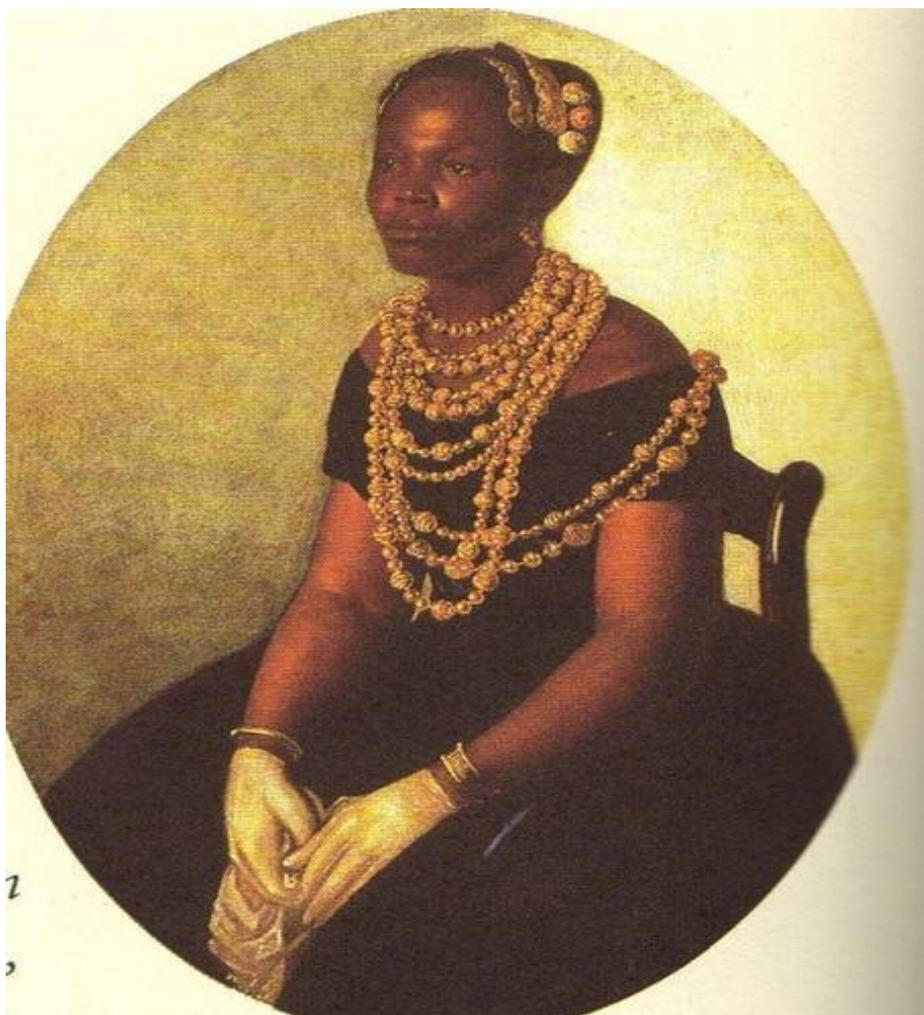
Duas imagens

Proponho que sejam observadas duas imagens: uma atriz, personagem de filme contemporâneo e uma dama da sociedade brasileira tradicional. Cada uma é marcada pelos elementos característicos dos padrões da época da projeção de sua imagem. Portanto, o registro icônico se põe a serviço da recuperação da história ficcional e da história factual.



Cena do filme *A bela e a fera* – atriz Emma Watson (Século XXI)

A imagem da atriz Emma Watson na cena do filme *A bela e a fera* não causa nenhum estranhamento, mesmo estando ela dançando com um animal de aspecto humano que faz parte do rol de histórias ficcionais envolvendo o noivo animal. Existe muita proximidade do leitor com o padrão de beleza da atriz e esse fato, também, institui o padrão de prestígio relacionado ao corpo, à cor e ao sucesso na vida.



Quadro da dama Francisca da Silva de Oliveira – Século XVIII

A imagem da Francisca, mulher do desembargador João Fernandes de Oliveira, o contratador de diamantes, provoca estranhamento. Sua história e sua imagem, correntes no século XX não condizem com seu recato e sua serenidade expressas nesta figura. Esta personagem histórica Com ele viveu por 17 anos e teve 13 filhos. Por esse tempo, conviveu na sociedade das mulheres brancas de Minas Gerais. Segundo a historiadora Junia Ferreira Furtado (2003), o escritor João Felício dos Santos, baseou-se em descrições pejorativas formuladas por seu tio-avô Joaquim Felício dos Santos, em meados do século XVIII, para escrever o romance *Chica da Silva* (1976) e não se preocupou em fazer pesquisas documentais fidedignas. Criou, à sua maneira,

uma personagem que refletiu seu preconceito e o da elite branca do século XIX.

LEITURA LITERÁRIA

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 138.ed. 2018

Estivera metido no barreiro com o irmão, fazendo bichos de barro, lambuzando-se. Deixara o brinquedo e fora interrogar Sinha Vitória. Um desastre. A culpada era sinha Terta, que na véspera, depois de curar a espinhela de Fabiano, soltara uma palavra esquisita (inferno), chiando, o canudo do cachimbo preso nas gengivas banguelas. Ele tinha querido que a palavra virasse coisa e ficara desapontado quando a mãe se referia a um lugar ruim, com espetos e fogueiras. Por isso rezingara, esperando que ela fizesse o inferno transformar-se. (57-58)

Fabiano atentou na farda com respeito e gaguejou, procurando as palavras de seu Tomás da bolandeira:

- Isto é. Vamos e não vamos . Quer dizer. Enfim, contanto etc. É conforme.
- A chave tilintou na fechadura, e Fabiano ergueu-se atordoado, cambaleou, sentou-se num canto, rosnando:
- Hum! hum!

COLASANTI, Marina. *Hora de alimentar serpentes* (2018)

Sísifo Séc XVI

ou História 3

Como boa dona de casa, a castelã tinha por tarefa fazer as velas que iluminavam as noites de sua família. Como boa dona de casa, ela mesma as acendia ao escurecer. (p.185)

Em *Vidas Secas*, o mito da linguagem ou da tentativa frustrada de comunicação pela linguagem que falha entrecortada pelo pensamento e pelo gesto. A secura da terra e o abandono do verbo, da palavra não pronunciada, acarreta repetição: “as palavras de seu Tomás da bolandeira” “rosnando: Hum! hum!” “Ele (o menino) tinha querido que a palavra virasse coisa[...]”.

A repetição é ainda o ciclo construtivo, ininterrupto de *Sísifo Séc.XVI*



Ambas as propostas exploram a tentativa, o inconcluso, o angustiante processo que adia todo indício de conclusão.

Letramento literário

Segundo Cosson (2014), a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita que não tem paralelo em outra atividade humana.

O objetivo do Letramento literário é construir, formar uma comunidade de leitores que se apropria de sua herança cultural e com ela dialoga.

A roda se abre

Cultura popular- oralidade

Não tenho a pretensão de fazer uma conclusão para essas reflexões. Prefiro solidarizar-me com a perspectiva da perene continuidade subjacente na literatura e confirmar adesão ao projeto de educação libertadora pela linguagem, Sendo assim, abro uma roda, neste quase final, com a qual o diálogo entretém classes, filhos e ofícios promissores.

Eu sou pobre, pobre, pobre

De Marré, marré, marré!

Eu sou pobre, pobre, pobre!

De marré deci.

Eu sou rica, rica, rica, [...]

Quero uma de vossas filhas

Quero uma de vossas filhas

De marré deci.

Escolhei qual quiser

De marré, marré marré

Escolhei qual quiser

De marré deci,

Que ofício dar a ela? [...]



De marré, marré, marré
Esse ofício me agrada [...]
De marré, marré, marrfé
Ou
Esse ofício não me agrada[...]

Os rostos da leitura de imagem respectivamente

Sobre Tawakkul Karman, Leymah Gbowee e Ellen Johnson-Sirleaf, ganhadoras do Nobel da Paz

O Globo, e

07/10/2011 - 00:00 / Atualizado em 31/10/2011 - 11:52

RIO - Embora compartilhem o sucesso em suas iniciativas e a luta por justiça, as três ganhadoras do Prêmio Nobel da Paz de 2011 têm trajetórias diferentes. Saiba mais sobre cada uma delas.

Ellen Johnson-Sirleaf

Antes de chegar a cargos no Banco Mundial e na ONU e à presidência da Libéria, Ellen Johnson-Sirleaf trabalhou como faxineira e garçomete nos EUA para conseguir estudar no país. Mestre em administração pública pela Universidade de Harvard, sua trajetória inclui uma passagem pela prisão e o exílio no exterior. Dois anos depois da rebelião de 2003 que levou à fuga do ex-presidente liberiano Charles Taylor, Ellen assumiu a presidência de um país sem estradas, sistema de fornecimento de água e de eletricidade, e Exército. Ex-ministra das Finanças nos anos 1970, ela prometeu então grandes mudanças: renovar a capital, melhorar o abastecimento de água e levar as crianças para as escolas. O país, porém, ainda sofre inúmeras consequências dos anos de guerra. Com 72 anos, a primeira presidente de um país africano vai disputar a reeleição na próxima terça-feira. O Nobel pode ajudar sua

candidatura. Críticos dizem que com toda a ajuda internacional recebida pela Libéria, seu governo poderia ter avançado mais.

Leymah Gbowee

Uma das ações mais conhecidas de Leymah Gbowee foi o protesto que reuniu milhares de mulheres, em Monrovia, em novembro de 2003, três meses depois do fim da guerra civil na Libéria. Elas pediam o desarmamento de combatentes que, depois do acordo de paz para encerrar o conflito interno, ainda estupravam mulheres e crianças de todas as idades. Leymah também trabalhou com mulheres cristãs e muçulmanas para reduzir as tensões entre liberianos filiados às duas religiões (que representam, respectivamente, 40% e 16% da população do país). Entre as medidas que defendeu entre as mulheres estão as "greves de sexo" com os parceiros. Mãe de seis filhos, Leymah trabalhou com liberianos que, quando crianças, lutaram como soldados de Charles Taylor. Depois do fim da guerra civil, ela se tornou líder da Comissão da Verdade e Reconciliação da Libéria. Premiada internacionalmente, ela é desde 2006 a diretora-executiva da Rede Paz e Segurança - África, organização que trabalha com mulheres em Libéria, Costa do Marfim, Nigéria e Serra Leoa. Atualmente, ela vive em Acra, capital de Gana. Segundo o Nobel, ela está entre as premiadas por mobilizar as mulheres "para além das linhas divisórias étnicas e religiosas para colocar fim à longa guerra na Libéria, e para assegurar a participação das mulheres nas eleições".

Tawakkul Karman

Jornalista e mãe de três filhos, Tawakkul Karman nasceu em Taiz, cidade no Sul do Iêmen que é um dos berços da resistência ao governo de Ali Abdullah Saleh. Hoje, aos 32 anos, ela vive em Sanaa, de onde lidera o grupo

de defesa de direitos humanos Jornalistas Mulheres sem Correntes. Ela chegou a ser presa, em janeiro, e se tornou agora a primeira mulher árabe a ganhar o Nobel da Paz. Lutando desde 2006 pelos direitos humanos e das mulheres, ela é uma das lideranças dos protestos inspirados nos levantes populares que derrubaram ditadores na Tunísia e no Egito, no início deste ano, na chamada Primavera Árabe. Figura importante no islâmico Al-Islah, maior partido de oposição iemenita, ela foi elogiada pela secretária de Estado americana, Hillary Clinton, e a primeira-dama Michelle Obama ao visitar os EUA para receber um prêmio internacional no início deste ano. O pai de Tawakkul foi ministro da Justiça do governo Saleh. Isso não impediu que ela tentasse organizar grupos jovens para formar um conselho nacional com objetivo de fortalecer a oposição ao regime. Sua prisão, no dia 23 de janeiro, em sua casa, provocou protestos no país, onde é raro ver mulheres na cadeia. Ela terminou sendo solta no dia seguinte. Entre os manifestantes, Tawakkul passou a ser chamada de "mulher de ferro", "mãe da revolução" e "espírito da revolução".

REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. A leitura proposta e os leitores possíveis. Em: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **A leitura e os leitores**. 2.ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.
- SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18.ed. São Paulo: Contexto, 2017.



OS GÊNEROS DISCURSIVOS NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: TEORIA E PRÁTICA

*Bárbara Caldas⁸
Giselle da Motta Gil⁹*

Resumo

Com este artigo, construído a partir da nossa experiência na oficina de mesmo título, oferecida no I Simpósio de Ensino de Linguagens (I SEL), buscamos contribuir para os estudos sobre o ensino de língua estrangeira em contextos de ensino médio técnico no âmbito da Rede Federal de educação profissionalizante. O texto começa com a apresentação de um breve histórico da oferta do ensino da língua espanhola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ, bem como da forma de organização dos concursos para docente efetivo de espanhol da instituição. Em seguida, apresentamos um breve panorama sobre a forma singular e controversa que essa disciplina é oferecida no Instituto. Mesmo com a promulgação da Lei nº 13.415/2017 o IFRJ manteve a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola em seus Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, mas sendo uma disciplina de matrícula facultativa para o aluno, fato que tem gerado transtornos para o desenvolvimento da atividade de seus professores. A última parte do artigo apresenta nossa experiência de ensino de espanhol nesta instituição a partir da concepção de Gêneros de Discurso (Bakhtin, 2011, 2016) e do trabalho com os tipos textuais (Marcushi, 2005). Consideramos também as pesquisas de Almeida; Giorgi (2013) e Sant'Anna; Gil; Souza (2010). Mostrando com isso, as alternativas encontradas para fomentar um ensino de qualidade nesse contexto particular e muitas vezes adverso.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Língua Estrangeira; Língua Espanhola.

Introdução

Este artigo expõe a nossa experiência na oficina de mesmo título, oferecida no I Simpósio de Ensino de Linguagens (I SEL). Assim como já fizemos em outros espaços acadêmicos, com a participação nesse evento buscamos contribuir para os estudos sobre o ensino de língua estrangeira em cursos técnicos da Rede Federal, especificamente no que toca ao ensino de língua espanhola no IFRJ. No primeiro momento discorreremos brevemente

⁸Doutoranda em Estudos da Linguagem pela UFF. Professora de Língua Espanhola do IFRJ/campus Rio de Janeiro. E-mail: barbara.caldas@ifrj.edu.br

⁹ Doutora em Estudos da Linguagem pela UFF. Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do IFRJ/campus São Gonçalo. E-mail: giselle.gil@ifrj.edu.br

sobre o histórico da oferta do ensino da língua espanhola no Instituto e sobre a forma de organização dos concursos públicos para docente efetivo de espanhol nesta instituição. Logo em seguida, traçamos um panorama sobre a maneira idiossincrásica na qual essa disciplina é ofertada no IFRJ. Além disso, apresentamos a nossa concepção teórica para o ensino de língua espanhola no Instituto, com base nos estudos sobre os gêneros do discurso (Bakhtin, 2016), sobre as tipologias textuais (MARCUSCHI, 2005) e nas pesquisas de Almeida; Giorgi (2013) e Sant’Anna; Gil; Souza (2010).

Breve histórico sobre o ensino da Língua Espanhola no IFRJ

Logo após a fundação da Escola Técnica de Química em 1942¹⁰, ocorreu a instituição do curso Técnico de Química Industrial em 1945, ano que marcou o nascimento do atual IFRJ. Em 1956 esse curso adquiriu autarquia e passou a ser denominado como Escola Técnica de Química. Depois de algumas décadas funcionando nas dependências de outras instituições, essa escola conquistou seu espaço próprio em 1985 e passou a denominação de Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro, no bairro do Maracanã, onde atualmente se localiza o *campus* Rio de Janeiro do IFRJ (IFRJ, 2015a).

No ano de 1999 a Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis, conhecido como CEFETQ, com sede em Nilópolis (IFRJ, 2015a). Apenas em 29 de dezembro de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892¹¹, é que o CEFETQ foi convertido em IFRJ, transformação que significou uma nova identidade institucional, que ainda está em construção mesmo depois de 10 anos, e a mudança de sede para o município do Rio de Janeiro (IFRJ, 2015b). Desde então o IFRJ vem sendo consideravelmente ampliado e se constitui atualmente por 15 *campi*, a saber: Arraial do Cabo;

¹⁰ A Escola Técnica de Química é criada conforme o Decreto-Lei nº 4.127 de fevereiro de 1942, que estabelecia as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, no contexto da Lei Orgânica de Ensino Industrial.

¹¹ Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.



Belford Roxo; Duque de Caxias; Engenheiro Paulo de Frontin; Mesquita; Nilópolis; Niterói; Paracambi; Pinheiral; Realengo; Resende; Rio de Janeiro; São Gonçalo; São João de Meriti e Volta Redonda¹².

Desse modo, discorreremos sobre o espanhol no IFRJ a partir da sua criação em 2008, uma vez que o primeiro concurso público para professor efetivo de língua espanhola nessa instituição só aconteceu em 2009. Entretanto, antes deste concurso, destacamos que o IFRJ contratou alguns professores temporários de língua espanhola para atuação nos *campi* Nilópolis e Rio de Janeiro. No *campus* Nilópolis foram contratados três professores, o primeiro no período de março de 2005 a janeiro de 2007, o segundo no período de março de 2007 a novembro de 2008 e o terceiro no período de fevereiro de 2009 a dezembro de 2010. Já no *campus* Rio de Janeiro foram contratados dois professores, um no período de setembro de 2006 a julho de 2007 e o outro no período de janeiro de 2010 a junho de 2011. Esse movimento de contratação de professores temporários nos *campi* Nilópolis e Rio de Janeiro, portanto, antes mesmo de 2008, quando o IFRJ ainda era CEFETQ, e da promulgação da Lei nº 11.892, que criou os Institutos Federais, e antes do término do prazo de cinco anos estabelecido para a implantação da Lei nº 11.161/2005¹³, aponta para uma demanda do IFRJ em ter professores de língua espanhola em seu corpo docente ainda antes da realização do primeiro concurso público oficial para professor efetivo em língua espanhola (CALDAS, no prelo).

A partir da promulgação da lei 11.161/2005, o IFRJ realiza em 2009 o seu primeiro concurso público para professor efetivo de língua espanhola, com uma vaga para o cargo de professor de espanhol 40h com dedicação exclusiva para o *campus* Pinheiral (edital nº 26/2009). Depois da posse do primeiro colocado para este *campus* no ano de 2010, os outros docentes classificados

¹² Para maiores esclarecimentos sobre os *campi*, seus cursos, dentre outras informações, acessar o site do IFRJ: <http://portal.ifrj.edu.br/>

¹³ Originalmente a Lei do Espanhol, como também ficou conhecida, tornou obrigatório o oferecimento da língua espanhola no ensino médio sendo, entretanto, a matrícula facultativa para o aluno. A partir da data de promulgação da referida lei, as instituições de ensino tinham o prazo de cinco anos para implantar gradativamente o espanhol nos currículos do ensino médio. Esta Lei, entretanto, foi revogada pela Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

foram convocados e empossados em 2011 para os seguintes *campi*: 2º classificado no *campus* Nilópolis, 3º classificado no *campus* Rio de Janeiro, 4º classificado no *campus* Duque de Caxias e 5º classificado no *campus* São Gonçalo. No entanto, mesmo com professores aprovados no concurso de 2009, o IFRJ continuou com a sua política de contratação de professores temporários, convocando em 2010, conforme relatamos no parágrafo anterior, uma professora para o *campus* Rio de Janeiro e no período de fevereiro a agosto de 2011 uma docente para atuar no *campus* Volta Redonda.

Conforme determinação do Conselho Acadêmico de Ensino Técnico (IFRJ/CAET, 2010), a língua espanhola foi inserida oficialmente nas matrizes curriculares do ensino médio de todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRJ, na modalidade optativa, no primeiro semestre de 2011. A partir daí a instituição organizou a oferta do idioma da seguinte forma: as disciplinas Língua Espanhola I, Língua Espanhola II e Língua Espanhola III são oferecidas no contraturno em regime semestral com 2 horas/aula por semana cada uma. A disciplina Língua Espanhola I é oferecida a todo aluno que estiver cursando, pelo menos, o 2º ano ou o 3º período, nos cursos de regime semestral. Em seus estudos sobre o tema, Caldas, Gil e Oliveira (2017) discorrem que esse caráter optativo dado à disciplina, algo bastante singular para a realidade de alunos de ensino médio, faz com que muitos discentes do IFRJ não se interessem, não consigam ou não deem prioridade para seguir frequentando as aulas, uma vez que as disciplinas obrigatórias têm uma carga horária muito superior à do espanhol, o que faz com que os alunos estejam constantemente envolvidos com outras atividades discentes, tais como aulas práticas nos laboratórios, aulas de reforço e/ou aulas extras, provas, trabalhos, elaboração de relatórios, visitas técnicas, entre outras que, segundo eles, “são mais importantes” porque “reprovam”. Diante desta realidade, é interessante observar, conforme constatou Gil (2017, p. 227), que circulam nesta instituição “discursos que entendem que reprovar é o que atribui valor de importância para uma disciplina, garante que ela seja frequentada pelo aluno e consequentemente dá mais poder ao professor”.

Ainda no ano de 2011, para atender os *campi* que ainda estavam sem o professor da disciplina, o IFRJ realizou seu primeiro concurso para professor que conjugasse língua portuguesa e língua espanhola, com duas vagas para o cargo de professor de português/espanhol (edital nº 37/2011). Desse modo, conforme previsto no edital, o docente aprovado no regime de 40 horas semanais atuaria tanto no ensino de português como no ensino de espanhol. Nesse processo seletivo, os docentes fizeram uma prova escrita em que foram avaliados tanto em português como em espanhol. Não obstante, na segunda etapa da seleção foram avaliados somente pelos seus conhecimentos em espanhol. Essa realidade nos traz um questionamento que, mesmo não sendo o foco deste trabalho, merece ser comentado: não está claro o que o IFRJ pretende ao selecionar um único profissional para atuar em matérias diferentes, mas não avalia com o mesmo peso o conhecimento desse docente nas disciplinas nas quais irá atuar.

Os docentes aprovados em primeiro lugar no concurso do edital nº 37/2011 tomaram posse em setembro desse ano para os *campi* Paracambi e Volta Redonda¹⁴, de acordo com o estabelecido neste edital. O segundo colocado da vaga para o *campus* Volta Redonda tomou posse para atuar no *campus* São Gonçalo em novembro de 2012¹⁵, e em julho de 2013 o segundo colocado da vaga para o *campus* Paracambi tomou posse no *campus* Nilópolis¹⁶. Dessa maneira, o IFRJ tinha a sua primeira equipe de professores efetivos de espanhol, cumprindo assim a lei 11.161 que tornava a oferta do idioma obrigatória em instituições que ofereçam o ensino médio.

¹⁴ Em março de 2019 a docente aprovada para a vaga do *campus* Volta Redonda foi removida para o *campus* São Gonçalo. Por isso, atualmente este *campus* tem dois professores de português/espanhol, ambos do mesmo concurso, enquanto que o *campus* Volta Redonda está sem professor para a docência em espanhol.

¹⁵ O candidato tomou posse para o *campus* São Gonçalo uma vez que a candidata do concurso do edital nº 26/2009, classificada em 5º lugar e empossada para este mesmo *campus*, pediu exoneração da vaga.

¹⁶ O *campus* Nilópolis possui dois docentes de língua espanhola, um proveniente do concurso do edital nº 26/2009 e outro do edital nº 37/2011.

No primeiro encontro oficial dos professores de língua espanhola em 2012¹⁷, no entanto, a equipe revelou problemas bastante singulares em relação ao ensino de espanhol. Uma parte dos docentes de espanhol aprovados no concurso de 2009 relatou que também estava ministrando aulas de português “a pedido” dos gestores dos seus *campi*. Tal fato chamou a atenção dos outros professores ali presentes, pois conforme estabelecido no edital do concurso de 2009, aqueles docentes lecionariam a disciplina língua espanhola. Por outro lado, os professores de português/espanhol relataram estar com uma carga horária de português muito superior à de espanhol, por motivos que iam desde a problemática que é divulgar a oferta do espanhol para os alunos, a fim de conscientizá-los sobre o que é uma disciplina optativa no contexto do ensino médio, a pressão dos gestores para que eles lecionassem a disciplina de português, até a dificuldade para inserir a disciplina de espanhol em um horário de contraturno que não se chocasse com alguma matéria obrigatória dos cursos técnicos. Outro fator agravante é que em alguns *campi* do IFRJ não há salas de aula adequadas, em alguns inclusive não há salas disponíveis para dar aula, tampouco aparelhos de multimídia para as aulas de espanhol, enquanto que em outros *campi* o sistema elétrico está muito danificado pelo uso e pela falta de manutenção, o que dificulta e até mesmo impede que os professores usem recursos didáticos como músicas ou filmes, por exemplo. De acordo com o relato dos professores, portanto, todo esse processo tinha como resultado turmas de espanhol esvaziadas ou até mesmo sem alunos inscritos. A partir dessa realidade, ficou claro para nós que os espaços ocupados por esse professor de espanhol na instituição e para o ensino dessa disciplina ainda não estavam bem definidos.

Ainda que ao longo de 2012 e 2016 a equipe de espanhol tenha realizado outros encontros e reuniões com os gestores do IFRJ, as questões

¹⁷ Em maio deste ano a equipe de espanhol realizou o *I Fórum de Professores de Espanhol do IFRJ no campus Duque de Caxias*, paralelamente à realização do *V Fórum de Professores de Inglês do IFRJ*. Desde 2014 ambas equipes vêm realizando conjuntamente o *Encontro de Línguas Estrangeiras do IFRJ*, onde são tratadas questões pertinentes às equipes de espanhol e de inglês dentro da instituição.

que angustiam os docentes dessa disciplina permaneceram sem um encaminhamento preciso por parte da instituição. A equipe continuou enfrentando problemas com relação à divulgação da disciplina nos *campi*, algo que geralmente é realizado pelos próprios professores, bem como com a falta de um apoio institucional mais efetivo em relação ao oferecimento do espanhol no Instituto de maneira geral. Além disso ainda não está claro o papel do professor de português/espanhol, uma vez que muitos desses docentes têm uma carga horária de português muito superior à de espanhol e, em alguns casos, não ministram mais aulas de espanhol.

Mesmo com a não resolução dessas questões tão caras a equipe de espanhol, o IFRJ prosseguiu com a sua política linguística de concurso público para que o professor atue nas duas disciplinas português/espanhol. No concurso realizado em 2015 (edital nº 80/2015), o primeiro para português/espanhol que exigiu em edital o regime de dedicação exclusiva com 40 horas semanais, foram abertas 3 vagas para atuação nos *campi* Pinheiral¹⁸, Resende e Niterói. Esse concurso teve duas bancas responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos e das provas, desse modo, uma banca se ocupou da vaga para o *campus* Niterói, no qual apenas um candidato foi aprovado e empossado para este *campus* e a outra banca se ocupou da vaga para o *campus* Pinheiral e da vaga para o *campus* Resende, no qual quatro candidatos foram aprovados. Assim, a 1ª colocada foi empossada para o *campus* Resende e a 2ª para o *campus* Pinheiral, conforme previa o edital. No que se refere aos outros dois candidatos aprovados no concurso, o 3º lugar foi empossado em maio de 2016 para o *campus* São João de Meriti e o 4º lugar foi empossado em setembro de 2017 para o *campus* Engenheiro Paulo de Frontin.

No último concurso público do IFRJ para professor de português/espanhol (edital nº 44/2016), foi aberta uma vaga para o *campus*

¹⁸ Embora o concurso para professor de espanhol do edital nº 26/2009 tenha sido para o *campus* Pinheiral, a docente classificada e empossada para esta vaga foi removida para o *campus* São Gonçalo, tendo ficado aquele *campus* sem professor de espanhol efetivo.

Engenheiro Paulo de Frontin¹⁹, também com regime de dedicação exclusiva para 40 horas semanais. Foram aprovados cinco candidatos, o que ficou em 1º lugar não assumiu a vaga, por isso em agosto de 2018 a candidata aprovada em 2º lugar foi convocada e empossada para o *campus* Paracambi²⁰. Ainda há três candidatos aprovados, que podem ou não ser convocados pelo IFRJ, a depender se este edital será prorrogado²¹. O histórico de concursos públicos do IFRJ para professor de espanhol e para professor de português/espanhol, como se pode observar, mostra que a instituição tem uma tradição em convocar candidatos aprovados e classificados na lista de espera durante o período de vigência dos concursos.

Além dos casos que relatamos de convocação e posse dos candidatos aprovados nos quatro concursos públicos do IFRJ, ainda há uma situação específica de dois docentes de português/espanhol no Instituto, um que está trabalhando temporariamente no *campus* Realengo, em virtude de um processo de remoção de uma instituição federal, e outro docente que foi removido de um Instituto Federal, trabalhando atualmente no *campus* Arraial do Cabo.

Assim, o IFRJ conta, até o momento de escrita deste artigo, com 14 docentes de língua espanhola efetivos, sendo que apenas 3 destes, conforme previa o edital nº26/2009, foram aprovados para atuar somente com o ensino espanhol, enquanto que os outros 11, de acordo com o que estava estipulado nos editais nº 37/2011, nº 80/2015 e nº 44/2016 atuam com o ensino de

¹⁹ A vaga para o *campus* Engenheiro Paulo de Frontin foi aberta antes de a validade do concurso anterior expirar, com um candidato na lista de espera para ser chamado. Dito de outro modo, quando o edital nº 44/2016 foi publicado o candidato aprovado em 4º lugar no concurso do edital nº 80/2015 ainda estava aguardando, conforme prevê o item 14.16 deste edital, para ser legalmente convocado pelo IFRJ. O candidato em questão, no entanto, após entrar em contato com o Instituto, conseguiu reverter a situação e foi convocado e empossado para o *campus* Engenheiro Paulo de Frontin.

²⁰ Como o candidato do concurso anterior foi empossado para o *campus* Engenheiro Paulo de Frontin, e a professora que atuava em Paracambi, aprovada em 1º lugar no concurso do edital nº 37/2011 foi redistribuída para outra instituição federal, a candidata aprovada em 2º lugar no concurso do edital nº 44/2016 foi empossada para o *campus* Paracambi.

²¹ Segundo informações da Diretoria de Gestão de Pessoas do IFRJ, a prorrogação da validade do edital nº 44/2016 ainda está sendo discutida entre esta diretoria e o reitor da instituição. Portanto, até o presente momento de escrita deste artigo, não há nenhuma posição definitiva do Instituto sobre essa questão.

português/espanhol. Com relação aos 15 *campi* do Instituto, apenas o *campus* Belford Roxo, o *campus* Mesquita e o *campus* Volta Redonda não possuem professor de espanhol e/ou de português/espanhol.

A experiência com o ensino de espanhol a partir do trabalho com gêneros de discurso

Levando em consideração os objetivos para o ensino de língua estrangeira nos cursos técnicos integrados ao ensino médio exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (MEC, 2012), começamos a definir caminhos para cumprir nosso papel de formadores em um contexto técnico e tecnológico. Assim, buscamos conhecer a experiência com o ensino de espanhol já realizada em outras instituições, como o trabalho desenvolvido por Sant’Anna; Gil; Souza (2010) e as contribuições de Almeida; Giorgi (2013). Dessa forma, optamos por centrar nossa prática em sala de aula no trabalho com os gêneros de discurso, a partir das contribuições teóricas de Bakhtin (2011, 2016). Quando refletimos sobre as tipologias textuais que organizam os gêneros estudados, consideramos as pesquisas de Marcushi (2005).

Segundo as teorizações de Bakhtin (2016, p. 12 - grifo do autor), a interação entre os sujeitos se desenvolve no interior de determinadas esferas da sociedade através da linguagem na forma de “*tipos relativamente estáveis*” de enunciados”, os quais este autor denomina como gêneros do discurso. Desse modo, os gêneros do discurso refletem as condições e as especificidades da atividade humana, logo, é possível compreender a conexão entre os gêneros, a linguagem e a vida social ao analisar a forma de emergência e de estabilização dos gêneros. Assim, ao nos comunicarmos sempre utilizamos algum gênero discursivo.

Dessa forma, o trabalho com uma variedade de gêneros de discurso no ensino de língua estrangeira, se foca “na formação crítica e reflexiva capaz de reconhecer os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos das línguas” (Almeida; Giorgi, 2011, p. 88) e desenvolve competências que o habilitam a

serem indivíduos críticos além de usuários competentes da língua que estudam.

Nesse contexto de propostas de atividades com os gêneros de discurso, consideramos a tipologia textual, isto é, a forma como os gêneros se organizam, o que nos possibilita estruturar as sequências didáticas das aulas de espanhol. Para isso, consideramos “tipo textual” uma sequência linguística, que ainda que vinculada à vida social, é definida por critérios internos, pela natureza linguística de sua composição (Marcushi, 2005). Assim, os tipos textuais “abrange cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção” (Marcushi, 2005, p. 22).

A partir do trabalho desenvolvido ao longo das aulas, com a integração da concepção de gêneros de discurso (Bakhtin, 2016) e tipologia textual (Marcushi, 2005), os estudantes têm a possibilidade de desenvolver o papel de (re)construtores de sentido e de coenunciadores do texto (Maingueneau, 1996). Em outras palavras, eles têm a oportunidade de acionar o seu conhecimento linguístico e de mundo, fazer inferências, construir hipóteses e negociar os possíveis sentidos dos textos. Todo esse processo desenvolvido em sala de aula, permite que o aluno atribua sentido ao que lê, podendo, dessa maneira, tornar-se um indivíduo mais crítico, participante e consciente de seu papel como cidadão na sociedade em que vive. Desse modo, ensinamos não só a língua estrangeira, mas também contribuimos para a formação cidadã desse estudante.

Baseadas nessa perspectiva, optamos pela seguinte organização na disposição das ementas: na disciplina Língua Espanhola I, trabalhamos com gêneros que se constroem com a tipologia descritiva; em Língua Espanhola II, com os que trazem uma organização predominantemente narrativa e em Língua Espanhola III, nosso olhar volta-se para gêneros argumentativos. A partir dessa divisão didática, a cada semestre, a partir do retorno que temos ao desenvolver os cursos anteriores, definimos os gêneros que farão parte das nossas aulas.

Cabe dizer, que o objetivo é desenvolver atividades com gêneros orais, escritos e multimodais, que circulam em contextos variados. Além disso, é importante destacar que a opção pela divisão em tipologias textuais é uma escolha didática. Sabemos que, em geral, as tipologias não aparecem de maneira isolada, isto é, elas podem estar presentes de forma integrada em diversos gêneros de discurso. Assim, as características tipológicas são retomadas se o gênero selecionado apresentá-las, ainda que não seja o foco da disciplina naquele momento.

Para trazer uma pequena mostra de como desenvolvemos a proposta que trazemos para este artigo e para a oficina do I SEL, falaremos de forma bastante resumida sobre algumas questões levantadas nas aulas em que trabalhamos dois gêneros de discurso. O folheto turístico, no contexto de atividades com a tipologia descritiva, em Língua Espanhola I e a notícia, gênero trabalhado em Língua espanhola II, momento em que focamos na tipologia narrativa.

Em Língua Espanhola I, na parte do curso destinada ao trabalho com o folheto turístico, iniciamos a proposta com atividades que estimulem um repensar de aspectos relacionados à cidade em que os alunos vivem. Em seguida, vamos para o reconhecimento da realidade de cidades em diferentes lugares do mundo, que tem características que se aproximam e/ou se afastam do contexto social dos estudantes. Para desenvolver essa proposta didática, levamos para a sala de aula propostas de atividades com folhetos turísticos em espanhol, em especial folhetos de diferentes cidades brasileiras e também de cidades de países hispanofalantes.

Nesse contexto, os estudantes são levados a reconhecer as características composicionais do gênero folheto turístico e o seu meio de circulação. São estimulados também a perceber o papel da linguagem não verbal nesse gênero e que aspectos das cidades são valorizados nesse gênero e o porquê dessas escolhas.

Entendemos que esse trabalho permite que os alunos tenham contato com materiais autênticos em língua espanhola, ao mesmo tempo em que

possibilita que reflitam sobre os diferentes aspectos políticos, sociais, históricos e culturais que caracterizam distintas sociedades na contemporaneidade. Após algumas aulas trabalhando diferentes aspectos desse gênero discursivo, explorando tanto suas características discursivas como linguísticas, finalizamos essa unidade didática com uma proposta de produção textual. Entregamos aos alunos um roteiro para que eles, a partir do que aprenderam sobre o gênero e os recursos linguísticos necessários para elaborá-lo, produzam e apresentem um folheto turístico de uma cidade de sua preferência. Terminada essa etapa, corrigimos as produções textuais e as entregamos aos alunos com observações que contribuem com o seu aprendizado.

Com essa abordagem do folheto turístico, acreditamos que o aluno, ao ter contato com o outro e sua alteridade por meio da aprendizagem de língua espanhola, “aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social” (BRASIL, 1998, p. 19).

Em Língua Espanhola II, ao nos focarmos no gênero notícia, no contexto de trabalho com a tipologia narrativa, iniciamos as nossas atividades levando para a sala de aula notícias de diferentes países de língua espanhola. De forma semelhante, também procuramos levar notícias de periódicos de países hispanofalantes que estejam noticiando sobre algum acontecimento do Brasil, como uma maneira de o aluno perceber a imagem que esse outro tem em relação ao nosso país. Nesse contexto, abordamos também a maneira como as informações são selecionadas para serem expostas na notícia. Propomos atividades em que esse gênero se apresente em suportes variados. Os alunos são levados a pesquisar notícias de diferentes países e perceber a diferença e a semelhança na maneira como os fatos são apresentados. Com isso, trabalhamos também a forma de organização (o suporte visual, oral e o escrito) e os procedimentos linguísticos organizadores da notícia: O discurso relatado como constituidor do gênero, os segmentos narrativos e descritivos, usos dos tempos verbais (passado e presente).

Ao longo do nosso trabalho com esse gênero percebemos que, embora ele seja familiar para a maioria dos alunos, havia a necessidade de despertar nos estudantes um outro olhar acerca da sua função social, pois em geral eles concebem a notícia como um gênero em que o jornalista apresenta os acontecimentos independente de sua opinião. Entretanto, a partir das reflexões que propomos em aula, a tensão entre informar e opinar, tão característica das notícias, é apresentada e debatida com o grupo. Buscamos identificar, no momento das atividades de leitura, as marcas da subjetividade na notícia, os recursos que permitem observá-las, o papel que o não-verbal tem nesse gênero. Dessa forma, os estudantes percebem que se por um lado a imprensa deve transpor o fato social para o espaço discursivo do jornal, mantendo a objetividade; por outro, ela reenvia sentidos ao espaço social, uma vez que integra a sociedade em que ocorrem esses fatos.

Para finalizar a abordagem do gênero notícia, como buscamos fazer em todo trabalho feito com os diferentes gêneros selecionados, propomos uma atividade de produção textual. Entregamos um roteiro, que retoma todas as questões composicionais do gênero, que já foram tratadas nas aulas, para que o alunos produzam uma notícia.

Percebemos que esse tipo de proposta de atividade proporciona discussões enriquecedoras em sala de aula, além de desenvolver a competência linguística dos estudantes. Depois dessa etapa, eles recebem as produções corrigidas e com observações que contribuem para sua formação acadêmica.

Assim, com a nossa experiência docente no IFRJ, podemos afirmar que a opção por trabalhar com os gêneros do discurso e com os tipos textuais, favorece e estimula a compreensão do papel da língua espanhola no contexto das atividades profissionais e interpessoais dos estudantes. Dessa forma, apesar das questões que dificultam consideravelmente o ensino de língua espanhola no Instituto, conforme relatamos na primeira parte deste artigo, acreditamos poder contribuir de maneira significativa para a preparação dos



alunos não só para atuarem no mercado de trabalho, como também para o desenvolvimento da sua subjetividade e da sua formação como cidadão crítico.

O contexto do ensino da língua espanhola no IFRJ, conforme discorremos anteriormente, nos traz diariamente muitos desafios. Ainda assim, procuramos oferecer um ensino de qualidade, que siga as orientações propostas pelo Ministério da Educação e trabalhe de maneira contextualizada as estruturas da língua e os sentidos construídos sócio-historicamente pelos variados discursos.

Assim, cabe dizer que a proposta aqui apresentada expressa as reflexões e escolhas que fizemos para o ensino de espanhol em um cenário tão singular. Com isso, esperamos que nosso trabalho possa contribuir para as discussões sobre os rumos do ensino dessa língua estrangeira na Rede Federal e em outros contextos escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S.; GIORGI, M.C.. Ensino de espanhol em perspectiva enunciativa: gêneros de discurso e tipologias textuais. In: **Intersignos** (Rio de Janeiro), v. 6, p.83-98, 2013.

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

_____. **Os gêneros do discurso**. 1ª edição, São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Seção 1, p. 1.

_____. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da



Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de setembro de 2016. Seção 1, p. 1.

_____. MEC/SEB. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 30 de dezembro de 2008. Seção 1, p. 1.

_____. **Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União. Brasília, 8 de agosto de 2005. Seção 1, p. 1. CALDAS, Bárbara; GIL, Giselle; OLIVEIRA, Raabe. O ensino de espanhol no IFRJ: desafios e propostas. In: SILVA JÚNIOR, Antonio F. (org.) **Ensino de Espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 43-50.

CALDAS, Bárbara. **Políticas Linguísticas nos editais e nas provas de concurso público para a docência em Língua Espanhola: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Rio de Janeiro, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019.

GIL, Giselle da M. **“Não só ensinar uma Língua Estrangeira pro trabalho, mas pra vida”**: um estudo sobre o trabalho do professor de espanhol e de inglês no IFRJ – dos prescritos às falas sobre a sua atividade. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Rio de Janeiro, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). CONSELHO ACADÊMICO DE ENSINO TÉCNICO (CAET). **Ata da reunião do CAET**. IFRJ, 17 de novembro de 2010. Disponível em: < <http://www.ifrj.edu.br/conselhos/conselho-academico-ensino-tecnico>>.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional PDI: 2014-2018 / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IFRJ, 2015(a). Disponível em < <https://portal.ifrj.edu.br/instituicao/documentos-institucionais>>.

_____. **Plano Pedagógico Institucional PPI: 2014-2018 / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IFRJ, 2015(b). Disponível em < <https://portal.ifrj.edu.br/instituicao/documentos-institucionais>>.

KEVORKIAN, Anália et all. **Lengua y Literatura 2- Carpeta de Aplicación**. Buenos Aires, Puerto de Palos: 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 6ª edição ampliada. São Paulo: Cortez, 2013



MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et all (org.) **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>.

Acesso em: 10/3/17.

SANT'ANNA, Vera L. A.; GIL, Giselle da M.; SOUZA, Alice M. R. de. **Projeto de Extensão: Espanhol para Aprendizes Autônomos**. Programa LICOM – Projetos Especiais em Línguas Estrangeiras (PELE). Setor de Espanhol, Instituto de Letras, UERJ, 2010.



O ENSINO DE ESPANHOL NA ESCOLA BÁSICA: PRÁTICAS E DESAFIOS

Charlene Cidrini Ferreira²²

Resumo

Com base em algumas reflexões apresentadas por mim na mesa redonda do I SEL (Simpósio de Ensino de Linguagens), organizado pelo IFRJ, *Campus* São Gonçalo, este artigo tem o propósito de dar visibilidade à importância do ensino de espanhol na educação básica por meio de um projeto de extensão realizado com estudantes do ensino médio integrado do CEFET-RJ (*Campus* Nova Iguaçu), com foco no estudo e produção de gêneros discursivos. O referencial teórico considera a noção de gêneros de discurso (BAKHTIN, 1992) e suas contribuições para uma perspectiva discursiva de linguagem que compreende a língua em seu uso, como prática social (MAINGUENEAU, 1997, 2002; MARCUSCHI, 2003). Ainda que os resultados do projeto demonstrem que o ensino de espanhol como língua estrangeira ocupa um papel fundamental na formação crítica e reflexiva do aluno para interagir em diferentes contextos, a promulgação da Lei 13.415/17, conhecida como “Reforma” do Ensino Médio, e a revogação da Lei 11.161/2005 (Lei do espanhol), colocam em risco a oferta dessa língua no currículo obrigatório das escolas e, conseqüentemente, a atuação de inúmeros professores em todo Brasil.

Palavras-chave: Ensino de espanhol; Educação básica; Gêneros discursivos

1. Ensinar espanhol nos tempos atuais: um grande desafio

O ensino de espanhol como língua estrangeira na escola básica ocupa um papel fundamental na formação crítica e reflexiva do aluno e no desenvolvimento da sua competência comunicativa para interagir em diferentes contextos. No entanto, as mudanças impostas pelas recentes políticas linguísticas, como a revogação da Lei 11.161/2005 (Lei do Espanhol)²³ e a promulgação da Lei 13.415/2017, conhecida como “Reforma” do Ensino Médio,

²² Graduada em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em Linguística pela UERJ e doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, é professora de Língua Espanhola do CEFET/RJ, *Campus* Nova Iguaçu. Email: charlenecidrini@hotmail.com

²³ A lei 11.161, sancionada em 2005, após muitas lutas e reivindicações de Associações de Professores de Espanhol do Brasil, determinava a oferta obrigatória desta língua estrangeira no currículo do ensino médio das escolas públicas e privadas do país. Devido à Lei 13.415/17, que excluiu o ensino obrigatório de espanhol da educação básica, a Lei 11.161 encontra-se revogada.

colocam em risco a oferta dessa língua no currículo obrigatório da educação básica e, conseqüentemente, a atuação de inúmeros professores em todo o Brasil.

Nessa conjuntura política educacional de desafios, são necessárias medidas de resistência e práticas docentes que colaborem com a permanência da pluralidade linguística no contexto escolar, pois o ensino de uma língua estrangeira cumpre um papel muito maior do que aprender a estrutura de uma língua e/ou simplesmente promover a comunicação. Ele promove a inserção do aprendiz na sociedade por meio da linguagem, desenvolvendo reflexões de conscientização social e cultural importantes para sua formação enquanto sujeito crítico e atuante no mundo. Além disso, possibilita a aproximação do estudante com diferentes manifestações culturais, fazendo-o refletir sobre a heterogeneidade que marca todos os povos e conseqüentemente, o contexto em que está inserido.

Com base em algumas reflexões apresentadas por mim na mesa redonda *Reflexões sobre a prática docente no ensino de línguas e literatura na educação básica* do I SEL (Simpósio de Ensino de Linguagens)²⁴, organizado pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), *Campus São Gonçalo*, este artigo tem como objetivo dar visibilidade à importância do ensino de espanhol na educação básica por meio de um projeto de extensão realizado com estudantes do ensino médio integrado do CEFET-RJ (*Campus Nova Iguaçu*), com foco no estudo e produção de gêneros discursivos.

O referencial teórico enfoca a noção de gêneros de discurso (BAKHTIN, 1992) e suas contribuições para uma perspectiva discursiva de linguagem que compreende a língua em seu uso, como prática social (MAINGUENEAU, 1997, 2002; MARCUSCHI, 2003) e a metodologia de trabalho consiste na análise e produção de gêneros diversos em língua espanhola.

²⁴ Evento realizado em abril de 2019.



No item a seguir, farei uma apresentação geral do projeto, destacando alguns pressupostos teóricos e suas implicações para o ensino de língua estrangeira no nível básico.

2. Um projeto colocado em prática

O projeto de extensão *Aprendizagem de espanhol e interatividade: gêneros discursivos e novas tecnologias* começou a ser desenvolvido no CEFET/RJ, Campus Nova Iguaçu, em 2013²⁵, e tem como objetivo desenvolver práticas de linguagem com foco no estudo e produção de gêneros de discurso diversos.

Embora haja um avanço nos estudos voltados para o ensino de línguas na escola por meio de um enfoque nos gêneros de discurso²⁶, ainda existe uma complexidade quando se trata da elaboração de materiais didáticos, talvez consequência de uma dificuldade que vem desde a formação docente. Assim, não é raro encontrar ainda hoje metodologias em que o trabalho com os gêneros se limita à sua forma e estrutura ou como apenas pretexto para o aprendizado de aspectos gramaticais, sem levar o aluno a compreender sua relação com elementos históricos e sociais.

Dessa maneira, este projeto é fruto e, ao mesmo tempo, espaço de investigações realizadas ao longo de minha prática docente e participação em grupos de pesquisa²⁷ na busca de promover um ensino de espanhol, assim como colocam os documentos oficiais (BRASIL/SEF, 2000, BRASIL/SEB,2006)²⁸, que compreenda a língua em seu uso, como prática

²⁵ O projeto segue em andamento, devidamente cadastrado na instituição.

²⁶ Na década de 90, a ênfase aos gêneros de discurso ganhou uma dimensão no ensino de línguas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais–PCNs.

²⁷ Faço parte dos grupos de pesquisa: *Práticas de linguagem, trabalho e formação docente*, da UFF e *Educação Linguística na Rede Técnica e Tecnológica (ELITE)* do IFRJ.

²⁸ Cabe ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, não inclui diretrizes para o ensino de língua espanhola no ensino médio, priorizando a língua inglesa, conforme determinação da Lei 13.415/2017. Entretanto, com relação à área de Linguagens e suas tecnologias, destaca como uma das competências específicas a compreensão das línguas como “fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível a contextos de uso” (Item 5.1, disponível em



social e não como um sistema isolado, posto que os sentidos não são dados *a priori*, mas construídos no discurso. Logo, uma visão que possibilite desenvolver nos alunos formas de agir socialmente por intermédio do discurso.

Entretanto, seguir essa concepção não é simples, pois requer romper com o paradigma estruturalista de ensino de línguas bastante enraizado nos alunos e ainda presente em muitos cursos de formação de professores. Como afirma Daher (2009), há a “necessidade de trazer para as discussões de sala de aula novos problemas vinculados à compreensão de sentidos e a produção de enunciados numa língua que é estrangeira” (DAHER, 2009, p. 34-35).

Um modo de fazer isso é o trabalho com gêneros de discurso devido a sua necessária relação com a sociedade que os utiliza. As reflexões de Bakhtin (1992, 1995) e seu círculo oferecem contribuições e diversos questionamentos no campo dos estudos da linguagem, inclusive os da Análise do Discurso de orientação enunciativa (AD)²⁹, base teórica do projeto em questão.

Segundo Bakhtin (1997), cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados, de variadas atitudes responsivas a outros enunciados com os quais está ligado pela esfera de comunicação discursiva situada sócio historicamente. Não existe enunciado neutro já que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 1992, p. 113). Cada enunciado se dirige a um outro sujeito colocando em evidência seus pontos de vistas, já que o “eu e o outro constituem as categorias fundamentais de valores” (BAKHTIN, 1997, p. 201). Logo, todo dito que é posto em cena não se constrói aleatoriamente, mas por

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-linguagens-e-suas-tecnologias> Acesso em 05/06/19).

²⁹ Trabalhar com a Análise do Discurso exige um esclarecimento, uma vez que como afirma Maingueneau (2008), o campo de pesquisa nessa área se tornou muito ativo em todo o mundo, “mas sofre de um déficit de legitimidade dada a heterogeneidade de seus conceitos e procedimentos” (MAINGUENEAU, 2008, p. 11). Dessa maneira, dizer que seguimos a Análise de Discurso de linha francesa não dá mais conta das especificidades que envolvem as vertentes dessa teoria. Por isso, pesquisadores do meu grupo de pesquisa passaram a se referir a uma teoria da Análise do Discurso de “base enunciativa”.

meio das relações estabelecidas enquanto grupo social constituído em determinada situação enunciativa.

Com base no autor, Brandão (2003) afirma que o ato de enunciação é uma forma de interação social, em que o sujeito é situado social, histórica e ideologicamente: “Eu sou eu na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que eu sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade” (BRANDÃO, 2003, p. 8). Destarte, a linguagem empreendida depende das relações estabelecidas e é nessa interação que se constroem os sentidos e os próprios sujeitos. Afinal, se um discurso mantém relações com outro, ele não pode ser concebido como um sistema fechado em si mesmo, mas precisa ser visto como um lugar de trocas enunciativas, onde a história se inscreve (MAINGUENEAU, 1997).

Na concepção da AD, portanto, o enunciado não se limita apenas a uma dimensão linguística para a compreensão de seu sentido, mas possui uma dimensão social, composta pela situação e pelos participantes que a constituem. Ou seja, além do enunciado, há que se considerar o momento e o contexto do processo de interação em que se instala, a articulação entre o linguístico e o discursivo.

Retomando Bakhtin (1992), não falamos nem por palavras nem por orações isoladas, mas aprendemos a falar por meio de enunciados organizados em gêneros de discurso. Desse modo, por uma questão de necessidade, as diferentes práticas sociais fazem surgir os gêneros de discurso que, além de organizar a comunicação entre os indivíduos, trazem marcas da esfera de comunicação em que estão inseridos, conferindo-lhes uma relativa estabilidade.

Nesse sentido, se o gênero é uma produção discursiva situada sócio historicamente com traços relativamente estáveis do ponto de vista estilístico e composicional, cada situação de enunciação em diferentes esferas da atividade humana, como, por exemplo, uma aula, uma reunião de pais, uma receita, publicidade, notícia etc, exigem formas específicas de atuar com a linguagem.

Araújo (2005), ao estudar as reflexões do autor, comenta que na medida em que setores de atividade social se complexificam, os gêneros também tenderão a se reformatar para dar conta das novas necessidades que se instauram nas esferas da atividade humana. Desse modo, quando um novo gênero nasce, ele nunca suprime, nem substitui quaisquer gêneros já existentes, mas completa os anteriores, ampliando o círculo de gêneros. Isso se dá pelo fato de cada gênero ter seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível.

As regras de organização da diversidade dos gêneros de discurso são anteriores à enunciação. Os enunciados se põem como tributários dessas regras para se posicionar em determinados espaços discursivo e social. Dito de outro modo, “o gênero representa um caminho especial de construção e acabamento de um todo, acabá-lo essencialmente e tematicamente, e não apenas condicionalmente ou composicionalmente” (SOUZA, 2002, p.98).

Essa compreensão chama atenção para o fato de que uma pessoa pode dominar muito bem o léxico e a gramática de uma língua, mas apresentar dificuldade de se comunicar em determinados âmbitos, por não dominar as formas dos seus gêneros de discurso. Como explica Bakhtin (1992), “se não existissem os gêneros de discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos (de criá-los pela primeira vez no processo de fala) de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1992, p. 302).

A competência genérica, definida por Maingueneau (2002) como a nossa capacidade de identificar e nos comportarmos adequadamente em relação a um gênero discursivo, evita “o mal entendido, a angústia de um ou outro dos participantes da troca verbal, enfim, permite *assegurar* a comunicação verbal” (MAINGUENEAU, 2002, p. 64). Logo, devido ao nosso conhecimento dos gêneros do discurso, não precisamos prestar atenção todo momento nos detalhes de todos os enunciados com os quais temos contato. Somos capazes de identificar um dado enunciado como pertencente a uma

reportagem, folheto, receita, carta, a partir de um conhecimento prévio que adquirimos a respeito destes gêneros.

No entanto, no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, muitas vezes, os alunos acreditam que só saberão uma língua estrangeira quando conhecerem o significado de todas as palavras, quando conhecerem bem a sua estrutura sintática. Porém, é importante fazê-los entender que os elementos linguísticos, por si só, não possibilitam o domínio de uma língua. É preciso dominar um certo repertório de gêneros. O seu reconhecimento participa fundamentalmente da produção e compreensão dos sentidos.

Assim, por tudo que foi exposto, fica evidente a razão pela qual me parece bastante produtiva e eficaz a utilização dessa perspectiva como norteadora do projeto, uma vez que possibilita elaborar diversas atividades de análise de diferentes gêneros como práticas discursivas em busca de características como: finalidade, quem fala/ para quem fala/ de que lugar e quando fala, suporte, organização textual, relação parte verbal/não verbal, elementos gramaticais entre outros. Tais reflexões são importantes para que os estudantes compreendam o movimento discursivo dialógico que se delineia de acordo com os intercâmbios verbais dos participantes na situação comunicativa específica e tenham subsídios para, posteriormente, divididos em grupo ou individualmente, produzirem textos em espanhol pertencentes aos gêneros estudados.

Cabe acrescentar que, como o público alvo do projeto é formado por alunos do ensino médio integrado do CEFET/RJ, a definição de quais gêneros trabalhar leva em consideração o objetivo estabelecido para cada atividade, valorizando aqueles que possibilitem a formação crítica do aluno enquanto cidadão e que estejam adequados aos seus conhecimentos linguísticos, sem negligenciar o conhecimento que possuem dos gêneros em sua língua materna. Com relação à seleção das temáticas, são priorizadas aquelas que se relacionem com a realidade social do aluno e/ou com o curso técnico do qual faz parte.

Além disso, importa ressaltar que a tipologia textual³⁰ predominante no gênero também interfere na escolha do texto a ser trabalhado, pois como comentam Vargens e Freitas (2010):

se existe a pretensão de ensinar uma língua a partir dos gêneros, é conveniente associá-los às variadas tipologias, em especial, às que estudam as seqüências de textos. É importante ter sempre em conta que não podemos concretamente **descrever**, **narrar** ou **argumentar** se não o fazemos por meio de um gênero específico. (VARGENS; FREITAS, 2010, p. 198)

Assim, este projeto busca seguir tal associação, enfatizando três tipologias textuais: descrição, narração e argumentação, trabalhadas nesta ordem, considerando a progressão de complexidade linguística de cada uma.

Diante das inúmeras possibilidades de articulação entre gêneros e as tipologias, são incluídos no eixo descritivo cartas de apresentação, cartões-postais, folhetos turísticos, classificados de imóveis, obras de arte, poesias, músicas etc. Com relação ao eixo narrativo, destacam-se biografias, contos, blogs (diários virtuais), filmes, notícias, clipes musicais, sinopses entre outros. Já para o eixo argumentativo, o foco é dado a trailers de cinema, filmes, curtas, artigos de opinião, publicidades, documentários, historinhas, campanhas sociais etc. Cabe ressaltar que é possível identificar mais de uma tipologia textual na composição de um determinado gênero discursivo. Portanto, esta classificação é apenas uma proposta de organização do trabalho de acordo com os objetivos estabelecidos para cada atividade.

Ainda que cada gênero possua características específicas, os resultados³¹ demonstram que a abordagem teórico-metodológica desse projeto, além do aprimoramento da língua espanhola, faz com que o estudante desenvolva reflexões de conscientização social e cultural importantes para sua formação enquanto sujeito crítico e atuante no mundo. Ela desenvolve a

³⁰ Sobre a expressão tipo textual, Marcuschi (2003) diz que é usada para designar uma espécie de construção teórica definida pela “natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}” (p.24).

³¹ Para ver algumas produções resultantes do projeto acessar <https://www.facebook.com/espanholcefetni/>.

capacidade do aprendiz de interagir discursivamente em tempos e espaços distintos.

Além disso, o contato com variados gêneros discursivos proporciona aos participantes um olhar mais amplo sobre os sentidos construídos por um texto em língua estrangeira e sobre os papéis que exercem no mundo social através da linguagem.

Considerando que a internet representa um espaço para novos comportamentos comunicativos, gerando impactos na linguagem, e, conseqüentemente, no ensino de línguas, os resultados do projeto são divulgados numa página de uma rede social³², tornando acessível à sociedade os trabalhos realizados pelos alunos. Acredito que a construção de um espaço virtual do projeto possibilita uma forma de romper com os limites da sala de aula, pois muitas vezes, os trabalhos desenvolvidos na escola são apenas resultados de avaliações sem nenhuma outra finalidade. Tenho observado que esta página está se configurando como um elemento motivador e de visibilidade para o ensino/aprendizagem de espanhol na instituição.

3. Conclusão: Espanhol na escola não pode acabar

Conforme exposto, verifica-se que este projeto é de suma importância no que tange ao ensino de língua estrangeira na educação básica por ter o compromisso com a formação crítica e envolvimento social do aluno. Ou seja, desenvolve um ensino de espanhol que faz com que os alunos se coloquem no mundo em que vivem como agentes transformadores.

Entretanto, só está sendo possível colocá-lo em prática, porque a língua espanhola faz parte do currículo escolar na minha instituição. Como este, há inúmeros projetos de ensino, pesquisa e extensão de alta relevância sendo realizados em escolas nos diversos cantos do país que reforçam e comprovam a necessidade de uma pluralidade linguística no currículo escolar.

³² <https://www.facebook.com/espanholcefetni/>. É importante informar que, além das produções resultantes das atividades do projeto, a página também divulga conteúdos diversos relacionados à língua espanhola.



É preciso que haja uma política educacional no Brasil que respeite a escolha da comunidade por qual língua estrangeira estudar sem fazer uma imposição de uma língua específica, como foi feito em relação à língua inglesa através da Lei 13.415/17. Como bem chama atenção Silva (2018), “essas políticas linguísticas, em sua maioria, são frutos de acordos político-econômicos, os quais tem como prioridade o dinheiro, e não a formação do aluno cidadão crítico capaz de atuar em sociedade” (SILVA, 2008, p. 13).

Estas discussões estão longe de serem conclusivas. Mas, por hora, espero que a experiência relatada neste artigo colabore de alguma maneira com iniciativas de resistências às mudanças impostas pelas atuais políticas educacionais brasileiras que colocam em risco a permanência do espanhol na educação básica. Para enfrentar esta luta, é importante que nós, professores, através da nossa prática, assumamos nossa condição de sujeito-transformador da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. R de. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A., XAVIER, A.C.(orgs). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2.ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Huicitec. 1995.

BRANDÃO, H.H.N. Análise do discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, H.B.C. & ATIK, M.L.G. (orgs.). **Língua, Literatura e Cultura em Diálogo**. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003.

BRASIL/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.1, 2006.

BRASIL. **Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em 06/06/2019.



BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

Acesso em 06/06/2019.

DAHER, D. C. A Análise do Discurso e o ensino de Espanhol Língua Estrangeira. In: FREITAS, L. M. A. et al. (Orgs.). **Estudos Hispânicos. Língua, Literatura, Ensino, Pesquisa.** Rio de Janeiro: APEERJ, 2009. Disponível em: <www.apeerj.org.br>

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas, SP: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação.** In: POSSENTI, S; SOUZA-E-SILVA, M.C (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONISIO, A.P; MACHADO, A.R; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SILVA, M. V. da. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. **Revista Diálogos** (RevDia), v. 6, n. 2, mai.-ago., 2018.

SOUZA, G.T. **Introdução à Teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev.** São Paulo, Humanitas, 2002.

VARGENS, D.P.M; FREITAS, L.M.A. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C. S; COSTA, E. G. M. (coords). **Espanhol: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino; v.16, 2010.



COMO ANDA A ESCRITA DE QUEM ENSINA A ESCREVER? PARTILHANDO A EXPERIÊNCIA DE SER ESCRITOR/A-PROFESSOR/A EM UMA PROPOSTA METACOGNITIVA

*Fabiana Esteves Neves*³³

Resumo

O ensino da produção textual e suas dificuldades são a motivação deste artigo. Tendo como propósito contribuir para a reflexão do/a professor/a de português (ou licenciando em Letras) sobre sua própria relação com a escrita (e, conseqüentemente, com a leitura), discuto alguns dos problemas enfrentados nesse campo, à luz do arcabouço conceitual da metacognição e do gerenciamento metalinguístico, e faço uma proposta para a leitura e a escrita de textos em gêneros acadêmicos, a partir do conceito de ações com a escrita. Por fim, apresento considerações breves sobre o ensino da produção textual como um todo e a possibilidade de trazer para o centro desse processo a **pessoa** que lê e produz textos, sobretudo acadêmicos.

Palavras-chave: Ensino; Escrita acadêmica; Metacognição; Conhecimento metalinguístico; Ações com a escrita.

Introdução

O ponto de partida desta proposta é a observação daquela que se configura como uma das maiores dificuldades na vida do/a professor/a de português: ensinar produção textual, incluindo propor produções interessantes e atraentes, exigir dos alunos a escrita e depois administrar (corrigir? comentar? dar nota ou não?) todos os textos produzidos. O prenúncio desse cenário é descrito por Eliana Ruiz, ao introduzir o livro no qual propõe estratégias de correção de redações na escola que promovam o efetivo aprendizado da escrita:

A classe está em silêncio. Os alunos escrevem, compenetrados. A professora começa a receber as redações aos poucos. Alguns, mais tímidos, enfiam o papel por debaixo do monte: “Num vai olhá agora, hein, Dona!”. Sorriso cúmplice. Eles vão saindo e ela ficando. A sós com os textos. O olhar fixo no mar de folhas teimando em transbordar em cima da mesa. E aquela sensação de prazer e dor se repetindo... “Trouxeste a chave?”... A voz do poeta ecoa com um sentido novo em seus ouvidos. Mas toca o sinal. Ela respira fundo e recolhe tudo. Rapidinho, que a outra classe já está esperando (RUIZ, 2018, p. 11).

³³ Doutora em Letras Vernáculas. Professora adjunta de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) – fabianaen@id.uff.br

Escolhi esse trecho olhando para o momento em que a professora observa a pilha de textos, experimenta uma sensação ao mesmo tempo prazerosa e desagradável e suspira. Com essas percepções contraditórias em mente, vamos recuar ao início do parágrafo: os estudantes escrevendo concentrados. Nesse momento, a professora reflete sobre o processo de escrever, sobre as expressões de dúvida que aqueles jovens fazem, o quanto mordem o lápis, olham para cima, dão muxoxos de desânimo, mas também o quanto se agitam na cadeira e escrevem mais rápido, com expressão de descoberta, quando uma ideia parece vir. Nesse momento, ela os vê como espelho e neles enxerga seu próprio processo de produção escrita: como gostava de escrever na escola, ao mesmo tempo em que tinha muita preguiça de começar; e como amava seus textos a princípio, para depois achá-los muito ruins; e como tinha dificuldade de alterar qualquer detalhe neles, como se fossem desmoronar... – neste ponto da cena, cada pessoa que ler preencha com as próprias lembranças sobre a escrita na escola. Sobretudo, que cada leitor/a deste artigo pense sobre a própria escrita em sua trajetória de formação como docente de língua portuguesa, durante a faculdade de Letras (em curso ou já concluída) – percalços, conquistas, dúvidas, descobertas, mas, principalmente, no ensino-aprendizagem da escrita acadêmica: o que/ com quem/ como aprendeu a escrever os textos exigidos pela faculdade? Que dificuldades apareceram nesse processo? Como foram resolvidas (ou não)?

O propósito deste artigo é exatamente este: contribuir para a reflexão do/a professor/a de português (ou licenciando em Letras) sobre sua própria relação com a escrita (e, conseqüentemente, com a leitura), tanto no momento presente, como profissional atuante ou em formação, quanto no passado, como estudante, na adolescência e juventude. Se temos como uma de nossas tarefas, enquanto docentes de língua portuguesa, ensinar e promover a construção de textos 4C – coerentes, coesos, críticos e criativos – já paramos para analisar nossa própria escrita? Mais do que avaliar a qualidade dos textos construídos – ou seja, do produto – a proposta aqui é observar as experiências e práticas ligadas ao ato de produção: o **processo** de escrita.

Pensaremos, a princípio, a partir daquilo que trazemos em comum, que são as vivências escolares e acadêmicas da produção textual. Os conceitos que nos fundamentarão e auxiliarão nessa retrospectiva são os da metacognição, perspectiva que aprofundaremos mais adiante. Com base nesse arcabouço teórico, farei uma proposta cujo objetivo é levar à reflexão tanto sobre a leitura de textos acadêmicos quanto sobre sua produção, mobilizando simultaneamente o aprendiz e o docente de produção textual que cada professor/a de língua portuguesa traz em si. Por fim, após discutir alguns dos problemas enfrentados nesse campo, à luz do conceito de ações com a escrita, apresentarei considerações breves sobre o ensino da produção textual como um todo e a possibilidade de trazer para o centro desse processo a **pessoa** que lê e produz textos, sobretudo acadêmicos.

O que e como escrevemos na escola e na universidade

Em primeiro lugar, contextualizemos o ensino de produção textual nas escolas de nível fundamental e médio, em linhas gerais. Embora muitos livros didáticos venham incorporando novas propostas, que envolvem gêneros textuais aparentemente mais próximos do público infanto-juvenil, como tirinhas, a dinâmica do ensino de produção textual do 6º ano à 3ª série não parece ter mudado tanto em relação ao tempo em que os próprios professores frequentavam a escola: poucas produções por estudante (pela sobrecarga dos docentes para lê-las), correção única (às vezes com nota), pouca ou nenhuma retomada dos textos produzidos para discussão dos exemplos bem sucedidos ou dos pontos a aprimorar. Este é o relato que costumo obter da maioria dos estudantes no início da graduação em Letras (e outras áreas também), na faixa dos 18 a 20 anos.

Quanto aos gêneros textuais, costumam persistir os 3R: redação, resposta, resumo. A **redação** é típica da aula de português; tem um tema definido, pode focar em narrativa ou descrição, mas é comum predominar a argumentação, especialmente no ensino médio, em preparação para o ENEM e

os vestibulares. A **resposta** discursiva parece ser o gênero mais produzido nas disciplinas das ciências humanas na escola – português/literatura, história, geografia, sociologia/filosofia, língua estrangeira – além de também aparecer em outras, como biologia, física e química. O **resumo** também costuma ser solicitado pelos professores das áreas de humanas, principalmente como forma de avaliação da leitura de capítulos ou de livros inteiros. Desses gêneros textuais, o que, de fato, se ensina sistematicamente nas aulas de língua portuguesa? E nas demais disciplinas, que também exigem textos nesses gêneros, o que se ensina sobre eles?

Escolho recortar, para este artigo, o gênero textual que estou chamando de “resposta a questão discursiva”, por ser um dos gêneros mais produzidos por estudantes nas disciplinas em geral (não só na escola, mas também na universidade, como veremos) e por, contraditoriamente, não merecer um ensino sistemático. Uma pista para comprovarmos a desatenção à resposta à questão discursiva é o fato de que, no Brasil, parece haver poucas pesquisas dedicadas a esse gênero textual (com nomeações diversas), considerando seu grau de importância e frequência na escola: os artigos de Prupest (2007), Silva e Santos (2011), Antonio e Santos (2014) descrevem o gênero, a partir da análise de respostas a questões de provas de vestibular, de exames de avaliação de curso e de avaliações em disciplinas de graduação. Essas pesquisas não têm como objetivo principal propor estratégias de ensino, embora apontem a necessidade de abordar essa temática na escola.

A pessoa que, como docente, partilha a realidade com as/os alunas/os também já a viveu como estudante. Já vivenciou também (ou está vivenciando, nos casos de estudantes da licenciatura em Letras) o choque da experiência de escrita na universidade: não mais os 3R escolares, mas, além da resposta a questão e do resumo, resenha, relatório, fichamento, ensaio, trabalho de conclusão de curso, monografia (dissertação, tese) etc. Embora algumas universidades ofereçam, no primeiro período do curso de Letras, uma disciplina obrigatória de escrita acadêmica, essa opção não é uma realidade em muitas instituições; é frequente também o relato das/os estudantes (de Letras e outras

áreas das ciências humanas) de que são apenas solicitados a fazer os trabalhos, sem uma orientação de como fazê-los (às vezes, com o retorno de que o resumo ou a resenha não foram feitos adequadamente, por exemplo).

Aqui se inclui a resposta à questão discursiva, também exigida com bastante frequência nas diversas disciplinas do curso de Letras, igualmente sem um histórico de ensino sistemático por esses professores. Em comparação como uso desse gênero observado na escola, parece-me haver ainda um agravante: não só inexistente uma orientação sistemática para a escrita desse gênero, como também, ainda mais, espera-se que a/o estudante já saiba construí-lo, já que veio de, no mínimo, 12 anos de escolarização.

Assim, em comum entre o escrever na escola e na universidade, podemos perceber a naturalização da aprendizagem dessa habilidade, ao se exigir que a/o estudante produza textos do gênero “resposta a questão discursiva” (além de outros) sem que se tenha feito o ensino sistemático da estrutura desse gênero e das estratégias para produzi-lo. Essa naturalização parece fazer parte do jogo de relações de poder que envolve a escrita no âmbito das instituições educacionais: na relação assimétrica entre docente e discente, espera-se que este apresente um produto condizente com as expectativas daquele (especialmente na universidade); para isso, frequentemente, há imposição de um gênero e um tema, com pouca contextualização no cotidiano e na realidade da/o estudante; há pouco ou nenhum destaque para a natureza interlocutiva da escrita – escrever para interagir/comunicar-se com um ou mais leitores – o que pode ser visto como consequência do papel muitas vezes exclusivo da escrita como instrumento de avaliação escolar/acadêmica (escrever para obter uma nota).

Diante desse cenário e dessa trajetória no contexto escolar e acadêmico, é importante pensar de que forma a pesquisa na universidade precisa contribuir para investigar o fenômeno da produção textual na escola (e também no nível superior) e, a partir das análises, propor caminhos e estratégias. Assim, na próxima seção, apresento os pressupostos teóricos em que este artigo se fundamenta.

Base conceitual para a discussão

As abordagens sociointeracionistas e discursivas vêm tendo um papel primordial na compreensão dos aspectos sociais, culturais e políticos, entre outros, que atravessam as práticas de comunicação escrita. Elas permitem a observação do caráter não escolar, ideológico e coletivo dessas práticas, deslocando o olhar ainda idealizado em um produtor de textos senhor de seu dizer (único responsável pela sua produção e pelas decorrências dela), para a construção conjunta do discurso, as relações de poder que a permeiam, as interseções, os condicionamentos e implicações resultantes. Em linhas bastante gerais, esses são pontos importantes em abordagens como a de Street (1984, 2014) e Soares (2012) e só para citar duas referências predominantes nesse campo de estudos no Brasil.

No contexto dessas contribuições, que revelam o espaço de atuação e constituição da pessoa produtora de textos, optamos por focar os elementos relevados ou pouco aprofundados por tais perspectivas, mas inescapáveis, a nosso ver: os aspectos cognitivos e metacognitivos da produção textual (assim como da leitura). Segundo Almeida (2017, p. 59):

A **dimensão cognitiva**, que tem sido amplamente investigada pelas pesquisas conduzidas na área da Psicologia, envolve os **processos mentais** que possibilitam transformar pensamento em texto escrito (HAYES; FLOWER, 1980) ou passar os símbolos pessoais formados no pensamento para os símbolos socialmente compartilhados do discurso escrito com a intenção de comunicar (KELLOGG, 1994).

Trata-se da dimensão individual e mental da produção de textos, mas inserida e profundamente imbricada nos contextos em que atuam as pessoas e, por isso, também atravessada pelas inúmeras implicações desses contextos. Nessa perspectiva, por que consideramos a dimensão cognitiva inescapável? Porque, se estamos olhando para pessoas, é inerente à sua constituição e inserção no mundo que tenham faculdades mentais³⁴, que raciocinem e que produzam linguagem por meio de processos cognitivos, linguagem com a qual

³⁴ As especificidades e diversidades funcionais das faculdades mentais das pessoas também precisam ser levadas em conta; por uma questão de escopo, no entanto, optamos por abordar os processos cognitivos fora do quadro de síndromes ou transtornos cognitivos/psiquiátricos.

interagem e constroem significados. Especialmente na pesquisa sobre ensino-aprendizagem formal, parece-nos fundamental investigar esses processos e seus atravessamentos pelas questões contextuais (especialmente aquelas apontadas na seção anterior), ainda mais considerando que tais questões afetam também a maneira como a pessoa vê a si mesma, sua própria forma de pensar e sua linguagem. Novamente conforme Almeida (2017, p. 59):

(...) essa atividade cognitiva interna subsidia a interação externa. Além de possibilitar a comunicação entre os indivíduos, a **escrita** também é apontada como **uma forma de autoconhecimento**.

Nesse ponto, está contemplada a **dimensão metacognitiva** dos estudos em linguagem, que consideramos crucial para compreender a dinâmica de ensino-aprendizagem: quais estratégias a/o aprendiz empreende para observar, avaliar, regular e modificar seus raciocínios e suas ações ao escrever? Postulamos que o processo de ensino-aprendizagem não pode envolver apenas conteúdos; precisa favorecer o “aprender a aprender”, como caminho para promover o agenciamento – isto é, o gerenciamento próprio – pela/o estudante.

Tomar como ponto de partida da aprendizagem da escrita seu gerenciamento metacognitivo inclui levar em conta as percepções e asserções (adequadas, ou não) das pessoas sobre seus próprios raciocínios e os das outras pessoas – o conhecimento declarativo – assim como as situações vividas e ações realizadas com/a partir desses pensamentos, incluindo sua administração mais ou menos consciente (FLAVELL, 1979). Tudo isso implica considerar a **dimensão processual** dessa aprendizagem, aspecto que não costuma ser contemplado, em profundidade, no ensino escolar da produção escrita. Se muita atenção é dada ao produto, o texto, cujos componentes temáticos e linguísticos são corrigidos e avaliados, propomos aqui a mudança de foco para o **aprendiz** que escreve e a construção progressiva do conhecimento sobre a própria escrita que realiza, ao produzir significados por meio da linguagem (GERHARDT, 2013).

O campo que permite investigar mais especificamente as ações e o conhecimento metacognitivos em relação à linguagem é o do **gerenciamento metalinguístico**, cujos conceitos se referem ao “monitoramento e planejamento intencionais das estratégias pessoais de processamento linguístico na compreensão e na produção de textos” (NEVES, 2015, resumo, a partir de Gombert, 1992). Nesse gerenciamento estão envolvidos componentes ainda mais pontuais, como consciência metafonológica, metassintática, metapragmática, entre outras; interessa-nos especialmente a **consciência metatextual**, que envolve a percepção e o gerenciamento da coerência, da coesão, da progressão temática de um texto, além de outras características. É por meio de um olhar processual para o ato de escrever que se pode perceber e administrar a coerência, a progressão temática, a coesão.

Quanto ao aspecto processual da produção escrita, alguns dos processos a considerar foram elencados por Almeida (2017, p. 72), apontados pelo autor como “uma das principais contribuições da abordagem cognitivista”. São eles: estabelecimento de objetivos, resolução de problemas, tomada de decisões, coleta de informações, planejamento, produção e revisão. O autor faz uma ampla revisão da literatura a respeito, detalhando cada um dos processos. Para o escopo deste artigo, comentarei três deles, de forma a relacioná-los à proposta que aqui será feita.

Definindo a **coleta de informações** como estratégia para a obtenção de conteúdo, Almeida (2017, p. 72-73) a relaciona aos **objetivos da escrita**, que, ou são estabelecidos de início, ou se constroem a partir das leituras feitas. Além disso, a coleta deve propiciar o “estabelecimento de mesclagens entre informações externas e os conhecimentos prévios do redator” – ou seja, a produção de inferências a partir do que se lê e se passa a conhecer, de modo que o texto a ser produzido nem consista em pura reprodução do que foi lido, nem contenha apenas as ideias já geradas por quem escreve, sem fundamentação. O autor destaca ainda que tal conhecimento obtido por meio da coleta também pode ser de natureza linguística – sobre a organização de um gênero textual, por exemplo. Quanto ao **planejamento**, que logicamente

também está atrelado ao estabelecimento de objetivos, Almeida indica que, a partir dele, pode-se construir uma **representação interna** do texto a ser produzido. Também destaca que o ato de planejar pode incidir não só sobre a ordenação do conteúdo, mas também sobre o processo de produção do texto.

A partir dessas considerações, proponho alguns questionamentos ao/a professor/a-escritor/a, que servirão como ponto de partida para apresentar a proposta deste artigo. Tomemos como foco a produção de uma resposta a questão discursiva no contexto acadêmico:

- 1- Como você faz a **coleta de informações** ao ler textos teóricos e acadêmicos? Mais especificamente: que parâmetros você emprega para atribuir maior ou menor grau de importância às informações em um texto, e para relacioná-las entre si?
- 2- Você estabelece **objetivos** explícitos para a elaboração do texto? Esses objetivos se referem ao conteúdo, ao processo de escrita ou aos dois componentes? E como esses objetivos guiam o planejamento do seu texto?
- 3- Que **representação interna** você constrói da resposta a uma questão discursiva? Isto é: o que considera que deva constar do seu texto – por exemplo, conceitos, definições, exemplos?

Como já deve ter ficado evidente, uma parte da definição dessas respostas passa pelo conhecimento dos componentes do gênero “resposta a questão discursiva”. Afinal, se o aluno não sabe o que se espera de uma resposta de questão, como estabelecerá objetivos para a coleta de informações e o planejamento e construirá a representação interna da resposta? Embora a proposta aqui não seja a descrição extensa e conclusiva do gênero, a categorização que apresentarei contribui para seu delineamento.

Proponho a observação das quatro **ações com a escrita** postuladas em Neves (2015), retomadas em artigo de 2016, desde a leitura e coleta de informações, passando pelo estabelecimento de objetivos e o planejamento, até a produção da resposta a questão. São elas: **reportar, sumarizar, analisar**

e **teorizar**, assim definidas e hierarquizadas (parte do conteúdo da coluna “definição” foi extraída de Neves, 2015, p. 51; 2016):

Ação com a escrita	Definição	Papel na hierarquia textual	Atuação do autor sobre a construção do texto
Reportar	Incluir no texto relatos, narrativas, exposições e/ou descrições de fatos e fenômenos, citações de outras obras e/ou autores, conceitos ou definições de terceiros, escolhidos e destinados a contribuir para sustentar a argumentação ali desenvolvida.	Grau I – dependência em relação às outras ações; função subsidiária – constituição do contexto, arcabouço empírico e/ou cenário dialógico de “ <i>simpósio universal</i> ” (PERROTTA, 2004, p. XV).	Grau I – seleção, por meio da coleta de informações, de fatos, fenômenos e/ou trechos dos textos lidos; recorte do material selecionado, de acordo com os objetivos do texto.
Sumarizar	Evidenciar, por meio de recursos linguísticos, a estruturação do texto, de acordo com as características do gênero, nomeando as partes e suas funções. Essa ação pode ser concretizada de duas formas: a) “ explícita , com palavras referentes a tópicos que serão ou que foram apresentados no texto (‘objetivo’, ‘conceitos’, ‘princípios’, entre muitos outros)” (2015); b) implícita , “que foca no tema desenvolvido e se manifesta em sequências ou cadeias referenciais (ALMEIDA, 2010, grifo nosso), por meio das quais se percebe a estrutura do conteúdo (por exemplo, em uma ordenação geral-específico ou específico-geral)” (2016, p. 479).	Grau II – relativa independência, por seu caráter estruturante: sobrepõe-se às demais ações, sinalizando a função de cada parte do texto.	Grau II – a) forma explícita : planejamento prévio das seções e partes do texto (objetivos, hipótese, análise de dados etc.); escolha de itens lexicais adequados para nomear e identificar cada uma dessas subdivisões; b) forma implícita : planejamento prévio da organização do conteúdo (geral-específico/ específico-geral ou outra); escolha de itens lexicais adequados para identificar e caracterizar o conteúdo proposicional do artigo, as relações e hierarquia entre suas partes.
	“Criar e expressar relações lógico-semânticas entre	Grau III – centralidade na construção da argumentação científica:	Grau III – durante a coleta de informações e o planejamento (por vezes também ao longo da produção



<p>Analisar</p>	<p>fenômenos (fatos, situações) e proposições (conceitos, princípios), interpretando tais fenômenos a partir dos conceitos reportados e sumarizados e explicitando textualmente essa interpretação”. (2016, p. 479).</p>	<p>apresenta e sustenta a contribuição do texto à discussão mais ampla na área. À ação de analisar subordinam-se as de reportar e sumarizar. É também a partir dessa ação que se pode chegar a teorizar.</p>	<p>do texto): percepção e identificação de possíveis conexões, relações, imbricamentos, atravessamentos contrastes, contradições etc. entre elementos que compõem os conceitos (asserções, abstrações) e os fenômenos (características, concretizações); produção de inferências que contemplem, a um só tempo, traços dos dois campos e revelem a contribuição do autor na interpretação dessa mesclagem; seleção e organização de itens lexicais (entre eles, termos técnicos e vocabulário da área) e estruturas sintáticas que tanto se remetam aos dois campos quanto explicitem as inferências feitas.</p>
<p>Teorizar</p>	<p>Propor conceitos e generalizações a partir das análises desenvolvidas, postulando um ou mais posicionamentos (fundamentados em leituras, análises de dados, pesquisas quantitativas/ qualitativas, entre outros métodos) capazes de sintetizar uma trajetória de investigação e de escolhas ideológicas. “Por seu maior grau de abstração, a ação de teorizar costuma ser a mais importante, e mais característica, de textos acadêmicos (2016, p. 480)”.</p>	<p>Grau IV – maior grau de independência em relação às demais ações, em termos de sua expressão no texto; é a culminância do processo de analisar, sustentado pela reportação e pela sumarização.</p>	<p>Grau IV – síntese das análises empreendidas, em uma reunião de princípios objetivos e generalizantes, frequentemente por meio de “frases lapidares e representativas, que carregam a marca da autoria. (2016, p. 480); emprego de vocabulário específico da área.</p>

A fim de exemplificar brevemente as ações, de forma ilustrativa, aponto sua ocorrência aqui mesmo neste artigo, para simplificar a exposição. Na introdução, é evidente a ação de reportar, com a citação do livro de Eliana Ruiz. Na mesma seção, a ação de sumarizar revela-se no parágrafo que começa por “O **propósito deste artigo** é exatamente este: (...)”. A ação de analisar pode ser percebida no segundo parágrafo (entre outros) da seção “Discussão e análise das ações com a escrita”, na medida em que são

comentadas ocorrências frequentes entre leitores à luz do conceito de reportar. Por fim, embora não haja, de fato, postulação, mas retomada de conceitos no artigo, pode-se vislumbrar a ação de teorizar na tabela em que são detalhadas as ações com a escrita (ao final desta seção “Base conceitual para a discussão”): além de referenciar as ações, a tabela apresenta seu papel na hierarquia textual e a atuação do autor sobre a construção do texto, campos que não haviam sido desenvolvidos nos trabalhos anteriores citados.

Discussão e análise das ações com a escrita

Se o objetivo é contribuir para que o/a professor/a observe seu próprio processo de construção da escrita, então podemos pensar que dados da dinâmica escolar e da inserção do aprendiz nela ajudam a configurar um modo de agir metacognitivamente. Isto é, de que modos as experiências e práticas com a escrita no contexto escolar e acadêmico atravessaram e atravessam a forma com essa pessoa se situa cognitivamente diante do próprio texto ao escrever? Neste artigo, opto por selecionar um aspecto apenas, já sinalizado na seção de introdução: a dificuldade, bastante comum, de atender aos objetivos de uma questão discursiva ao construir uma resposta. Assim, observarei, a seguir, o detalhamento de cada uma das ações feito na tabela anterior e analisarei, à luz das definições, alguns problemas vivenciados por leitores e produtores no contexto acadêmico.

Pensando no aproveitamento da leitura de textos em gêneros acadêmicos, destaco a importância de depreender a hierarquia das ações, detalhada no quadro. Assim, a ação de **reportar** se mostra como a que tem grau mais baixo, isto é, aquela que tem menos independência em relação às demais e papel mais periférico na estrutura do texto em um gênero acadêmico. A reportagem compõe o plano de fundo sobre o qual se estrutura a investigação fundamental exposta no texto, plano que explicita a presença de outras vozes com as quais o autor se propõe a dialogar; é o que Perrotta (2004) define como o caráter de “simpósio universal” dos gêneros acadêmicos. É possível dizer

também que reportar é a ação com menor grau de atuação do autor quanto à apresentação de seus pontos de vista – ou seja, há menos agenciamento do produtor do texto, um papel “criador” menos acentuado ao pôr em prática a ação de reportar em sua escrita. Esse papel é o de escolher e recortar os elementos que serão reportados, citando e/ou parafraseando a(s) fonte(s).

Da parte do leitor de um texto em um gênero acadêmico, é importante que perceba o valor secundário dos trechos reportados na trama argumentativa, enxergando-os como ponto de partida ou alicerce da discussão. Caso contrário – e esta é a dificuldade mais comum na leitura, especialmente dos leitores iniciantes ou menos proficientes – os segmentos que contêm reportação podem ser vistos como aqueles que merecem mais atenção, especialmente se considerarmos a leitura e o estudo de materiais no contexto de avaliações/provas. Trata-se da percepção de que todas as informações em um texto são igualmente importantes e devem ser “absorvidas” (memorizadas). Como muitas vezes os trechos reportados contêm detalhes de situações (nomes, datas, locais), dados, definições, e esses elementos costumam ser valorizados em um modelo mais tradicional de educação, é bastante comum que os leitores se sintam na obrigação de “saber” esse conteúdo por si só, sem atrelá-lo à discussão desenvolvida no texto.

A ação de **sumarizar** tem grau II porque contribui para a explicitação do arcabouço argumentativo-científico do texto, na medida em que identifica suas partes, nomeando-as. Nesta ação, já se percebe maior grau de atuação do autor, que revela, por meio de tal nomeação, o planejamento estrutural que realizou e que subjaz à elaboração do texto. Da parte do leitor, é preciso que tome essas pistas linguísticas como guia para sua compreensão da estrutura tanto do gênero quanto do conteúdo, inclusive como marcas (explícitas ou implícitas) de hierarquização das informações.

Aqui, destaco um problema frequente na produção de escritores inexperientes ou pouco proficientes: no texto, a falta de sumarização, ou seja, de indicação de cada etapa percorrida/ a percorrer ou de sinalização da estrutura da temática desenvolvida, tornam o texto pouco claro. Bastante

observada por docentes e orientadoras/es, por vezes essa falha faz com que o texto pareça um fichamento ou resumo, no qual há apenas exposição de conceitos, sem indicação explícita do seu papel na estrutura textual e nos propósitos de tal escrita.

Em termos da hierarquia textual, a ação de **analisar** ocupa o centro: para ela se dirigem as ações de grau mais baixo (reportar e sumarizar), e é a partir dela que se chega à teorização. Podemos dizer que é a ação fundamental não apenas em termos de sua explicitação no texto, mas também, e principalmente, no processo de construção do raciocínio que se pretende divulgar. Afinal, é por meio da mesclagem entre conceitos e fenômenos que se pode efetivamente apresentar alguma contribuição às discussões em um determinado campo do saber.

Uma das dificuldades mais comuns de escritores iniciantes ou pouco proficientes, no contexto acadêmico, é a de não produzir/ apresentar suas inferências, resultado das mesclagens, em respostas a questão discursiva, ou mesmo em monografias e outros trabalhos acadêmicos. Essa dificuldade pode ser causada pelo pouco aprofundamento no tema, mas é fato que, na cultura do ensino superior, é comum escutar de professores universitários a estudantes: “você não pode ‘achar’ nada, tem que citar”. É compreensível a preocupação dos docentes com a necessidade de fundamentar a escrita acadêmica, sobretudo nos períodos iniciais, em que ainda há muita interferência do senso comum na interpretação de textos acadêmicos feita por discentes; porém, observando as ações com a escrita, podemos perceber que citar não se opõe a apresentar ponto de vista, mas, na verdade, uma ação sustenta e subsidia a outra; por isso, é preciso que a orientação para a escrita seja clara e mais contundente que qualquer proibição.

Por fim, a ação de **teorizar** representa o grau máximo que a ação de analisar pode atingir, uma vez que consiste na postulação de princípios teóricos e na expressão desses postulados. Por isso, nem todos os gêneros acadêmicos comportam tal ação, pois o nível de aprofundamento da pesquisa e da discussão não necessariamente leva o autor a teorizar: em uma resposta

a questão discursiva, por exemplo, serão reportados conceitos, mas não propostos, assim como também em uma monografia de conclusão de curso ou mesmo em uma dissertação de mestrado. Na ação de teorizar, o papel desempenhado pelo autor requer certa experiência no campo de estudo, uma trajetória de estruturação do seu posicionamento teórico, a partir de leituras e pesquisa.

Quanto à atuação do leitor, um comentário importante é semelhante àquele já feito sobre a ação de reportar: uma leitura proficiente não se fixa à “absorção” (memorização) das definições e dos conceitos, mas os enxerga como culminância de raciocínios desenvolvidos ao longo do texto, os quais precisam ser compreendidos para que se entenda o fundamento da conceituação. Novamente, leitores iniciantes ou pouco proficientes, fixados à tradição escolar definicional³⁵ e a um modelo de ensino centrado na “prova”, tendem a se ater aos enunciados dos conceitos, vistos como o conteúdo a “acumular”.

Finalizada esta análise, passo a algumas observações que se pretendem menos conclusivas e mais analíticas e propositivas, sempre tendo como centro a/o docente de língua portuguesa que é, ao mesmo tempo, produtor/a de textos e professor/a de produção textual.

Considerações finais

Reforçando o que já foi mencionado na tabela anterior, as ações e seus graus devem ser vistos em diversas perspectivas, tanto do ponto de vista de quem os lê nos textos, quanto de quem os executa na escrita, de quem os ensina (ou deveria ensinar) quanto de quem os aprende. Essa diversidade de olhares possibilita que, ao mesmo tempo em que se desenvolve a habilidade de enxergar a hierarquia de proposições no texto, também se aprende vê-las e explicitá-las na própria escrita, fazendo uso dos recursos apreendidos nas leituras.

³⁵ Para mais detalhes sobre o que chamei de “cognição definicional”, ver Neves, 2015, p. 31.

Transitar entre os papéis de leitor/a e autor/a e ver-se de ambos os lados, em momentos diferentes ou até no mesmo momento, facilita também a mobilidade entre os papéis de aluna/o e professor/a. Defendo aqui que essa capacidade de se observar e desenvolver o autoconhecimento no campo da leitura e da escrita é fundamental não só para tornar-se mais proficiente como pessoa que lê e escreve academicamente, mas também para aprimorar as estratégias de ensino da leitura e da produção textual.

Proponho que o embrião dessa descoberta seja a resposta a questão discursiva, por sua onipresença na escola e na universidade e por possibilitar o exercício de construção das quatro ações com a escrita. Considero que a percepção e elaboração das quatro ações parta do seu reconhecimento na leitura e se aplique a textos de gêneros acadêmicos, desde a resposta a questão até a tese de doutorado; por isso, começar por um gênero mais familiar e sintético como a resposta pode ajudar a consolidar a base para o desenvolvimento da leitura e escrita acadêmicas.

Por fim, quero destacar que essa proposta se insere em uma intenção maior de defender um projeto de reflexão metalinguística no ensino da produção textual na escola e na universidade. Dessa forma, é possível que o/a estudante ocupe o “lugar cognitivo” de pessoa que produz textos acadêmicos, de forma agentiva, mais do que reativa à demanda e à exigência de uma escrever para obter uma nota. Considerando que a proposta, por meio deste artigo, atinge profissionais e estudantes de Letras, fica registrada a esperança de que essas reflexões se estendam do campo do autoconhecimento para a aplicação com os alunos e a disseminação dessa perspectiva, a fim de ampliar o campo de pesquisa, de reflexão e de produção de materiais.

Referências:

ALMEIDA, Marcus Vinicius Brotto de. **Polissemia e progressão referencial em redações de vestibular**. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2010.



ALMEIDA, Marcus V. B. **O redator estrategista**: Uma proposta metacognitiva para o ensino da organização tópica do parágrafo argumentativo. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34, 906–911, 1979.

GERHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: _____; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). **Linguística aplicada e ensino**: língua e literatura. Campinas: SP: Pontes Editores, 2013.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

NEVES, Fabiana Esteves. **Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitários/os: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita**. Tese de Doutorado em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2015.

NEVES, F. E. Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o. Em: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 12 - n. 2 - p. 473-495 - jul./dez. 2016.

PERROTTA, Claudia. **Um texto pra chamar de seu**: preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 3a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

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

STREET, B. **Letramentos Sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



O PROFESSOR REFLEXIVO: POR QUE ENSINO, COMO ENSINO

*Leila Maria Taveira Monteiro*³⁶

Resumo

O presente trabalho discute uma abordagem auto-reflexiva como instrumento para que o professor investigue sua própria sala de aula e desenvolva maior conhecimento a respeito de si mesmo e das escolhas que faz em sua atuação profissional. A proposta sugere que o professor reflexivo se envolva em um processo ativo de investigação desse espaço no intuito de buscar caminhos que permitam respostas produtivas para suas indagações, frustrações e questionamentos. Essa postura tem como objetivo trazer à tona dimensões que frequentemente passam despercebidas, o que contribui para uma atuação rotineira e pouco criativa. Em contrapartida, o conceito sugere a implementação de procedimentos práticos que auxiliem em uma compreensão abrangente dos eventos que caracterizam a complexa dinâmica da sala de aula. Os instrumentos de auto-investigação propostos pela abordagem reflexiva podem ser utilizados de forma a que o próprio professor investigue a multiplicidade de fatores que coocorrem nesse espaço e, através de uma visão mais esclarecida, faça escolhas conscientes, informadas e menos intuitivas no interesse de resultados mais efetivos.

Palavras-chave: Professor; Reflexivo; Investigação

Origens e definição de Ensino Reflexivo

O termo “ensino reflexivo” começou a ser ventilado entre profissionais da Educação na década de 1930, quando o pedagogo e filósofo John Dewey (1859 – 1952) desenvolveu o conceito, contrapondo dois diferentes tipos de comportamento por parte do professor: o primeiro seria “rotineiro”, guiado pelo impulso, hábito ou submissão à autoridade. Já, o segundo, o educador classificou como “reflexivo”. Esse seria questionador, baseado na criatividade e na busca por soluções lógicas e racionais para os problemas detectados em sala de aula.

³⁶ LEILA MARIA TAVEIRA MONTEIRO (leilamonteiro@hotmail.com) é doutora em Letras pela UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Atua como professora de Inglês no INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA no *campus* São Gonçalo em sistema de dedicação exclusiva. Suas principais áreas de atuação se voltam para aquisição do léxico em língua estrangeira e a confecção de materiais para o ensino instrumental de Inglês na área de leitura.

Entretanto, foi apenas nos últimos vinte anos que pesquisadores como Donald Schön (1983; 1987; 2000), Lee Shulman (1987; 2004), Zeichner (1993), Isolina Oliveira (2002), Lurdes Serrazina (1999; 2002), Jack Richards e Charles Lockhart (1994), entre outros, dedicaram-se a investigar procedimentos práticos que pudessem auxiliar professores a buscar soluções para problemas e dificuldades rotineiras através da investigação de sua própria prática.

Atualmente, programas de formação e aperfeiçoamento de professores no mundo todo frequentemente incluem o tema como disciplina ou tópico para discussão. Embora muitas definições sejam encontradas sobre o que vem a ser, o Ensino Reflexivo pode ser essencialmente caracterizado como um instrumento por meio do qual o professor reflete a respeito de assuntos relacionados à sala de aula. Nesse processo, avalia o que aconteceu, por que aconteceu e o que pode ser feito para alcançar seus objetivos, caso sejam detectados insucessos ou frustrações. Schulman (1987, p.19), sugere que a reflexão se dá quando o professor “reconstrói, reencena e/ou recapitula eventos, emoções e realizações do seu ensinar.”

Definições mais recentes, na visão de Jay e Johnson (2002, p.80) incluem uma reflexão crítica que situa o professor num cenário histórico, moral e sócio-político, no qual “o professor deve ver a si mesmo como um agente de mudança.” Nessa abordagem, o professor deve levar em conta não apenas os atores mais óbvios (professor, alunos e escola), mas, igualmente, o contexto no qual a prática está inserida no que diz respeito a aspectos sociais, políticos e históricos.

Serrazina (2002, p.2) destaca ainda que a abordagem reflexiva confere poder emancipatório aos professores, contrapondo-se a uma visão tecnicista da atuação profissional.

Neste trabalho, considerando as limitações de seu escopo e aplicação, enfocamos o Ensino Reflexivo em sua versão mais reduzida, focalizando o professor, seus alunos e, em alguns casos, a escola em que esses sujeitos se inserem. Nossa proposta é de que o conceito da prática reflexiva funcione

como um modo possível dos professores interrogarem suas práticas de ensino em busca de resultados mais satisfatórios e compensadores.

Por que ensino como ensino?

Conta uma história frequentemente repetida entre profissionais da área pedagógica que uma menina observava sua mãe cortar as pontas de uma carne ao preparar um rosbife para a família. Ao ser questionada pela criança por que assim procedia, a mãe respondeu que sempre vira sua própria mãe fazê-lo e que, por esse motivo, repetia o procedimento. Mais tarde, decidida a esclarecer a questão, a mãe da menina perguntou à sua mãe sobre o assunto. A avó da criança então explicou que, no seu tempo, as peças de carne não cabiam em suas panelas e por isso havia se habituado a cortar as pontas.

Essa pequena história remete ao fato de que, frequentemente, professores repetem procedimentos que viram outros fazer, sem ao menos questionar o motivo para tal. Talvez, considerando cenários e momentos distintos, fosse muito mais adequado tomar atitudes diferentes daquelas adotadas mecanicamente, sem análise ou questionamento.

A verdade é que aprendemos muito mais a partir de uma reflexão efetiva sobre nossas próprias escolhas e procedimentos do que pela mera repetição de rotinas que imaginamos necessárias ou corretas, sem avaliar se o público, o momento ou as circunstâncias demandam outras alternativas.

A esse respeito, Shön (2000) observa que professores que não refletem a respeito do seu próprio trabalho, tendem a se limitar a uma rotina marcada por ações que são muito mais conduzidas por impulso ou tradição do que por escolhas informadas; baseadas em observação e análise. Para o autor, um processo decisório com base em reflexão leva à consciência, desenvolvimento e crescimento, tanto pessoal como profissional.

Dessa forma, defendemos que o professor adote uma atitude de auto-investigação a respeito do seu próprio desempenho. Para tal, é preciso que dedique vontade e tempo para refletir sobre sua prática de modo a aprender a partir de sua vivência profissional.

Para que o conceito de professor reflexivo seja aplicado de forma efetiva, Zeichner (1993) avalia ser necessário que o profissional tenha mentalidade aberta para levar em conta a possibilidade de erro, além de comprometimento com sua atuação e entusiasmo real para questionar e mudar. É preciso não recear a mudança.

Dessa forma, defendemos que uma postura de mente verdadeiramente aberta começa pela análise do sistema de crenças pessoais, aspecto que está na origem do processo decisório do professor. Tomar consciência a respeito desses fatores permite ao professor melhor compreender a respeito do processo de tomada de decisões, tanto aquelas que antecedem a aula real, assim como as que ocorrem durante e após a aula.

O sistema de crenças sob o qual atuamos

Em sua atuação na sala de aula, o processo decisório do professor reflete uma série de crenças que traz consigo quase que de forma inalterável. Essas crenças, construídas ao longo do tempo a partir de dimensões tanto objetivas como subjetivas, formam a base de uma estrutura da qual dificilmente o profissional se afasta ao fazer escolhas e tomar decisões. É fato que o acúmulo de vivências no âmbito tanto pessoal quanto profissional pode levar o indivíduo a rever suas próprias crenças, mas a essência daquilo que somos nos acompanha ao longo da vida.

Dessa forma, especialmente no caso de professores iniciantes, para melhor compreender o que fundamenta sua atuação, é preciso que o docente se analise e se observe a partir de um enfoque abrangente que inclui

dimensões cognitivas, afetivas e de comportamento. (Richards & Lockhart, 1994).

John Elliot (1991, p.46) menciona diferentes fontes das quais derivam as crenças que moldam a atuação do professor, a saber:

- Sua formação acadêmica.
- Suas experiências profissionais, positivas ou não.
- Sua visão do magistério e de como se insere nesse cenário.
- Suas crenças sobre como o outro aprende.
- Sua própria experiência como aprendiz e suas crenças sobre como aprendeu.
- Fatores de personalidade e valores pessoais.

No sentido de refletir sobre essas diferentes dimensões, propomos o roteiro de investigação a seguir, com a sugestão de perguntas que, ao serem respondidas, permitem ao professor se debruçar sobre o sistema de crenças que orienta e conduz o complexo sistema de escolhas e decisões envolvidas tanto no planejamento da aula, como na sua condução e posterior avaliação.

Analizando sua auto-imagem:

1. Em que momento me encontro em minha trajetória profissional?
2. Quais são meus pontos fortes como professor(a)?
3. Quais são as minhas limitações e pontos-fracos?
4. O quanto minha ocupação profissional me é gratificante?
5. O que gostaria de mudar em minha prática?
6. De que forma e até que ponto minha personalidade afeta a minha prática?



7. De que forma e até que ponto a minha formação profissional e acadêmica afeta a minha prática?
8. Como aprendo? Que práticas privilegiei em minha vida escolar?
9. Como vejo meu futuro na minha área profissional?
10. Como avalio a disciplina que leciono no contexto do curso/escola em que atuo?

O poder da reflexão sobre a prática como instrumento catalisador de uma melhor atuação passa, necessariamente, por um entendimento mais aprofundado de si próprio. Ao se deparar com as respostas para as questões acima, o professor tem à sua disposição um rumo para melhor compreender seu desempenho e saber se e até que ponto há aspectos que precisa melhorar ou alterar.

É provável que ao trazer à tona fatores relacionados à própria atuação que estivessem sendo ignorados, o indivíduo possa se avaliar de forma honesta e, à luz dessa consciência, analisar a necessidade de mudanças ou não. Mesmo que opte por manter comportamentos já consagrados, o professor que conhece e compreende as camadas que conduzem ao próprio ensinar, sente-se mais confortável e confiante ao compreender “por que ensina como ensina”.

O espaço da sala de aula e sua complexidade

A sala de aula é um espaço propício à imprevisibilidade, considerando que muitos fatores interagem e coocorrem, frequentemente demandando do professor a múltipla tomada de decisões em um breve intervalo de tempo.

Para esse cenário, complexo por natureza, o aluno traz uma série de características pessoais _ cognitivas, psicológicas e afetivas_ muitas das quais não são passíveis de intervenção, mesmo que haja ações nesse sentido por

parte do professor ou de outros profissionais envolvidos. Há ainda que se considerar que, frequentemente, desconhecemos e não temos acesso às suas expectativas, crenças, competências e limitações. Por mais que o professor se disponha a conhecer seu aluno, a realidade é que, na maioria dos casos, atua a partir de visões pré-concebidas e genéricas a respeito de quem são e o que almejam.

Esse desconhecimento, ou conhecimento limitado, afeta diretamente as relações na sala de aula. A imagem que os professores acreditam projetar e aquela com que são de fato vistos pelos alunos muitas vezes não estão em harmonia, descompasso que pode levar a situações de profunda frustração e incompreensão mútua.

É ainda essencial considerar que a despeito de qualquer ação que o professor adote, o processo de aprendizado é uma experiência essencialmente pessoal. Ocorre através de filtros cognitivos e afetivos que dizem respeito à individualidade de cada um, o que acarreta diferentes resultados e respostas mesmo que os indivíduos estejam sujeitos aos mesmos estímulos e ações.

Esse espaço multifatorial e complexo comporta outras dimensões sobre as quais na maioria dos casos o professor não pode agir, tais como a política, normas, valores, méritos e dificuldades da instituição em que atua, assim como o currículo que deve abordar, comumente regulado de forma não flexível. Dessa forma, cabe ao professor se voltar para a dimensão sobre a qual mais facilmente pode agir: si próprio.

É a partir dessa visão que o conceito do professor reflexivo aponta o caminho da auto-investigação e do autoconhecimento como o mais efetivo para a busca de soluções para eventuais dificuldades, problemas e frustrações que sejam detectados.

No contexto deste trabalho, a ideia de reflexão está associada à maneira como o professor lida com problemas da sua prática profissional e à possibilidade do indivíduo estar aberto a novas hipóteses, buscando caminhos, construindo e concretizando soluções. Esse processo envolve, portanto, o reconhecimento de que há um problema e a identificação do contexto em que

ele ocorre. Posteriormente, a reconstrução de algumas ações pode resultar em novas compreensões da situação e/ou soluções para o problema identificado. Desse modo, defendemos que, como destacam Oliveira e Serrazina (2002, p. 5):

O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um *insight* sobre o que significa ser professor.

A investigação da sala de aula

Nesse processo de investigação, sugerimos que se comece por uma análise a respeito da prática pedagógica de um modo geral. As perguntas adiante são sugestões de como proceder para melhorar a consciência a respeito da própria rotina.

Analisando a sua prática:

1. Ao planejar uma aula, como você decide...

1.1. o que ensinar em uma aula em particular?

Você se atém ao conteúdo programático e ao material adotado? Aborda temas do momento? Vivências pessoais? Vivências dos alunos?

1.2. de que forma ordenar as partes da aula?

1.3 de que forma iniciar a aula?

Há atividades específicas de que costuma lançar mão nesse momento? Por quê?

1.4. de que forma concluir a aula?

Há atividades específicas de que costuma lançar mão nesse momento? Por quê?

2. Depois da aula, o que o/a levar a pensar que foi bem-sucedida? Malsucedida?

3. Que práticas costuma implementar rotineiramente, sem pensar de forma consciente sobre elas?

Refletir sobre essas questões abre a possibilidade de “sair do automático”, porque o professor reflexivo melhor compreende seu próprio processo decisório, estabelece uma base de autoconhecimento e auto-avaliação, desenvolve mais autoconfiança a respeito de suas decisões e, sobretudo, assume responsabilidade sobre sua própria prática.

Para Brown (1994), uma abordagem reflexiva a respeito de suas escolhas e decisões, permite ao professor uma visão mais esclarecida a respeito do que acontece em suas aulas em oposição a um comportamento mecânico e pouco informado sobre suas opções. Uma percepção informada sobre os elos entre teoria e prática permite ao professor se tornar mais crítico a respeito de sua atuação e, ao mesmo tempo, mais autoconfiante no que diz respeito às suas escolhas.

Dessa forma, a ação na sala de aula se torna para o professor investigativo um campo fértil e verdadeiramente infinito para uma investigação continuada sobre sua prática e processo decisório. Para Stenhouse (1975, p. 144) a atuação desse professor envolve:

- Empenho para o questionamento sistemático do próprio ensino como uma base para o seu desenvolvimento profissional;
- Preocupação para questionar e testar a teoria na prática;
- Disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho – diretamente ou através de registros e discuti-los numa base de honestidade.

Dessa forma, o professor reflexivo está em constante busca por conhecimento sobre sua prática e procura estender sua reflexão além do espectro pessoal, investigando procedimentos, ações e dinâmicas que acontecem em suas aulas. Entre diversas possibilidades de procedimentos



para essa investigação, selecionamos alguns procedimentos de fácil implementação, visando à melhor compreensão do que acontece nesse espaço.

- **Diários de sala de aula (*journals*)**
- Relatórios de observação
- Questionários para discentes
- Gravações de áudio ou de vídeo
- Observações documentadas (*peer observation*)

Diários de sala de aula

Os diários de sala de aula (*journals*) são, basicamente, relatos a respeito do que se passou durante a aula. Têm como diferencial, o destaque para aspectos subjetivos e emocionais a respeito de como o professor se sentiu em relação aos acontecimentos e procedimentos relatados. O quadro abaixo indica uma possibilidade de organização para esse procedimento.

DATA	ATIVIDADE	REAÇÕES PESSOAIS
.....
.....
.....
.....
.....

O procedimento é especialmente indicado para investigar dificuldades que envolvam dimensões emotivo-afetivas, como casos que digam respeito aos sentimentos do professor em relação a determinados alunos, turmas ou



atividades. Como me sinto? Por que, provavelmente, me sinto dessa forma? Como lidar com esses sentimentos? Contribuem ou prejudicam minha atuação?

O desejo de se mergulhar nas dimensões afetivas presentes no processo de ensino-aprendizado pode nos permitir a percepção de fatores que estejam por trás de determinados insucessos ou dificuldades e que nos passavam despercebidos.

Relatórios de observação

Funcionam como que uma “lista de verificação” a respeito das condutas didático-pedagógicas adotadas em determinados procedimentos. Quando o professor percebe que certa atividade ou momento da aula não corresponde ao esperado, uma descrição detalhada de tudo que ocorreu em relação a isso pode revelar de forma clara o que precisa ser incluído, excluído ou alterado. Essa análise permite focar um determinado aspecto, quando, em geral, o professor avalia sua aula como um todo. Pode-se perceber mais facilmente se as transições entre os diversos momentos da aula estão acontecendo de forma adequada, se, como profissional, tem dificuldade em praticar determinado procedimento, o que permite buscar trocá-lo por outra atividade, se a turma rejeita de forma mais contundente certas dinâmicas ou se porta-se de modo mais negativo em determinados momentos. Seja como for, uma investigação objetiva pode funcionar como instrumento valioso para que se adotem medidas que resolvam o eventual problema.

Questionários para discentes

Os questionários para discentes são especialmente úteis quando se deseja investigar a visão dos alunos. Funcionam em situações em que o professor quer comparar sua percepção a respeito de determinada escolha que

tenha feito ou pretenda fazer e a visão dos alunos. Do mesmo modo, podem ser aplicados quando se deseja conhecer melhor aspectos pessoais como o conhecimento prévio do aluno sobre um determinado assunto, sua avaliação sobre práticas didático-pedagógicas que tenham sido adotadas ou se queiram adotar ou, ainda, sua percepção sobre a disciplina, o curso ou o próprio professor.

Gravações de áudio ou de vídeo

As gravações de áudio ou de vídeo funcionam muito bem para investigações sobre aspectos específicos da prática. Por exemplo: o professor deseja avaliar como se movimenta em sala de aula, se favorece alguns alunos em especial por se concentrar neles, se visualiza a todos igualmente, se sua linguagem corporal, uso da voz, ou, ainda, se o modo de se dirigir à turma são adequados.

Funcionam igualmente para se investigar ações que digam respeito à prática didático-pedagógica, como o professor usa o quadro, como aplica determinados procedimentos pertinentes à sua disciplina, tais como procedimentos recorrentes de correção de atividades, uso de repetição em coral, ida ao quadro para resolver questões e qualquer outro sobre o qual o professor não se sinta seguro ou com o qual não esteja satisfeito.

A implementação dessa modalidade de investigação deve observar determinados cuidados como o uso adequado dos aparelhos de forma que não interfiram negativamente na dinâmica da sala de aula.

Observações documentadas (*peer observation*)

Observações documentadas, ou “*peer observation*”, referem-se ao procedimento que envolve a participação de dois professores que assistem um à aula do outro e depois, de forma honesta e amistosa, apresentam sua avaliação sobre o que foi observado.

Essa prática, considerando que se tomem os cuidados necessários, pode ter excelentes resultados já que é enriquecida pela troca de ideias e impressões de outro colega, que pode ou não experimentar a mesma dificuldade. Como cuidados a se observar, destacamos que, naturalmente, o colega escolhido deve ser alguém em bons termos com o professor investigado, uma pessoa que lide com a situação de forma respeitosa e, se for o caso, que possa guardar em confiança as observações coletadas. Também é desejável que o participante tenha como tarefa focalizar um ou no máximo dois aspectos da aula, de modo a facilitar sua atuação. Três diferentes estágios devem ser observados:

1. Uma conversa antes da observação para que se estabeleçam as bases e objetivos que nortearão o procedimento.

2. Durante a observação, o colega observador deve se portar de forma não invasiva de modo a não perturbar o andamento natural da aula.

3. Após a observação, observador e observado devem trocar ideias e compartilhar suas impressões de forma tal que ambos possam se enriquecer a partir da vivência.

Esse procedimento, embora encontre resistência por parte daqueles que se sentem pouco confortáveis com a exposição perante um colega é profundamente enriquecedor para ambos e pode ser implementado em longo prazo com outras observações em frequência regular de modo a se avaliar um eventual progresso na questão investigada.

Benefícios do Ensino Reflexivo

Seria o ensino reflexivo uma técnica? Um modo de pensar? Uma filosofia? Essa reflexão é mais importante do que o conhecimento técnico sobre a disciplina lecionada?

Como aqui proposto, acreditamos que a aplicação de uma abordagem reflexiva independe de aquisição ou aperfeiçoamento do conhecimento na

disciplina ou área de atuação, mas se refere a uma postura de análise e investigação a respeito do próprio processo de ensinar.

Para Oliveira e Serrazina (2002, p. 8), o professor reflexivo desenvolve sua prática com base em sua investigação-ação, ou seja, o conceito envolve não apenas refletir sobre sua prática, mas, especialmente, agir sobre ela em busca de constante aperfeiçoamento e solução de dificuldades. Dessa forma, a abordagem se constitui em um processo contínuo de investigações e transformações. Para as pesquisadoras (*ibidem*, p. 09),

As escolhas e as opções que os professores fazem têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças e, neste sentido, na justiça social. Assim, um professor que não reflete sobre o ensino atua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola e os seus esforços vão no sentido de encontrar as soluções que outros definiram por ele.

Nesse cenário, avaliamos que o professor que reflete sobre suas próprias ações e se envolve em um constante processo de auto-análise pode auferir importantes benefícios como fruto desse comportamento, já que a ação reflexiva:

- ❖ Liberta o professor das ações rotineiras e impulsivas.
- ❖ Auxilia o professor a se tornar mais confiante em suas ações e decisões.
- ❖ Oferece informações ao professor para que tome decisões mais seguras.
- ❖ Auxilia o professor a refletir de forma crítica sobre o seu próprio trabalho.
- ❖ Auxilia o professor a desenvolver estratégias de intervenção e mudança.
- ❖ Auxilia na avaliação da adequação de métodos e do currículo.
- ❖ Auxilia o professor a desenvolver autonomia.



Serrazina (1999) aponta que professores reflexivos desenvolvem novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas da sua prática, adquirindo uma maior consciência pessoal e profissional sobre o que significa ser professor em uma percepção mais ampla, inserida em um contexto sócio-histórico-cultural.

Muitas questões, dúvidas e colocações podem ser colocadas sobre o assunto que tem sido abordado sob diferentes enfoques e percepções. Neste trabalho, optou-se por uma visão voltada para aspectos práticos que facilitem a implementação de uma postura essencialmente investigativa a respeito do próprio ensinar, comportamento que acreditamos ser extremamente desejável e proveitoso para todos aqueles que estejam comprometidos com o contínuo aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BROWN, H.D. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall Regents. 1994.
- ELLIOT, J. **Action research for educational change**. Philadelphia, PE: Open University Press. 1991.
- JAY, J. & JOHNSON, K. Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. In: **Teaching and Teacher Education** 18(1):73-85. January 2002. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/223215067>>. Acesso em: 08. Abr. 2019.
- OLIVEIRA, I. & SERRAZINA, L. A Reflexão e o Professor como Investigador. In: **GRUPO DE TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO - GTI (Org.). Refletir e Investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. P. 29-42. Disponível em: <http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Educating the reflective practioner**. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.
- _____. **The reflective practitioner**. London: Basic Books, 1983.
- SERRAZINA, L. **Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo**. Lisboa: Quadrante. 1999.



SHULMAN, L. S. ***The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach.*** S. Wilson (Ed.) San Francisco: Jossey-Bass, Inc. 2004.

_____. Knowledge and teaching: foundations of New Reform. In: **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, February 1987.

STENHOUSE, L. A. **An introduction to curriculum research and development.** London: Heineman Educational. 1975.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas.** Lisboa: Educa. 1993.



ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE UM CAMINHO

*Marcus Vinicius Brotto de Almeida*³⁷

Resumo

Apesar do intenso debate, o ensino de gramática na Educação Básica ainda é um tema polêmico. Apesar das críticas às abordagens prescritiva e descritiva, elas ainda continuam sendo as mais frequentes nas salas de aula, reduzindo a instrução gramatical à assimilação de regras da norma culta ou à descrição dos fenômenos linguísticos por meio da reprodução de uma taxonomia (GERALDI, 1984; LUFT, 1985; NEVES, 2018 [1990]). Com vistas a superar tal situação, os documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2002, 2018) que norteiam a educação brasileira e os pesquisadores (TRAVAGLIA, 2005; ANTUNES, 2003; SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013) dedicados ao ensino de língua têm reivindicado um ensino gramatical mais funcional e contextualizado. Com a intenção de contribuir com esse debate, este artigo propõe que um dos principais objetivos do ensino de língua materna seja o desenvolvimento metalinguístico (GOMBERT, 1992) dos discentes. Adotando a perspectiva da Psicolinguística, o termo “metalinguístico” não deve ser entendido aqui como descrição linguística, mas sim como uma das meta-habilidades da atividade metacognitiva, ou seja, a capacidade para refletir sobre a estrutura e os usos da língua e para regular o próprio processamento linguístico. Sendo assim, advoga-se em favor da construção de um currículo que promova didaticamente a consciência metalinguística a fim de aprimorar o domínio do estudante sobre seus próprios recursos linguísticos.

Palavras-chave: Gramática; Ensino; Consciência metalinguística

1 Introdução

No campo da educação linguística, o ensino de gramática ainda se configura como um dos temas mais controversos. Para além da polarização entre os que defendem a sua presença no currículo escolar e os que propunham a sua extinção, há uma série de questões que ainda demandam novas pesquisas: o que, por que, quando e como ensinar gramática (HUDSON, 2016).

³⁷ Doutor em Letras Vernáculas. Professor de Língua Portuguesa no IFRJ. E-mail: marcus.almeida@ifrj.edu.br.



No Brasil, as aulas de gramática têm tradicionalmente oscilado sobretudo entre duas perspectivas: a prescritiva e a descritiva (NEVES, 2018 [1990]; TRAVAGLIA, 2005). O ensino gramatical prescritivo, centrado na gramática normativa, visa a corrigir a produção linguística do aprendiz por meio da instrução acerca das regras da norma padrão. Por desconsiderar a variação linguística, tal ensino frequentemente estimula o preconceito linguístico. Já o ensino descritivo tem por objetivo explicitar como o sistema linguístico se organiza e funciona (TRAVAGLIA, 2005). Por privilegiarem a classificação dos elementos constituintes do sistema linguístico, as atividades de descrição gramatical acabam por se priorizar a assimilação de uma taxonomia. Já existe uma vasta literatura que critica ambas abordagens (Cf. GERALDI, 1984; LUFT, 1985; ANTUNES, 2003).

Em decorrência dessas críticas, alguns pesquisadores têm reivindicado uma abordagem mais funcional nas aulas de gramática. Nesse sentido, Travaglia (2005), por exemplo, advoga em favor do ensino gramatical “produtivo”, cujo objetivo é acrescentar novas habilidades linguísticas ao repertório do estudante. Antunes (2003), ao tratar das implicações pedagógicas de uma abordagem funcional e discursiva da gramática, recomenda que os professores se ocupem das regularidades do funcionamento e da variação da língua nas práticas sociais, observando-se as condições de aplicação das regras gramaticais em diferentes gêneros textuais e contexto da interação verbal. Essa postura é reforçada pelas propostas que sugerem a substituição do termo “ensino de gramática” por “reflexão” ou “análise linguística” (Cf. BRASIL, 1998, 2002, 2018; SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013).

Com o objetivo de contribuir para o debate sobre um ensino mais profícuo de gramática, argumentar-se-á aqui em favor do desenvolvimento da consciência metalinguística dos aprendizes (GOMBERT, 1992). É preciso ter em mente que, diferentemente da correlação tradicional entre o termo “metalinguístico” e “descrição linguística”, neste trabalho, o termo estará relacionado às habilidades de conceber e manipular a estrutura linguística e de gerenciar o processamento linguístico.

Inicialmente, apresentar-se-ão brevemente os principais pontos relacionados à crise do ensino de gramática. Em seguida, as propostas para o ensino de gramática ou “reflexão linguística” serão abordadas. Posteriormente, serão propostas reflexões sobre a promoção do desenvolvimento metalinguístico. Para concluir, as considerações finais serão expostas.

2 A crise no ensino de gramática

Já há muito tempo que o ensino de gramática mais frequente na escola é alvo de críticas. Em geral, a condenação incide sobre a metodologia – considerada inadequada – ou sobre os conteúdos abordados – avaliados como inúteis (Cf. GERALDI, 1984; LUFT, 1985; ANTUNES, 2003). Em sua crítica ao ensino gramatical tradicional brasileiro, Luft (1985) é categórico: “Não é exagero dizer, talvez chocando a muitos, que *ensinar Gramática em sala de aula é inútil, se não prejudicial*, dados os métodos com que isso vem sendo feito” (p. 97, grifo do autor).

No início da década de 1990, Neves (2018 [1990]) realizou um estudo sobre o ensino de gramática que revelou uma realidade ainda presente nas salas de aula atualmente. Em pesquisa com 170 professores de língua portuguesa da Educação Básica de quatro cidades de São Paulo, a pesquisadora constatou que, devido à insatisfação com o ensino normativo no ambiente escolar, em geral, em razão das críticas oriundas do ambiente acadêmico que chegam até os docentes por meio de cursos de capacitação, os professores têm substituído as aulas de gramática normativa pelo ensino de gramática descritiva.

A gramática normativa, também conhecida como gramática tradicional, estabelece as regras da variedade padrão com base no uso que os bons escritores fazem da língua (SILVA, 2016 [1989]). Já a gramática descritiva busca fazer uma descrição da língua, observando sua estrutura e

funcionamento (TRAVAGLIA, 2005). É válido observar que, em ambos os casos, a gramática é concebida como um objeto autônomo, externo ao aprendiz. Nas aulas normativas, ela consiste num conjunto de regras a que se deve obedecer a fim de se expressar com correção. Nas aulas descritivas, a gramática é uma entidade autônoma formada por elementos discretos passíveis de serem classificados.

Devido ao ensino descritivo da língua, Neves (2018 [1990]) observou que mais de 70% dos exercícios de gramática propostos pelos professores se detinham no reconhecimento e na classificação das classes de palavras e das funções sintáticas. Tem-se, assim, um ensino centrado na classificação de enunciados: “as atividades relativas ao ensino da gramática são atividades de exclusiva exercitação da metalíngua” (NEVES, 2018 [1990]). Essa metalíngua corresponde a uma língua técnica (taxonomia) empregada para classificar as categorias linguísticas.

Mesmo substituindo as aulas normativas por aulas descritivas, a sensação de insatisfação conservou-se. Ainda que os informantes considerassem que a finalidade do ensino de gramática seja levar o aluno a “falar e escrever melhor”, quando se inquiriu sobre a finalidade prática da gramática ensinada, as respostas evidenciaram que

A aquisição das estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada de aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua, em si e por si, ou mais uma vez, em nada. Quanto à finalidade de ensino para simples cumprimento do programa, sua utilização vem ligada ao sucesso na própria sala de aula (acertar exercícios), o que significa, novamente, não se apontar necessidade real para o ensino da gramática. (NEVES, 2018 [1990], p. 11)

A constatação de que o ensino centrado na descrição gramatical e assimilação de uma terminologia ainda é uma realidade no ensino de língua materna pode ser encontrada nessa ponderação presente nas orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio:

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto. (BRASIL, 2000, p. 16)

Como consequência dessa prática que não contribui para o aprimoramento da expressão linguística do aluno, o ensino de gramática na escola é, por vezes, posto em xeque. Na literatura sobre o assunto produzida no Brasil, contudo, parece haver certo consenso de que o ensino de gramática é importante. O principal argumento é que, como o uso da língua não prescinde de gramática, então convém que o conhecimento gramatical seja aprimorado nas aulas de língua materna. De modo geral, a atenção dos pesquisadores recai nos conteúdos a serem abordados, objetivos e metodologias de ensino, como pode ser observado no seguinte trecho dos PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998):

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p. 28)

A mesma postura é explicitada por Antunes (2003):

[...] a questão maior não é *ensinar ou não ensinar gramática*. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o *objeto do ensino*: as regras (mais precisamente: *as regularidades*) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. (ANTUNES, 2003, 88, grifo da autora)

Dado que os autores criticam o ensino gramatical tradicional, mas defendem a abordagem da gramática nas escolas, convém verificar o que tem sido sugerido quanto ao modo de conduzir o trabalho com a língua nas salas de aula, o que será abordado na próxima seção.

3 Propostas para a renovação do ensino de gramática

Esta seção apresentará alguns apontamentos a respeito das orientações dadas pelos principais documentos que norteiam a educação brasileira e algumas das propostas que têm sido apresentadas para superar o ensino gramatical tradicionalmente praticado no país. Ao considerar o ensino de língua materna na escola, um aspecto importante a ser considerado é a política pública educacional. Apesar de reconhecer que se trata de um aspecto complexo, será focado aqui apenas o que propõem os documentos orientadores da educação brasileira mais relevantes: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os PCN do Ensino Fundamental, ao tratarem da área de Língua Portuguesa, instituem que o ensino deve ser baseado no uso (práticas de escuta e de leitura e prática de produção de textos orais e escritos) e na reflexão sobre a língua e linguagem (prática de análise linguística) e privilegiar o trabalho com a linguagem a partir dos textos e gêneros (BRASIL, 1998). A ideia é que os alunos possam internalizar novas estruturas linguísticas nas atividades de práticas com a linguagem e sistematizar explicitamente esse conhecimento até então intuitivo por meio de atividades descritivas.

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, 1998, p. 28)



Mais adiante, em nota de rodapé, os PCN conceituam a noção de “atividade metalinguística”:

Por atividade metalinguística se entendem aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas. (BRASIL, 1998, p. 28)

Assim, para os PCN, a reflexão gramatical corresponde à descrição linguística. Nesse ponto, os PCN entram em clara contradição com a tradição gramatical a que visavam combater. Como solução para o impasse, a “novidade” está em propor que essa descrição seja criada pelos alunos e pelo professor, em vez de empregar aquela já presente em manuais de gramática:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (BRASIL, 1998, p. 29)

Apesar de a proposta parecer interessante, por estimular uma postura investigativa nos estudantes, pode-se especular que seus resultados provavelmente sejam, no mínimo, parcos, dado que descrever a língua de modo logicamente organizado exige uma grande capacidade de abstração, que está distante dos objetivos postos para os alunos na Educação Básica.

Nos PCN + Ensino Médio, na seção em que se discutem as competências e habilidades relacionadas aos conceitos da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, encontra-se a mesma concepção de análise metalinguística como descrição da língua:

A língua portuguesa, da mesma forma, pode ser descrita por meio de um vocabulário técnico que abarca fatos linguísticos de ordem morfológica (as noções de radical, sufixo, prefixo, por exemplo), ou

sintática (a colocação pronominal, por exemplo), ou semântica (o fenômeno da polissemia, por exemplo). Esse procedimento permite maior sistematização dos conhecimentos sobre o objeto em questão. (BRASIL, 2002, p. 66)

O que se pode depreender a partir da leitura dos PCN (BRASIL, 1998, 2002) é que existe a expectativa de que, durante as práticas de escuta/leitura/produção, o aprendiz intuitivamente expanda o seu domínio sobre a língua, por meio da assimilação das estruturas linguísticas, e que posteriormente, durante as práticas de análise linguística, o aluno sistematize o conhecimento adquirido, por meio da descrição das estruturas linguísticas. Como existe uma lacuna entre saber utilizar a língua em situações comunicativas práticas e saber descrever a língua, a intervenção pedagógica que reduz a reflexão ou análise linguística meramente à descrição linguística pode impor um grande obstáculo ao aprendiz, ao não conduzir didaticamente o processo de aprendizagem de uma capacidade necessária inclusive para descrever a língua – a de perceber e manipular a língua como uma estrutura. Conforme se verá na próxima seção, o conceito de consciência metalinguística (GOMBERT, 1992) construído no campo da Psicolinguística pode ajudar a superar esse impasse.

Apesar do enfoque descritivo ou classificatório ao abordar a análise linguística, os PCN também abrem caminho para que se aborde o ensino de gramática do modo como se defende aqui, como pode ser observado na seguinte orientação:

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (BRASIL, 1998, p. 27-28)

É válido notar que, em geral, a substituição das atividades centradas na palavra ou frase pelo trabalho com textos e gêneros textuais é vista como inovadora e estimulada pelos pesquisadores que se dedicam ao ensino de língua. Contudo, pouco adianta trocar a palavra ou frase pelo texto, se a metodologia e os pressupostos subjacentes ao trabalho com a língua permanecerem os mesmos. Retomando a pesquisa realizada por Neves (2018 [1990]) como exemplo, quando inquiridos a respeito dos procedimentos no ensino de gramática, mais de metade dos professores entrevistados declaram partir de textos para a exercitação gramatical. Contudo, a pesquisadora constatou que “partir do texto’ nada mais representa que ‘retirar de textos’ unidades (frases ou palavras) para análise e catalogação” (p. 18). Assim, a mesma lógica subjacente às atividades de descrição dos constituintes das frases e de assimilação de uma nomenclatura gramatical pode ser transposta para o nível do texto, como se pode perceber na seguinte questão retirada de uma prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):

QUESTÃO 23

Filha do compositor Paulo Leminski lança disco com suas canções

“Leminskanções” dá novos arranjos a 24 composições do poeta

Frequentemente, a cantora e compositora Estrela Ruiz é questionada sobre a influência da poesia de seu pai, Paulo Leminski, na música que ela produz. “A minha infância foi música, música, música”, responde veementemente, lembrando que, antes de poeta, Leminski era compositor.

Estrela frisa a faceta musical do pai em *Leminskanções*. Duplo, o álbum soma *Essa noite vai ter sol*, com 13 composições assinadas apenas por Leminski, e *Se nem for terra, se transformar*, que tem 11 parcerias com nomes como sua mulher, Alice Ruiz, com quem compôs uma única faixa, Itamar Assumpção e Moraes Moreira.

BOMFIM, M. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br>. Acesso em: 22 ago. 2014 (adaptado).

Os gêneros textuais são caracterizados por meio de seus recursos expressivos e suas intenções comunicativas. Esse texto enquadra-se no gênero

- A biografia, por fazer referência à vida da artista.
- B relato, por trazer o depoimento da filha do artista.
- C notícia, por informar ao leitor sobre o lançamento do disco.
- D resenha, por apresentar as características do disco.
- E reportagem, por abordar peculiaridades sobre a vida da artista.

Figura 1: Questão do ENEM 2018 (2ª aplicação, caderno de prova azul, p. 11)

Naturalmente, não se quer argumentar que não se deva ensinar o nome dos inúmeros gêneros textuais que circulam na sociedade. Apenas se quer chamar a atenção para o fato de que reduzir o trabalho com textos ao ensino dos nomes dos gêneros textuais ou de suas partes constituintes poderá não trazer a contribuição esperada para o desenvolvimento do conhecimento linguístico do aprendiz.

A BNCC estabelece que o ensino de língua portuguesa deve promover as “práticas com a linguagem”, que abarca os seguintes eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. A definição dos objetivos da análise linguística/semiótica presente na BNCC aproxima-se bastante daquilo que, neste artigo, se defende que deva ser o objetivo do ensino de gramática na Educação Básica: o desenvolvimento da consciência metalinguística, como uma das metahabilidades que compõem nossa capacidade metacognitiva, conforme se verá mais detidamente na próxima seção. Assim, a BNCC explica que

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p. 80)

As críticas que se pode fazer ao documento disponibilizado no sítio do MEC são a ausência de referências que possam servir de fonte de pesquisa e aprofundamento pelo leitor e a falta de orientação sobre os “procedimentos” para a realização da análise linguística/semiótica. A mera listagem das habilidades a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica não garante que a tradicional prática de descrição da língua e assimilação de nomenclatura seja superada.

Tendo-se examinado o que propõem os principais documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, passa-se a considerar as recomendações

dadas por alguns pesquisadores sobre o ensino de gramática. Como já se afirmou, pode-se dizer que, na literatura sobre o assunto no Brasil, prevalece a ideia de que o ensino de gramática é relevante. O debate se volta para os objetivos desse ensino, o que repercute em questões como a seleção de conteúdos e a metodologia de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, parece haver um consenso de que o ensino de gramática deve contribuir para o desenvolvimento da “competência comunicativa” do estudante, que diz respeito à “capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2005, p. 17). Para alcançar tal objetivo, Travaglia (2005) assevera que o “ensino produtivo” da gramática, cujo objetivo é ampliar o conjunto de recursos gramaticais do aprendiz, é o mais adequado.

O autor explica ainda que, entre as quatro formas de focalizar a gramática (teórica, normativa, de uso e reflexiva) que o professor pode combinar no ensino, as duas últimas são as mais úteis à promoção do ensino produtivo. A gramática de uso é implícita e busca ampliar a gramática internalizada do estudante, sem o uso de descrição. Já a gramática reflexiva busca tornar consciente o conhecimento intuitivo da língua, quer por meio da explicitação de fatos da estrutura e do funcionamento da língua, quer por meio da focalização dos efeitos de sentido produzidos pelos elementos linguísticos durante a interlocução (TRAVAGLIA, 2005).

Além disso, considera-se, com frequência, que a instrução gramatical não deva ter um fim em si mesma, como ocorre em atividades descritivas, mas sim estar a serviço das práticas com a linguagem. Por essa razão, Antunes (2003) defende que o professor “deve selecionar noções e regras gramaticais que sejam, na verdade, relevantes, úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua” (p. 96). A autora também reivindica que o ensino gramatical deve ser funcional e contextualizado, incentivando o trabalho com o texto.

Essa mudança de postura motivou a adoção do termo “análise linguística”, cujo objetivo é “ampliar a consciência dos alunos sobre os

fenômenos gramaticais e textual-discursivos” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 75). Os principais pressupostos que subjazem à prática de análise linguística são os seguintes: língua como ação interlocutiva situada, reflexão linguística como ferramenta para leitura e produção de textos, metodologia reflexiva (parte-se dos casos particulares para se chegar às regularidades), ênfase nos usos como objetos de ensino e nos efeitos de sentido e centralidade nos textos e gêneros (MENDONÇA, 2006 apud SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013).

Tendo-se abordado as propostas para a instrução gramatical dadas pelos documentos oficiais e por pesquisadores em ensino, a próxima seção dedica-se a refletir sobre como o conceito de consciência metalinguística (GOMBERT, 1992), desenvolvido no interior da Psicolinguística, também pode contribuir para o ensino produtivo de gramática.

4 Um caminho: o desenvolvimento metalinguístico

O desenvolvimento sistematizado do saber metalinguístico do estudante tem o objetivo de prover maior domínio sobre o seu conhecimento linguístico internalizado. Esse domínio pode ser empregado nas práticas com a linguagem, sobretudo aquelas que envolvem o letramento ou o emprego das normas de prestígio. Conforme se verá a seguir, a abordagem didática da consciência metalinguística retoma e aprofunda alguns dos pressupostos e métodos das gramáticas de uso e reflexiva, reconhecidas como as mais úteis para a consecução do ensino produtivo de gramática (TRAVAGLIA, 2005).

É preciso ter em mente que há variação conceitual relacionada ao termo “metalinguístico” e vocábulos correlatos. Por influência dos estudos estruturalistas de Jakobson (2003), a noção de metalinguagem mais difundida na Linguística concerne à atividade linguística que tem por objeto o próprio código. É por essa razão que muitos teóricos do campo do ensino de língua associam o termo “atividade metalinguística” à descrição linguística. Para a Psicolinguística, por seu turno, a metalinguagem ou consciência metalinguística

refere-se à atividade metacognitiva especificamente relacionada à linguagem (GOMBERT, 1992; CAMPS; MILIAN, 2000).

De modo sucinto, a metacognição consiste na interação entre atividade cognitiva de nível superior (consciente) e as funções cognitivas de nível inferior (realizadas de forma automatizada). Esse conceito abarca os conhecimentos e as crenças que as pessoas têm sobre como a mente funciona para realizar tarefas e a capacidade para regular a própria atividade cognitiva, por meio do estabelecimento de objetivos, planejamento do desempenho, monitoramento da atuação cognitiva e da motivação, seleção de estratégias e adoção de ações corretivas (SCHWARTZ; PERFECT, 2002; Van OVERSCHELDE, 2008; METCALFE, 2008).

No caso da consciência metalinguística, os processos metacognitivos correspondem à reflexão sobre a língua e seus usos e à capacidade para regular intencionalmente os processos implicados na compreensão e na produção linguísticas (GOMBERT, 1992). De modo geral, os pesquisadores também têm identificado a atuação metalinguística como a capacidade para refletir sobre a estrutura da língua, tomando-a como um objeto autônomo, analisável e independente dos contextos de uso (MALUF, 2003; MOTA, 2009). A atividade metalinguística pode incidir sobre diferentes estratos linguísticas e, por isso, é possível falar em consciência metafonológica, morfológica, sintática, textual, entre outras (GOMBERT, 1992; MALUF, 2003; MOTA, 2009).

Gombert (1992) distingue as habilidades epilinguísticas das capacidades metalinguísticas. Para o autor, as habilidades epilinguísticas se instalam naturalmente durante o desenvolvimento linguístico e correspondem ao conhecimento linguístico aplicado mais ou menos automaticamente, sem reflexão ou atuação deliberada do indivíduo. Já as capacidades metalinguísticas estão ligadas a uma atividade genuinamente metacognitiva e, por isso, intencional e reflexiva sobre a linguagem e resultam de aprendizagens explícitas, de natureza escolar, que se instalam paralelamente à aprendizagem da leitura.

A literatura tem destacado a íntima relação entre a consciência metalinguística e o aprendizado do letramento (Cf. GOMBERT, 2003; MALUF, 2003). As pesquisas no campo da Psicolinguística têm evidenciado que tanto a atividade de leitura quanto a de produção escrita são bastante complexas, exigindo, portanto, uma atuação metacognitiva e metalinguística por parte do leitor/redator (MALUF, 2003; ALMEIDA, 2017). Ravid e Tolchinsky (2002), por exemplo, consideram que a emergência da consciência metalinguística é um processo concomitante ao desenvolvimento do letramento linguístico no indivíduo. A abordar a polêmica em torno da relação de causalidade entre o desenvolvimento metalinguístico e o aprendizado da escrita, Homer (2009) sugere que se considerem esses processos como recíprocos: “Embora alguma consciência da estrutura da língua seja requerida para aprender a ler e escrever, adquirir letramento também transforma a representação da língua das crianças” (HOMER, 2009, p. 495, tradução nossa).

Ao revisar a literatura sobre a contribuição do ensino de gramática para o aprimoramento da expressão escrita dos alunos, Hudson (2016) concluiu que os aprendizes podem tirar bom proveito dessa instrução, desde que ela abarque o conhecimento gramatical requerido na escrita hábil, o que pode envolver desde a automatização de processos relacionados à transcrição até a habilidade de manipular a estrutura linguística requerida pela revisão:

O estado atual da pesquisa mostra que ministrar gramática não é, afinal, uma perda de tempo no ensino da escrita. Mas isso só é verdade se o ensino estiver claramente focado nos pontos de crescimento da gramática das crianças. Esses pontos podem envolver habilidades de transcrição de baixo nível da escrita, como soletração, ou habilidades de composição de nível superior, como revisar a ordem dos elementos ou escolher quanto detalhe prover. Em quase todos os casos, os escritores têm que fazer análises gramaticais e escolhas gramaticais, e quanto mais compreensão eles trouxerem para atuar nessas análises e escolhas, melhor.³⁸ (HUDSON, 2016, p. 297, tradução nossa)

³⁸ “The present state of research shows that applying grammar is not, after all, a waste of time in the teaching of writing. But this is only true if the teaching is clearly focused on growth-points in the children’s grammar. These points may involve low-level transcription skills of writing such as spelling, or higher-level composition skills such as reviewing the ordering of elements or choosing how much detail to provide. In almost every case, writers have to make grammatical

Nesse sentido, advoga-se em favor do desenvolvimento metalinguístico como um dos principais objetivos do ensino de língua materna na Educação Básica. Sendo assim, é preciso prover uma abordagem didática para esse processo de amadurecimento linguístico. Deve-se ter clareza de que as atividades metalinguísticas, nesse contexto, não devem ser confundidas com atividades de descrição linguística. Em vez disso, trata-se de atividades que despertam a capacidade para conceber a língua como uma estrutura dotada de forma e função, manipulá-la e gerenciar o próprio processamento linguístico, por meio de processos de monitoramento e regulação (GOMBERT, 1992). É válido notar que, quando o ensino tradicional propõe atividades gramaticais descritivas, ele deseja, na verdade, avaliar se o aluno desenvolveu a capacidade de realizar essas operações metalinguísticas, pois só é capaz de realizar descrição linguística quem é capaz de conceber a língua como uma estrutura. O problema é que o ensino tradicional foca no produto (a descrição), mas não aborda didaticamente o processo de desenvolvimento dessas habilidades.

A abordagem da consciência metalinguística no contexto de aprendizagem de gramática possibilita que se desloque o tradicional foco da língua, presente nos ensinamentos prescritivo e descritivo, para a pessoa do aprendiz. Assim, a atenção deixa de recair sobre os conteúdos e se volta para os conhecimentos construídos e os processos realizados pelo aluno para aprender e realizar as tarefas. Além disso, o ensino focado na processualidade abarca não apenas as práticas com a linguagem, mas também a reflexão relacionada a essas práticas, possibilitando que a experiência com a linguagem no ambiente escolar seja qualitativamente diferente do uso linguístico fora da escola, em geral, intuitivo, holístico e voltado para o significado (GERHARDT, 2013).

Nesse sentido, Gerhardt (2016) sistematizou, na obra *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico*, um percurso didático com o objetivo de promover a consciência metalinguística nas aulas de língua portuguesa. Em seu livro, a autora aborda o desenvolvimento da consciência metalinguística sobre três conteúdos ligados à sintaxe: as palavras na organização do texto (com foco na referenciação), a estrutura argumental (a seleção de argumentos projetada por um predicador) e a articulação de sentenças. Almeida (2017) empregou o mesmo percurso didático para promover a consciência metatextual sobre a estrutura tópica do parágrafo argumentativo.

Ao longo de cada unidade, Gerhardt (2016) segue esta metodologia: inicialmente, faz uma exposição teórica sobre o fenômeno linguístico abordado, observando a sua estrutura e o seu funcionamento em enunciados e estabelecendo uma sistematização das principais falhas; em seguida, são oferecidas atividades didáticas que visam a desenvolver a consciência sobre o aspecto gramatical trabalhado. Os exercícios seguem esta sequência: (i) atividades de reconhecimento da construção gramatical abordada (percepção das partes constituintes e parâmetros de organização); (ii) atividades de comparação entre estruturas bem e malformadas, com identificação dos parâmetros estruturais relacionados aos problemas; (iii) atividades de identificação e correção das construções gramaticais defeituosas; e (iv) atividades de produção textual com a estrutura gramatical estudada.

As atividades de reconhecimento têm o propósito avaliar se o estudante é capaz de conceptualizar o item gramatical focalizado na explanação teórica, identificando seus parâmetros de organização e suas funções. Por exemplo, no capítulo que aborda os recursos da coesão, Gerhardt (2016) expõe as funções discursivas dos elementos coesivos referenciais e conceitos como “referente” e “elemento coesivo”. Ao discutir a estrutura argumental, a autora expõe conceitos como “estrutura” e “argumento” e os parâmetros notacionais “presença”, “pertinência”, “fronteira” e “ordem” dos elementos constituintes, responsáveis pela organização da estrutura. Na

unidade sobre a articulação de sentenças, apresenta noções como “bases de conhecimento” e “relações lógico-semânticas” e aplica os parâmetros notacionais a essa nova estrutura. Ao tratar da estrutura tópica do parágrafo, Almeida (2017) introduziu conceitos como “período contextualizador”, “período tópico”, “períodos de expansão” e “período de conclusão”, além aplicar aqueles parâmetros notacionais (GERHARDT, 2016) na organização do tópico do parágrafo.

As atividades de reconhecimento, então, vão verificar se os alunos são capazes de perceber tais elementos e funções em textos. Ao longo das atividades, o professor deve ponderar sobre o grau de rigor no uso de uma nomenclatura para verbalizar as operações metalinguísticas realizadas. Deve-se ter em mente que o objetivo das atividades não é descrever os fatos linguísticos, mas sim justificar as escolhas, explicar os procedimentos realizados e diagnosticar as falhas. Nesse sentido, alguma terminologia será empregada como meio para falar das operações realizadas. Como exemplo de atividade de reconhecimento, apresenta-se o seguinte exercício proposto por Almeida (2017) para avaliar a sensibilidade dos estudantes quanto ao parâmetro ordem dos elementos que formam o parágrafo:

Os períodos dos parágrafos abaixo estão fora da ordem. Enumere-os, a fim de indicar a ordem correta:

Tema: Corrupção

- () Normalmente usa-se o argumento de que um dos motivos que dificultam a erradicação da corrupção é que esta está enraizada à cultura e história de um país, por isso demora gerações para dirimi-la.
- () Tal redução só foi possível porque os dois Estados adotaram uma série de medidas de prevenção, penalização e aplicação da lei contra a corrupção.
- () No entanto, sabe-se que dois dos países menos corruptos hoje, Suécia e Singapura, já foram dos mais corruptos no passado, porém ambos conseguiram realizar, com relativa rapidez, uma redução significativa nos níveis de devassidão do poder. (ALMEIDA, 2017, p. 183)

As atividades de contraste entre estruturas bem e malformadas exercitam o monitoramento metalinguístico ao estimularem a avaliação

deliberada sobre um enunciado com base no conhecimento explícito sobre a estrutura linguística focalizada. Para viabilizar uma reflexão genuinamente metalinguística, é importante estimular a identificação do parâmetro estrutural relacionado ao problema diagnosticado na estrutura defeituosa por meio da verbalização. No exemplo abaixo, a questão solicita que o estudante escolha a melhor formulação do período tópico, contrastando duas formulações diferentes.

Assinale a alternativa que apresenta a melhor formulação do tópico do parágrafo. Justifique sua escolha com base nos conceitos aprendidos nesta unidade.

Tema: Desafios encontrados na atualidade pela Educação no Brasil

(A) O Brasil está reformulando a educação pública e privada. Os problemas que estão atingindo a educação são o uso de paradigmas do passado e a incompetência da parte de docentes e pais de explicarem a importância da escola. Os estudantes não acreditam que o diploma nesta sociedade contemporânea seja a garantia de um emprego e de um bom sucesso financeiro.

(B) O Brasil precisa mudar a forma como concebe a educação. Os problemas que estão atingindo a educação são o uso de paradigmas do passado e a incompetência da parte de docentes e pais de explicarem a importância da escola. Os estudantes não acreditam que o diploma nesta sociedade contemporânea seja a garantia de um emprego e de um bom sucesso financeiro. (ALMEIDA, 2017, p. 190-191)

Segundo Gerhardt (2016), as atividades de identificação e correção de falhas seguem a mesma orientação dos exercícios de comparação entre estruturas bem e malformadas; contudo, nesse novo caso, o aluno conta apenas com os seus próprios conhecimentos sobre a construção linguística em análise. Almeida (2017) organizou esse tipo de atividade num grau crescente de complexidade. Inicialmente, forneceu-se aos estudantes uma tipologia das principais falhas para ser empregada durante a análise do parágrafo para o estabelecimento do diagnóstico, como pode ser observado no seguinte exemplo:



Os parágrafos a seguir apresentam incongruência entre os elementos constituintes do parágrafo. Identifique o tipo de falha, utilizando o código abaixo:

- (1) O tópico não se relaciona claramente com os períodos de expansão.
- (2) Os períodos de expansão apresentam incongruência entre si
- (3) A conclusão é incongruente em relação ao restante do parágrafo.

Tema: Democracia brasileira: perspectivas

() A democracia brasileira é relativamente “jovem” e apresenta aspectos bastante peculiares. A representatividade ineficaz dos governantes, a fraqueza ideológica das siglas partidárias e a obrigatoriedade do voto resultam em uma dissonância da democracia em sua essência com a democracia que atualmente rege o Brasil. Atualmente, nas democracias modernas, tanto homens como mulheres participam das decisões políticas, ou seja, a democracia não exclui as pessoas pelo sexo, como acontecia com as mulheres, e pela condição social, como acontecia com os escravos e os estrangeiros. (ALMEIDA, 2017, p. 192)

Em seguida, outra atividade solicitava a identificação do parâmetro relacionado à falha e o diagnóstico do tipo de falha.

Os parágrafos abaixo apresentam alguma inadequação. Identifique o parâmetro de organização tópica relacionado ao problema e indique o tipo de falha. Oriente-se pelo modelo.

MODELO

Tema: O desafio da mobilidade urbana no Brasil
 Congestionamentos, poluição ambiental e sonora, maior probabilidade de acidentes, estresse, problemas respiratórios são apenas algumas consequências negativas que o uso do transporte individual nos centros urbanos acarreta.

Parâmetro: Presença dos elementos constituintes
Tipo de falha: Ausência da expansão

Tema: Televisão: Possibilita ou não aprimoramento cultural aos seus telespectadores?

O ser humano tem a capacidade de se aprimorar e desenvolver quando se vê frente a coisas novas. No entanto, identidades e características vão se perdendo, mas também se aprimorando e/ou transformando. Graças à televisão, é apresentada a nós, todos os dias, a grande diversidade, que de modo subjetivo aprimora e transforma a vida do indivíduo. (ALMEIDA, 2017, p. 193)

Por fim, propôs-se uma atividade que indagava o diagnóstico do tipo de falha, a proposição de uma ação corretiva e a efetiva correção do parágrafo.



Os parágrafos abaixo apresentam alguma inadequação. Para corrigi-los, identifique o tipo de falha, indique a operação de edição adequada e reescreva o parágrafo, eliminando a falha. Veja o modelo.

MODELO

Tema: Desafios da educação no Brasil

Segundo dados do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, entre os 65 países pesquisados no ano de 2012, o Brasil ocupava a 58ª colocação. Enfrentam-se grandes problemas na educação brasileira, como o analfabetismo funcional, que, segundo o IBOPE, atinge 28% das pessoas entre 15 e 64 anos. Outro grande problema retratado no telejornal Repórter Record, em outubro de 2015, é a falta de merenda nas escolas públicas, principalmente no interior do Nordeste. Em uma escola pública do Maranhão, alunos voltavam para casa, pois não tinha merenda. O Prefeito da Cidade foi procurado pela equipe de reportagem, mas não se pronunciou sobre o caso. Outra questão que merece destaque é a situação dos professores, que, com os salários relativamente baixos, pedem reajustes. Na cidade de Guaraí, no Tocantins, a prefeitura decidiu não realizar a festa de réveillon da cidade em 2015, afirmando que o dinheiro que gastaria com a festa seria investido na reforma de duas escolas da região.

Tipo de falha: Há ausência de um período tópico e incongruência entre os elementos constituintes, pois, no início do parágrafo, apresentam-se problemas relacionados à educação, mas, ao final, apresenta-se uma ação da prefeitura de Guaraí-TO para recuperar duas escolas.

Operações de edição: Adicionar um período tópico. Quanto ao período final, é possível escolher uma dessas operações: (1) suprimi-lo; (2) deslocá-lo para outro parágrafo, que deverá focar nas ações que visam recuperar a educação; ou (3) acrescentar um período que faça a transição dos problemas da educação para as possíveis soluções, como pode ser observado na reescritura abaixo:

Reescritura: A educação brasileira realmente atravessa uma crise aguda. Segundo dados do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, entre os 65 países pesquisados no ano de 2012, o Brasil ocupava a 58ª colocação. Enfrentam-se grandes problemas na educação brasileira, como o analfabetismo funcional, que, segundo o IBOPE, atinge 28% das pessoas entre 15 e 64 anos. Outro grande problema retratado no telejornal Repórter Record, em outubro de 2015, é a falta de merenda nas escolas públicas, principalmente no interior do Nordeste. Em uma escola pública do Maranhão, alunos voltavam para casa, pois não tinha merenda. O Prefeito da Cidade foi procurado pela equipe de reportagem, mas não se pronunciou sobre o caso. Outra questão que merece destaque é a situação dos professores, que, com os salários relativamente baixos, pedem reajustes. Por outro lado, há iniciativas que visam combater essas dificuldades. Na cidade de Guaraí, no Tocantins, por exemplo, a prefeitura decidiu não realizar a festa de réveillon da cidade em 2015, afirmando que o dinheiro que gastaria com a festa seria investido na reforma de duas escolas da região.



Tema: O desafio da mobilidade urbana no Brasil

Além de colaborar para um trânsito mais lento, a quantidade demasiada de carros na rua potencializa a poluição gerada pelo aumento de CO₂ na atmosfera e o destino dos resíduos gerados, como os pneus inutilizáveis. Outro fator a ser considerado, também, é o estresse gerado sobre o motorista, que enfrenta, entre muitos problemas, o congestionamento das grandes cidades. Além disso, colabora para um maior número de acidentes no trânsito. (ALMEIDA, 2017, p. 193-194)

Por fim, há as atividades de produção com o uso da construção linguística focalizada. Entre as atividades de produção textual formuladas por Almeida (2017), duas foram selecionadas. A primeira solicita a produção de um período tópico coerente para o parágrafo dado:

Formule um período tópico coerente com o tema proposto e com o desenvolvimento de cada parágrafo reproduzido abaixo.

Tema: Exposição nas redes sociais: há limites?

_____ Essa prática pode causar diversos transtornos na vida das pessoas, desde uma simples briga entre um casal até um crime como o sequestro. Essas pessoas maliciosas estão atentas a cada deslize da vítima e agem de forma fácil, uma vez que a própria vítima lhe dá ferramentas para a ação que deseja. (ALMEIDA, 2017, p. 188)

E a segunda propõe a produção de períodos que desenvolvam o período tópico indicado para o parágrafo:

Expandir o período tópico de cada parágrafo abaixo, formulando a expansão. Para tanto, defina o padrão de organização das informações predominante.

Tema: O desafio da mobilidade urbana no Brasil

No século XX o automóvel surgiu como grande aliado no transporte de bens. Contudo, a principal causa dos problemas da mobilidade urbana no Brasil relaciona-se com o uso demasiado do transporte individual. _____

_____ (ALMEIDA, 2017, p. 187)

Observando-se esses exemplos, nota-se que os exercícios metalinguísticos recuperam alguns dos pressupostos das gramáticas de uso e



reflexiva, como uso dos recursos linguísticos e a explicitação, mas adota outros expedientes, como o diagnóstico de falhas e a tomada de decisão para correções.

5 Considerações finais

Ao longo do debate aqui empreendido, defendeu-se que um dos principais objetivos do ensino de gramática na Educação Básica é o desenvolvimento da consciência metalinguística, do modo como esse conceito é concebido na Psicolinguística (GOMBERT, 1992), com vistas a um ensino produtivo de gramática (TRAVAGLIA, 2005). Para tanto, buscou-se enfatizar que essa reflexão metalinguística não corresponde à descrição linguística, mas sim à capacidade para perceber e manipular a estrutura linguística e para regular o próprio processamento linguístico.

Para alcançar esse objetivo, inúmeros aspectos ainda precisam ser considerados em investigações futuras. Um deles é formulação de exercícios que associem a reflexão sobre construções linguísticas às motivações discurso-textuais dos gêneros. Outro aspecto que merece atenção é a instrução acerca da capacidade de regulação do processamento linguístico, o que pode esclarecer o vínculo entre as aulas de gramática e as práticas de leitura e produção escrita.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. **O redator estrategista**: uma proposta metacognitiva para o ensino da organização tópica do parágrafo argumentativo (tese de doutorado). Rio de Janeiro: UFRJ/ FL, 2017.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.



BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso 20 fev. 2018.

CAMPS, A.; MILIAN, M. Metalinguistic activity in learning to write: An introduction. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (Eds.). **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000. p. 01-28.

GERALDI, J. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERHARDT, A. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A.; AMORIM, M.; CARVALHO, A. (Orgs.). **Linguística Aplicada e ensino: Língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 77-113.

GERHARDT, A. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

GOMBERT, J. **Metalinguistic development**. New York, London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, J. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

HOMER, B. Literacy and metalinguistic development. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Ed.). **The Cambridge handbook of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 487-500.

HUDSON, R. Grammar instruction. In: MacARTHUR, C., GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Ed.) **Handbook of writing research: second edition**. New York: Guilford, 2016. p. 288-300.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

LUFT, C. Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna e seu ensino. Por Alegre: L&PM, 1985.

MALUF, M. (Org.) **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

METCALFE, J. Evolution of metacognition. In: DUNLOSKY, J.; BJORK, R. (Ed.). **Handbook of metamemory and memory**. New York / Hove: Psychology, 2008. p. 29-46.

MOTA, M. (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.



NEVES, M. **Gramática na escola**. 8. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018 [1990].

RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. **Journal of child language**, n. 29, mai. 2002. p. 417-447.

SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013

SCHWARTZ, B.; PERFECT, T. Introduction: toward an applied metacognition. In: PERFECT, T.; SCHWARTZ, B. (Ed.). **Applied metacognition**. Cambridge: Cambridge University, 2002. p. 01-11.

SPINILLO, A.; SIMÕES, P. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. vol. 16, n. 3, 2003. p. 537-546.

TRAVAGLIA, L. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VAN OVERSCHELDE, J. Metacognition: knowing about knowing. In: DUNLOSKY, J.; BJORK, R. (Ed.). **Handbook of metamemory and memory**. New York / Hove: Psychology, 2008. p. 47-71.