

Géneros Textuales/Discursivos y enseñanza/Aprendizaje de lenguas en múltiples contextos

ORGANIZADORES

Richard Brunel Matias | Vera Lúcia Lopes Cristovão | Eliane Gouvêa Lousada



X SIGET

Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros textuales

**Géneros textuales/discursivos,
prácticas de lenguaje
y voces del sur en diálogo**

Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Brunel Matias, Richard

Géneros textuales/discursivos y enseñanza/aprendizaje de lenguas en múltiples contextos : X SIGET -Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros Textuales : géneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo / Richard Brunel Matias ; Gouvêa Eliane Lousada ; Vera Lúcia Lopes Cristovão. - 1a ed. - Córdoba : Fl copias, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8382-04-3

1. Géneros Literarios. 2. Análisis del Texto. I. Lousada, Gouvêa Eliane. II. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. III. Título.

CDD 808.03

ISBN 978-987-8382-04-3



9 789878 382043

**Autoridades de la
Universidad Nacional de
Córdoba**

- **Rector:** Dr. Hugo Oscar Juri
- **Vicerector:** Dr. Ramón Pedro Yanzi Ferreira
- **Secretaría General:** Ing. Roberto Terzariol
- **Asuntos Académicos:** DRa. Mirta Spadiliero de Lutri
- **Gestión Institucional:** Ing. Agr. Marcelo Conrero
- **Planificación Institucional Estratégica:** Arq. Santiago Dutari
- **Asuntos Estudiantiles:** Ing. Agr. Leandro Carbelo
- **Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva:** Dr. Hugo Maccioni
- **Extensión y Vinculación:** Ab. Conrado Storani
- **Relaciones Internacionales:** Dra. Miriam Carballo
- **Comunicación Institucional:** Mgter. Gustavo Mathieu
- **Informática:** Ing. Alfredo M. Montes
- **Campus Virtual:** Dra. Celia Cravero
- **Oficina central de gestión en higiene, seguridad y medioambiente laboral:** Esp. Daniel Pontelli

**Autoridades de la
Facultad de Lenguas
UNC**

- **Decana:** Dra. Elena del Carmen Pérez
- **Vicedecano:** Mgtr. Martín Salvador Capell
- **Secretaría de Coordinación:** Dra. Liliana Tozzi
- **Secretaría Académica:** Mgtr. Mariela Bortolón
- **Secretaría de Posgrado:** Dra. Graciela Ferrero
- **Prosecretaría de Ciencia y Tecnología:** Dra. María José Buteler
- **Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales:** Mgtr. Patricia Meehan
- **Prosecretaría de Extensión:** Mgtr. María Josefina Díaz
- **Secretaría de Asuntos Estudiantiles:** Mgtr. Griselda Bombelli
- **Secretaría Administrativa:** Abg. Pablo Pulisich
- **Secretaría Honorable Consejo Directivo:** Abg. Pablo Pulisich
- **Regencia del Departamento Cultural:** Mgtr. Silvina Voltarel

**Comisión Organizadora
del evento**

Presidente:

- Prof. Mgtr. Richard Brunel Matias

MIEMBROS

Facultad de Lenguas - UNC

- Dra. Alejandra Reguera - FL Dra. Bibiana Amado -FL
- Dr. Luis Alejandro Ballesteros - FL
- Mgte. Andrea Gambi.ni - FL
- Mgtr. Silvana Marchiaro - FL
- Mgtr. Valeria Wilke - FL
- Mgtr. María Belén Oliva - FL
- Mgtr. Fanny Bierbrauer - FL
- Mgtr. Natalia Dalla Costa - FL
- Mgtr. Gabriela Díaz Cortez - FL
- Mgtr. Silvia Sosa de Montyn - FL
- Prof. Sonia Regina Silva Tarabini - FL

Facultad de Ciencias de la Comunicación - UNC

- Prof. Fabiana Castagno - FCC
- Dra. María Inés Loyola - FCC
- Esp. Tatiana Rodríguez Castagno -FCC
- Dra. Andrea Boceo - FCC

Facultad de Filosofía y Humanidades -UNC

- Mgtr. Gloria Borioli (FFyH)
- Mgtr. Gloria Borioli (FFyH)

Departamento de Informática - UNC

- Prof. Gisela Hirschfeld -DUI

Facultad de Humanidades y Artes - Escuela de Lenguas - UNR

- Dra. Florencia Miranda - UNR

Facultad de Ingeniería-UNER

- Mgtr. Diana M. Waigandt - UNER

Universidade Estadual de Londrina - Brasil

- Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Universidade de São Paulo - Brasil

- Dra. Eliane Gouvêa Lousada

Comité Científico

- Acir Mário Karwoski (UFTM - Brasil)
- Adair Bonini (UFSC - Brasil)
- Adair Vieira Gonçalves (UFGD- Brasil)
- Alejandra Reguera (UNC -Argentina)
- Ana Maria de Mattos Guimaraes (UNISINOS - Brasil)
- Ana Paula Beato Canato (UFPR - Brasil)
- Anderson Carnin (UNISINOS - Brasil)
- Antónia Coutinho (UNL - Portugal)
- Antonia Dilamar Araújo (UECE - Brasil)
- Bibiana Amado (UNC -Argentina)
- Benedito Gomes Bezerra (UPE/UNICAP - Brasil)
- Cynthia Agra de Brito Neves (UNICAMP - Brasil)
- Charles Bazerman (University of California Santa Bárbara, USA)
- Débora de Carvalho Figueiredo (UFSC - Brasil)
- Désirée Motta Roth (UFSM - Brasil)
- Dora Riestra (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina)
- Eliane Lousada (USP - Brasil)
- Eliana Merlin D, de Barros (UENP/Cornélio Procópio - Brasil)
- Elvira Lopes Nascimento (UEL - Brasil)
- Estela Moyano (UNGS y UFLO - Argentina)
- Federico Navarro (Universidad de O'Higgins - Chile)
- Florencia Miranda (UNR -Argentina)
- Francieli Matzembacher Pintan (UFSM - Brasil)
- Francisco Alves Filho (UFPI - Brasil)
- Graciela Rabuske Hendges (UFSM - Brasil)
- Isolda Carranza (UNC - Argentina)
- Jacqueline Peixoto Barbosa (UNICAMP - Brasil)
- Javier Martínez Ramacciotti (UNC -Argentina)
- Joaquim Dolz (Universidad de Ginebra - Suiza)
- Juliana Assis (PUC-Minas - Brasil)
- Lídia Stutz (Unicentro)
- Lília SantosAbreu Tardelli (UNESP - Brasil)
- Liliana Anglada (UNC -Argentina)
- Luísa Álvares Pereira (Universidade de Aveiro - Portugal)
- Luis Alejandro Ballesteros (UNC -Argentina)
- Luzia Bueno (Universidade Sao Francisco ...; Brasil)
- Márcia Rodrigues de Souza Mendonca (UNICAMP - Brasil)
- María InésArrizabalaga (UNC -Argentina)
- Maria Socorro Oliveira (UFRN - Brasil)
- Marta Cristina Silva (UFJF - Brasil)
- Natalia Ávila Rayer (PUC-Chile)
- Natasha Artemeva (Carleton University - USA)
- Orlando Vian Jr. (UNIFESP- Brasil)
- Regina Celi Mendes Pereira (UFPB - Brasil)
- Rodrigo Acosta Pereira (UFSC-Brasil)
- Rosangela Hammes Rodrigues (UFSC - Brasil)
- Roxane Helena Rodrigues Rojo (UNICAMP - Brasil)
- Solange Aranha (UNESP - Brasil)
- Tania Magalhaes (UFJF - Brasil)
- Terezinha Costa Hubes (UNIOESTE - Brasil)
- Vera Lúcia Lopes Cristovao (UEL - Brasil)
- Vera Lúcia Pires (UFSM - Brasil)
- Viviane Heberle (UFSC - Brasil)

El X SIGET fue co organizado por:

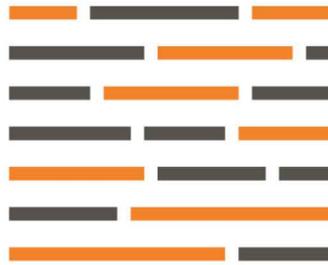
- Universidad Nacional de Córdoba - Argentina
- Universidad Nacional de Rosario - Argentina
- Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina
- Universidade Estadual de Londrina - Brasil
- Universidade de São Paulo - Brasil
- Grupo de Trabalho Gêneros Textuais - ANPOLL - Brasil

El X SIGET cuenta con:

- **AVAL ACADÉMICO** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Lenguas - UNC (RHCD_361_2018)
<https://drive.google.com/file/d/1m8-HMbaFHb9d1RlcDmRqIYT20C8UVwSz/view?usp=sharing>
- **AVAL ACADÉMICO E INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación - UNC (RHCD_84_2018)
https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK_bjZpSHc1LUdib2dOSjVuYldlYlJ3ZU45c1pr/view?usp=sharing
- **AVAL INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC (RHCD_151_2019)
https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK_d1pGQkFwZmZuUEpVeUt6UWFldUZaZDVPdjJ/view?usp=sharing
- **INTERÉS ACADÉMICO-INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Psicología - UNC (RHCD_203_2019)
https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK_R1VlODlfcTdmRE9NbjJPU1czZVVEVnh6VjJB/view?usp=sharing
- **INTERÉS ACADÉMICO-INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Artes - UNC (RHCD_0205_2019)
<https://drive.google.com/file/d/18vMwIqjylulhvYf76HDimHNKbT6IF3yE/view?usp=sharing>

El apoyo de:

- ALES (Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales)
- CÁTEDRA UNESCO para la Lectura y la Escritura
- Agencia Córdoba Turismo - Gobierno de Córdoba



X SIGET

Simposio Internacional de
Estudios de Géneros Textuales

16, 17 y 18 de septiembre de 2019

*“Géneros textuales/discursivos,
prácticas de lenguaje
y voces del sur en diálogo”*



Universidad
Nacional
de Córdoba

Índice

14

Prefacio

Florencia Miranda

Simposio Temático

Ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos: perspectivas teóricas, avanços e desafios

17

Resumen del Simposio Temático

Ana Paula Marques Beato-Canato | Natalia Labella-Sánchez

18

Gêneros discursivos e práticas problematizadoras: refletindo sexualidade e linguagem nas aulas de inglês para fins específicos

Victor Schlude

27

Gêneros discursivos e letramento acadêmico: um diálogo possível no trabalho com línguas para fins específicos

Ana Paula Marques Beato-Canato

Simposio Temático

Los modelos de múltiples niveles como metodología de tipologización del discurso especializado

40

Resumen del Simposio Temático

Cristina Magno | Daniela Moyetta

41

El manual de buenas prácticas en ingeniería: una caracterización desde el modelo de múltiples niveles

Natalia Busso | Cristina Magno | Daniela Moyetta

Simposio Temático

Gêneros textuais na área do português como língua estrangeira (ple): práticas de ensino e formação docente

52

Resumen del Simposio Temático

Florencia Miranda | Richard Brunel Matias

56

Gêneros de texto para una licenciatura en enfermería: presentación de un modelo didáctico

Mariana Larrieu

64

Da construção à interpretação de sentidos: A crônica em foco na formação de professores de português

Richard Brunel Matias | Ana Belén Vera

Simposio Temático

A noção de gêneros textuais/discursivos no ensino de língua portuguesa como língua materna e como língua estrangeira/adicional: um olhar para a produção de materiais didático

82

Resumen del Simposio Temático

Rodrigo Albuquerque | Cíntia da Silva Pacheco

83

O input linguístico nos gêneros textuais de livros didáticos de língua portuguesa: o caso dos clíticos acusativos de terceira pessoa

Ana Carolina Nunes Aguiar | Helena Guerra Vicente | Cíntia da Silva Pacheco

96

Que pessoa do discurso devo/devemos/deve-se utilizar?: cadeias de referência em funcionamento no gênero resumo acadêmico

Rodrigo Albuquerque

109

O trabalho com o gênero dissertação escolar no ensino médio da educação básica brasileira: construções e possibilidades

Cícera Alves Agostinho de Sá

121

Hibridização dos gêneros textuais: o processo criativo de textos jornalísticos

Letícia Mouhamad de Pádua | Cíntia da Silva Pacheco

Simposio Temático

Multiliteracies and diversity in today's higher education: students, teachers, disciplines, and genres

134

Resumen del Simposio Temático

Vera Lúcia Lopes Cristovão | Natasha Artemeva

135

Tensión monomodalidad-multimodalidad en la producción de géneros híbridos en la universidad

Paula S. García | Mariana Szretter Noste

Simposio Temático

Gêneros, tecnologia e multimodalidade: perspectivas para o ensino-aprendizagem de línguas e para a formação de professores

148

Resumen del Simposio Temático

Eliane Gouvêa Lousada | Anise d'Orange Ferreira | Ermelinda Barricelli

149

Educação a distância e o ensino de um gênero textual oral

Juliana Bacan Zani | Luzia Bueno

161

A referência e a aprendizagem epistêmica no desenvolvimento do pesquisador

Thiago Jorge Ferreira Santos | Eliane Gouvêa Lousada

175

O trabalho com gêneros multimodais para o desenvolvimento de capacidades de linguagem em francês como língua estrangeira: uma proposta didática

Aline Hitomi Sumiya | Eliane Gouvêa Lousada

192

A produção textual e a capacidade argumentativa: uma sequência didática com foco no artigo de opinião

Daniella Barbosa Buttler

Simposio Temático

Géneros textuales desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional: la enseñanza de la lectura y la escritura

203

Resumen del Simposio Temático

Liliana Anglada | Cristina Boccia | Ana Inés Calvo

204

Estudio del impacto de la pedagogía de género en la clase de gramática

Ana Inés Calvo | Ana M. De Maussion de Candé

211

Análisis de lineamientos curriculares y la enseñanza de las ciencias sociales y naturales: una mirada a la luz de la noción de géneros textuales de la LSF

Anglada, Liliana Beatriz | Cocache, Laura Cecilia | Pasquini, Marina Haydée

Simposio Temático

Gêneros discursivos sob diferentes abordagens teórico-metodológicas

221

Resumen del Simposio Temático

Maria Margarete Fernandes de Sousa | Flávia Cristina Candido de Oliveira

222

Viva – A vida é uma festa: contribuições da linguística aplicada e da análise do discurso em tempos de globalização

Darlene Ribeiro da Silva Andrade | Dayvesson Deleon Bezerra da Silva

234

Posfácio

Ana Paula Marques Beato-Canato

Apresentação

Trazer o X SIGET para a Universidade Nacional de Córdoba, e para a Faculdade de Línguas, foi um acontecimento ainda cheio de bons ecos e de muitos desafios.

O primeiro a vencer foi o de lidar com as diferenças culturais entre dois países irmãos, como a Argentina e o Brasil, no que diz respeito aos *modus operandi* para a realização de eventos acadêmicos. Este desafio foi vencido, pouco a pouco, quase diluído nos resultados daquilo que foi o X SIGET UNC 2019. Depois de nove edições brasileiras, em diferentes regiões do Brasil, a décima edição desembarcava, nos dias 16, 17 e 18 de setembro de 2019, na sede de uma das mais antigas e prestigiadas universidades do mundo, trazendo consigo um verdadeiro manancial de saberes, sobretudo de nossos e nossas colegas pesquisadores e pesquisadoras do Brasil, mas também do Chile, do Uruguai e da Argentina. Em menor escala, contamos com contribuições da Espanha, de Portugal, da Colômbia, da Grécia, da Espanha, do Canadá, de Portugal e dos Estados Unidos. Essa diversidade contribuiu para consolidar a internacionalização do evento.

Cabe recordar que o evento foi coorganizado pela Universidade Nacional de Córdoba (*Facultad de Lenguas y Facultad de Ciencias de la Comunicación*), pela *Universidad Nacional de Rosario*, pela *Universidad Nacional de Entre Ríos*, pela Universidade de São Paulo e pela Universidade Estadual de Londrina. Além disso, contou com o apoio da *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*, da *Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales* e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), do Brasil.

O SIGET tem sua origem no Brasil, na Universidade Estadual de Londrina, região Sul. Aconteceu pela primeira vez em 2003, pela iniciativa das professoras Vera Lúcia Lopes Cristovão e Elvira Lopes Nascimento. Em seguida, teve ainda mais quatro edições no Sul do Brasil: 2004 em União da Vitória (Paraná) sob a coordenação de Acir Mário Karwoski; em 2005 em Santa Maria (Rio Grande do Sul), na Universidade Federal de Santa Maria, com a organização de Désirée Motta-Roth; em 2007, sob a coordenação de Adair Bonini, Débora de Carvalho Figueiredo e Fábio José Rauen, o evento ocorreu em Tubarão (Santa Catarina). Finalmente, em 2009, em sua 5ª edição, o evento ocorreu em Caxias do Sul (Rio Grande do Sul), sob a coordenação de Marcos Baltar.

Foi na segunda década do século XXI que o evento mudou de região no Brasil, tendo sido realizado no Nordeste. Em 2011, na cidade de Natal (Rio Grande do Norte), sob a organização de Maria do Socorro Oliveira e equipe. O evento continuou crescendo e foi realizado, em 2013, em Fortaleza (Ceará), com a coordenação de Dilamar Araújo, também no Nordeste do Brasil.

Foi preciso aguardar 2015 para que o SIGET chegasse à região Sudeste, tendo sido realizado na cidade de São Paulo e congregando quatro universidades do estado: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de São Francisco (USF), com a organização geral de Eliane Gouvêa Lousada. Dois anos depois, em sua IX edição, o SIGET foi para Mato Grosso do Sul, tendo sido realizado em Campo Grande, com a contribuição da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Com a grande experiência acumulada, tinha chegado o momento de o SIGET alçar vôos mais distantes. Em 2005, inicia-se o processo com a presença de Charles Bazerman como conferencista no SIGET realizado na Universidade Federal de Santa Maria. Assim, a internacionalização por meio de convites a especialistas em gêneros textuais/discursivos de outros países para apresentarem seus estudos no Brasil começava a ser ampliada. Tal como afirma Lousada (2020), foi no quarto SIGET, em 2007, que se iniciou um maior processo de internacionalização, caracterizado pela presença de conferencistas e convidados do exterior, para que apresentassem suas pesquisas no Brasil. Esse movimento foi se intensificando até

que, a partir da consulta de Richard Brunel Matias (Universidade Nacional de Córdoba) ao Grupo de Trabalho Gêneros Textuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), por meio da intermediação de Vera Lúcia Lopes Cristovão, a décima edição pôde ancorar-se definitivamente *en la cuna de la Reforma Universitaria*. Com isso, a vocação de expansão do SIGET atravessou os territórios físicos de sua nação de origem para instalar suas reflexões sobre gêneros textuais/discursivos em suas relações com os campos das atividades profissionais, formação docente, letramento acadêmico, literatura, mídia, tecnologias digitais e tantos outros, mas em terras argentinas. Foi dessa forma que o X SIGET - Simpósio Internacional sobre estudos de Gêneros Textuais - deu um grande passo rumo a sua internacionalização, sob a temática “Gêneros textuais/discursivos. Vozes do sul em diálogo”. O evento realizou-se com muito sucesso, contando com 43 simpósios, mais de 546 apresentações, de 12 diferentes países, que fomentaram um rico debate em torno dos gêneros textuais/discursivos e suas interfaces com variados campos da Linguística Aplicada.

Após a realização do evento, o segundo desafio foi materializar os resultados do evento, de modo a torná-lo ainda mais visível, comunicando suas reflexões por meio das publicações dele oriundas. Como equipe coorganizadora, realizamos uma chamada para que os artigos acadêmicos das comunicações se transformassem em livros digitais do X SIGET. Sem se configurar como “anais”, a chamada para o e-book teve por objetivo criar um espaço perene para a divulgação de trabalhos apresentados e debatidos no evento. Para tanto, realizamos uma convocatória que mobilizou a equipe de coordenadores de simpósios e os organizadores, de maneira a fazer a avaliação de todos os textos submetidos para publicação, sugerindo modificações ou recusando textos, se necessário. Foi assim que nasceram os cinco e-books que compõem a saga do X SIGET, resultado de sua primeira realização fora do Brasil.

O primeiro livro aborda temáticas relativas a *Géneros Textuales/Discursivos. Actividades profesionales y formación docente*, com prefácio de Maria Izabel Rodrigues Tognato (Unespar) e Lidia Stutz (Unicentro) e com posfácio de Deywid Wagner de Melo (UFAL) e Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL e UNEAL), coordenadores de simpósios nesse eixo. O segundo livro traz contribuições na temática de *Géneros textuales/discursivos académicos*, com prefácio de Benedito Bezerra (Universidade Católica de Pernambuco e Universidade de Pernambuco) e posfácio de Federico Navarro (Universidad de O'Higgins). O prefácio de Florencia Miranda (Universidad Nacional de Rosario) e o posfácio de Ana Paula Marques Beato-Canato (UFPR) ao terceiro livro são convites para textos acerca de *Géneros textuales/discursivos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*. O quarto livro é composto de artigos referentes a *Géneros textuales/discursivos y Literatura/Medios de Comunicación*, com prefácio e posfácio de María Inés Loyola e Mónica María Viada (Universidad Nacional de Córdoba). Com o prefácio de Ana Cristina Lobo Sousa (Universidade Federal de Rondonópolis) e Anair Valênia (Universidade Federal de Goiás) e posfácio de Marlon Luiz Clasen Muraro (Universidade Presbiteriana Mackenzie), o quinto livro é um convite à leitura de textos de quatro simpósios envolvendo o ambiente digital/as tecnologias digitais e um sobre o mestrado profissional em Letras.

Estes cinco e-books almejam consolidar as reflexões e debates realizados na UNC em setembro de 2019, deixando sua contribuição, ainda mais internacionalizada, para o avanço dos estudos sobre os gêneros textuais/discursivos e seus desdobramentos para a formação de professores, para o letramento acadêmico, para as tecnologias digitais e mídias aplicadas ao ensino-aprendizagem de línguas, para as atividades profissionais e para a literatura. De acesso livre, nosso intuito é que cada um desses e-books contribua com as pesquisas em desenvolvimento e futuras nos doze países representados pelo SIGET-2019 e pelas demais comunidades acadêmicas que queiram conhecer os novos estudos e pesquisas sobre a temática dos gêneros textuais/discursivos em suas variadas interfaces.

Desejamos a todos uma boa leitura e um bom proveito em suas pesquisas!

Richard Brunel Matias
Vera Lúcia Lopes Cristovão
Eliane Gouvêa Lousada

Prefacio

LOS GÉNEROS TEXTUALES EN EL CAMINO: UNA INVITACIÓN A LA LECTURA DEL LIBRO DEL X SIGET

Florencia Miranda

El prólogo es un género textual que cumple una función editorial particular: presenta la obra que ya se tiene en manos, con el fin último de invitar a la lectura. En este caso, el prólogo que comienza en estas líneas se propone abrir un recorrido a la lectura de un libro que reúne trabajos presentados y discutidos en el Décimo Simposio Internacional de Géneros Textuales (X SIGET), realizado en el mes de septiembre de 2019 en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

El SIGET es un evento académico que se inició en el año 2003 en la Universidad de Londrina (Brasil) y que luego circuló por diversas universidades brasileñas hasta arribar en su más reciente edición a la ciudad de Córdoba (Argentina). Este camino sinuoso desde Londrina (Brasil) a Córdoba (Argentina) – que recorrió, además, otras tantas ciudades brasileñas de las más diversas geografías – ya demuestra, de alguna manera, el propio espíritu dialoguista y plural del evento. El arribo a la Argentina de un evento netamente brasileño nos habla de su apertura a los vínculos entre personas, entre instituciones, entre países, entre miradas. Y este libro es una muestra más de ese espíritu.

El libro, como el simposio que lo precedió, se propone traer voces emanadas de diferentes contextos para dialogar. Y es eso lo que nos encontramos al transitar la lectura: voces diferentes – que a veces son disonantes y otras consonantes –, voces que expresan teorías y experiencias diversificadas y ramificadas por los caminos del sur. Incluso en el caso de las teorías iniciadas e importadas desde otras latitudes, las voces que escuchamos en la lectura de estos textos son las de investigadores y profesores que hablan de los problemas y las inquietudes de nuestra región. Investigadores que construyen, reconstruyen y reinterpretan teorías innovadoras y necesarias sobre los géneros.

Este libro se caracteriza por la diversidad; una característica que, curiosamente, es también propia del objeto mismo que convoca a la reunión: los géneros. Pero la diversidad en esta obra no se limita a los géneros y las prácticas sociales o de lenguaje, como sería esperable, sino también a la variedad de enfoques y teorías, a la presencia de distintas lenguas y, también, de espacios institucionales y geográficos. Es esta característica lo que hace que el libro sea un objeto necesario para actualizar nuestras miradas sobre los géneros. De alguna manera, este libro responde a un interrogante que periódicamente los investigadores nos planteamos: ¿qué se está discutiendo hoy en esta área?

El área singular, en este caso, es la que se ocupa de pensar el lugar los géneros textuales (o discursivos, según las teorías) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Esta cuestión viene siendo abordada y profundizada desde el primer SIGET – un evento pionero en Brasil y cuya llegada a la Argentina permitió acercar y congregarse a investigadores de otros contextos. Los ejes que se recorren en este libro en sus siete capítulos son: la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (portugués, español, inglés, francés...) en tanto lenguas extranjeras o como lenguas maternas, la enseñanza de lenguas con fines específicos, la formación docente, la elaboración de materiales e instrumentos didácticos, el análisis de prácticas de lenguaje, el análisis lingüístico y de la multimodalidad y, por supuesto, el análisis de una gran cantidad y variedad de géneros textuales.

Podemos empezar la lectura de este libro por cualquiera de sus capítulos. De hecho, cada sección,

llamada aquí “simposio” (replicando la organización del evento), podría presentarse en otro orden y nada alteraría el contenido de la obra. Esta posibilidad de crear nuestro propio recorrido por el libro es un valor adicional para la lectura placentera. Sólo debemos elegir por donde comenzar y luego dejarnos llevar por los temas de un espacio a otro. Toda persona interesada en el área va a sentirse reconfortada en la lectura. En el camino, encontramos conceptualizaciones teóricas sólidas, acciones de investigación innovadoras, experiencias que invitan a ser repetidas en (y adaptadas para) otros contextos.

La lectura de los trabajos aquí publicados nos confronta con un área en permanente expansión y desarrollo. El problema de los géneros textuales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas se muestra como un campo siempre fértil y necesario. Si algo une indiscutiblemente a todos los textos que componen la obra es la demostración del papel central e insoslayable de los géneros para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, en los más variados contextos.

Recorrer los textos de este libro es un modo de viajar a diferentes problemas de enseñanza, de aprendizaje y de estudio de los géneros, así como también a las posibles formas de afrontar esos problemas. Por eso, la invitación está hecha. Elijan su zona de entrada y recorran la obra por el camino que más los provoque. En cada tramo del camino encontrarán una parte de la respuesta a la pregunta: ¿qué se está discutiendo hoy en nuestra región sobre los géneros en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas?

Buena lectura y ¡buen viaje!

Simposio Temático

**Ensino-aprendizagem de línguas
para fins específicos: perspectivas
teóricas, avanços e desafios**

Resumen del Simposio Temático

Ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos: perspectivas teóricas, avanços e desafios

Coordenadores

Ana Paula Marques Beato-Canato
Universidade Federal do Paraná, Brasil
anabeato@uol.com.br

Natalia Labella-Sánchez
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Em situação ideal, o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos exige dos/das professores/ as um papel ativo na organização e planejamento de seus cursos, sendo eles/ elas geralmente responsáveis por montar o programa, realizar a pesquisa das reais necessidades de seus/ suas alunos/as, assumir e suprir a sua própria falta de conhecimento a respeito dos conteúdos e termos técnicos ou específicos, escolher a metodologia mais adequada e pertinente para atender às necessidades e objetivos dos/das alunos/as, definir o que será focado (compreensão e/ou produção oral e/ou escrita) e confeccionar o seu próprio material para atender aos diferentes propósitos identificados (HUTCHINSON; WATERS, 1996). Em situações adversas, vemos cursos sendo estruturados a partir de um material fabricado, que não necessariamente atende às reais necessidades dos/das participantes e acaba frustrando todos os envolvidos. Em qualquer uma das situações, devido a seu objetivo de contribuir para o uso da língua em um domínio particular (PALTRIDGE; STARFIELD, 2014), o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos corre frequentemente o risco de ser “acomodacionista”, “assimilacionista”, “direcionado pelo mercado” e “colonialista” (BELCHER, 2006) e, especialmente por essa razão, sofre críticas frequentes. Em contraposição, a partir de Lea e Street (2006), entendemos que outros olhares sugerem a possibilidade de trabalhos que problematizem realidades variadas e contribuam para o letramento do/da aprendiz. Em nosso simpósio, com foco problematizador, temos o propósito de reunir trabalhos de pesquisas que discutam diversos aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos com base em gêneros discursivos/textuais em contextos múltiplos, tais como ensino técnico de nível médio, ensino superior ou cursos livres. Considerando as abordagens teóricas diversificadas que podem orientar o processo, temos a intenção de promover a socialização e o debate a partir das distintas experiências teórico-metodológicas apresentadas pelos/as participantes, observando as aproximações entre as teorias nas etapas de análise de necessidades, planejamento, produção de materiais didáticos e resultados de experiências didáticas. Com isso, esperamos contribuir com os estudos da área e fomentar outras pesquisas e práticas mais informadas.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem para fins específicos, gêneros discursivos/textuais; análise de necessidades; planejamento; produção de material didático.

Gêneros discursivos e práticas problematizadoras: refletindo sexualidade e linguagem nas aulas de inglês para fins específicos

Victor Schlude (IEL/Unicamp)*
vschlude@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta didática que aproxime noções de gêneros do discurso, letramentos e ensino crítico no contexto educacional de inglês para fins específicos. Tais aproximações teórico-metodológicas se articulam com uma perspectiva socioideológica tanto de ensino quanto de linguagem. As aulas foram preparadas a partir da temática de gênero e sexualidade, o que permite que as atividades em questão promovam uma reflexão não só sociodiscursiva como também social, visto que tratam de um tema fundamental para formação de cidadãos críticos engajados.

PALAVRAS-CHAVE

Gêneros do discurso; letramentos; ensino crítico; gênero e sexualidade

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta didáctica que reúna nociones de géneros del discurso, literacidad y enseñanza crítica en el contexto educativo del inglés para fines específicos. Dichos enfoques teórico-metodológicos se articulan con una perspectiva socioideológica tanto de la enseñanza como del lenguaje. Las clases se prepararon en función del tema de género y sexualidad, lo que permite que las actividades en cuestión promuevan una reflexión no solo sociodiscursiva sino también social, ya que abordan un tema fundamental para la formación de ciudadanos críticos comprometidos.

PALABRAS CLAVE

Géneros del discurso; literacidad; enseñanza crítica género y sexualidad

ABSTRACT

The current paper has the aim to present a didactic proposal which approximates the notions of speech genres, literacies and critical teaching in the educational context of English for specific purposes. Such theoretical-methodological approximations articulate themselves with a socioideological perspective of learning and language. The lessons have “gender and sexuality” as its central theme, which promotes a reflection that is not only sociodiscursive but also social, since they deal with a fundamental theme for the formation of critical and engaged citizens.

KEYWORDS

Speech Genres; Literacies; Critical Teaching; Gender and Sexuality

* Mestrando em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas. Licenciado em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É bolsista CNPq e membro do grupo de pesquisa TECLÉ, coordenado pela Profa. Dra. Jacqueline Barbosa. Tem como interesses centrais educação linguística, formação de professores, materiais e recursos didáticos, promoção de (novos e multi) letramentos, tecnologia e educação, filosofia enunciativa do Círculo de Bakhtin, além de gênero e sexualidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir aproximações entre gêneros do discurso e letramentos a partir da perspectiva pedagógica adotada pelo curso de Inglês para Leitura do projeto de extensão Curso de Línguas para a Comunidade (CLAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O CLAC é um projeto de formação inicial de professores que permite que as/os alunas/os da graduação de Letras da UFRJ possam assumir uma turma de sua respectiva habilitação. Os subprojetos, articulados de acordo com o respectivo setor acadêmico de sua habilitação (ex.: inglês, alemão, libras), demonstram diferentes repertórios metodológicos e configurações. O subprojeto de inglês, contexto deste trabalho, possui três diferentes modalidades: a) inglês geral; b) inglês para graduandos e c) inglês para leitura. A perspectiva pedagógica discutida neste trabalho se refere ao inglês para leitura, cujo foco é o ensino da compreensão escrita em contexto acadêmico. As/Os alunas/os desta modalidade possuem diferentes níveis de proficiência e têm como objetivo ler mais efetivamente para a graduação, pós-graduação, processo seletivo da pós-graduação e concursos de forma geral. Como mencionaremos na seção seguinte, o curso passou por mudanças significativas quanto a sua perspectiva teórico-metodológica.

Foi neste contexto em que nossa atuação no projeto permitiu o desenvolvimento de atividades pedagógicas para o *Inglês para Leitura I*, as quais se orientaram pela nova perspectiva de ensino adotada. Após nossa discussão teórica, realizaremos comentários sobre as atividades, evidenciando como os princípios teórico-metodológicos estão presentes nos movimentos didáticos elaborados. A partir disso, pretendemos tecer uma discussão sobre um ensino de línguas voltado para o reconhecimento da dimensão social da língua(gem), mesmo que em contextos de fins específicos, os quais comumente são considerados mais restritos e instrumentais.

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS: DAS STUDY SKILLS AO LETRAMENTO ACADÊMICO

Lea e Street (2006) enfatizam a diferença de um ensino de línguas em contexto acadêmico orientado por três diferentes modelos: 1) habilidades acadêmicas (*study skills*); 2) socialização acadêmica e 3) letramentos acadêmicos. O primeiro teria como objetivo o trabalho com habilidades cognitivas, o qual seria suficiente para um aprendizado fundamentalmente instrumental¹ do funcionamento da linguagem no contexto acadêmico. O segundo reconheceria o funcionamento social da linguagem, evidenciando o trabalho com gênero, texto e tema. O terceiro ampliaria essa segunda perspectiva, assumindo as relações de poder, construções de sentido e identidades que atravessam as dinâmicas e interações no ambiente acadêmico. Os três modelos evidentemente se entrecruzam e se complementam, ainda que a referência para um trabalho socialmente relevante com a

¹ Aqui nos referimos instrumental no sentido de instrumentalizado, ou seja, somente fornecendo instrumentos e recursos cognitivos.

língua(gem) em contexto acadêmico, de acordo com os autores, seja o último e terceiro modelo.

Beato-Canato (2018) discute modificações nas perspectivas pedagógicas do curso Inglês para Leitura no CLAC, que inclusive antes era intitulado *Inglês Instrumental*. Até 2016, o curso tinha como foco habilidades e estratégias de leitura, não destacando, inclusive, aspectos discursivos e textuais quaisquer. Os aspectos linguísticos eram apresentados como tópicos gramaticais, não sendo pensados como elementos constituidores de sentido nos textos trabalhados. Tal proposta se assemelha ao modelo das habilidades acadêmicas, apresentado por Street e Lea (2006), e recupera uma percepção estrutural² de ensino de línguas. As modificações realizadas na perspectiva pedagógica do curso se aproximam do terceiro modelo apresentado por Lea e Street (2006) uma vez que reconhecem a dimensão fundamentalmente social da linguagem, como exploraremos na próxima seção.

GÊNEROS E LETRAMENTOS

Ao discorrer sobre as mudanças significativas na perspectiva teórica metodológica do curso Inglês para Leitura, Beato-Canato (2018) define alguns preceitos de um trabalho interacionista com a língua(gem). Fundamentalmente, a linguagem é vista como prática social, ou seja, vinculada a ações humanas e sociais. Dito isso, é evidente seu aspecto cognoscente, ético e ideológico. A linguagem enquanto ação ou prática social é organizada por meio de gêneros, os quais refletem nossa organização social. Portanto, estudar língua(gem) significa evidenciar o funcionamento não só de um sistema linguístico, discursivo e textual, mas também como estes se entrecruzam com o próprio sistema social.

Compreendemos essa discussão a desde uma perspectiva bakhtiniana de linguagem especialmente a partir de Rojo e Barbosa (2015). As autoras evidenciam as esferas ou campos da comunicação humana enquanto grandes polos ou dimensões das ações humanas. Tais esferas são delimitações sensíveis de nossa vida social, não abstrações teóricas ou didáticas, e para que essa sensibilidade efetivamente seja respeitada, o trabalho com as esferas deve marcadamente recuperar princípios éticos, sujeitos e valores que transpassam suas divisões e constituições. Entendemos que a perspectiva dos letramentos, em especial a partir dos Novos Estudos do Letramento, dialogam com essa concepção bakhtiniana ao ressaltarem eventos e práticas situadas de linguagem, as quais são aprendidas e empreendidas em determinados contextos sociais. Portanto, para nós, a relação entre gêneros e letramentos está justamente na compreensão de que o repertório socioideológico que constitui nossa concepção de linguagem não é meramente organizacional ou pedagógico, mas sim essencialmente definitivo do que constrói e possibilita o sentido e a interação humana.

Em suma, o que se define como um trabalho socioideologicamente orientado

² Não nos referimos à nenhuma corrente em específico, mas sim evidenciam que a língua seria percebida como um conjunto de estrutura linguísticas isoladas e sem dimensão social.

com linguagem, especificamente com leitura, é evidenciar *efeitos de sentido* que reflitam a dimensão social da linguagem. Trabalhar, portanto, elementos e aspectos linguísticos, textuais, discursivos e características e qualidades de gêneros precisa se entrecruzar com uma motivação social para tais construções. No contexto acadêmico, certas estruturas linguísticas e gêneros são privilegiados em oposição a outros. Tais tópicos, por serem relevantes para o contexto de interação das/os alunas/os, precisam ser estudados e aprendidos. Contudo, preocupar-se com a dimensão social da linguagem é explorar os motivos pelos quais tais aspectos são privilegiados no contexto em que são estudados. Acreditamos que o reconhecimento de tais motivações promove a formação de alunas/os mais conscientes sobre seu papel enquanto sujeitos sociais, e independe do contexto ou espaço em que escolham atuar. Nesse sentido, também defendemos um ensino que privilegie uma perspectiva crítica, o que discutiremos a seguir.

CRITICIDADE E PRÁTICAS PROBLEMATIZADORAS

Ainda que inegavelmente reconhecida enquanto relevante, a criticidade é uma ideia extremamente múltipla para a educação e a sociedade. Tilio (2017) defende que ser crítico é buscar o questionamento dos discursos que constituem os sentidos e noções sociais. Isso significa não aceitar ideias prévias por si só, mas investir em um jogo de reflexão e discussão que procure diferentes efeitos e condições para a existência de determinado significado. Luke (2012) advoga pelo trabalho com letramentos críticos, os quais teriam como objetivo final a transformação social dos sujeitos. Esses letramentos se aproximam do que Tilio (2017) define enquanto um trabalho de questionamento e reflexão, à medida que a criticidade se efetiva pela (a) exploração de textos e discursos que (b) sejam perpassados por temáticas socialmente relevantes e (c) permitam que os alunos desenvolvam uma formação participativa e cidadã.

Tilio (2015a; 2015b) indica o trabalho com temas para a promoção desses letramentos críticos. Tal proposta se aproxima das temáticas transversais instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda que vá mais adiante por compreender que a perspectiva dos letramentos é fundante para um movimento pedagógico efetivamente crítico. A criticidade, de acordo com Tilio (2017), nessa proposta que apresentamos, se define enquanto uma prática problematizadora. Isto é, também se define como uma prática de linguagem, por perpassar discurso, texto, ou seja, evidentemente, língua(gem) – seja qual for o enfoque ou objetivo diretamente linguístico, discursivo ou textual, ainda que necessariamente seja transpassada por uma preocupação social. Neste trabalho, tal conceito é importante justamente por considerarmos que a escolha de determinado tema para a sala de aula, a depender de sua relevância, também se trata de uma escolha de conteúdo e repertório social, ou seja, uma decisão marcadamente política³.

³ Reconhecemos que ainda é necessária muita discussão sobre o lugar dessas temáticas nos cursos de licenciatura, visto o pouco trabalho efetivo com temas transversais, de modo que sejam satisfatoriamente trabalhados e equilibrem espaço e relevância

Para as atividades que iremos comentar mais adiante, o tema escolhido foi gênero e sexualidade. Nesse sentido, discorreremos brevemente sobre nossa compreensão acerca desta temática na próxima seção.

GÊNERO E SEXUALIDADE (NA ESCOLA)

Ao analisarem as políticas públicas voltadas para direitos LGBT, Mello et al (2012) chamam a atenção para o quão dispersas e segmentadas são as ações e políticas que se destinam a essa temática. É claro que nos últimos anos os documentos oficiais, em especial a LDB e os PCN, têm procurado destacar, por meio da delimitação de temas transversais, temáticas como gênero e orientação sexual, as quais devem ser trabalhadas nas escolas em diferentes disciplinas. Contudo, não só tais preceitos que haviam ganhado espaço têm sofrido fortes ataques de agentes religiosos e conservadores no campo político, como aponta Mendonça (2018), mas também são evidentes algumas incoerências políticas e conceituais.

De forma geral, os temas transversais, apesar de efetivamente presentes em documentos oficiais desde 1996, não necessariamente compõem de maneira eficaz currículos de licenciatura ou formação continuada em qualquer curso, disciplina ou nível de ensino que seja. Ademais, a ideia de gênero e orientação sexual parece muito restrita a noções como respeito e aceitação de homossexuais, pouco expandindo para o reconhecimento de outras identidades que constituem o acrônimo LGBT ou até mesmo reconhecendo a heterossexualidade enquanto também uma orientação sexual e identidade de gênero – e como tal, precisaria ser igualmente pensada e trabalhada na escola. Tais reconhecimentos nos permitiriam discutir direitos da mulher e masculinidade(s), tópicos hoje muito relevantes para o(s) feminismo(s) e que, apesar de não diretamente reconhecidos, se cruzam necessariamente com pautas e urgências da comunidade LGBT.

Parece controverso advogarmos por esse trabalho em tempos sombrios. Enquanto gênero e sexualidade são tópicos cerceados Brasil a fora, sendo retirados de currículos municipais apesar das orientações educacionais que indicam e elaboram a sua importância (MENDONÇA, 2018), nós evidenciamos que o pouco que já foi feito e conquistado precisa ainda ser muito mais aprofundado e repensado. Isso se dá efetivamente porque compreendemos gênero enquanto um construto político (BUTLER, 1990 [2018]), o que significa dizer que as noções comumente compreendidas por masculino e feminino são construções sociais delimitadas por vontades ideológicas, culturais e políticas extremamente específicas. Pensar gênero e sexualidade, nesse sentido, significa evocar e refletir sobre possibilidades de ser com o corpo, com o outro e com nosso desejo. Apesar de perpassar agendas mais práticas e urgentes, como a violência e intolerância de gênero, trata-se, em última instância, de localizar essas subjetividades em uma rede pragmática

com os tópicos e assuntos de cada disciplina específica. Contudo, advogamos aqui por este trabalho e destacamos a urgência de repensar esse jogo pedagógico e formativo para uma efetiva educação crítica e transformadora.

e sociológica, identificando como o sentido até então instituído nos limita e potencializa enquanto sujeitos.

As atividades elaboradas para o contexto mencionado exploram noções de gênero e sexualidade. Na próxima seção, comentaremos o percurso pedagógico realizado para trabalhar essas temáticas em sala de aula.

ATIVIDADES: REFLETINDO GÊNERO(S), SEXUALIDADE E LINGUAGEM

Como explicitado anteriormente, as atividades em questão foram desenvolvidas para o trabalho com leitura para fins acadêmicos. A turma à qual elas se destinavam era iniciante, ainda que as/os alunas/os possuíssem diferentes níveis de proficiência em língua inglesa. O objetivo central do curso era introduzi-los a estratégias e habilidades básicas de leitura, gêneros acadêmicos e não acadêmicos relevantes para a compreensão da dinâmica de produção de conhecimento no contexto universitário e elementos e aspectos linguísticos e discursivos relevantes para o contexto e os textos/gêneros em questão. O primeiro módulo do curso foi tematizado a partir das noções de gênero e sexualidade, procurando apresentar gêneros e textos que tivessem uma relevância não só para os objetivos linguístico-discursivos do curso como também para as escolhas temáticas que realizamos. Nesse sentido, buscamos explorar algumas ideias e conceitos sobre gênero e sexualidade, dentre deles afeto, ativismo LGBT, identidade de gênero e o pensamento queer. Ilustramos abaixo o percurso do módulo em questão:

Figura 1: Percurso do módulo sobre gênero e sexualidade



O gênero escolhido para a maior parte do módulo foi o verbete, tendo em vista sua brevidade, grande presença de verbos ser/estar e o presente simples, além de ser um gênero tangencialmente relevante para o contexto acadêmico. Apesar de não ser central em cursos universitários, a maior parte de textos tidos como acadêmicos lidam majoritariamente com definições e noções de conceitos e construtos teóricos. A linguagem utilizada em tais práticas é presente no gênero verbete, que, apesar de inicialmente

não possuir um repertório acadêmico, possibilitou que as/os alunas/os adquirissem conhecimentos discursivos, linguísticos e textuais que se adequassem a essa prática de linguagem do meio universitário. O uso e trabalho com o verbete variou bastante, já que além do verbete com conceitos mais gerais como amor e LGBT, também trabalhamos verbetes biográficos, os quais mais se aproximavam de uma biografia, apresentando noções de passado e estruturas sintáticas e discursivas mais complexas; e, por fim, verbetes acadêmicos, os quais se utilizavam de muito do que as/os alunas/os haviam aprendido para definir construtos teóricos.

A primeira parte do módulo explorou a ideia de amor, apresentando um verbete sobre a palavra. O objetivo principal era que as/os alunas/os pudessem ler um texto mais próximo à sua realidade, o qual definia uma palavra que elas/es mesmas/os já saberiam definir, permitindo que o embate com a língua e o texto fosse menos acirrado. O verbete, retirado da Wikipédia, foi contrastado com verbetes de dicionários conhecidos como Merriam Webster e Dictionary. A segunda parte explorou a definição de LGBT. Além do contraste linguístico-discursivo entre esse verbete e o anterior, foram apresentadas noções como identidade de gênero e orientação sexual, as quais se mostravam centrais no texto lido em sala. O contraste entre os textos do mesmo gênero foi produtivo para construir conhecimentos linguístico-discursivos relevantes para o curso, bem como comparar uma definição de gênero e sexualidade orientada pela ideia do afeto e da aceitação e outra marcada pela subjetividade e existência.

Após este trabalho, foram introduzidos verbetes biográficos, os quais aprofundavam os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Além disso, as propostas de contraste demandaram comparações e análises mais críticas e cuidadosas, visto que o verbete biográfico, apesar de também ser um verbete, é essencialmente híbrido, por apresentar muitas características do que entendemos por uma biografia. Os verbetes trabalhados apresentaram as figuras de Oscar Wilde e Harvey Milk, explorando a ideia de ícones LGBT, ativismo e história LGBT, bem como aprofundando reflexões já iniciadas pela leitura do verbete anterior. Nesse ponto do curso, foram distribuídos verbetes biográficos para as/os alunas/os, como Patricia Highsmith, Audre Lorde e Lili Elbe. Em duplas e trios, as/os alunas/os deveriam sintetizar e parafrasear as informações dos verbetes, o que foi seguido de uma discussão sobre verbetes biográficos e figuras LGBT históricas.

Por fim, foi realizada uma discussão sobre gênero e sexualidade na contemporaneidade, a partir da qual a transativista e cantora Linn da Quebrada foi apresentada. Linn possui um projeto político bastante marcado e reconhecido, cujas reflexões centrais são a resignificação do sistema e padrões de gênero, sexualidade, beleza e desejo. As/Os alunas/os assistiram um trecho de sua entrevista com o escritor Ferréz⁴, na qual os dois falam bastante sobre afeto. A entrevista permitiu que voltássemos às reflexões do início do curso sobre as relações de gênero, sexualidade e o discurso do amor. Após esse debate, as/os alunas/os foram apresentadas/os ao verbete de estudos

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IZTZtcegoBg&t=230s>

queer. Foi o primeiro verbete acadêmico que leram no curso e isso exigiu que utilizassem diferentes estratégias e habilidades de leitura aprendidas. O repertório linguístico-discursivo adquirido também foi fundamental para identificar novas palavras, pertencentes a esse novo tipo de linguagem que estava sendo apresentado. O processo de leitura do verbete se tornou mais significativo ainda à medida que as/os alunas/os puderam perceber relações da perspectiva queer com as discussões sobre gênero e sexualidade que havíamos realizado, em especial a que envolvia Linn da Quebrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido ao caráter deste texto, as atividades elaboradas não puderam ser melhor exploradas ou até mesmo analisadas. Contudo, a seção anterior buscou exemplificar e ilustrar por meio de comentários da proposta pedagógica selecionada os princípios teórico-metodológicos discutidos nas primeiras seções. Resumidamente, podemos dizer que as atividades assumem leitura como prática social já que encaram o ato de ler como não só um conjunto de habilidades e estratégias cognitivas, mas também como um movimento significativo de construção de sentido. Além disso, a língua(gem) está sendo mobilizada enquanto construto social à medida que é trabalhada em diferentes dimensões, como a linguística, a discursiva e a textual, ampliando os efeitos de sentido estudados para suas reverberações em práticas sociais efetivas. A criticidade se apresenta nessa perspectiva de linguagem adotada, visto que nenhum sentido é dado como pronto, mas sim como ponto de partida para análise e reflexão. Ademais, o letramento crítico é privilegiado por meio do aprofundamento de uma temática relevante para a formação cidadã: gênero e sexualidade. Para além da pontual relevância temática dessas noções, o trabalho pedagógico realizado procurou estimular o engajamento das/os alunas/os com práticas e conteúdos que exercitaram a reflexão e discussão sobre tópicos e conceitos fundamentais para este campo de estudos.

Compreendemos que os gêneros do discurso aqui nos servem como norteadores de um trabalho socioideológico com a linguagem, o que significa dizer que eles são princípios para um trabalho com dimensão social do sentido e não de uma abstração pedagógica ou teórica. Isso evidencia, necessariamente, o trabalho com outros aspectos e faces desta mesma dimensão. Apostamos no repertório dos letramentos, aqui os acadêmicos e os críticos, que puderam colaborar com essa perspectiva de linguagem ao aprofundar a visualização de um contexto de prática (o ambiente universitário) e uma orientação socioeducacional (a prática problematizadora). Com isso, acreditamos que o ensino de línguas consegue promover experiências que aguçam a aproximação dos sujeitos com significados essencialmente sociais, possibilitando que elas/es (re)elaborem formas de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEATO-CANATO, Ana Paula. Inglês para Leitura do CLAC-UFRJ: espaço de ensino-aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores. In: BEATO-CANATO, Ana Paula; TILIO, Rogério (Orgs.). Formação inicial de professores de línguas: experiências em um projeto de extensão universitária. Campinas: Editora Pontes. 2018.
- BUTLER, Judith. Problema de Gênero. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990 [2018].
- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.
- LUKE, Allan. Critical literacy: Foundational notes. *Theory into practice*, n. 51, 4-11. 2012.
- MELLO, Luiz et al. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. *Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 6, n. 07, 2012.
- MENDONÇA, Amanda André de. Projetos para educação brasileira: da retórica conservadora ao pânico moral. *Revista Communitas*, v2, p. 106-120, 2018.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- TILIO, Rogério. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, Dánie Marcelo de et al. (Org.). *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Editora Pontes. 2017
- _____. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2ed. Campinas: Pontes, 2015a, p. 51-67.
- _____. Guia didático. In: TILIO, Rogério. *Voices 4*. São Paulo: Moderna, 2015b, p. 209-220.

Gêneros discursivos e letramento acadêmico: um diálogo possível no trabalho com línguas para fins específicos

Ana Paula Marques Beato-Canato *
(UFPR)
anabeato@uol.com.br

RESUMO

O texto visa estabelecer uma relação entre o trabalho didático com gêneros discursivos e letramentos acadêmicos, a partir de uma proposta de didatização implementada em um Curso de Línguas Aberto à Comunidade, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para isso, traz um breve histórico do trabalho com línguas para fins específicos no Brasil, estabelece um diálogo entre os conceitos de gêneros discursivos e letramentos para, por fim, expor a proposta produzida em conjunto entre professora responsável e graduandos/as.

PALAVRAS-CHAVE

línguas para fins específicos; gêneros discursivos; letramentos acadêmicos

RESUMEN

El texto pretende establecer una relación entre el trabajo didáctico con géneros discursivos y las prácticas de literacia, basado en una propuesta de enseñanza implementada en un curso de idiomas abierto a la comunidad, en la Universidad Federal del Río de Janeiro. Con este propósito, trae una breve historia del trabajo lenguas para fines específicos en Brasil, establece un diálogo entre los conceptos de géneros discursivos y literacia, para, finalmente, presentar la propuesta producida conjuntamente por un profesor responsable y monitores (estudiantes universitarios).

PALABRAS CLAVE

lenguas para fines específicos; géneros discursivos; prácticas de literacia

No Brasil, o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos (ESP) se popularizou, especialmente com base nos princípios da linguística e da psicologia educacional. Dessa maneira, desde a década de 70 até os dias atuais, é comum termos cursos com foco quase exclusivo em estratégias de leitura, léxico e elementos linguístico-discursivos. Ao mesmo tempo que essa tradição foi trazendo incontáveis contribuições para a área, foi alimentando mitos, gerando muitas críticas e até mesmo sua rejeição sobretudo pelo questionamento de seu viés extremamente pragmático, por vezes, acomodacionista. Nesse contexto, o trabalho com gêneros textuais/discursivos

* Docente na Universidade Federal do Paraná no curso de Letras Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Letras, com pesquisas na área de formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas

foi apontado como uma perspectiva menos pragmática e mais envolvida com questões sociais (BEATO-CANATO, 2011; RAMOS, 2004).

Procurando contribuir para as discussões, a intenção desse texto é estabelecer um diálogo entre os princípios do trabalho com línguas para fins específicos com base em gêneros textuais/discursivos (BEATO-CANATO, 2011; RAMOS, 2004) e letramento acadêmico (LEA; STREET, 2006) a partir de uma experiência de construção de um curso de leitura em língua inglesa, no âmbito do Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), projeto da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em busca desse objetivo, primeiramente, um breve histórico de práticas recorrentes no Brasil em diferentes momentos é apresentado; em seguida, são trazidos alguns princípios do trabalho com gêneros e com letramentos para, finalmente, expor a organização do curso de leitura do CLAC, com base nesses pressupostos.

O INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NO BRASIL

Dada a demanda dentro das universidades brasileiras por cursos de línguas para fins específicos e a falta de formação para atuar nesses contextos, foi desenvolvido, a partir de 1977, o Projeto Nacional de Inglês Instrumental, em uma parceria da Prof. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com Maurice Broughton, então Professor Visitante (British Council) do Programa (CELANI, 2009; RAMOS, 2009; 2008). Com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Superior (CAPES), do British Council e de outros órgãos de fomento, o projeto foi sendo constituído e expandido ao longo de mais de dez anos, contando com a colaboração de diversos/as professores/as tanto de universidades federais quanto das Escolas Técnicas Federais.

Ao longo desse período, várias iniciativas foram realizadas, dentre as quais: a) a visita a vinte universidades brasileiras para a identificação de suas necessidades; b) o foco em formação de professores; c) a criação do CEPRIIL (Centro de Pesquisas, Recursos e Informações em Leitura); d) a valorização da produção de materiais didáticos locais para atender as demandas de contextos específicos e garantir a diversidade das culturas locais e a autonomia das universidades; e) a produção de cinco Resource Packages, para ilustrar formas de trabalho com a leitura que valorizassem a exploração de textos autênticos, o uso de estratégias de leitura, o ensino de gramática e de vocabulário a partir de textos e o desenvolvimento da compreensão leitora (RAMOS, 2009, 2008).

No decorrer dos anos, Ramos (2008) aponta que alguns mitos foram surgindo em torno do trabalho com línguas para fins específicos no Brasil, sendo alguns deles: a proposta trabalha exclusivamente com leitura; o foco é exclusivo em inglês técnico; o uso do dicionário não é permitido; gramática não é ensinada; português tem que ser usado em sala de aula; o ensino de línguas para fins específicos só é possível após os/as alunos/as

dominarem o ‘inglês básico’. Ao longo do tempo, a proposta de trabalho com línguas para fins específicos no Brasil foi sendo reconfigurada com o surgimento de novas necessidades e o engajamento de novos/as pesquisadores/as, mas, segundo Celani (2009), alguns mitos permanecem. Apesar dessas compreensões e de resistências, várias pesquisas e ações têm sido realizadas em busca de atender às novas demandas e incorporar resultados de estudos recentes. Nesse sentido, Ramos (2004) destaca o papel das pesquisas com foco em gêneros discursivos/textuais, que passaram a figurar nos conteúdos e despontaram em uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para serem usados em aulas de inglês instrumental (RAMOS, 2004) e materiais didáticos. É importante também destacar os estudos de letramentos/ letramentos críticos, que defendem que os sentidos são construídos socialmente e, portanto, leitura não é decodificação de textos e o uso de estratégias não é suficiente para essa construção social (TAKAKI, 2012).

Esse breve histórico tem a intenção de dar um panorama das dimensões admiráveis do Projeto, suas inúmeras contribuições para o ensino-aprendizagem de línguas no Brasil e para a formação de professores. Ainda é plausível afirmar que sua proposta não ficou estagnada, havendo engajamento em atualizá-la alcançando as necessidades de diferentes contextos e reconfigurando-o a partir de novas perspectivas, especialmente compreendendo a linguagem como prática social.

LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

Belcher (2006, apud STARFIELD, 2014) critica as propostas mais tradicionais de trabalho com línguas para fins específicos ao indicar que sua busca por uma perspectiva pragmática, eficiente e funcional tem gerado o risco eminente de ser acomodacionista, assimilacionista, direcionada pelo mercado e colonialista. Isso porque tais cursos comumente se organizam a partir da necessidade urgente e utilitária de aprendizagem da língua e, para atender a essa demanda, os materiais e cursos são frequentemente organizados pautados em uma concepção estruturalista de linguagem, que a percebe como um sistema auto-definido, autônomo, separado de outros recursos semióticos, concepção criticada por diferentes estudiosos/as (CANAGARAJAH, 2018; VOLOSHINOV, 1929). Nessa visão, a aprendizagem é cumulativa e utilitária e recursos não-verbais e outros recursos, tais como gestos, ilustrações, paráfrases, etc., são entendidos como compensatórios da ineficiência ou incompletude da aquisição da língua.

Com o passar do tempo, esses entendimentos foram dando lugar a uma concepção da linguagem como prática social e o trabalho com gêneros textuais/discursivos foram se difundindo em salas de aula brasileiras, em busca de contribuir para o desenvolvimento da compreensão/produção oral e escrita do/a aprendiz para que possa se engajar em práticas sociais. Na perspectiva bakhtiniana, especificamente em Voloshinov (1929 [2010], p. 98), encontramos a ideia de que “[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso

de cada forma particular.” Tais contextos estão sempre “em interação e conflito tenso e ininterrupto (VOLOSHINOV, 1929 [2010], p.111)”, que vão construindo e modificando a linguagem e os gêneros discursivos. A linguagem não é neutra, mas sim ideológica, porque carregada de sentido, de conteúdo vivencial (VOLOSHINOV, 1929 [2010]) e é dialógica, porque “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala.” (VOLOSHINOV, 1929 [2010], 101).

Ainda é preciso apontar que os gêneros não estão isolados, mas fazem parte de um sistema de atividades. Por isso, Bazerman (apud (BAWARSHI; REIFF, 2010, P.82) fala de “constelação de grupos de gêneros que coordenam e regulam o trabalho de grupos múltiplos dentro de um sistema amplo de atividades. Tal sistema ramifica-se e os grupos se conectam em um sistema rizomático ((BAWARSHI; REIFF, 2010, p.99)”, ou seja, cada ponto se conecta com qualquer outro, não há um centro, nem uma unidade presumida — em suma, há uma multiplicidade em constante entrelaçamento e construção social.

Outra contribuição crucial no Brasil advém dos estudos de letramentos críticos, que, como sugere Jordão (FOGAÇA, et al 2017), propõem uma pedagogia crítica de viés pós-estruturalista que, ao partir “dos pressupostos de que o mundo é um lugar de complexidade e a realidade é inacessível a nós sem a linguagem [, entende que] nossas perspectivas são sempre de ordem interpretativa, construídas nos discursos que nos constituem e são por nós construídos. Tais pressupostos impedem a construção de modelos idealizados e generalizáveis, tanto de subjetividades quanto de metodologias de ensino. (JORDÃO, 2017, p.188).”

Na mesma direção, inspirado em Freire (c.f. 2005), Menezes de Souza (2011) aponta que a tarefa do letramento crítico seria a de desenvolver no/a aprendiz a percepção e o entendimento de que “seu mundo e sua palavra, ou seja, seus valores e significados – se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.131), o que significa dizer que construímos sentidos com o texto e precisamos entender não apenas como eles estão no mundo, mas também como o texto e a leitura estão com o mundo em termos freirianos (MENEZES DE SOUZA, 2011). Isso independe de nossos objetivos serem utilitários ou não, já que a maneira como lemos e escrevemos tem raízes em conceitos de conhecimento, identidade e ser. Portanto, letramentos são atos sociais ideológicos, porque são enraizados em visões de mundo particulares (STREET, 2014).

Tais visões estão em constante interação e abarcam perspectivas centrífugas e centrípetas. Desse modo, em sentido bakhtiniano, nossa sociedade constitui-se como uma arena de conflitos ideológicos, da qual a sala de aula faz parte. Assim, dentro ou fora da escola, é necessário compreender que não decodificamos textos, não encontramos verdades universais em textos, mas produzimos significados, construímos sentidos sócio-historicamente situados. A maneira como cada um produz e compreende conhecimentos, verdades, ações, etc. é marcada por seu pertencimento sócio-histórico, que é localizado e contingente.

E como seria trabalhar com esse olhar em sala de aula? Haveria um método específico? Ao problematizar a necessidade de seguirmos uma metodologia específica, Jordão (2017), embasada na proposta de pós-método de Kumaravadivelu (c.f. KUMARAVADIVELU, 2001) e da perspectiva translingual de Canagarajah (c.f. CANAGARAJAH, 2004), sugere que precisamos “aprender e ensinar procedimentos de construção de sentidos (JORDÃO, 2017)”, tendo em vista que os sentidos não estão nas formas linguísticas, nas estruturas gramaticais, mas nas situações de uso, nos momentos concretos em que a língua é trazida à existência pelas pessoas.

Esse olhar nos leva a pensar o trabalho com Línguas para fins específicos (LINFE) com o objetivo de contribuir para a participação dos aprendizes em práticas de linguagem situadas em espaço-tempos particulares, entendendo que tais práticas são contingentes, construídas socialmente, orientadas por relações dialógicas e materializadas em tipos relativamente estáveis de enunciados. Portanto, nos parece plausível organizar um curso de LINFE em gêneros discursivos relevantes para os/as estudantes e abordá-los em uma perspectiva de letramentos críticos. Isso poderia ser feito com a seleção de alguns gêneros frequentes nos espaços em que os/as participantes circulam e a proposta de atividades que levem à compreensão do gênero e a construção de sentidos sobre os textos, o contexto de circulação de tais textos e a relação de tais textos com outros já lidos, compreendendo diferentes cadeias enunciativas e diálogos entre os textos/discursos. Na próxima seção, buscamos deixar mais clara essa proposta.

LINFE, GÊNEROS DISCURSIVOS E LETRAMENTOS CRÍTICOS:> UMA UNIÃO POSSÍVEL?

Concebendo a linguagem como prática social e os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados que possibilitam a comunicação humana, nos alinhamos a uma perspectiva de trabalho com línguas para fins específicos orientada pelas necessidades específicas dos/as participantes, que ofereça a eles/as a possibilidade de perceberem-se como construtores/as de sentido. Para isso, entendemos ser preciso propiciar reflexões sobre como o conhecimento é sempre relativo ao contexto e a áreas específicas de saber. Também acreditamos ser necessário estabelecer relações dialógicas com outras práticas sociais, outras áreas, outras visões de mundo e a problematização constante do que parece invisível, porque naturalizado.

Isso significaria romper com práticas tradicionais e bastante difundidas de trabalho com LINFE no Brasil? Não necessariamente, mas depende de como esse trabalho é compreendido. Se queremos adotar a compreensão de linguagem enquanto prática social, mas as práticas em sala de aula têm se organizado exclusivamente em torno de estratégias cognitivas necessárias para a decodificação de textos, seria preciso problematizar tais práticas, que parecem compreender o processo de comunicação como a transmissão de mensagens entre interlocutores/as ideais, processo no qual o uso de estratégias de leitura são suficientes para a decodificação de uma mensagem. Esse questionamento nos levar

a perceber que as estratégias podem auxiliar a produção de sentidos construídos a partir de múltiplos procedimentos interpretativos, portanto, seriam um recurso didático, mas não o único.

O trabalho com gêneros também precisa ser potencializado, não sendo suficiente expor suas características. Entendendo que língua constrói o mundo, porque não existe nada a priori fora dela, sendo ela o espaço-tempo onde os sentidos são construídos, ideologias são refletidas e refratadas (VOLOSHINOV, 1979, 2017), e as práticas sociais se organizam em gêneros, refletir sobre suas características em termos contextuais, organizacionais e estilísticos, como sugere Bakhtin abre espaço para a familiaridade com práticas de linguagem frequentes em certas áreas de saber, sua localização, sua relação com outras práticas. A investigação de características mais ou menos frequentes desses textos e suas relações com as áreas de saber poderiam contribuir para a percepção da construção de invisíveis, ou seja, para o que se tornou naturalizado, imperceptível, devido a sua repetição incessante (propositamente ou não), e de conhecimentos específicos, embasados em compreensões de mundo, de conhecimento, de linguagem específicos. A relação de gêneros específicos com outros gêneros procura localizar as práticas e relacioná-las (TARDY, 2008, apud STARFIELD, 2014), podendo contribuir para a compreensão das razões das práticas serem como são, da percepção de que não são neutras nem imutáveis, mas construídas por nós nesse processo contínuo de reflexão e refração da linguagem, que envolve ideologias, relações de poder, sentimentos, o que pode ou não ser dito (e por quem).

Para exemplificar, ao trabalhar com abstracts/artigos e notícias de divulgação científica, na área acadêmica, é possível discutir com os/as alunos/as os não-ditos, as regras, o entorno de nossas práticas, o contexto sociopolítico, as relações de poder, o que direciona a escolha de temas de pesquisa e o apontamento de algumas áreas como sendo hard Science e até mesmo ciência verdadeira em detrimento de outras áreas. É também plausível problematizar como cada área aparece na mídia e em outros espaços-tempo e quem é autorizado/a a falar de cada área específica em espaços-tempo diversos.

Esse exemplo ilustra a diversidade de conhecimentos necessários para agir em situações específicas, que extrapolam os limites linguísticos e as estratégias de leitura para alcançar a maneira como tais recursos são empregados em situações específicas dadas as características espaço-temporais. Assim, abordar gêneros discursivos e letramentos críticos em contextos de LINFE significa talvez revigorar esse trabalho, buscando práticas pedagógicas pautadas no entendimento de leitura como um processo de relacionar-se com o mundo, processo no qual “lançamos mão de diversos procedimentos interpretativos simultaneamente, construindo relações entre diversos elementos a fim de podermos construir sentidos (JORDÃO; MARTINEZ, 2009, p.257).”

Discussões como a sugerida no exemplo buscam propiciar um olhar para como os textos são e estão no mundo e, ao mesmo tempo, como estamos e somos no mundo, como advoga Menezes de Souza (2011). Ao adotar tais práticas visamos contribuir para que os/as estudantes percebam que o processo de construção de sentido envolve um

sistema complexo, com intenções, ideologias, relações de poder, etc. e que a localização de suas áreas específicas no mundo e como eles/as se localizam/querem se localizar em tais áreas, como seus desejos e visões de mundo, por exemplo, são construídos sócio-historicamente e como é necessário refletir e interrogar constantemente em práticas situadas.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS E NOSSA EXPERIÊNCIA DE ORGANIZAÇÃO DE UM CURSO DE LINFE ACADÊMICO

Habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos são três diferentes perspectivas ou modelos de trabalho com línguas para fins acadêmicos apontados por Lea e Street (2006). Segundo a autora e o autor (LEA; STREET, 2006), o enfoque em habilidades de estudo é informado por teorias autônomas e aditivas de aprendizagem, como o behaviorismo, que ocupa-se do treinamento e da transmissão de conhecimentos. Por isso, esse modelo preocupa-se com o desenvolvimento de habilidades cognitivas individuais e foca em características superficiais das formas da língua, pressupondo que tais conhecimentos são suficientes para agir em contextos diversos. Nessa perspectiva, o foco recai sobre o estudo de estruturas da sentença, gramática e pontuação, por exemplo. Já no modelo de socialização acadêmica, há a preocupação com a aculturação dos/as alunos/as em certa área de conhecimento. Partindo do princípio de que práticas sociais são relativamente estáveis, o objetivo dessa proposta seria compreender regras básicas, modos típicos de falar, escrever, pensar de certa comunidade para poder fazer parte dela, sem que haja problematização, compreensão dos não-ditos, etc. O terceiro modelo, o de letramento acadêmico, por sua vez, se refere às práticas sociais diversas encontradas em contextos acadêmicos, que variam de acordo com contexto, cultura e gênero (STREET, 1984; 1995, apud LEA; STREET, 2006). As práticas de letramento de disciplinas acadêmicas podem ser vistas como práticas sociais variadas associadas a disciplinas, mas com discursos e gêneros institucionais mais amplos. Uma perspectiva de letramentos acadêmicos compreende a escrita e a aprendizagem como questões de epistemologia e identidades ao invés de aquisição de habilidades ou socialização acadêmica exclusivamente, ou seja, esses processos constituem-se a partir das relações entre sujeitos concretos e objetos e suas percepções do que seja conhecimento válido.

O trabalho com letramentos acadêmicos parece aprofundar questões relativas aos sentidos construídos, identidades, poder e autoridade e a natureza institucional do que conta como conhecimento em uma área específica. Em certa medida, é parecido com a socialização acadêmica (a inserção acrítica em certa área de saber, explicada no parágrafo anterior), mas compreende o processo de construção de sentidos como mais complexos, dinâmicos, variados, situados e envolvendo questões epistemológicas e processos sociais que incluem relações de poder entre pessoas e instituições, e identidades sociais (LEA; STREET, 2006). Com esse olhar, o processo de ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos exige o desenvolvimento de um repertório de práticas de letramento apropriado a cada contexto e maneiras de lidar com significados e identidades sociais

que cada um evoca. O desenvolvimento de habilidades cognitivas e a socialização podem contribuir nesse processo. Por isso, Lea e Street (2006) apontam a possibilidade de entrelaçamento entre os três modelos.

Avaliando o contexto do CLAC – Curso de línguas aberto à comunidade, notamos que, até o início de 2016, o curso de Leitura em Língua Inglesa era pautado especialmente no desenvolvimento de habilidades cognitivas, com o uso de um livro com unidades que enfocavam estratégias de leitura e elementos gramaticais. Dividido em dois semestres de sessenta horas (sendo quatro horas semanais), o curso atende prioritariamente graduandos/as advindos/as de diferentes áreas com interesse em desenvolver conhecimentos necessários para a compreensão escrita em língua inglesa no meio acadêmico. Além do número relativamente alto de alunos/as em cada turma (em média 30), a diversidade de áreas é um dos maiores desafios encarados pelos/as monitores/as responsáveis, todos/as licenciandos/as em Letras da instituição com alguma experiência no ensino-aprendizagem de línguas dentro do projeto. Os/as monitores/as são responsáveis por todo o andamento do curso, desde a elaboração de planos de aula, criação de materiais extras, produção de avaliação, semana de formação docente até a seleção de novos/as monitores/as juntamente com um/a professor/a responsável.

Ao longo da graduação, esses/as graduandos/as têm bastante contato com teorias/pesquisas inseridas na Linguística Aplicada, com ênfase na compreensão da linguagem enquanto prática social e, há alguns anos, o curso regular de inglês do CLAC tem sua proposta desenvolvida a partir de teorias sócio-culturais ((TILIO, 2018). Com isso, o grupo de monitores/as do curso de leitura se sentia bastante incomodado com o foco quase exclusivo em estratégias de leitura e com um livro, que, para eles/as, não fazia muito sentido, pois, em cada unidade, era abordada uma estratégia de leitura e um elemento gramatical, o qual com frequência não aparecia no texto lido. Além disso, os temas dos textos nem sempre eram do interesse dos/as estudantes e os textos raramente eram similares aos que circulam na esfera acadêmica.

Conforme relato em texto anterior (BEATO-CANATO, 2018), diante desse contexto, fui convidada para assumir a orientação do grupo, que tinha a graduanda Ana Clara Brum como monitora chefe. Com essa função, além de monitora de turma, a aluna era responsável pela organização das avaliações bem como pelo processo de formação e seleção de novos monitores. No final do 1º semestre de 2016, a graduanda propôs uma revisão do curso. Juntas optamos por revê-lo, começando pela abolição do livro didático e produção de nossos próprios materiais. Tomada essa decisão, realizamos estudos e optamos por organizar o curso em torno de gêneros que circulam nesse espaço e investigamos características que pareciam relevantes de serem trabalhadas, as quais foram listadas e compartilhadas entre os/as envolvidos/as. Para elaborar a proposta, partimos da ideia de que a compreensão é uma prática social e varia de acordo com contexto, cultura e gênero, sendo necessário encontrar formas de contribuir com a aprendizagem de línguas para usá-la em domínio particular (PALTRIDGE; STARFIELD, 2014). Tivemos como horizonte a construção de uma proposta de trabalho com línguas de modo a contribuir

para um olhar crítico para o cotidiano (seja acadêmico ou não), encorajando a reflexão e a problematização de tais questões, ou seja, um olhar amplo e questionador para a esfera social onde os/as participantes circulam, a busca pelo aprofundamento de conhecimentos sobre a área de atuação e o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos importantes para agir nesses espaços.

As discussões com o grupo aconteciam no sentido de pensar em módulos interligados em torno de uma prática social, com foco em um gênero, atravessado por outros. Nosso horizonte era sempre a compreensão de cadeias e efeitos de sentido, o nexo linguagem-sociedade, a inseparabilidade tempo-espço, o não-dito, etc. Por isso, os materiais eram sempre construídos com o uso de mais de um gênero e havia a preocupação de estabelecer relações entre diferentes textos, os textos e os/as estudantes, os textos e o mundo.

Em resumo, de acordo com Brum (2017) e Beato-Canato (2018), as principais mudanças foram: compreensão da língua como prática social; ensino-aprendizado situado e espiralado, ou seja, a ideia de que a aprendizagem não é cumulativa e linear, mas processual; busca por contribuir para a compreensão leitora e o desenvolvimento de letramentos acadêmicos; entendimento de que os gêneros organizam nossas ações linguageiras e são inseridos em um sistema rizomático (BAWARSHI; REIFF, 2010). A partir desses fundamentos e com base nas experiências dos/as monitores/as no curso bem como em conversas com os/as alunos/as das turmas em andamento, alguns gêneros foram escolhidos para compor a primeira versão do novo curso, englobando esferas cotidiana/escolar/jornalística/acadêmica, conforme pode ser visualizada no Quadro 1.

Conteúdo programático do 1º semestre	Conteúdo programático do 2º semestre
Verbetes	Artigos de opinião
Biografias	Notícias de divulgação científica
Notícias	Resenhas acadêmicas
Abstracts	Artigos científicos
Sinopses	Provas de processo de seleção para a pós-graduação
Resenhas	
Provas de processo de seleção para a pós-graduação	

Quadro 1: Conteúdo programático do Curso de Inglês para Leitura do CLAC-UFRJ

Sendo um curso de línguas para fins específicos, é importante apontar que tal seleção de gêneros busca apenas contribuir com o/a monitor/a para o planejamento do curso, cabendo a ele/a decidir os caminhos a serem percorridos para alcançar os objetivos

do grupo bem como identificar necessidades dos/as alunos/as, encontrar temas de interesse da maioria e contribuir para letramentos específicos de cada área. Tomadas essas decisões, o/a monitor/a é responsável pela produção dos materiais a serem utilizados para alcançar os objetivos do curso. Nesse processo, as orientações realizadas em grupo, sob a coordenação de um/a professor/a responsável, se fazem cruciais, constituindo-se como um espaço de construção teórico-pedagógica conjunta. É um momento em que os/as monitores/as podem compartilhar dúvidas, anseios, receios, problematizar suas práticas, perceber se gêneros não estão sendo tomados como fôrmulas ou pretexto para o trabalho com elementos linguísticos específicos, se estão abrindo espaço para a construção de sentidos, etc.¹

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesse texto, tivemos a intenção de avaliar o processo de problematização e reorganização de um curso de línguas para fins específicos, procurando atrelar princípios do trabalho com gêneros e letramentos críticos acadêmicos, sem precisar abandonar práticas de socialização acadêmica e desenvolvimento de estratégias de leitura.

Com base em tais princípios, selecionamos gêneros que poderiam contribuir para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos dentro do Curso de Leitura do CLAC, sempre atrelado à escolha de temas considerados com relevância social para as turmas, buscando extrapolar os limites da socialização e alcançar letramentos acadêmicos, a partir de problematizações e desestabilizações. Tentamos sempre abordar gêneros de modo a incluir o estudo de elementos contextuais, composicionais e estilísticos.

Como desafios, apontamos a escolha de temas e gêneros de interesse das turmas, a percepção das necessidades de cada grupo e a necessidade de olhar atento para a maneira como as problematizações são conduzidas de modo a contribuir para o desenvolvimento de letramentos críticos e evitar perspectivas autoritárias e dogmáticas. Também identificamos dificuldades em dosar o tempo com discussões temáticas e elementos constitutivos dos gêneros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAWARSHI, A.S.; REIFF, M. J. Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy. West Lafayette: Parlor Press, 2010.

BEATO-CANATO, A. P. M. Inglês para Leitura do CLAC-UFRJ: espaço de ensino-aprendizagem de língua inglesa e formação de professores. In: TILIO, R.; BEATO-CANATO, A. P. M. (Ed.). Formação inicial de professores de línguas: experiências em

¹ Para maiores informações sobre essas orientações, ver Beato-Canato (2018)

- um projeto de extensão universitária. Campinas: Pontes, 2018. p. 49–74.
- BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 853–870, 2011.
- CANAGARAJAH, S. English as a spatial resource: explaining the claimed competence of chinese STEM professionals. *World English*, [s. l.], n. 37, p. 34–50, 2018. Disponível em: <wileyonlinelibrary.com/journal/wneg>
- CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE M. M.; RAMOS, R. C. G. (Ed.). *A abordagem instrumental no Brasil*. Campinas; São Paulo: Mercado de Letras; Educ, 2009. p. 17–31.
- FOGAÇA, F.; KLUGE, D.; HIBARINO, D.; JORDÃO, C. M. Entrevista com Clarissa Jordão. *REVISTA X*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 187–194, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/54227/33108>>
- JORDÃO, CLARISSA MENEZES; MARTINEZ, Juliana Zeggio. Fundamentos do texto em Língua Inglesa. In: *Fundamentos do texto em Língua Inglesa*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009. p. 247–267.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The ‘Academic literacies’ model: theory and applications. *Theory Into Practice*, [s. l.], v. 4, n. 45, p. 227–236, 2006.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. In: MACIEL, RUBERVAL FRANCO; ARAUJO, Vanessa de Assis (Ed.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128–140.
- PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue. *The Handbook of English for Specific Purposes*. West Sussex (UK): Wiley Blackwell, 2014.
- RAMOS, R. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R. C. G. (Ed.). *A abordagem instrumental no Brasil*. Campinas; São Paulo: Mercado de Letras; Educ, 2009. p. 35–45.
- RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *ESpecialist*, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 107–129, 2004.
- RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed. .. (Ed.). *ESP and EAP in developing and in least developing countries*. [s.l.] : IATEFL, 2008. p. 68–83.
- STARFIELD, Sue. Critical Perspectives on ESP. In: PALTRIDGE, BRIAN; STARFIELD, Sue (Ed.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. West Sussex (UK): Wiley Blackwell, 2014.
- STREET, Brian V. *Letramentos sociais - Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etonografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKAKI, Nara Hiroko. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [s. l.], v. 12, n. 4, p. 971–996, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000400015&script=sci_abstract&tlng=pt>

TILIO, R. O CLAC-Inglês na UFRJ: apresentação de um projeto de formação inicial de professores. In: TILIO, R.; BEATO-CANATO, A. P. M. (Ed.). *Formação inicial de professores de línguas: experiências em um projeto de extensão universitária*. Campinas: Pontes, 2018. p. 33–48.

VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 1929.

Simposio Temático

**Los modelos de múltiples niveles
como metodología de tipologización
del discurso especializado**

Resumen del Simposio Temático

Los modelos de múltiples niveles como metodología de tipologización del discurso especializado

Coordinadores

Cristina Magno

Universidad Nacional de Hurlingham

Daniela Moyetta

Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Lenguas
daniela.moyetta@unc.edu.ar

Una forma elemental, simple y eficaz de comprender la realidad es a través del ordenamiento y la clasificación de los elementos que nos rodean para, luego, almacenarlos en nuestra mente. La lingüística no ha permanecido ajena a la necesidad de clasificar; es así que establecer sistemas de clasificación de textos ha sido objeto de preocupación de numerosos autores, que han abordado la temática desde diferentes vertientes teóricas. La cuestión de las clasificaciones textuales ha sido de interés central en los estudios que abordan los textos de especialidad. En este ámbito, se destacan las clasificaciones multidimensionales que intentan captar y reflejar la complejidad y dificultad que implica delimitar clases textuales. Ciapuscio y Kuguel (2002) entienden que una tipologización textual deberá abarcar distintas esferas al mismo tiempo. Las investigadoras toman como punto de partida la tipología de textos de Heinemann y Viehweger (1991) y Heinemann (2000) para presentar una tipología de impronta cognitivo-comunicativa, flexible y abierta a los cambios, organizada en cuatro niveles: nivel I: funciones / nivel II: situación / nivel III: contenido semántico / nivel IV: forma. Las autoras sostienen que esta tipología constituye un instrumento confiable para la selección y el análisis de textos que conformen corpus de investigación destinados a estudios discursivos o terminológicos. Asimismo, esta clasificación establece un sistema que permite ordenar los textos en grados de especialización con fundamentos textuales y lingüísticos sólidos. La división en niveles le imprime a la tipología un grado de flexibilidad que puede resultar favorable para describir textos desde múltiples dimensiones, o módulos, que interactúan entre sí y que, al mismo tiempo, permiten establecer secuencias ordenadas para el análisis genérico. En este sentido, creemos oportuno debatir con colegas docentes e investigadores sobre la relevancia de la aplicación de este modelo procedural-cognitivo y otros que involucren distintos niveles de análisis textual para caracterizar géneros de especialidad.

Palabras clave: análisis textual; modelo multinivel; géneros especializados

El manual de buenas prácticas en ingeniería: una caracterización desde el modelo de múltiples niveles

Natalia Busso (Universidad Nacional de Córdoba)
natalia.busso@unc.edu.ar

Cristina Magno (Universidad Nacional de Hurlingham)
cristina.magno@unahur.edu.ar

Daniela Moyetta (Universidad Nacional de Córdoba)
daniela.moyetta@unc.edu.ar

RESUMEN

En el ámbito de la enseñanza de inglés con fines específicos (IFE), se observa un creciente interés por el estudio de los géneros académicos y profesionales de circulación frecuente en el nivel superior. Los estudiantes universitarios experimentan de manera cotidiana los desafíos que implica el abordaje de textos de distintos grados de especialización escritos en una lengua extranjera. De esto se desprende la importancia de realizar estudios descriptivos, que expliciten las características textuales de los géneros que vehiculizan el conocimiento especializado en el contexto universitario. Este trabajo tiene como objetivo central contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las ingenierías e intenta dar respuesta al siguiente interrogante: ¿qué características presenta el manual de buenas prácticas a nivel situacional, funcional, semántico y formal, según el enfoque metodológico adoptado? En este estudio se explicita primeramente el marco teórico que sustenta la investigación, el cual se basa en conceptos provenientes de la lingüística textual de impronta germánica. Ésta proporciona los conceptos de texto y texto especializado, como así también la tipologización de textos a partir de un enfoque modular. En segundo lugar, se caracteriza el manual de buenas prácticas en base a la tipología antes mencionada. Los resultados de un análisis preliminar muestran que el manual de buenas prácticas es un género profesional que proporciona un conjunto de reglas y regulaciones establecidas por organismos competentes. Dado su propósito comunicativo de dirigir y, teniendo en cuenta los destinatarios previstos, el manual de buenas prácticas presenta una predominancia de secuencias instructivas e incluye abundante terminología especializada. Consideramos que una caracterización más profunda de este género, a partir de estudios de corpus a mayor escala, permitiría ampliar el repertorio de géneros disciplinares para la enseñanza de IFE y el desarrollo de materiales didácticos en el ámbito de las ingenierías.

PALABRAS CLAVE: inglés con fines específicos; ingeniería; manual de buenas prácticas; caracterización multinivel

ABSTRACT

In the field of English for Specific Purposes (ESP), there is a growing interest in the study of the prototypical academic and professional genres at university level. University students experience, on a daily basis, the challenges involved in dealing with texts of different degrees of specialization written in a foreign language. Therefore, it is of importance to carry out descriptive studies that explain the textual characteristics of the genres that convey specialized knowledge in the university context. This article attempts a dual contribution. On the one hand, it aims at contributing to the improvement of pedagogical practices in engineering. On the other hand, it attempts to answer the following question: what characteristics does the good practices manual present at the situational, functional, semantic and formal levels, according to the methodological approach adopted? In this study, the theoretical framework underpinning the research, which is based on concepts coming from the text linguistics of Germanic imprint, is explained in the first place. This provides the concepts of text and specialized text, as well as the typologization of texts from a modular approach. Secondly, the good practices manual is characterised on the basis of the typology mentioned above. The results of a preliminary analysis show that the manual of good practices is a professional genre that provides a set of rules and regulations established by competent bodies. Given its directive communicative purpose and, taking into account the intended audience, the good practices manual presents a predominance of instructive sequences and includes abundant specialized terminology. We consider that a deeper characterization of this genre from corpus studies on a larger scale would make it possible to broaden the repertoire of disciplinary genres for the teaching of IFE and the development of didactic materials in the field of engineering.

KEYWORDS: English for specific purposes; engineering; good practices manual; multilevel characterization

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza de Inglés con Fines Específicos (IFE), se observa un creciente interés por el estudio de los géneros académicos y profesionales de circulación frecuente en el nivel superior. Los estudiantes universitarios experimentan de manera cotidiana los desafíos que implica el abordaje de textos de distintos grados de especialización escritos en una lengua extranjera. De esto se desprende la importancia de realizar estudios descriptivos, que expliciten las características textuales de los géneros que vehiculizan el conocimiento especializado en el contexto universitario.

Este trabajo tiene como objetivo central contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las ingenierías e intenta dar respuesta al interrogante: ¿qué características presenta el manual de buenas prácticas a nivel situacional, funcional, semántico y formal, según el enfoque metodológico adoptado? En este estudio se explicita, en primer lugar y de manera sucinta, el marco teórico que sustenta la investigación, el cual adopta conceptos provenientes de la lingüística textual de impronta germánica. Ésta proporciona los conceptos de texto y texto especializado, como así también la tipologización de textos a partir de un enfoque modular. Luego, se justifica la selección del género. Seguidamente, se caracteriza el manual de buenas prácticas en base a la tipología antes mencionada. El trabajo cierra con algunas implicancias pedagógicas.

MARCO TEÓRICO

Con el fin de obtener una descripción específica, el análisis del texto objeto de estudio se llevó a cabo según la tipología de múltiples niveles de Ciapuscio y Kuguel (2002: 44-46). Este modelo permite un abordaje de los textos “desde una doble perspectiva: del texto hacia el término y del término hacia el texto” (Ciapuscio y Kuguel, 2002: 44):

a) Nivel Funcional

Funciones (expresar / contactar / informar / dirigir)

Jerarquía funcional (funciones dominantes / subsidiarias / complementarias)

b) Nivel Situacional

Contexto social, tipo de comunicación y situación ambiental

Participantes de la comunicación: número, rol social y relación entre ellos

c) Nivel del Contenido Semántico

Dominio, subdominio y área temática

Tema del texto y despliegue temático

Formas primarias o derivadas

Perspectiva sobre el tema: teórica / didáctica / aplicada / divulgativa

d) Nivel Formal

Máximas de formulación de la clase textual

Formas lingüísticas / no lingüísticas

Recursos sintácticos

Recursos léxicos

Esta tipología de múltiples niveles permite tener en cuenta tanto aspectos microestructurales como características macroestructurales, que surgen del contexto comunicativo. La división en niveles le imprime a la tipología una característica fundamental que es la flexibilidad.

JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DEL GÉNERO

A través de la Ley N° 25.877 de Ordenamiento del Régimen Laboral -sancionada por el Congreso Nacional en marzo de 2004- se otorgó al Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social la responsabilidad de promover el concepto de “Trabajo Decente”, según lo define la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

En este contexto, y en sintonía con las acciones y normativas internacionales, los manuales de buenas prácticas surgen como un género de circulación frecuente en ámbitos laborales. El manual de buenas prácticas tiene como propósito principal informar sobre los lineamientos de seguridad y buenas prácticas a tener en cuenta en todas las actividades realizadas en el ámbito laboral, a fin de reducir al mínimo los riesgos que puedan ocasionar daños a la salud y a la integridad física de las personas o a las instalaciones.

Según Capote León, Rizo Rabelo, y Bravo López (2016: 25), entre los rasgos esenciales que deben caracterizar al ingeniero como profesional, tomando como base el estudio de las tendencias internacionales de la ingeniería y la experiencia nacional e internacional recogidas en múltiples documentos y eventos, se encuentra:

Ser un profesional que esté en estrecha vinculación con la industria, que adquiera durante su preparación en la universidad, las habilidades profesionales básicas que le permitan resolver los problemas más generales y frecuentes de su entorno social.

Así es que, en una disciplina que busca, entre otras habilidades, desarrollar un profesional competente, capaz de interactuar y dar respuesta a problemas económicos, medioambientales y de desarrollo científico-tecnológico, enfrentados por la sociedad

contemporánea (Capote León, Rizo Rabelo, y Bravo López, 2016), los manuales de buenas prácticas tienden a establecerse como textos de circulación periódica en el ámbito académico-profesional.

ANÁLISIS TEXTUAL

Para la etapa de la caracterización genérica, se tomó la decisión de trabajar con el texto titulado *The power supply industry. Best practice manual for power generation and transport, economics and trade* de Panos Konstantin y Margarete Konstantin (2018).

NIVEL FUNCIONAL

El ejemplar objeto de análisis tiene como objetivo principal satisfacer las necesidades de información de quienes trabajan en el sector energético y, al mismo tiempo, mantenerlos actualizados sin caer en tecnicismos, y así lo manifiesta su autor en el prefacio:

[The] core aim of the books is to transfer know-how of power and energy systems in a practical way rather than pure theoretical knowledge, thereby avoiding the detail of voluminous reference texts as needed by experts in specific fields.

The target audience of the books are primarily international consultants, staff members of engineering companies, utility personnel, energy economists and lawyers, as well as employees of government agencies entrusted with regulating the energy and utility sector and, finally, students in related fields of engineering and economics.

Esta intención de informar se pone de manifiesto en los recursos lingüísticos utilizados por el autor para presentar los temas correspondientes a cada capítulo. La función de informar se realiza mediante secuencias expositivo-explicativas en las que se definen o se explican conceptos propios de la disciplina, como se puede apreciar en los ejemplos a continuación:

Electric current is the movement or flow of electrons in a conductor. In order to generate current, the electrons must be moved by a potential difference at the ends of the conductor, called the voltage.

Alternating current (AC) is a form of electric power that changes continuously and periodically its voltage, current values and its polarity. For most technical applications alternating current in sinusoidal form is used whose instantaneous values for voltage and current have the form of a sinus curve.

Además de informar, el productor textual tiene una intención didáctica, que se realiza en la función subsidiaria de dirigir y, a su vez, se instancia como recomendar. En este caso, las recomendaciones tienen un carácter instrumental ya que, a través de ellas, se

pretende mejorar el desempeño del destinatario en áreas específicas mediante “estudios de casos”. Los ejemplos de secuencias expositivo-explicativas a continuación permiten percibir estos objetivos:

Introduction and Objective of this Case Study

The purpose of the Case Study is to help readers of the book to become familiar with the software tool FluidEXLGraphics for calculation of water/steam properties.

A brief operating instruction of FluidEXL is available Tool Guide 1 in the Toolbox Section of the book. Users are advised to read this instruction before starting with calculations.

Cabe aquí destacar y aclarar que el texto objeto de análisis difiere de los prototípicos manuales de buenas prácticas, en los que, generalmente, la función predominante es dirigir y la función subsidiaria es informar. Este texto no busca establecer una serie de guías, reglas, procedimientos operacionales y prácticas a ser cumplimentadas en un espacio laboral, sino, como se mencionó antes, tiene por objeto informar y actualizar. De ahí que la función predominante sea la de informar. En este manual de buenas prácticas la función de dirigir aparece en general orientada a apoyar el cumplimiento del propósito central: informar acerca de conocimientos disciplinarios ya reconocidos; meta comunicativa perseguida por los manuales universitarios o libros de texto universitarios (Kuguel, 2007, 2010).

NIVEL SITUACIONAL

Este manual, según se consigna en el prólogo, es parte de una serie de la cual el primero está dirigido al área de la ingeniería económica con el propósito de ayudar a evaluar las inversiones que se llevan a cabo en los negocios vinculados al abastecimiento de energía. Éste, el segundo de la serie, ahonda en las tecnologías que se utilizan para la generación y suministro de energía y, a la vez, evalúa el impacto económico de dichas inversiones, nutriéndose de conceptos y contenidos ya presentados en el primer manual.

Con respecto a los participantes, notamos que, si bien se consigna la firma de dos autores, el prólogo está redactado por Panos Konstantin, un especialista del área de sistemas de energía quien quiere transmitir a los lectores, de manera “práctica”, su experiencia y experticia adquirida en más de 35 años como consultor y capacitador. En tal sentido, el autor señala que esta socialización del “know-how” que posee, se hará a partir de ejemplos y estudios de caso, sin redundar en citas textuales, ya que esta colección no se trata de una compilación de trabajos investigativos.

Por su parte, Margarete Konstantin, su esposa, aparece en la sección de agradecimientos referida como editora de diseño, correctora y supervisora lingüística. Cabe destacar que el autor revela no ser hablante nativo del inglés y en tal sentido se excusa por cualquier limitación de índole lingüística que pudiere exhibir el texto.

En lo que concierne a los destinatarios, el mismo Konstantin en el prólogo explicita quiénes son: consultores internacionales, personal subalterno de empresas vinculadas al área de la ingeniería y empresas energéticas, economistas y abogados del sector energético, empleados de instituciones gubernamentales a cargo de regular la energía y el área de servicios, así como estudiantes del área de ingeniería y economía.

Si bien entre los destinatarios el autor menciona a especialistas del área, un rastreo de los paratextos icónicos, que presentan abundante infografía con fines explicativos, el tratamiento que recibe el léxico y la profusión de definiciones de conceptos básicos permiten determinar que esta perspectiva didáctica contempla un destinatario semi-especialista: un trabajador nuevo en el ámbito especificado, un estudiante avanzado, un docente de escuela secundaria o bien uno/a de la universidad que prepara materiales para asignaturas de los primeros años de ingeniería.

A modo de ejemplo, podemos comentar que dos de los capítulos contienen en sus títulos la frase Basics of Technical Thermodynamics, lo esencial o los conceptos básicos de la termodinámica técnica, que también está presente en varias secciones dentro de los demás capítulos.

Resulta interesante consignar que el autor permite a sus lectores el acceso a aplicaciones y materiales complementarios a través de dos sitios web, www.PK-Energy-Practical-Knowhow.com / www.PK-Energie-Praxiswissen.com, donde especialmente se brindan ejemplos y estudios de caso.

NIVEL DEL CONTENIDO SEMÁNTICO

El texto se vincula con el dominio específico de la industria energética y se aborda el área temática de las tecnologías utilizadas para el suministro de la energía conjuntamente con una evaluación de su factibilidad económica. Los subtemas que aparecen están ligados a la generación y transporte de energía, la economía y su comercialización.

El manual, género de tipo secundario, según la tipología de Gläser (1993), adopta en general una perspectiva didáctica. Sin embargo, cabe destacar que el capítulo 10 define y explica qué se entiende por proyecto en esta área de la praxis, se enumeran sus componentes, se delimita su alcance y se detallan sus fases. El capítulo 11, vinculado al anterior, presenta una perspectiva más cercana a la de la ciencia aplicada al proveer objetivos, pautas de metodologías a seguir y resúmenes de resultados obtenidos correspondientes a distintos estudios de caso que ejemplifican los diferentes temas abordados.

El resto del manual, en general, como puede verse en la tabla de contenidos, contiene títulos y secciones que anticipan el tópico de cada apartado. Las secuencias predominantes son la expositiva y la descriptiva (por ej., In this book it is strictly distinguished between capacity cost (CU/kWa) and energy cost in CU/kWh (the latter are

often called volume costs). The capacity costs reflect the fixed costs that are independent from the production while the energy costs reflect the variable costs that directly depend on the production).

Se apela a diferentes recursos que allanan la comprensión y facilitan la lectura, tales como la inclusión de tablas, cuadros, imágenes, ejemplos, tipografía especial, la división de la información en secciones y subsecciones cortas, así como la profusión de elementos paratextuales tanto icónicos como lingüísticos.

En relación a las estrategias para el despliegue temático, el autor recurre a la utilización de definiciones (por ej., Relative air mass AM is defined as the path length of the sun's rays through the atmosphere relative to the minimal path length when the sun is at zenith.), explicaciones causales (por ej., The heat must be produced, in any case in a captive heat only boiler plant because it cannot be supplied by an external heat network while electricity can be purchased from the grid.), clasificaciones (There are two basic types of steam generators (or boilers) regarding the arrangement of their heat exchange surfaces, one-pass and two-pass boilers), y descripciones (Gas turbines are volumetric devices).

NIVEL FORMAL

Desde el punto de vista gramatical, en el texto se observan rasgos típicos del estilo científico, como ser la utilización de formas pasivas, predominantemente en el tiempo verbal simple present (por ej., An overview of key technical parameters of overhead lines by voltage level is depicted in the table of Figure 8-10; This is done by parallel arrangement of suitable capacitors (compensators) to inductive loads of AC circuits, [...]) y el empleo de oraciones condicionales, preponderantemente del tipo 0 (por ej., The N-conductor is currentless if the loads of the phases are equal; If the frequency decreases, there is a power deficit in the grid that must be compensated by input of positive power reserve; In the case of failure of one power plant, the supply shortfall is balanced by increasing the output of the operating power plants and/or by putting in operation peaking or reserve power plants). Se aprecia un uso marcado de verbos modales, principalmente de aquellos que indican probabilidad o posibilidad, capacidad y obligación (por ej., [...] the load factor and the equivalent full load hours may change if the reference operating period is different; A load-break-switch can switch the electrical circuit under nominal load but not under short circuit conditions; The distance between the wires must be sufficient in order to prevent short circuits or electric arc formation).

En este manual de buenas prácticas se advierte la fuerte presencia de recursos no lingüísticos. Se evidencia un uso extendido de símbolos, fórmulas matemáticas y leyes físicas (por ej., the Ohm's law; the Kirchhoff's laws), se incluyen numerosas tablas y figuras, y se recurre al empleo de viñetas para la realización de listados. Además, se puede observar el uso de la itálica, la negrita y el subrayado para destacar términos o conceptos considerados especialmente relevantes.

En relación a los recursos léxicos, se registra una densidad terminológica intermedia (por ej., The XLPE-isolation of a 380 kV cable; a simple 3-phase 400/230 V alternating current system; lignite or new hard coal steam power plants; outgoing feeders' switch), con tratamiento de las unidades especializadas a través de definiciones y reformulaciones (por ej., The amount of time to complete a sinus wave is called period; A busbar is a conductor that serves as a common connection for two or more circuits; This reduced capacity rate is also-called spinning reserve). Se explota profusamente el recurso de la ejemplificación (por ej., Inductors use reactive power for the formation of electro-magnetic fields, e.g., in electric motors and generators; In practice, multiples of these units are used such as kVA, kW or MW, and kVar) y las numerosas siglas utilizadas se presentan expandidas, al menos la primera vez que se introducen en el texto (por ej., One of the great achievements of the power supply business has been the evolution to large High Voltage Alternating Current (HVAC) power grids, [...]; Therefore, the load of the grid is continually metered and recorded by the transmission system operators (TSO)). Al generar un listado del vocabulario presente en este manual de buenas prácticas -usando el programa AntConc (Anthony, 2019)- las siguientes palabras conceptuales aparecen ubicadas dentro de las primeras veinte con mayor frecuencia de aparición:

Palabras conceptuales de alta frecuencia en el MBP
7. power
11. steam
12. energy
16. cost
17. electricity
18. heat

En el mismo listado de las veinte palabras con mayor frecuencia de aparición en el manual, se detectan las abreviaturas y símbolos mencionados a continuación, los cuales se emplean en el manual con distintos significados:

Abreviaturas y símbolos de alta frecuencia en el MBP	Significados
13. t	T = thermodynamic temperature; T = time; T = period s (a complete sinus wave of current or voltage); MWhe/t = the mass of extracted steam

14. s	m/s = meter per second; MJ/s = megajoule per second; S or s = entropy; T-s and h-s diagram = entropy change property diagram
19. m	m = meter; m ² = square meter; m ³ = cubic meter; m = mass Kg; m = molar mass
20. e	e = electrical; E = East coordinate; E = energy; E = exergy

IMPLICANCIAS

A partir de los resultados es posible esbozar algunas implicancias de este trabajo.

En primer lugar, consideramos que la incorporación de textos representativos de los géneros de las comunidades disciplinares y de los ámbitos profesionales en los materiales de enseñanza de lectocomprensión en lengua extranjera facilita el acceso de los estudiantes a estos espacios y permite el desarrollo de actividades interdisciplinarias con la participación activa de expertos, además de privilegiar los contenidos relevantes y pertinentes para las disciplinas.

En segundo lugar, creemos que iniciativas como ésta ponen de relieve la importancia de contar con herramientas teórico-metodológicas de la lingüística para establecer criterios fundados de progresión textual.

Por último, y desde una perspectiva aplicada, estamos convencidas de que la delimitación de criterios de selección y secuenciación textual en corpus con fines pedagógicos sólidamente fundados favorece la elaboración de actividades de lectura auténticas, con propósitos comunicativos reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTHONY, L. (2019). AntConc (Version 3.5.8) [Software]. Tokio, Japón: Waseda University.
 Recuperado de <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- CAPOTE LEÓN, G. E., RIZO RABELO, N., y BRAVO LÓPEZ, G. (2016). La formación de ingenieros en la actualidad. Una explicación necesaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 21-28.
- CIAPUSCIO, G. y KUGUEL, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. T. Fuentes Morán (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-73). Salamanca: Ediciones Almar.
- KUGUEL, I. (2007, 2010). *La semántica del léxico especializado: los términos en los textos*

de ecología. Tesis de doctorado. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.

KONSTANTIN, P. y KONSTANTIN, M. (2018). The power supply industry. Best practice manual for power generation and transport, economics and trade. Suiza: Springer International Publishing.

Simposio Temático

**Gêneros textuais na área do
português como língua estrangeira
(ple): práticas de ensino e formação
docente**

Resumen del Simposio Temático

Gêneros textuais na área do português como língua estrangeira (ple): práticas de ensino e formação docente

Coordinadores

Florencia Miranda

Universidad Nacional de Rosario
florenciamiranda71@gmail.com

Richard Brunel Matias

Universidad Nacional de Córdoba
richardbrunelmatias@gmail.com

Este simpósio propõe criar um espaço para refletir e debater em torno a problemas e experiências de trabalho com gêneros textuais no campo do ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE) e na formação dos professores de PLE. A problemática dos gêneros textuais na área pode considerar-se relativamente recente, já que a própria noção de gênero só entrou nos debates desse campo nas últimas duas décadas, de forma esporádica e geralmente vinculada a problemas de avaliação (na sequência da implementação do exame CELPe-Bras). Considerando a relevância que a noção de gênero foi ganhando em todos os espaços de ensino-aprendizagem de línguas e, também, observando que os livros didáticos de PLE ainda mostram pouco ou nenhum trabalho específico sobre gêneros, este simpósio tem os seguintes objetivos: (1) Refletir sobre o modo como se trabalha atualmente com textos e gêneros textuais nas aulas de português língua estrangeira, identificando quais as teorias que fundamentam as práticas, com o intuito de conhecer e/ou discutir alguns aportes atuais e algumas experiências vinculadas ao trabalho explícito com gêneros na área, tanto no ensino formal quanto no ensino não formal; (2) Discutir as implicações que a incorporação da noção de gênero tem trazido para a formação de professores e apresentar propostas de abordagem desse problema nos espaços de formação docente; (3) Apresentar e pôr em discussão materiais didáticos elaborados para o trabalho com gêneros textuais no âmbito do ensino de PLE e da formação docente. As propostas de comunicação a serem apresentadas neste simpósio podem estar inscritas em perspectivas teóricas diversas e selecionar eixos de reflexão variados, mas sempre dentro das margens de discussão e dos objetivos aqui pautados.

Palavras-chave: ensino de PLE; formação docente em PLE; gêneros textuais

Géneros de texto para una licenciatura en enfermería: presentación de un modelo didáctico

Mariana Larrieu *
(Universidad Nacional de Río Cuarto – UNRC)
marianalarrieu@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo de investigación en el que presentamos los resultados preliminares, surge como una necesidad de contar con un material didáctico que dé cuenta de la realidad comunicativa que requieren los alumnos de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Río Cuarto al estar cursando una carrera acreditada en el MERCOSUR.

Con foco en el desarrollo de las cuatro macro habilidades de la comunicación y sobre las bases teóricas y metodológicas del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2004, 2007, 2009) este trabajo tiene como propósito dar inicio a la ardua tarea de producir un material didáctico con fines específicos a partir de la modelización de uno de los géneros textuales más presentes en las prácticas de lenguaje de los enfermeros. Para ello identificamos y describimos, en base al Modelo de Acción de Lenguaje del ISD, las características del contexto de producción del género seleccionado.

PALABRAS CLAVE

material didáctico; enfermería; modelo didáctico; Interaccionismo Socio Discursivo

RESUMO

Este trabalho de pesquisa com resultados preliminares surge como uma necessidade de contar com um material didático que represente a realidade comunicativa dos alunos do Bacharelado em Enfermagem da Universidade Nacional de Rio Cuarto, acreditado no MERCOSUL.

Visando o desenvolvimento das quatro habilidades da comunicação, nosso trabalho inicia a partir da modelização de um dos gêneros textuais mais presentes nas práticas languageiras dos enfermeiros. Para isso, nosso embasamento teórico é o Interacionismo Sócio Discursivo (ISD) de Bronckart (2004, 2007, 2009) que nos permitirá identificar e descrever, com foco no Modelo de Ação da Linguagem do ISD, as características do contexto de produção do gênero escolhido.

PALAVRAS-CHAVE

material didático; enfermagem; modelo didático; Interacionismo sócio discursivo

* Profesora de portugués del IES Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” (2001). Actualmente está elaborando la tesis para la Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras de la UNC sobre los aportes del Interaccionismo Socio Discursivo para la elaboración de material didáctico. Docente de la UNRC; se desempeñó como profesora de Lengua y Gramática Portuguesa 1 en el Profesorado de Portugués de la UNLP; fue investigadora docente en UNGS (2008-2019); dictó los seminarios de Lengua Portuguesa en la UADER. Elaboró los Planes de Estudios de Portugués de la Escuela Secundaria de la UNGS. Desde el 2010 participa de proyectos de investigación

INTRODUCCIÓN

La acreditación de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en el MERCOSUR derivó en un cambio en el Plan de Estudios de la carrera. El nuevo plan contempló el aprendizaje de Portugués como Lengua Extranjera (PLE) con foco en el desarrollo de las cuatro macro habilidades, cuya finalidad fue(es) contar con profesionales lingüísticamente competentes para interactuar en este idioma.

Como docente de esta asignatura me enfrenté con la dificultad común a la mayoría de los profesores de portugués en Argentina: la ausencia de material didáctico (MD) destinado a la enseñanza de portugués lengua extranjera para fines específicos (PLE-FE) y que, además contara con bases teóricas y metodológicas sólidas.

Partiendo de esta realidad, nuestro trabajo de investigación pretendió dar los primeros pasos hacia la elaboración de un MD de PLE FE en el que, el propósito de aprender una lengua para estos alumnos estuviera estrechamente vinculado al contexto sociocultural en el que ocurre la práctica lingüística (Bronckart, 2004).

Como elaborar MD es una tarea ardua que requiere mucha investigación y dado que no contamos con una tradición en la producción de MD para PLE que se fundamente en las bases teórico-metodológicas del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), en este trabajo iniciamos el camino presentando un Modelo Didáctico de la entrevista de enfermería¹ con el fin de facilitar la organización de la situación de aprendizaje de este género. La elección de la entrevista de enfermería no fue arbitraria. Se trató del género más presente en las prácticas de lenguaje de los enfermeros resultante del Análisis de Necesidades (AN).

MARCO TEÓRICO

La base teórica que sustenta nuestro trabajo es el ISD (Bronckart, 2004, 2007, 2009) que entiende el lenguaje como una característica de la actividad humana, producto del medio social y del proceso histórico en el que se desarrolla. Asumir la concepción ISD de la lengua como orientadora implica reconocer que las prácticas lingüísticas requieren rescatar del contexto de los sujetos aquellos géneros de texto que mejor representan su realidad. Para el ISD, la comunicación humana se realiza por medio de textos (o discursos) entendidos como las unidades de producción de lenguaje situada (socio históricamente) Bronckart (2009:37). En consecuencia, el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) debe estar guiado por los contextos socioculturales, relacionada con las diferentes instancias sociales y con las situaciones de interacción que ocurren en las prácticas comunicativas para que el alumno pueda ser visto como un sujeto que actúa lingüísticamente, hablando y escribiendo con un propósito definido, lugar social y destinatarios específicos con los que interactúa, apropiándose de los géneros de texto que necesita y/o que circulan en las

¹ Es importante aclarar que lo que presentamos aquí es UN modelo didáctico de entre tantos otros que pudieran ser construidos sobre la entrevista de enfermería respecto al contexto de producción de la misma.

esferas de comunicación en las que se mueve.

EL MODELO DIDÁCTICO

Situándonos sobre esta base teórica y metodológica, el Modelo Didáctico debe ser entendido como el objeto de enseñanza construido con el fin de facilitar la organización de la situación de aprendizaje de un género y la secuencia de enseñanza del mismo (Bronckart & Dolz 2007; Cristovão 2012). Tal como afirman Bronckart & Dolz (2007) y Cristovão (2012) el modelo didáctico del género que deseamos incluir como objeto de estudio en nuestro futuro MD nos orienta a respecto de los contenidos que pueden ser enseñados y con ellos a diseñar, a posteriori, secuencias didácticas. Siguiendo a Cristovão (2012, p.3), la construcción de un modelo didáctico debe ser entendida como la etapa anterior al proceso de producción del material didáctico.

Realizar un modelo didáctico de un género de texto implica reunir un corpus de textos, reconocidos como pertenecientes al mismo género, y analizarlos sobre los tres niveles que conforman el modelo de análisis textual que propone el ISD:

- a) las capacidades de acción (análisis de las representaciones del contexto de producción);
- b) las capacidades discursivas (los tipos de discursos que componen el texto);
- c) las capacidades lingüístico discursivas (mecanismos de textualización: organización textual, cohesión nominal y verbal y mecanismos enunciativos).

A su vez, el modelo didáctico funciona como el mediador entre el conocimiento científico del género (la construcción teórica dada por los especialistas de ese género) y el conocimiento que puede/debe ser enseñado. Pasar del conocimiento teórico del género a lo que realmente puede ser objeto de enseñanza en la clase es lo que los interaccionista socios discursivos llaman transposición didáctica del género y, el modelo didáctico será la herramienta mediadora que permitirá identificar los elementos que pueden ser enseñados dentro de una situación de comunicación específica. (Cristovão 2001; Nascimento 2010, Barros 2012).

A los alcances de nuestro trabajo, apenas nos limitaremos al análisis de las representaciones del contexto de producción de la entrevista de enfermería dejando abierta la posibilidad para completar con el análisis de la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos enunciativos que componen la producción de un género.

El esquema que presentamos a continuación sintetiza lo anteriormente expuesto:

Esquema del Modelo Didáctico del Género según el ISD



(Realizado por la autora)

METODOLOGÍA

El trabajo fue organizado en dos partes: la primera corresponde al AN que nos permitió identificar a la entrevista de enfermería como el género textual más frecuente en el contexto profesional de los enfermeros. Para el AN diseñamos un cuestionario adaptado de García-Romeu, J. (2006), con preguntas abiertas y de opinión utilizando la herramienta Google Docs. El cuestionario se aplicó a 72 sujetos entre alumnos y docentes de la Licenciatura en Enfermería de la UNRC con el fin de recolectar la información relativa a las necesidades e identificar cuáles son los géneros de texto y eventos comunicativos en lengua materna (LM) comunes en su ámbito laboral. A partir del análisis descriptivo de enfoque cualitativo de los resultados del cuestionario pudimos detectar a la entrevista de enfermería como el género de texto con mayor representatividad (Bronckart & Dolz 2007) y el que tomamos como práctica de referencia para iniciar el largo camino que significa elaborar un MD.

La interpretación de la información se realizó sobre las bases del análisis cualitativo, específicamente sobre el análisis de contenido de un modo inductivo. Esto nos permitió identificar los temas que fueran relevantes para nuestros objetivos. La decodificación de la información resultante de las respuestas se realizó aplicando diferentes criterios clasificatorios, según correspondiera.

Las preguntas aplicadas por medio de Google Docs que sirvieron para identificar las situaciones comunicativas fueron las siguientes:

- a) Si tuvieras que hacer prácticas en Brasil. ¿Qué situaciones comunicativas propias de la enfermera² considera importantes saber en portugués?
- b) ¿Qué tipo de planillas o documentos deben ser completadas o redactadas por la enfermera en su práctica? (ejemplo: reporte, hoja de enfermería, etc.)
- c) ¿Qué informaciones deben constar en cada uno de esos documentos?
- d) ¿Qué tipo de información la enfermera debe solicitar al paciente en un interrogatorio?
- e) Si bien las áreas y sectores en los que puede actuar una enfermera son variadas (inmunización, prevención primaria de la salud social, terapia intensiva, neonatología, etc.) ¿Qué saberes tienen en común y qué cuestiones, mínimas, debería manejar una enfermera en cada una de ellas?
- f) ¿Qué otros saberes, en general, serían importantes manejar en portugués?

En la segunda, ya con la entrevista identificada como el género más representativo pasamos a describir, en base al Modelo de Acción de Lenguaje del ISD (Bronckart, 2004, 2007, 2009), las características del contexto de producción de la entrevista de enfermería, es decir, al “conjunto de parámetros que ejercen influencia sobre la forma en que un texto es organizado” (Bronckart, 2009:46). De esta forma relevamos el conjunto de representaciones que activamos sobre tres mundos: social, físico y subjetivo, dado que constituyen los elementos del contexto de producción los siguientes parámetros: el contexto físico de producción (lugar de producción, el momento de producción, el emisor, el receptor) y el contexto sociosubjetivo de producción (lugar social, posición discursiva/social del emisor/ enunciador), posición discursiva/social del receptor (destinatario), objetivo (de la interacción).

CONSTRUYENDO EL CONOCIMIENTO TEÓRICO DE LA ENTREVISTA DE ENFERMERÍA

Como señalamos anteriormente, para construir el modelo didáctico es preciso recurrir primero a los especialistas que ya han definido al género. En nuestro caso, como se trata de un género que circula de modo exclusivo en la esfera de la enfermería y nuestros alumnos, que cursan el trayecto de Licenciatura, son enfermeras profesionales, también fueron consultadas como especialistas para construir la definición empírica que nos permita elaborar los saberes de referencia.

² Cabe aclarar que según el Consejo Internacional de Enfermeras (CIE) con sede en Suiza, la utilización del término “enfermera” se refiere a ambos sexos. Es por ello que en este trabajo cuando se haga mención a “enfermera”, debe ser extendido a los profesionales de ambos sexos.

Por otro lado, también consultamos la bibliografía de cátedra que nos fue suministrada por docentes de la Licenciatura en Enfermería de la UNRC, blogs especializados en enfermería, manual del Coren (Conselho Regional de Enfermagem), publicaciones e investigaciones que tienen como foco la entrevista (Pinto Cândida M., 2007; Medrado Betânia P., 2007; Pereira Tânia C., 2005).

Existen diferentes tipos de entrevistas que, a su vez, poseen objetivos diferentes. En términos generales, la entrevista es una interacción de tipo cara a cara en la cual el entrevistado y el entrevistador interactúan verbalmente. Medrado (2007) define a la entrevista como una práctica de lenguaje que posee una estructura caracterizada por el intercambio de turnos entre entrevistador (quien pregunta) y el entrevistado (quien responde). Es el entrevistador el responsable de abrir y cerrar la interlocución, elaborar las preguntas y encargado de dirigir la interacción hacia otros temas. En el caso del entrevistado, su papel es el de responder dando la información que se le es solicitada. (744).

De modo particular, la entrevista de enfermería es un género oral, que forma parte de la etapa inicial del Proceso Enfermero (PE)³. La entrevista de enfermería tiene por objetivo buscar y recolectar, de forma sistemática, la información o datos con el fin de identificar los problemas reales o potenciales del paciente que luego serán validados con la realización del examen físico.

En otras palabras, la entrevista de enfermería es el proceso de comunicación que se realiza entre dos personas para obtener informaciones objetivas (datos personales) y subjetivas (motivo de consulta) de parte del entrevistado (paciente o familiar) de forma directa. En la entrevista es importante que la enfermera sepa oír y entender al paciente, saber explorar los datos que el paciente trae a partir de preguntas, demostrar interés y conocimiento. La enfermera debe ser receptiva y establecer una comunicación clara con el paciente para que este se sienta confiado para responder. La enfermera buscará conocer los hábitos individuales y sociales, con el objetivo de orientar al paciente a la unidad de tratamiento que le correspondiere.

Al tratarse de un momento en el que la enfermera buscará la recolección de informaciones personales y muchas veces confidenciales, es fundamental que la relación que se genere entre enfermera-paciente esté fundamentada en la confianza y respeto. La enfermera no podrá realizar suposiciones ni juzgar las respuestas del paciente.

Las informaciones que se requieren recabar con la entrevista son datos objetivos, tales como: datos personales, antecedentes familiares, si se encuentra acompañado o solo. Datos que son considerados subjetivos: motivo de la consulta, información sobre síntomas y tiempo en el que estos síntomas se manifiestan, si es alérgico a alguna medicación, etc.

³ El Coren Sp. (2015) define al Proceso de Enfermero (PE) como "una herramienta intelectual de trabajo del enfermero que orienta el proceso de pensamiento clínico y la toma de decisión diagnóstica, de resultados y de intervenciones. La utilización de esta herramienta posibilita la documentación de los datos relacionada al [a las 5 etapas que constituyen el] proceso" (p.37). Estas son: VALORACIÓN, DIAGNÓSTICO, PLANIFICACIÓN, EJECUCIÓN y EVALUACIÓN. La entrevista en enfermería se encuentra en la primera etapa del PE.

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DE LA ENTREVISTA DE ENFERMERÍA

Para la modelización del género nos servimos del Dispositivo Didáctico creado por Barros (2012). De allí extrajimos y adaptamos sólo el bloque de preguntas que corresponden al análisis de las representaciones del contexto de producción (contexto inmediato y contexto social más amplio) (p.16) que es el que nos interesa para este trabajo. Posteriormente, le solicitamos a enfermeros argentinos y brasileros que respondan al cuestionario, de esta manera, pudimos construir un corpus con veinte entrevistas. Para el análisis del contexto de producción nos servimos de la propuesta de Bronckart (2004, 2009).

Las preguntas que sirvieron como guía para direccionar la modelización del género entrevista en enfermería y obtener información sobre las capacidades de acción fueron:

- a. Como especialista del área, defina la entrevista en enfermería y explique para qué sirve (objetivos de la entrevista y contextos en los cuales es realizada).
- b. ¿La entrevista en enfermería es oral o escrita? (Si fuere ambas, especifique en qué casos debería ser una u otra).
- c. ¿Cuáles son las características generales que presenta el contexto de enfermería? (el objetivo de esta pregunta es explicar brevemente el contexto de trabajo del enfermero, como son y la importancia de la comunicación en el contexto en los cuales trabaja).
- d. ¿Quién es el responsable de hacer la entrevista en enfermería?
- e. ¿Quién responde a las preguntas de la entrevista?
- f. ¿Quién es el destinatario de la entrevista de enfermería? (quién será el lector de las respuestas: enfermero, médico, paciente, pariente, etc.)
- g. ¿Con qué finalidad se realiza la entrevista de enfermería?
- h. ¿Cuáles son los temas tratados en la entrevista?
- i. ¿Cuál es la relación que se establece entre la persona que realiza la entrevista y el destinatario? (¿comercial?, ¿afectiva?, etc.)
- j. ¿Cuál sería el valor de la entrevista en enfermería para la sociedad?
- k. ¿Cuál es el soporte de la entrevista en enfermería? (papel, computadora, etc.)
- l. ¿En qué ambientes circula la entrevista en enfermería?
- m. ¿Podría dar un ejemplo de entrevista en enfermería? (modelo de entrevista a partir de su propia práctica/experiencia).

En el corpus recolectado no se registraron diferencias entre las respuestas obtenidas por los enfermeros argentinos y brasileros.

El análisis de los resultados se resume de la siguiente manera:

Características del contexto de producción de la entrevista de enfermería:

- FÍSICO

Lugar físico de producción del texto: Depende de por dónde ingresa el paciente: recepción, guardia, habitación del centro de salud.

Momento de producción: en el primer momento del PE, en la valoración, el día/momento que ingresa el paciente.

Emisor (quién realiza el texto): el texto es co construido entre el enfermero y paciente. El primero pregunta, el segundo responde. Dependiendo del estado de conciencia del paciente, un familiar puede responder a la entrevista.

Receptor (quién recibe el texto): todo el equipo de salud.

- SOCIOSUBJETIVO

Práctica social y objetivo: se trata de un interrogatorio proferido por un enfermero a un paciente o familiar por medio de una conexión de confianza para la obtención de datos (objetivos y subjetivos) que permitan identificar necesidades que conduzcan a una valoración y realizar los cuidados de enfermería correspondientes.

Lugar social: el texto es producido dentro del ámbito cerrado de la institución de salud ya que se trata de información confidencial y funciona como documento legal. Por ética profesional, solo puede circular entre los interesados: enfermero, médico, directivos de la institución, en ocasiones puntuales entre el enfermo y familiares. Su papel en la sociedad es de suma importancia ya que sin la entrevista no se puede actuar para realizar la valoración del paciente y en consecuencia el diagnóstico y acciones posteriores. Sirve para elaborar estadísticas de enfermedades, investigaciones, control epidemiológico y prevención en la sociedad.

Género oral restringido al ámbito de la salud. Se objetiva que sea una conversación entre un enfermero y un paciente o familiar, que genere empatía para conseguir la mayor cantidad de información posible. El resultado del intercambio verbal entre enfermero y paciente es lo que construye el género *entrevista de enfermería*.

Posición discursiva social del emisor la persona física es un enfermero que asume el papel de un profesional de la salud quien cuenta con los recursos y conocimientos para generar empatía con su interlocutor (paciente) y obtener informaciones válidas, confiables y relevantes para hacer la valoración. El paciente, es un sujeto que se encuentra en una situación de vulnerabilidad ante su interlocutor y a quién tiene que confiar su dolencia actual y su histórico de salud anterior.

Posición discursiva social del/los destinatario/s: para los médicos y enfermeros es contar con la información necesaria para poder auxiliar en la rehabilitación y resolver el problema.

Contenido temático información referida a datos personales (nombre completo, edad, sexo, procedencia, profesión, escolaridad, etc.); motivo de la consulta, antecedentes de la enfermedad o problemas actuales, antecedentes familiares, si está en tratamientos médicos, si es alérgico, cirugías previas, etc.

La relación que se establece entre los participantes de la interacción (enfermero/paciente) debe ser profesional, ni formal ni informal, basada en el respeto, ética y confianza.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El género entrevista de enfermería es un género complejo porque posee características orales en el que entran en juego el lenguaje verbal y no verbal. Si bien no es un diálogo y sí un interrogatorio con objetivos claros respecto a la información que se precisa recolectar es necesaria la empatía de parte del entrevistador, siendo de suma importancia otros factores tales como el tono de la voz y los gestos.

Fue difícil entender el límite de la entrevista de enfermería (género oral) visto que forma parte de otro registro (escrito) que se llama anamnesis. Son géneros diferentes, con características y objetivos diferentes, realizado, además, por sujetos diferentes. El primero, es de incumbencia enfermera, mientras que la entrevista de anamnesis es realizada únicamente por el médico e incluye la información obtenida por la enfermera en la entrevista. La entrevista de anamnesis se completa para dejar asentado en la historia clínica.

Como hemos señalado, este trabajo es el puntapié inicial para empezar a elaborar MD para fines específicos teóricamente fundamentado desde el ISD. Analizar el contexto de producción de este género nos brindó información precisa sobre el contexto sociosubjetivo, el más difícil de identificar ya que implica un conocimiento de los lugares sociales, normas y papeles de los individuos involucrados en la situación de comunicación que no siempre es de fácil reconocimiento.

Dejamos la puerta abierta para continuar con el análisis de las capacidades discursivas (infra estructura general del texto) y las capacidades lingüístico discursivas (mecanismos de textualización y enunciativos) del género entrevista de enfermería y extender el análisis a los otros géneros de texto que resultaron del AN y que son importantes como práctica de referencia en el contexto de la enfermería.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS Alba Lúcia B.L. de [et al.] (2015). Processo de enfermagem: guia para a prática / Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo São Paulo: COREN-SP. Disponible en: <https://portal.coren-sp.gov.br/sites/default/files/SAE-web.pdf>
- BARROS Eliana Merlin Deganutti de (2012). Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. Raído, Dourados, MS, 6 (11), p. 11 – 35. Disponible en: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1687>
- BRONCKART, J. P. & DOLZ, J. (2007). La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales en: Bronckart, J. P. (org.) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas (p. 147-164). Argentina: Miño y Dávila.
- BRONCKART, J. P. (2004). Actividad Verbal, textos y discursos. Por un Interaccionismo

socio-discursivo, Fundación Infancia y Aprendizaje: España.

BRONCKART, J. P. (2009). Atividade de linguagem, textos e discursos. Educ: São Paulo.

GARCÍA-ROMEU, J. (2006). Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado. (Tesis de doctorado), Universidad Antonio de Nebrija. RedELE, 7. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/JGRomeu.shtml>

LÓPEZ CRISTÓVÃO, V. (2012). Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Secretaria de Estado de Educação de Paraná.

MEDRADO, B. P. (2007). A entrevista como espaço de construção de identidades. In: IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. Anais SIGET, 2007. 01. p. 743-755 <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/29.pdf>

NASCIMENTO, Elvira Lopes; SAITO, Cláudia Lopes Nascimento; GONÇALVES, Adair Vieira (2010). A língua em funcionamento nas práticas discursivas em RBLA, Belo Horizonte, 10 (4), p. 995-1024.

PINTO Cândida Martins (2007). Gênero entrevista: conceito e aplicação no ensino de português para estrangeiros Revista da ABRALIN, 6 (1), p. 183-203.

Da construção à interpretação de sentidos: A crônica em foco na formação de professores de português

Richard Brunel Matias
Facultad de Lenguas – UNC
richardbrunelmatias@gmail.com

Ana Belén Vera
Facultad de Lenguas - UNC
vera.ana.belen@gmail.com

RESUMO

O trabalho que apresentaremos recolhe uma reflexão oriunda dos efeitos observados no processo de aplicação de uma sequência didática destinada ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para o domínio do gênero textual crônica no “Profesorado de Portugués” da Facultad de Lenguas da Universidad Nacional de Córdoba. Nossa reflexão parte da questão de que o gênero textual em foco exige, tanto para sua produção como para sua compreensão, quando este se torna objeto de ensino, conhecimentos próprios de uma língua-cultura que, na interlocução com os leitores potenciais, transformam-se em essenciais para a materialização do texto escrito ou da compreensão. Uma das representações que se deve ativar é aquela das manifestações socioculturais brasileiras tão fortemente arraigadas no conteúdo temático das crônicas, demonstrando que a mera aproximação de códigos ou sistemas linguísticos não é suficiente, por si só, para um exitoso diálogo nos processos de leitura e produção de crônicas. Faz-se necessário um trabalho pedagógico que conduza à descoberta do outro, da alteridade que leva a uma abertura intercultural. Cabe-nos identificar, analisando crônicas produzidas por estudantes argentinos, alunos do curso de formação de professores supracitado, o quão suas produções ultrapassam o nível próprio da comparação linguística e ajudam a reforçar a tese de que o ensino de línguas deve ser feito mediante a noção de práticas linguageiras situadas.

PALAVRAS-CHAVE

crônica, alteridade, abertura intercultural, formação docente, gêneros textuais

RESUMEN

El presente trabajo acerca una reflexión oriunda de los efectos observados en el proceso de implementación de una secuencia didáctica destinada al desarrollo de capacidades de lenguaje para el dominio del género textual crónica en el Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Nuestra reflexión parte de la cuestión de que el género textual en foco exige, tanto para su producción como para su comprensión, cuando este se vuelve objeto de enseñanza, conocimientos propios de una lengua-cultura que, en la interlocución con los lectores potenciales, se transforman en esenciales para la materialización del texto escrito o de la comprensión. Una de las representaciones que se debe activar es la de las manifestaciones socioculturales brasileñas tan fuertemente arraigadas en el contenido temático de las crónicas, lo cual demuestra que la mera aproximación de códigos o sistemas lingüísticos no es suficiente, por sí sola, para un diálogo exitoso en los procesos de lectura y producción de crónicas. Resulta necesario un trabajo pedagógico que conduzca al descubrimiento del otro, de la alteridad que lleva a una apertura intercultural. Cabe a nosotros identificar, mediante el análisis de crónicas producidas por estudiantes argentinos, alumnos del curso de formación de profesores antes mencionado, en qué medida sus producciones superan el nivel propio de la comparación lingüística y ayudan a reforzar la tesis de que la enseñanza de lenguas debe hacerse mediante la noción de prácticas de lenguaje situadas.

PALABRAS CLAVE

crónica, alteridad, apertura intercultural, formación docente, géneros textuales

INTRODUÇÃO

Este trabalho recolhe uma reflexão oriunda dos efeitos observados no processo de aplicação de uma sequência didática destinada ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para o domínio do gênero textual *crônica* no “Profesorado de Português” da Faculdade de Línguas da Universidad Nacional de Córdoba. Nossa reflexão parte da questão de que a crônica exige, tanto para sua produção como para sua compreensão, quando ela se torna objeto de ensino, conhecimentos próprios de uma língua-cultura que, na interlocução com os leitores potenciais, transformam-se em essenciais para a materialização do texto escrito ou da compreensão. Uma das representações que se deve ativar é aquela das manifestações sócio-culturais brasileiras tão fortemente arraigadas no conteúdo temático das crônicas, demonstrando que a mera aproximação de códigos ou sistemas linguísticos não são suficientes, por si só, para um exitoso diálogo nos processos de leitura e produção de crônicas. Faz-se necessário um trabalho pedagógico que conduza à descoberta do outro, da alteridade que leva a uma abertura intercultural. Cabe-nos identificar, analisando crônicas produzidas por argentinos, alunos do curso de formação de professores supracitado, o quão suas produções ultrapassam o nível próprio da comparação linguística e ajudam a reforçar a tese de que o ensino de línguas deve ser feito mediante a noção de gêneros textuais.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Criar condições para que a produção escrita seja, de fato, uma prática de linguagem situada tem sido uma das metas na cadeira de *Lengua Portuguesa IV (LP4)*, uma das matérias troncais do quarto e último ano da formação de professores de português da Faculdade de Línguas da UNC.

A partir do projeto de Análise de Produção de Crônicas chamado “Cronicistas, por que não?”¹ convidamos os estudantes a desenvolverem capacidades de linguagem para a análise, mas sobretudo para a produção de crônicas, tendo como destinatários os estudantes de *Lectocomprensión en Lengua Extranjera I - Portugués (LCPT)*, matéria do primeiro ano do *Profesorado y Licenciatura en Español Lengua Materna y Lengua Extranjera* dessa mesma faculdade. O projeto se desenvolve através de uma sequência didática que tem sido objeto de revisão desde o ano 2012. Atualmente já contamos com um acervo de aproximadamente 50 crônicas escritas pelos estudantes que fizeram LP4 entre 2012 e 2020.

Como destinatários, os estudantes de LCPT também são convidados a desenvolverem capacidades de linguagem para o domínio da leitura do gênero textual crônica. Isso ocorre mediante uma sequência didática que tem como foco, numa primeira

1 <https://cronicando-em-ple-fl-unc.webnode.com/>

etapa, a leitura de práticas de referências, ou seja, crônicas escritas por cronistas brasileiros e, numa segunda etapa, a leitura de práticas escolares, ou seja, as crônicas escritas pelos estudantes de LP4.

Trabalhar com práticas de linguagem situadas, como é o caso do projeto “Cronistas, por que não?” tem sido inovador na formação, tanto dos professores de português como de espanhol em nossa faculdade. Através de um encontro anual que se denomina *Café Literário Cronicando. Cronistas, por que não?* os dois grupos de estudantes se reúnem para analisar e debater sobre o gênero textual objeto de estudo. É o momento em que os alunos de LCPT socializam as análises que realizam das crônicas dos estudantes de LP4 com base em uma taxonomia de categorias fruto do trabalho das duas cadeiras e do projeto de doutoramento do professor responsável por ambas. Assim, podemos falar de um trabalho inter-cadeiras, inter-cursos e, sobretudo, interlingüístico de leitura e produção de crônicas. Para que seja um trabalho inovador, seguimos a premissa de Marcuschi (2008) segunda a qual o ensino deve contar com situações reais que ajudem o aluno a ter presente o contexto de produção da prática escolar. Por isso, nossa situação concreta de produção textual, incluindo a circulação, é o Café Literário Cronicando Por que não? Nossa metodologia se fundamenta em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois trabalhamos com uma sequência didática de caráter modular (trabalho em módulos ou pequenas oficinas) para que os estudantes possam aprofundar seus conhecimentos sobre o gênero textual crônica, tanto para a análise, mas, sobretudo, para a produção.

UM CAFÉ LITERÁRIO?

Como mencionamos anteriormente, a disciplina de *Lengua Portuguesa IV* faz parte do último ano do *Profesorado de Portugués*. No quadro dessa matéria é que, no começo do ano letivo, apresentamos aos alunos o desafio de iniciar a sequência didática crônica sabendo da existência de destinatários concretos para dar começo a um trabalho que ajude a relevar os parâmetros físicos e sociosubjetivos dos leitores das crônicas que deverão produzir. A seguir, apresentamos os módulos que compõem nossa sequência didática:

Sequência didática: Cronicando, por que não?

Módulo 1	Uma primeira aproximação: definição e algumas características
Módulo 2	Entre jornalismo e literatura... eis a crônica. O mote: por onde começamos?;
Módulo 3	O poder mágico da reinvenção: Recriação do cenário e personagens universais
Módulo 4	O esqueleto da crônica: a arquitetura textual. Infraestrutura textual. Plano textual global. Tipos de discurso e sequências textuais
Módulo 5	Em tom de crônica: diferentes classificações, linguagem coloquial e lírica e marcas da oralidade

Módulo 6	As figuras que enfeitam? Figuras retóricas e construção do discurso na leitura e produção de crônicas.
Módulo 7	A unidade dos elementos no texto: coesão Fonte: tabela nossa.

A sequência didática tem como objetivo que cada estudante escreva duas crônicas. Uma delas, a primeira, sob a orientação explícita de cada módulo da sequência didática. Isso implica diversos momentos de escrita, correção e reescrita com auto e heteroavaliação (pelo docente e pelos colegas), tanto dentro quanto fora da sala de aula; até chegar à versão final do texto. Perto do final da sequência didática, paralelamente, os estudantes realizam a escrita da segunda crônica, dessa vez de maneira mais autônoma, mas compartilhando o mesmo contexto de produção.

De forma semelhante -ainda que em número consideravelmente maior- os estudantes de *Lectocomprensión en lengua extranjera I - portugués* iniciam a mesma sequência didática, mas com foco na lectocompreensão. O objetivo é adquirirem as ferramentas necessárias para efetuar leituras e análises de crônicas, de práticas de referência, mas sobretudo das crônicas escritas pelos estudantes de LP4. Tais análises são socializadas no Café Literário Cronicando, que se realiza após a finalização da SD em ambas as cadeiras e resulta o momento de concreção do encontro cara a cara entre enunciadores e destinatários do texto, na confluência entre proto-cronistas, leitores e crônicas. Os cronistas compartilham a leitura de ambas as suas produções e os leitores têm seu espaço para compartilhar suas análises de cada texto e dialogar com os cronistas. O espaço do Café literário é, além disso, aberto ao público, que se defronta, ao contrário dos alunos de LCPT, com as crônicas pela primeira vez. O *Café Literário Cronicando - Cronistas, por que não?* constitui-se, a partir desse particular encontro, como um espaço de intercâmbio de leituras, interpretações e visões do mundo onde as diferentes línguas-culturas dialogam e os conceitos teóricos deixam de ser metalinguagem e se corporizam.

A NOÇÃO DE LÍNGUA-CULTURA E A LEITURA E PRODUÇÃO DE CRÔNICAS

Para o trabalho com a leitura e a produção de textos em torno da noção de gêneros textuais, nos orientamos pelas bases teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) da escola de Genebra (Bronckart, 2009), enquanto aos modelos de análise de textos para a modelização didática dos gêneros que levamos à sala de aula. Também fazemos uso das reflexões propostas por Cristovão (2012), Miranda (2017) e Riestra (2006).

Tratando-se da crônica, um gênero textual altamente situado em uma língua-cultura como a brasileira, não podemos deixar de nos apoiar nas contribuições de Mendes (2012), quem defende que “ensinar e aprender uma língua são processos muito mais

ampos e complexos do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas” (357). Portanto, uma das representações que devemos levar em consideração no ensino da leitura e da produção de crônicas é a das manifestações socioculturais brasileiras, aspectos tão fortemente arraigados no conteúdo temático desse contemporâneo gênero textual brasileiro. Conseqüentemente, a mera aproximação de códigos ou sistemas linguísticos não é suficiente, por si só, para um exitoso diálogo nos processos de leitura e produção de crônicas. Nossa sequência didática tem como intuito levar os estudantes à descoberta do outro, da alteridade que os conduza a uma abertura intercultural e da construção de “um diálogo entre as diferentes culturas em interação” (Mendes, 2012: 357). Que culturas são essas: as culturas dos estudantes arraigadas e historicamente adquiridas de argentinos - estudantes do curso de formação de professores de espanhol e de português da Faculdade de Línguas da UNC - e a cultura brasileira, permitindo a ressalva de que o artigo “a”, diante do substantivo cultura seja apenas uma questão sintagmática, pois sabemos que não podemos descrever “A Cultura” brasileira em sua totalidade, dado que “não podemos compreender a cultura como entidade estática, ‘uma lata de conservas’, na qual preservamos tradições, crenças, artefatos, modos de vida” (Mendes, 2012: 359).

Se partimos dessa prerrogativa, o sentido de interculturalidade que assumimos, segundo Mendes (2012), trata da “compreensão de que é possível, no emaranhado das diferenças e choques culturais que estão em jogo no mundo contemporâneo, estabelecer pontes, diálogos inter/entre culturas, individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosa, mais democraticamente” (359-360). Nosso trabalho com a leitura e a produção de crônicas a partir de uma sequência didática especialmente pensada para desenvolver essas práticas de linguagem tem sido uma tentativa de aproximação de culturas através do reconhecimento das simetrias e assimetrias que aparecem em crônicas lidas e escritas pelos nossos estudantes. Assim sendo, a crônica como objeto de estudo no ensino e na aprendizagem de línguas e, mais ainda, na formação de professores de PLE, em nosso caso, tem sido um portal para a “busca da interação, da integração e da cooperação entre indivíduos de diferentes referências culturais” (Mendes, 2012: 360)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma das características fundantes do gênero crônica no Brasil é o poder de apresentar assuntos do cotidiano sob o olhar agudo do cronista, que enxerga, nesses fatos miúdos, temas relevantes para a condição humana, para a vida em sociedade, etc., dignos de serem retratados e pensados numa crônica. Além desse conteúdo temático relevante - “o quê” - a crônica tem a particularidade de fazer o leitor refletir sem a necessidade de deixar essa intenção expressa (como sim acontece em outros gêneros). Portanto, “o como” se atinge esse objetivo é igualmente primordial para definir uma crônica como tal.

Dentro do presente trabalho, como foi mencionado no início, interessa-nos desvendar o quanto as produções realizadas pelos alunos conduzem àquela descoberta

do outro, levam em consideração e resultam no convívio da crônica com esse destinatário, por meio da geração de cumplicidade.

Para tal análise, selecionamos sete crônicas escritas pelos alunos de LP4, uma de cada ano a partir do começo da implementação efetiva da SD com baseamento teórico expresso na noção de gênero textual. Dentre as características que definem o gênero crônica e que têm formado parte da SD, analisamos o conteúdo temático, os tipos de discurso predominantes, a seleção lexical e a utilização de figuras retóricas. Formaram o corpus de análise as seguintes práticas escolares: A nota de Natal (Marisa Cáceres, 2013); A praça é nossa (José Manuel Valle, 2014); A minha primeira vez (Marina Zohil, 2015); Desespero.com (Juan Luna Paredes, 2016); O menino da ponte (Fernanda Cutro, 2017); O sol sempre aparece (Cintia Ordoñez, 2018) e Às vezes, às vezes (Leticia Bertrand, 2019).

CONTEÚDO TEMÁTICO

Segundo Antonio Candido, no seu texto *A vida ao rés-do-chão* (2003) as crônicas “mantêm o ar despreocupado, de quem está falando de coisas sem maior consequência e, no entanto, não apenas entram fundo no significado dos atos e sentimentos do homem, mas podem levar longe a crítica social.” Nesse sentido, como mencionamos antes, o olhar arguto do cronista faz questão de “captar o supostamente insignificante, o trivial e o rotineiro, e dar a tudo isso um sentido amplo e considerável” (Figueiredo, 2007: 38). Como bem explica a autora, a relevância da escolha temática e metodológica reside na “cumplicidade” que o cronista consegue com o leitor, a partir da identificação profunda mediada por questões que nos identificam e atravessam como parte de uma sociedade e de uma cultura. No quadro a seguir, apresentamos os temas desenvolvidos em cada uma das oito crônicas analisadas. Tomamos a classificação de Geral/Local de Beltrão (1980)

Crônica geral: é aquela com espaço fixo no jornal, onde o autor aborda assuntos variados.

Crônica local: também conhecida como “urbana”, trata dos temas quotidianos da cidade.

Título da crônica	Episódio (circunstancial)	Cumplicidade	Geral / Local
A nota de Natal	Um homem faz compras de último momento na véspera de Natal e se encontra com uma fila enorme na hora de pagar.	Identificação com o fato de que todos nós temos passado por uma situação de espera semelhante, principalmente nas datas comemorativas, nas quais a maioria das pessoas ficam com pressa e impacientes.	Local

A praça é nossa	Um homem para para observar a vida que se desenvolve numa praça do centro da cidade.	As praças, em todas as cidades, pelo menos do continente americano, são pontos de encontro para personagens universais que todos podemos identificar.	local
A minha primeira vez	Uma professora de português recém formada vai dar sua primeira aula no ensino médio.	Todos os docentes nos defrontamos com a incerteza e os medos de encarar nossa vida profissional, assim como com as incongruências entre a formação teórica e as expectativas e a prática real da profissão.	local
Desespero.com	Um homem, no desespero de sua solidão, busca namorada em um site de relacionamentos.	Todos nós conhecemos os sites de relacionamentos, de alguma maneira e pessoas que não conseguem encontrar o seu parceiro ou parceira.	geral
O menino da ponte	Uma mulher no seu caminho cotidiano ao trabalho, observa um rapaz que trabalha limpando vidros.	A maioria de nós se encontra cotidianamente com pessoas que ganham a vida fazendo diferentes trabalhos informais nas ruas da cidade.	local
O sol sempre aparece	Na província de Córdoba, o outono se demora para chegar. O calor inusitado para a época do ano e uma seca prolongada geram uma série de comentários e atitudes.	Todos ouvimos ou fazemos comentários de insatisfação, quaisquer que sejam as condições climáticas, sempre há motivos de queixa e lugares-comuns.	local
Às vezes, às vezes	Uma mulher entra num bar e se encontra com uma série de personagens.	Os personagens remetem a autores e protagonistas de diversos livros que fazem parte da bagagem cultural de muitos estudantes da área de língua, particularmente na Argentina. Além disso, aponta para o fato de que, quando todos lemos, ativam-se os conhecimentos prévios sobre esse e outros assuntos.	Local

Observamos que a definição do destinatário condiciona em enorme medida a escolha do conteúdo temático, pois os cronistas veem-se impelidos a procurar um assunto que possa ser reconhecido pelos leitores, seja por sua validade geral e possibilidade de

universalização (como o caso de *Desespero.com* ou *A nota de Natal*); seja pela descrição do cenário local (*O menino da ponte*, *A praça é nossa*) ou por um apelo direto ao destinatário construído sobre os conhecimentos que os cronistas têm sobre esse público em particular e sobre os interesses e experiências com eles compartilhados (*A minha primeira vez*, *Às vezes*, *às vezes*). Evidencia-se uma intenção de observar minuciosamente e de entender e descrever o lugar onde o cronista e o destinatário moram, os costumes do povo, as atitudes e emoções que nos definem como seres humanos. Contudo, exceto na crônica *O menino da ponte*, ainda se faz difícil vislumbrar a *crítica social* à qual a crônica pode *levar longe*, como Candido defende. Resulta preciso, portanto, desenvolver em maior profundidade essa criticidade dentro da SD, para que, além de ser reconhecível pelo destinatário, o assunto da crônica e seu desenvolvimento possibilitem “buscar novos sentidos na rotina diária e transformá-los em importantes objetos de construção de identidade” (Figueiredo, 2007:40-41).

TIPOS DE DISCURSO

Partimos da identificação dos tipos de discurso predominantes, identificando o relato interativo e o discurso misto (teórico e interativo) como mais frequentes. Em todas as crônicas encontramos a presença de marcadores que permitem inserir o texto no mundo do narrar.

Relato Interativo	Textos							Ocorrência
	1	2	3	4	5	6	7	%
Presença de frases não declarativas (afirmativas)	x	x	x	x	x	x	x	100%
Presente - valor genérico		x	x	x	x	x	x	85%
P. Perfeito - valor genérico	x	x	x	x		x	x	85%
Imperfeito - valor genérico	x	x	x	x		x	x	85%
Organizadores temporais	x	x	x	x	x	x	x	100%
Pronome 3ª pessoa singular	x	x		x	x	x		71%
Pronome 1ª pessoa singular		x	x		x	x	x	71%

Pelos dados coletados na tabela observamos segmentos linguísticos que nos fazem afirmar que o relato interativo é o tipo de discurso predominante em pelo menos seis das sete crônicas analisadas. O conteúdo temático encontra-se afastado dos parâmetros da situação de interação, enquanto que o agente produtor e o destinatário encontram-se implicados (exceto na crônica 1, onde prevalece a autonomia). Justamente na implicação corroboramos uma das estratégias de estabelecimento da cumplicidade.

Contudo, também evidenciamos a presença de segmentos linguísticos que marcam a conjunção (proximidade entre o conteúdo temático e os parâmetros da situação de interação) e implicação, este é o caso do discurso interativo. Justamente uma das características é o diálogo profícuo com o leitor.

Discurso Interativo	Textos							Ocorrência
	1	2	3	4	5	6	7	%
Referência explícita aos parâmetros da situação de comunicação	x	x			x	x	x	71%
Presente - valor simultâneo	x	x	x		x	x	x	85%
P. Perfeito - valor anterioridade	x	x	x	x		x	x	85%
Dêiticos espaciais	x	x			x		x	57%
Dêiticos temporais	x	x	x		x			57%
Pronome 1a pessoa singular		x	x		x	x	x	71%
Pronome 3a pessoa singular	x	x		x	x	x		71%

Discurso Teórico	Textos							Ocorrência
	1	2	3	4	5	6	7	
Presença de frases não declarativas	x	x	x	x	x	x	x	100%
Presente - valor genérico		x	x	x	x	x	x	85%
P. Perfeito - valor genérico	x	x	x	x		x	x	85%
Ausência de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa	x	x	x	x	x	x	x	100%
Presença de pronomes, verbos e adjetivos que não remetem aos participantes da interação		x	x	x		x	x	71%

O discurso teórico ocorre quando os cronistas introduzem sequências textuais explicativas e/ou descritivas, cessando o narrar. São, em alguns textos, parágrafos completos; em outros, como a crônica *O menino da ponte*, frequentes em todo o texto, por seu tom argumentativo-reflexivo. Em crônicas como *A praça é nossa*, o discurso teórico, muito presente em sequências descritivas inseridas ao longo do texto, possibilita a recriação meticulosa do cenário e seus participantes, atingindo um alto grau de cumplicidade ao permitir o reconhecimento, por parte dos destinatários, dessa paisagem cultural que faz parte do seu cotidiano.

Com o objetivo de identificar a implicação ou autonomia, verificamos na tabela abaixo que há predominância do pronome de primeira pessoa do singular (eu), que somado à frequência de “nós” e “a gente”, resulta numa frequência de uso de 39 vezes. Também identificamos uma marcada frequência do pronome “você(s)” (18 vezes), marcando implicação do agente produtor e do destinatário (relato interativo e discurso interativo). Também há predominância do pronome de terceira pessoa (ele/ela), marcando autonomia (discurso teórico). Isso revela uma organização híbrida do conteúdo temático, dado que aos eixos do expor e do narrar correspondem diferentes tipos de sequências textuais. Geralmente quando aparece o discurso teórico, há sequências explicativas e descritivas.

IMPLICAÇÃO X AUTONOMIA

Crônica	Frequência de Pronomes Pessoais				
	Eu	Nós	A gente	você(s)	ele/ela
1	0	0	0	0	3
2	3	0	8	5	3
3	3	0	0	3	0
4	1	2	1	2	5
5	6	1	0	0	9
6	4	1	1	4	3
7	8	0	0	2	0
Total	25	4	10	18	23
	39				

As tabelas anteriores nos permitem entender que o tipo de discurso que predomina é o que marca uma relação de implicação com o contexto físico de produção (crônicas 2 a 7) e uma relação de disjunção na forma de apresentação do conteúdo em relação ao tempo e ao espaço (Machado, 2004); exceto na crônica 5, que faz questão que apresentar o conteúdo como conjunto no tempo e no espaço, visando ao entendimento do fenômeno descrito como uma realidade contemporânea e própria do lugar compartilhado com o destinatário, ao mesmo tempo em que pode ser universalizado. Cabe esclarecer que em quatro crônicas a presença do “você” não se faz em forma frequente, sendo as marcas de implicação do destinatário marcadores conversacionais.

SELEÇÃO LEXICAL

Além das marcas do discurso interativo e relato interativo, ambos com implicação do agente produtor e do destinatário, identificamos que a seleção lexical cumpre a função própria de uma conversa fiada, tal como podemos observar nas tabelas a seguir.

Expressões idiomáticas e/ou provérbios / marcadores conversacionais		Comentários
Crônica 1	<p>com certeza</p> <p>não há dois sem três</p> <p>parecia brincadeira</p> <p>tirar uma soneca</p>	<p>Não há um diálogo estabelecido com o leitor no estilo tradicional da crônica</p>
Crônica 2	<p>you já sabe</p> <p>tem dia que não dá mesmo</p> <p>isso mesmo!!!</p> <p>Ah! Vai me dizer que you não conhece o cara</p> <p>Nooossa, gente</p> <p>Que loucura foi essa, cara</p> <p>a cachorrada é quem manda no pedaço rodado "X"</p> <p>ou sabe lá quê</p> <p>Beleeeeeza</p> <p>ô loco</p> <p>que dupla, meu!</p> <p>a fome aperta mas não abraça</p>	<p>Nesta crônica percebemos a clara intenção do cronista em estabelecer um fecundo diálogo com seu leitor, explorando a característica de conversa fiada e descontraída, própria do gênero textual.</p>
Crônica 3	<p>visual que brada piri, pipiri, pipiri, piri, pirigueteeee!, né?</p> <p>A primeira impressão é a que fica, né?</p> <p>Valeu, plano B! E puf!... fiquei caolha</p> <p>Pronto, fiquei cega, PQP! Maldito plano B!</p> <p>Bom, eu fico por aqui, agora é com you.</p> <p>Se you for do tipo "preciso final feliz", escolhe a opção A. Se, pelo contrário, a sua praia for o agridoce, vai na opção B. E se não gostar do final... já sabe o que fazer.</p> <p>A turma ARRASOU</p>	<p>Nesta crônica percebemos a clara intenção da cronista em estabelecer um fecundo diálogo com seu leitor, explorando a característica de conversa fiada e descontraída, própria do gênero textual.</p>

Crônica 4	<p>Meu Deus do céu! dá nozes a quem não tem dentes para de tirar sarro da minha cara sair pra balada nem a pau corda no pescoço corpo sarado cabelo com cheiro de coxinha misturado com churrasco grego</p>	Poucos marcadores conversacionais
Crônica 5	<p>num vapt-vupt</p>	Não há um diálogo estabelecido com o leitor no estilo tradicional da crônica
Crônica 6	<p>e deixo alguns pontinhos para vocês completarem..... — Porém, meus queridos ouvintes entre nós, vocês se lembram... é oito ou oitenta</p>	Há uma intenção expressa de explorar o diálogo direto com o leitor, através de convites à participação ativa na situação narrada
Crônica 7	<p>Acho que vocês pensariam o mesmo, né? Acreditam que não é um assunto que precisa de manual? Ou sim? Quiçá vocês, para esse momento, dá para entender? Meu Deus!</p>	Nesta crônica percebemos a clara intenção da cronista em estabelecer um fecundo diálogo com seu leitor, explorando a característica de conversa fiada e descontraída, própria do gênero textual.

Léxico informal		Tom da crônica
Crônica 1	não se registra	humor narra
Crônica 2	borogodó cara dar um rolé ficar numa boa pedaço rodada "X" pau de arara melecada ficante fofinho Beleeeeeza rolou a parada muito massa devagarinho o povareu showzão largavam uma graninha mão-de-vaca que dupla, meu! manjando! bandeco puto	humor narra
Crônica 3	piriguete PQP! praia A turma ARRASOU	ironia humor narra
Crônica 4	nem a pau coroa	ironia narra
Crônica 5	não se registra	sério, reflexivo narra

Crônica 6	não se registra	humor narra
Crônica 7	não se registra	sério narra

Cabe salientar que existem dificuldades de parte dos alunos de trabalharem com léxico mais informal, possivelmente devido à predominância do registro formal durante a formação. Por outro lado, sabemos que as expressões idiomáticas e o léxico informal são, em geral, muito representativos da cultura de origem. Portanto, ao mesmo tempo em que os cronistas veem se impelidos a empregarem este registro como característica do gênero crônica, a sua incorporação significa novos desafios para a compreensão por parte dos alunos do curso de espanhol, mas também o enriquecimento cultural e a possibilidade de uma aproximação mais profunda da cultura brasileira.

FIGURAS DE LINGUAGEM

A análise efetuada nos permitiu identificar a predominância das figuras de linguagem nas oito crônicas selecionadas.

Crônica	Figuras de Linguagem/retóricas						
	Ironia	hipérbole	antítese	metáfora	comparação	personificação	eufemismo
1		2		1	1		1
2	2	2		2	4		2
3	6	2				1	1
4	3			5	3		
5			1	9	1		
6	1				3		
7					1	1	
Total	12	6	1	17	13	2	4

À GUIA DE CONCLUSÃO

Visando ao reconhecimento das características que definem o gênero crônica na língua-cultura brasileira que têm sido objeto de apropriação por parte dos alunos argentinos, encontramos que, quanto ao conteúdo temático, seis das sete crônicas podem ser definidas como *locais*, o qual nos leva a definir a escolha temática como positiva, com uma importante consideração do efeito que tal escolha pode produzir na criação da cumplicidade com um destinatário que mora na mesma cidade e compartilha vivências próprias dos estudantes universitários. Como foi mencionado, resulta fundamental voltarmos à tarefa de produzir crônicas com um maior nível de criticidade. O desafio é trabalhar com uma reflexão sobre quais temas poderiam ser selecionados para escrever uma ou duas crônicas num projeto de escrita denominado *Café Literário, Cronistas por que não?*, aproveitando o ensejo de que este gênero no qual aparecem visão de mundo, formação de opinião, a partir de temas atuais ou universais, gerais ou locais.

Quanto à organização do conteúdo temático, destacamos que esta apresenta coordenadas mais disjuntas que conjuntas às da ação de linguagem, já que, em seis de sete crônicas, predomina o eixo do narrar. Somente na crônica 5, de cunho mais descritivo e reflexivo, esse eixo se desloca para uma maior conjunção espaço-temporal. Observa-se uma procura por um caráter implicado, tanto do destinatário quanto do enunciador, tentando elevar o nível de cumplicidade, o qual fala do desenvolvimento por parte dos estudantes dessa capacidade discursiva da linguagem.

A presença do discurso teórico (conjunto, autônomo) deve-se à necessidade de explicar e descrever, sendo este um recurso corrente no gênero textual crônica, corroborando o que Coelho (2009) afirma, que a crônica é um gênero textual híbrido enquanto a sua organização interna. Embora todas as crônicas narrem, quando o conteúdo do texto precisa estar relacionado com a situação de interação, aparece uma relação conjunta, travando uma relação dialogal com o interlocutor (discurso interativo) e dando-lhe explicações e descrições (discurso teórico), situando-se no eixo do expor. Isso leva os sujeitos produtores a deixarem marcas em seus textos, revelando a necessidade de expor o tema e conversar com o destinatário, recordando que a conversa fiada e íntima é uma das características do gênero. Quando aparecem os tempos verbais do pretérito perfeito, são indícios claros de uma retomada da narração e, portanto, configura-se o caráter disjunto, através do relato interativo. Com esse tipo de discurso, os cronistas afastam o conteúdo do texto da situação de interação.

No tocante à seleção lexical, podemos relacionar as escolhas realizadas pelos estudantes com a procura do humor que predominou, pelo menos, em cinco dos sete textos selecionados. Porém, desprende-se de nossa análise a dificuldade dos estudantes de se adentrarem no uso de um léxico mais informal, o que nos leva a reavaliar a implementação de uma oficina na sequência didática para dar um impulso maior ao trabalho ligado a questões da língua oral e escrita, a partir de análise da conversação e questões de pragmatolinguística. Identificamos que a grande maioria dos futuros docentes

de PLE manifestam dificuldades para transitar pelos aspectos mais vinculados à oralidade daquelas conversas de bar mais soltas ou de rua entre amigos, nas quais a intimidade e a cumplicidade estão presentes. A língua falada tem tido dificuldades de chegar à sala de aula de formação docente em PLE, por isso, aspectos a serem considerados poderiam ser a prosódia e hesitações, os marcadores conversacionais e até mesmo a gestualidade. (Marcuschi, 2003)

Resulta também adequado um tratamento mais preciso de análise das figuras de linguagem ou retóricas. A análise nos mostrou a preferência pela ironia e pela metáfora, assim como um alto índice de uso da comparação. Não identificamos estudos sobre o uso das figuras de linguagem no gênero crônica e mais escassos ainda estudos sobre o ensino de figuras de linguagem em PLE.

A sequência didática que estamos elaborando não é jamais fechada e terminada, perfeita, ideal. Porém, ela deve levar o futuro docente de PLE a participar e vivenciar de diferentes reflexões que o gênero em foco proporciona, uma delas a de que a crônica contribui à formação de leitores e escritores críticos, dado que com ela podemos argumentar, narrar, explicar, descrever, experiência que pode ser transposta a outros gêneros (Coelho, 2009).

Especificamente, sobre as estratégias para estabelecer a cumplicidade entre sujeito produtor e destinatário, no caso da crônica, podemos dizer que estamos a meio caminho andado. Consideramos que o trabalho com tipos de discurso, com aspectos da oralidade em seus diversos níveis, com a seleção lexical e com a organização do conteúdo temático merecem um trabalho mais desenvolvido, embora nossa análise tenha possibilitado identificar que houve apropriação, por parte do estudantes, das características essenciais que levam a construir cumplicidade no gênero crônica.

Esperamos que o trabalho com esse gênero tenha capacitado os estudantes para agirem no mundo mediante uma prática de linguagem de considerável complexidade e hibridismo como a crônica e que isso ecoa em suas ações como futuros docentes ou docente já formados que são, atualmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrão, L. (1980). *Jornalismo Opinativo*. Sulina: Porto Alegre.
- Bronckart, J.P. (2009). *Atividade de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª ed. EDUC: São Paulo.
- Candido, A. (2003). *A vida ao rés-do-chão*. In: *Para gostar de ler: crônicas*. Volume 5. Ática: São Paulo.

- Coelho, I. (2009). Hibridismo do gênero crônica: discursividade e autoria em produções do E.F.II. Tese de doutorado. USP.
- Cristovão, V.L. (2012). Modelos didáticos do gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Reimpressão. UEL: Londrina.
- Dolz, J. ; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B; Dolz, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. Rojo, R.; Cordeiro, G. S. São Paulo: Mercado das Letras.
- Figueiredo, A.G.F. (2007) Entre os dias e os anos: leitura de crônicas de Rachel de Queiroz. 170 pgs. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=90915
- Machado, A. R. (2004). Para (re)pensar o ensino de gêneros. In: Revista Calidoscopio. Vol. 02. N. 01. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6478> Consultado: dezembro de 2019.
- Marcuschi, L. A. (2008). Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola.
- Marcuschi, L. A. (2003). Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. In: Gärtner, E.; Herhuth, M.J.P e Sommer, N.N. (2003). Contribuições para a Didática do Português Língua Estrangeira. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=BPJxLPTQqi8C&pg=PA267&dq=ensino+de+ple&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwid0_SWitjrAhWXXrkGHcxgAHoQ6AEwAhoECAIQAg#v=onepage&q&f=false Consultado em dezembro de 2019.
- Mendes, E. (2012). Aprender a ser a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: Scheyerl, Denise. Siqueira, Sávio. Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições. EDUFBA: Salvador-BA.
- Miranda, F. (2017). Análise interlinguística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução. In: Revista D.E.L.T.A., 33.3, 2017 (811-842). PUC-São Paulo.
- Riestra, D. (2006). Usos y formas de la lengua escrita. 1ª ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico: Buenos Aires.

Simposio Temático

**A noção de gêneros textuais/
discursivos no ensino de língua
portuguesa como língua materna e
como língua estrangeira/adicional:
um olhar para a produção de
materiais didático**

Resumen del Simposio Temático

A noção de gêneros textuais/discursivos no ensino de língua portuguesa como língua materna e como língua estrangeira/adicional: um olhar para a produção de materiais didático

Coordinadores

Rodrigo Albuquerque

Universidade de Brasília
rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com

Cíntia da Silva Pacheco

Universidade de Brasília

Segundo Marcuschi (2008), “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”. O contexto de ensino de língua portuguesa nos convoca, cada vez mais, para um olhar direcionado aos gêneros textuais/discursivos fortemente vinculados às práticas sociais dos interlocutores que se inserem na cena genérica, devendo surgir como uma demanda natural da língua em uso efetivo. Com base nessa necessidade, foi objetivado, neste simpósio temático, vinculado ao eixo temático “Gêneros textuais/discursivos e Ensino/Aprendizagem”, propor reflexões orientadas para a produção de materiais didáticos, ancorados epistemologicamente na noção de gêneros textuais/discursivos, aplicadas ao contexto de ensino de português brasileiro como língua materna ou português brasileiro como língua estrangeira/adicional. Compreendemos ser relevante um debate no campo teórico e aplicado para o tratamento dado aos gêneros textuais/discursivos em materiais didáticos, especialmente no que tange à presença de componentes estáticos/objetivos e dinâmicos/subjetivos dos gêneros (forma-padrão relativamente estável, conforme Bakhtin) e à natureza fluida, maleável e plástica que compõe a noção de gêneros. Assumimos, como pressuposto básico, a ancoragem de nosso debate nas concepções bakhtinianas (2006 [1929], 2010 [1992]), em possibilidade de sintonia com distintas perspectivas teóricas, tais como a comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter); a sistêmico-funcional (Halliday); a sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (Swales, Bhatia); a interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna (Bronckart, Dolz, Schneuwly); a análise crítica (Fairclough, Kress); e a sociorretórica/sócio-histórica e cultural (Miller, Bazerman, Freedman), conforme situa Marcuschi (2008). Esperamos propostas ecléticas no que diz respeito tanto à orientação teórica quanto à aplicação analítica, a fim de fomentarmos reflexões enriquecedoras, amplas e, ao mesmo tempo, congregadoras entre as diferentes ações de pesquisa no campo dos gêneros textuais/discursivos, o que inclui trabalhos que discutam variação linguística, gramática, sequências tipológicas (entre outros temas afins) na produção/reflexão de materiais didáticos ancorados ao conceito de gêneros textuais/discursivos e aplicados ao ensino de português brasileiro como língua materna ou como língua estrangeira/adicional.

Palavras-chave: noção de gêneros textuais; ensino de português brasileiro como língua materna; ensino de português brasileiro como língua estrangeira/adicional; materiais didáticos.

O input linguístico nos gêneros textuais de livros didáticos de língua portuguesa: o caso dos clíticos acusativos de terceira pessoa

Ana Carolina Nunes Aguiar *

Helena Guerra Vicente **

Cíntia da Silva Pacheco ***

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar el input de las realizaciones de objetos directos anafóricos de tercera persona que se ofrecen en los textos y ejercicios de libros didácticos de lengua portuguesa utilizados en las escuelas primarias - 4 ° a 9 ° grado por medio de clíticos acusativos de tercera persona, pronombres lexicales y pronombres nulos, buscando identificar variaciones condicionadas por el género textual y por los rasgos semánticos de los antecedentes discursivos, así como evaluar las instrucciones al profesor para el estudio de cada género. El análisis apunta que, aunque el libro didáctico sea un material monitoreado, muchos géneros textuales favorecen el uso del nulo.

PALABRAS CLAVE

clíticos acusativos de tercera persona; portugués brasileño; enseñanza; géneros textuales; input

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o input relativo às retomadas de objeto direto anafórico oferecido nos textos e nos exercícios de coleções de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental – 4º ao 9º ano, por meio de clíticos acusativos de terceira pessoa, pronomes lexicais e pronomes nulos, buscando identificar variações condicionadas pelo gênero textual e pelos traços semânticos dos antecedentes discursivos, bem como avaliar as instruções ao professor referentes ao estudo de cada gênero. A análise aponta que, embora se tratando de um material monitorado, muitos gêneros favorecem o emprego do pronome nulo.

PALAVRAS-CHAVE

clíticos acusativos de terceira; português brasileiro; ensino; gêneros textuais; input

* Agradeço o apoio institucional concedido a mim pela Instituto de Letras da Universidade de Brasília por meio do Edital IL/UnB N° 01/2019.

Doutoranda em Linguística na Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é Analista de Ciência e Tecnologia da Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: carolina.unb@gmail.com

** Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Atua como professora associada na graduação e na pós-graduação do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), na área de Teoria e Análise Linguística. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB. E-mail: helenaguerravicente@gmail.com

*** Agradeço o apoio institucional concedido a mim pela Universidade de Brasília, por meio do edital DPI/DPG - UnB n° 02/2019. Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília e professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da mesma instituição. Atua nas áreas da Sociolinguística Variacionista e da Linguística Textual E-mail: cintia.pacheco@unb.br

DA RELAÇÃO ENTRE O ENSINO FORMAL E O USO DOS CLÍTICOS ACUSATIVOS DE TERCEIRA PESSOA

Nunes (2015) observa que, ao contrário dos pronominais *me* e *te*, que são adquiridos nos primeiros anos de vida, os clíticos acusativos de terceira pessoa são adquiridos¹ por meio de escolarização ou não são adquiridos,² estando associados a maior grau de escolarização e a registro formal da língua. As pesquisas de Omena (1978), Corrêa (1991), Pará (1997), entre outras, ao analisarem dados de falantes não alfabetizados, não encontraram registro de emprego dos clíticos acusativos de terceira pessoa.

Corrêa (1991) mostra que o contexto típico do clítico acusativo de terceira pessoa no PB é a escrita culta, não sendo natural o seu emprego entre falantes jovens, exigindo-se, portanto, seu ensino. A autora analisou textos orais e escritos de alunos de classes de 1ª a 8ª séries, além de voluntários com 3º grau completo e voluntários não-escolarizados. Os dados coletados por Corrêa (1991) revelam que só são encontrados registros de clíticos na fala a partir da 5ª e da 6ª série e de forma pouco expressiva, 2%, atingindo um percentual de 14% dos objetos diretos anafóricos na fala dos universitários. Em contrapartida, os clíticos começam a aparecer na escrita nos dados da 3ª e da 4ª série, chegando a 12%, amplificando a ocorrência à medida que o grau de escolaridade aumenta, atingindo um percentual de 86% entre os universitários. Além de Corrêa (1991), as pesquisas de Averbug (2000, 2007), Oliveira (2007), Freire (2005) e Pires (2015), a partir de produções escritas de alunos de Educação Básica e Ensino Superior, confirmam que o emprego do clítico cresce à medida que o grau de escolaridade aumenta.

No que se refere à análise de textos orais e escritos, tanto de alunos em processo de escolarização, quanto de falantes não escolarizados, vários trabalhos têm contribuído para compreendermos os contextos sintáticos e semânticos em que clíticos acusativos de terceira pessoa ocorrem nessas produções, demonstrando o proeminente papel da escola no processo de recuperação dessa estrutura. Contudo, parece haver, ainda, a necessidade de se realizar uma análise do input oferecido ao falante no transcurso do processo educacional.

1 Mantivemos aqui o termo utilizado pelo autor, porém, esclarecemos que não temos pretensão de discutir, no âmbito desse artigo, se o processo de letramento do PB envolve aquisição ou aprendizagem da escrita.

2 O paradigma completo de clíticos deixa de ser observado a partir do século XX, com a perda das terceiras pessoas (*o, a, os, as, lo, la, los, las, no, na, nos, nas*). Ao passo que a ocorrência de objetos nulos, normalmente ligada a um antecedente [-animado], se torna cada vez mais livre no PB, ao contrário do PE. Além disso, pronomes lexicais passam a ocorrer em posição de objeto a partir do século XIX (KATO et alii, 2009; CYRINO, 1994, 2003).

APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO PB: INPUT, CONHECIMENTO IMPLÍCITO, CONHECIMENTO EXPLÍCITO E CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Partimos da premissa de que aprender a escrita padrão ou a norma culta do PB se assemelhe a adquirir uma segunda língua – L2, tal como proposto por Kato (2005). A autora norteia a sua investigação pelos questionamentos de Chomsky (1986)³ para Língua-I, buscando compreender qual seria a natureza do conhecimento linguístico do letrado e como ele atingiria esse conhecimento. Kato (2005) aponta as seguintes semelhanças observadas ao longo da aprendizagem da escrita e da aquisição de L2: a) motivação social; b) início após período crítico para aquisição; c) processo consciente; d) dependência de dados positivos e negativos; e) processo vagaroso; f) presença de diferenças individuais. Nesse sentido, para Kato (2005), a Língua-I do letrado possuiria uma periferia marcada ampliada,⁴ ocorrendo, portanto, uma alternância entre gramática nuclear e periferia marcada, denominado code switching. Tomando como referência a pesquisa e, por consequência, a aproximação que a autora faz entre aprendizagem da escrita do PB e aquisição de L2, Aguiar e Guerra Vicente (2017) discutem de que maneira os conceitos de input, de conhecimento implícito e de conhecimento explícito, se inserem em uma proposta que estabeleça paralelos entre esses dois processos.

A aquisição de L2, de acordo VanPatten (2003), envolve a criação de um sistema linguístico implícito, criação esta que não deve ser confundida com a aquisição de meras habilidades, pois o sistema implícito seria composto de uma complexa e vasta rede mental de formas e itens lexicais ligados entre si por conexões que manifestam alguns tipos de relações semânticas, lexicais ou formais, indo muito além da memorização e da utilização de regras de forma não espontânea sobre uma língua. É na exposição ao input, oral ou escrito,⁵ que a aquisição de L2 acontece, como um subproduto da compreensão. E, para que a construção desse sistema implícito ocorra, VanPatten (2003) defende que o foco deve ser o input, conceito definido pelo autor como a língua que o aprendiz ouve (ou lê), que tem algum tipo de intenção comunicativa. Para o autor, situações de ensino também envolvem um conhecimento explícito, por meio das orientações e das explicitações realizadas pelo professor, porém, esse conhecimento se apresenta com uma função de suporte ou auxiliar no processo, colaborando para que o aprendiz processe melhor o input, não devendo, assim, ser confundido com o conceito de input.

Com relação à aprendizagem da escrita do PB, durante o processo de aquisição da língua materna pela criança, há a construção do conhecimento implícito/intuitivo. E,

³ Segundo Chomsky (1986), Língua-Internalizada se refere à gramática internalizada pelo falante, ou seja, a sua “competência”, ao passo que Língua-Externalizada se refere ao conjunto de enunciados que podem ser produzidos e que apresentam incoerências, constituindo o que se denomina “performance”.

⁴ Kato (2005) descreve a gramática nuclear como aquela que se estabelece quando todas as opções paramétricas estão selecionadas, e a periferia marcada seria responsável por abrigar fenômenos de empréstimos, resíduos de mudanças, invenções, de forma que indivíduos da mesma comunidade podem ou não apresentar esses fenômenos de forma marginal.

⁵ VanPatten (2003) esclarece que o foco de sua pesquisa é o input falado, mas considera o input escrito como um tipo de input que deve ser pesquisado.

embora o percurso de alfabetização se inicie nas escolas, em geral, por volta dos 6 anos de idade, a criança que ingressa no sistema de ensino é um falante competente do PB, uma vez que é capaz de mobilizar diferentes níveis gramaticais de forma inconsciente – conhecimento implícito (COSTA ET ALII, 2011). Sim-Sim et alii (1997, p. 31) definem conhecimento explícito como “a progressiva conscientização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua”, estabelecendo três distintas capacidades que o falante pode desenvolver no que tange ao conhecimento linguístico da sua língua: a) reconhecer uma informação linguística; b) produzir uma informação linguística e c) elaborar sobre o conhecimento intuitivo da língua.

Dito isso, como explicitam Aguiar e Guerra Vicente (2017), o grande ponto de interseção entre aquisição de L2 e aprendizagem da escrita do PB é o foco no input, pois não há aquisição sem input e, portanto, o aluno que está em processo de letramento do PB deve estar em constante contato com a norma padrão escrita e oral, tornando-se capaz de compreender essa língua em uso, em diferentes contextos e situações comunicativas, adquirindo/aprendendo, inclusive, aquelas estruturas que não fazem parte do seu vernáculo, como é o caso dos clíticos acusativos de terceira pessoa. Contudo, o paralelo entre aquisição de L2 e letramento no PB não é completo. A função do conhecimento explícito, diferentemente do que ocorre na aquisição de L2, é trazer à superfície, isto é, à consciência do aluno, um saber já internalizado e operado de forma inconsciente, porém, autônomo. Em outras palavras, o paralelo se estabelece somente com relação ao foco no input, porém, a construção do conhecimento implícito se dá em momentos distintos na aquisição de L2 e na aprendizagem da escrita do PB e a função do conhecimento explícito nos dois processos é distinta.

Definido o lugar de cada um desses conceitos dentro do processo de letramento do falante do PB, interessa-nos olhar para a natureza do input oferecido por meio dos livros didáticos e, no que tange ao conhecimento explícito, avaliar se esses materiais consideram o conhecimento linguístico prévio que o aluno traz consigo ao adentrar o sistema de ensino como ponto de partida para apresentação da estrutura dos clíticos acusativos de terceira pessoa, verificando se há orientações para que o professor, em sua função mediadora, empregue a técnica de “eliciação”, que, segundo Guerra Vicente e Pilati (2012), “corresponde ao ato de extrair dos alunos informação previamente conhecida, antes que a eles seja apresentado conteúdo novo” (p. 9). Esse conhecimento prévio é tomado como “‘conhecimento linguístico’, ‘gramática internalizada’ ou ‘competência’ no sentido chomskiano” (p. 11).

LIVROS DIDÁTICOS: O INPUT NOS GÊNEROS TEXTUAIS

O corpus

Uma pergunta que já foi parcialmente respondida no tópico 2 é: Por que olhar para o livro didático? Lajolo (1996), ao definir livro didático, ressalta a importância que

esse material assume em países como o Brasil, em que a escassez de ordens diversas faz com esse material seja determinante na definição de conteúdos e no condicionamento de estratégias de ensino, podendo ser, portanto, instrumento decisivo na qualidade do ensino/aprendizado.

Dito isso, o corpus desta pesquisa é composto por 6 (seis) livros didáticos de Língua Portuguesa de 4º a 9º ano do Ensino Fundamental, adotados em escolas da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia. Utilizamos o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD6 2016 para 4º e 5º ano e o 2017 para 6º ao 9º ano. Elegemos para análise um dos livros dentre as duas coleções mais adotadas de cada ano. Os dois livros didáticos de Língua Portuguesa mais adotados, no 4º e no 5º ano, nas 102 escolas consideradas, são Porta Aberta (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014) e Ápis (TRICONI ET ALII, 2014), respectivamente. Do 6º ao 9º ano, os mais utilizados são Português – Linguagens (CEREJA; COCHAR, 2015) e Projeto Teláris (TRICONI ET ALII, 2015), respectivamente, nas 52 escolas analisadas.

Buscamos por retomadas anafóricas realizadas por meio de clíticos acusativos de terceira pessoa (clítico), por pronomes nulos (nulo) e por pronomes plenos (pleno). Foi feito o rastreamento completo de cada um dos livros, isto é, todos os capítulos que compunham cada um deles, gerando um total de 1054 dados. Para subsidiar o estudo estatístico dos dados, usamos o Goldvarb X7, programa bastante utilizado pela Sociolinguística Quantitativa por sua capacidade de analisar grandes volumes de dados em função de fatores sociais e linguísticos (PACHECO ET ALII, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As variáveis codificadas, entre sociais e linguísticas, foram: 1) Gênero textual; 2) Ano/série; 3) Traço de animacidade de antecedente; 4) Traço de definitude do antecedente; 5) Traço de especificidade do antecedente; 6) Contável/Não contável (massivo); 7) Posição do termo anafórico em relação ao verbo. Foram retirados da rodada estatística final os dados de retomada anafórica com pronomes plenos, com o pronome de segunda pessoa TE e com o dativo LHE, por representarem somente 9 dados de um total de 1054. Dados como os de (1) a (3) exemplificam essas ocorrências:

	Nulo	Clítico	Pleno	Lhe	Te	Total
Nº Dados	179	866	7	1	1	1054
%	17,0%	82,2%	0,7%	0,1%	0,1%	100,0%

Tabela 1: Porcentagem da variável Tipo de Retomada Anafórica

6 Os dados das escolhas didáticas das escolas públicas podem ser acessados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

7 Para mais detalhes sobre o uso do Goldvarb X, ver Pacheco et alii (2013).

(1) (CONTO – 4º ano) “[...] ELA disse que gostaria de saber onde é que eu ia buscar essas ideias, que eu ainda ia acabar matando ELA [...]” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 125).

(2) (E-MAIL – 6º ano) “Quem TE levou lá no “fundão” na praia?”. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 180).

(3) (ARTIGO – 5º ano) “Se alguém ficar constantemente aborrecendo VOCÊ, conte para seus pais ou para um adulto que seja conhecido e que possa LHE ajudar”. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 229).

Assim, temos, na tabela 2, a seguinte distribuição das retomadas anafóricas de nulos e clíticos em função dos gêneros textuais rastreados nos 6 livros didáticos sob análise:

Gênero Textual	Nulos		Clítico		Total	
	Nº de dados	%	Nº de dados	%	Nº de dados	%
Enunciado do Autor	66	9,7%	615	90,3%	681	65,2%
Conto	27	27,8%	70	72,2%	97	9,3%
Crônica	23	41,8%	32	58,2%	55	5,3%
Informativo	6	22,2%	21	77,8%	27	2,6%
Relato de memória	5	19,2%	21	80,8%	26	2,5%
Artigo	7	36,8%	12	63,2%	19	1,8%
Poesia	2	12,5%	14	87,5%	16	1,5%
História em Quadrinhos	9	60,0%	6	40,0%	15	1,4%
Lenda	0	0,0%	14	100,0%	14	1,3%
Piada	4	28,6%	10	71,4%	14	1,3%
Notícia	6	54,5%	5	45,5%	11	1,1%
Romance	7	63,6%	4	36,4%	11	1,1%
Diário	1	10,0%	9	90,0%	10	1,0%
Receita	7	70,0%	3	30,0%	10	1,0%
Peça Teatral	1	11,1%	8	88,9%	9	0,9%
Resenha de filme ou Livro	0	0,0%	7	100,0%	7	0,7%
Verbetes	1	14,3%	6	85,7%	7	0,7%
Entrevista	2	33,3%	4	66,7%	6	0,6%
Carta	3	75,0%	1	25,0%	4	0,4%
Fábula	0	0,0%	3	100,0%	3	0,3%
Propaganda	1	50,0%	1	50,0%	2	0,2%
Cordel	1	100,0%	0	0,0%	1	0,1%
Total	179	17,1%	866	82,9%	1045	100,0%

Tabela 2: Porcentagem de nulos e clíticos por gênero textual

Um dos aspectos mais notáveis da tabela 2 é a quantidade de dados que denominamos Enunciados do Autor, que são os textos de produção do autor do livro didático, seja em forma de exercício, seja abertura de capítulo, orientação para pesquisa, etc., isto é, aquele texto em que, de alguma forma, o autor se dirige e estabelece um

diálogo com o aluno. Esse gênero representa 65,2% do total de ocorrências de retomadas anafóricas nos livros analisados. Contudo, sabemos que os dados classificados como Enunciados do Autor são criados sob alto nível de monitoramento, convertendo-se em textos possivelmente “artificiais” e que não representam o universo de gêneros textuais com os quais o aluno deve ter contato para alcançar o letramento escolar.

As retomadas com clíticos superam consideravelmente as retomadas com pronomes nulos em número total, porém, muitos gêneros parecem favorecer o emprego do nulo como estratégia de retomada anafórica do objeto direto. Como nos mostra a tabela 2, a média de emprego de nulos é de 17,1%. Destacamos, então, aqueles gêneros com ocorrência de nulos acima dessa média, logo, dos 22 gêneros rastreados, 14 deles favorecem o emprego do nulo, isto é, 64% dos gêneros.

O que se percebe é que os gêneros que se posicionam em um continuum de menor formalidade parecem favorecer o uso do nulo mesmo em um material controlado, como é o livro didático. Como destaca Corrêa (1991), os falantes resistem ao uso do clítico na fala tanto quanto ao emprego do pronome lexical na escrita culta. Não-clíticos estão para a fala assim como não-lexicais para a escrita culta. Mas, quanto aos nulos, estes estão muito presentes na fala e não são estigmatizados na escrita. O que se percebe é que o nulo, embora em menor percentual que na fala, está presente em gêneros textuais que compõem os livros didáticos.

Ainda que em frequência muito menor que a dos clíticos, apenas 9,7%, os nulos são encontrados, inclusive, nos Enunciados do Autor, que, pelo viés da obra, são bastante monitorados para estar de acordo com a norma padrão da língua:

(4) (ENUNCIADO – 5º ano) “Organizem um roteiro de apresentação e ensaiem Ø. Lembrem-se da importância de falar em ritmo e tom de voz adequados para que todos possam ouvi-los”. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 210).

Com relação aos diferentes anos em que os livros foram avaliados, o percentual de ocorrência das duas estratégias (nulos e clíticos) varia pouco de uma etapa para outra, com exceção do 4º ano, que apresenta um número bem mais elevado de nulos que os demais. As pesquisas mostram que é na 4ª série/5º ano que os primeiros registros de clíticos na escrita começam a aparecer. É possível que os textos das séries iniciais sejam textos com uma linguagem mais próxima à da criança. Contudo, não acreditamos que haja uma decisão consciente por parte do autor com vistas a privilegiar o conhecimento prévio do aluno, tomado aqui como competência gramatical internalizada, uma vez que não há discussões ou orientações com esse intuito ao longo das obras.

Ano	Nulo		Clítico		Total	
	Nº Dados	%	Nº Dados	%	Nº Dados	%
4	40	30,5%	91	69,5%	131	13%
5	22	13,8%	137	86,2%	159	15%
6	32	15,2%	178	84,8%	210	20%
7	33	16,9%	162	83,1%	195	19%
8	41	16,4%	209	83,6%	250	24%
9	11	11,0%	89	89,0%	100	10%
Total	179	17,1%	866	82,9%	1045	

Tabela 3: Porcentagem de emprego de nulos e clíticos por Ano

Quanto aos traços semânticos do antecedente, ampla literatura aponta como fator relevante para a escolha das estratégias de retomada anafórica o traço semântico de animacidade. Segundo Duarte (1986), o apagamento do objeto é fortemente favorecido pelo traço [- animado] do antecedente em estruturas simples e com predicado, e, quando diante de estruturas complexas, o apagamento é categórico. Por sua vez, o traço [+ animado] está associado ao emprego do pronome lexical ou do clítico. Em termos de condicionamentos linguísticos, o traço [+ animado] privilegia a ocorrência do pronome tônico, mas também do clítico acusativo (OMENA, 1978; DUARTE, 1986, 1995; TARALLO, 1983; CORRÊA, 1991; CYRINO, 1994, 2003; KATO et all, 2009). Em um primeiro momento, os nossos dados mostraram-se em acordo com o que tem sido defendido pela literatura a respeito do tema. O traço [- animado] favoreceu o emprego do nulo, enquanto o feixe de traços [+ animado, + humano] privilegiou o emprego do clítico. Contudo, em dados que reúnem o feixe [+ animado - humano], a porcentagem foi praticamente a mesma da ocorrida com antecedentes [- animados] – 20,5% e 20,1%, respectivamente. O que se percebe é que, nos dados aqui analisados, o traço [- humano] favoreceria o uso do nulo.

	Nulo		Clítico		Total	
	Nº Dados	%	Nº Dados	%	Nº Dados	%
+Animado + Humano	14	6,3%	209	93,7%	223	21%
Inanimado	157	20,1%	626	79,9%	783	75%
+Animado - Humano	8	20,5%	31	79,5%	39	4%
Total	179	17,1%	866	82,9%	1045	100%

Tabela 4: Porcentagem de nulos e clíticos em função do traço de animacidade do antecedente

Dados como (5), extraído de uma crônica, ilustram os casos de antecedente [+ animado - humano]:

(5) (CRÔNICA – 6º ano) “O tuim sujava tudo dentro de casa. Soltar Ø um pouquinho no quintal não devia ser perigoso, desde que ficasse perto, se ele quisesse voar para longe era só chamar Ø que voltava, mas uma vez ele não voltou”. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 203).

Ainda que a animacidade seja um dos traços semânticos mais mencionados na determinação da escolha da estratégia de retomada anafórica pelo falante do PB, medimos, também, o traço de especificidade e traço de definitude e, mediamos, ainda, se o antecedente é contável ou incontável/massivo. A pesquisa de Oliveira (2007) mostrou que o sintagma nominal antecedente com traço [+específico/referencial] favoreceu o emprego de pronome tônico, do SN anafórico e do clítico acusativo, ao passo que os objetos nulos mostraram ter no traço [- específico] um contexto relevante, contrariando a hipótese de partida de Oliveira (2007). De acordo com a autora, isso se deve, provavelmente, ao fato de as crianças estabelecerem uma referência no mundo apenas com o que é animado ou concreto, fazendo retomadas de SN [+animado, +específico/referencial], por meio de pronomes tônicos e de clíticos. No que diz respeito ao traço de especificidade, assim como na pesquisa de Oliveira (2007), nossos dados apresentaram um favorecimento do emprego do nulo pelo antecedente [- específico], como ilustra a tabela 6, com 22,4%, comportando-se, portanto, acima da média de 17,1%.

	Nulo		Clítico		Total	
	Nº Dados	%	Nº Dados	%	Nº Dados	%
Específico	120	15,3%	662	84,7%	782	74,8%
Não Específico	59	22,4%	204	77,6%	263	25,2%
Total	179	17,1%	866	82,9%	1045	100,0%

Tabela 6: Porcentagem de nulos e clíticos em função do traço de especificidade do antecedente

Os antecedentes [- indefinidos] também estão acima da média (17,1 %), com 23,1%, na tabela 7. O dado em (6), de uma crônica que compõe o livro didático do 8º ano, exemplifica o caso de antecedente [- específico] e [- definido]:

	Nulo		Clítico		Total	
	Nº Dados	%	Nº Dados	%	Nº Dados	%
Definido	119	15,5%	648	84,5%	767	73,4%
Genérico	15	18,1%	68	81,9%	83	7,9%
Indefinido	45	23,1%	150	76,9%	195	18,7%
Total	179	17,1%	866	82,9%	1045	100%

Tabela 7: Porcentagem de nulos e clíticos em função do traço de definitude do antecedente

(6) (CRÔNICA – 8º ano) “Veio um mensageiro e entregou para o chefe deles uma carta. O homem leu Ø, fechou a cara, depois puxou a espada e gritou...” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 269).

Ao olharmos para os contáveis e os massivos, apesar de, no total, os dados de massivos serem numericamente muito inferiores em relação aos contáveis, a tabela 8 mostra que, com antecedentes não contáveis, o emprego de nulos revela-se acima da média (17,1%), com 22,7%, como pode ser observado na tabela 8.

	Nulo		Clítico		Total	
	Nº Dados	%	Nº Dados	%	Nº Dados	%
Contável	174	17,0%	849	83,0%	1023	97,9%
Não contável	5	22,7%	17	77,3%	22	2,1%
Total	179	17,1%	866	82,9%	1045	100,0%

Tabela 8: Porcentagem de nulos e clíticos em função de o antecedente ser contável ou não contável

(7) (CONTO – 6º ano) “Para dominar Lépidia, roubou de um mago um elixir paralisante e despejou Ø no principal rio”. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 67).

O dado em (7, de um conto presente no livro do 6º ano, ilustra o emprego do pronome nulo para retomar um antecedente não contável.

CONCLUSÃO

Este trabalho realizou uma breve discussão acerca do papel da escola na recuperação dos clíticos acusativos de terceira pessoa, mostrando que o seu contexto típico é o registro formal do PB. Dito isso, discutiu-se a pesquisa de Aguiar e Guerra Vicente (2017) que, baseada na correlação proposta por Kato (2005) entre aquisição de L2 e aprendizagem da escrita do PB, busca estabelecer os paralelos possíveis entre esses dois processos no que se refere aos conceitos de *input*, conhecimento implícito e conhecimento explícito, mostrando que o ponto de interseção entre eles é o foco no *input*, devendo o aluno, em processo de letramento do PB, estar em constante contato com a norma padrão escrita e oral, visando compreender essa língua em uso, em diferentes contextos e situações comunicativas.

A pesquisa analisou o *input* das retomadas anafóricas realizadas por meio de clíticos acusativos de terceira pessoa, por pronomes nulos e por pronomes plenos em livros didáticos de língua portuguesa de 4º ao 9º ano. A análise mostrou que 64% dos gêneros rastreados favorecem o uso do pronome nulo. Além disso, os dados mostraram-se em acordo com a literatura no que se refere aos traços [- animado], [- definido] e [- específico] por favorecerem o uso do nulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, A. C. N.; GUERRA VICENTE, H. O lugar do input e dos conhecimentos implícito e explícito na aquisição de L2 e na aprendizagem da escrita do PB. *Working Papers em Linguística* (online), v. 18, p. 93-110, 2017.
- AVERBUG M. C. G. *Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes*. 2000. 215f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- AVERBUG M. C. G. Variedade lingüística nas escolas brasileiras: pronomes nominativo, acusativo e dativo. *Actas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Lingüística*. Lisboa: APL, 95-110, 2007.
- CARPANEDA, I. P. M; BRAGANÇA, A. D. *Porta Aberta: língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2014.
- CEREJA, W. R; COCHAR, T. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CYRINO, S. M. L. *O objeto nulo no português brasileiro: um estudo sintático-diacrônico*. Londrina: Editora UEL, 1994.
- CYRINO, S. M. L. Para a história do português brasileiro. *Letras de Hoje*, v. 38, n. 1, p. 31-47,

2003.

CHOMSKY, N. *Barriers*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1986.

COSTA, J.; CABRAL, A. C.; SANTIAGO, A.; VIEGAS, F. *Guião de Implementação dos Programas de Português do Ensino Básico: Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

CORRÊA, V. R. *Objeto direto nulo no português do Brasil*. 1991. 99f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

DUARTE, M. E. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. 1986. 73f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

DUARTE, M. E. *A perda do princípio “evite pronome” no português do Brasil*. 1995. 151f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

FREIRE, G. C. *A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana*. 2005. 204f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GUERRA VICENTE, H.; PILATI, E. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Verbum: Cadernos de Pós-Graduação*, v. 2, p. 4-14, 2012.

KATO, M. A.; CYRINO, S. M. L.; CORREA, V.R. Brazilian Portuguese and the recovery of lost clitics through schooling. In: PIRES, A.; ROTHMAN, J. (Orgs.) *Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese*. Mouton, 2009.

KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (Orgs.) *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (Universidade do Minho), 2005.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, v. 16, n. 69, p. 3-9, 1996.

NUNES, J. De clítico à concordância: O caso dos acusativos de terceira pessoa em Português Brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 57, n. 1, p. 61- 84, 2015.

OLIVEIRA, S. M. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 5, n. 9, p. 1-30, 2007.

OMENA, N. P. *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função*

- acusativa. 1978. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica, 1978.
- PACHECO, C. S.; ANDRADE, C. Q.; CARDOSO, C. R. O uso das tecnologias nas pesquisas sociolinguísticas. *11 Encontro de Letras da Universidade Católica de Brasília*, v. único, p. 39-62, 2013.
- PARÁ, M. L. D. *Estratégias de representação do objeto direto correferencial: um estudo variacionista*. 1997. 215f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.
- PIRES, L. C. *Aquisição da escrita-padrão do português brasileiro em esfera escolar: um estudo transversal*. 2015. 256f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- SIM-SIM, I.; DUARTE, I; FERRAZ, M. J. *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DESME Livro de enquadramento das competências linguísticas descritas no Currículo Nacional do Ensino Básico, 1997.
- TARALLO, F. *Relativization strategies in Brazilian Portuguese*. 1983. 273f. Doctoral Dissertation (Doctoral in Philosophy) – University of Pennsylvania, Philadelphia, 1983.
- TRICONI, A. M ; BERTIN, T. C. H; MARCHEZI, V. L. C. *Projeto Teláris: língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2015.
- VANPATTEN, B. *From Input to Output: a teacher's guide to second language acquisition*. Boston: McGraw-Hill, 2003.

Que pessoa do discurso devo/devemos/deve-se utilizar?: cadeias de referência em funcionamento no gênero resumo acadêmico*

Rodrigo Albuquerque **

RESUMO

Com base nos estudos da referência, almejamos, inscritos em um paradigma sociocognitivo e sociointeracional, avaliar as razões que motivam a seleção da pessoa do discurso na produção de um resumo acadêmico por estudantes do curso de Letras da Universidade de Brasília. Constatamos, após a análise do corpus da pesquisa, o predomínio da terceira pessoa do discurso, em decorrência da necessidade de imparcialidade e confiabilidade do estudo.

PALAVRAS-CHAVE

cadeias de referência; resumo acadêmico; pessoa do discurso; prática de textos na universidade; língua portuguesa

RESUMEN

En base a este estado de estudios de referencia, nuestro objetivo, inscrito en un paradigma sociocognitivo y socio-interaccional, es evaluar las razones que motivan la selección de la persona del discurso en la producción de un resumen académico por parte de los estudiantes del curso de Letras de la Universidad de Brasília. Encontramos, después de analizar el corpus de investigación, el predominio de la tercera persona en el discurso, debido a la necesidad de imparcialidad y fiabilidad del estudio.

PALABRAS CLAVE

cadena de referencia; resumen académico; persona de discurso; práctica de textos en la universidad; lengua portuguesa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Saber escrever transcende o domínio de um “código linguístico”. Saber escrever envolve dimensões gráficas, morfossintáticas, semânticas, pragmáticas, discursivas, interacionais, entre outras. Na universidade, evidentemente, muitas dessas dimensões já estão, em certa medida, consolidadas. No entanto, o desafio de se aprender uma “escrita acadêmica” (como se ela fosse universal) preocupa a comunidade universitária. Penso que a imersão nesse universo só é possível quando as atividades propiciam ao

* Agradeço, imensamente, o apoio institucional concedido a mim pela Universidade de Brasília, por meio do edital DPI/DPG n. 2/2019.

** Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília e professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da mesma instituição. Atua nas áreas de linguística de texto e de sociolinguística interacional. E-mail: rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com

discente, de fato, vivenciar os gêneros acadêmicos. O que isso significa? É preciso, de certa forma, transportar os aprendizes para o locus dos textos acadêmicos: a academia. Ou seja, sensibilizar um olhar para o texto em suas instâncias socioculturais, dando, assim, relevo ao uso efetivo que fazemos do texto, no que tange às condições demandadas pelo gênero e às configurações de textualidade esperadas para aquela produção. Além disso, é fundamental desenvolver consciência crítica e estratégica no ato de escrever, compreendendo, para tanto, o real objetivo da escrita; assim como reconhecer a importância de o autor imprimir estilo, que consiste em suas marcas pessoais no texto frente a uma demanda textual real.

Em se tratando de um olhar voltado para as cadeias de referência, podemos considerar que as necessidades são as mesmas. No caso de estudantes que acabam de ingressar na universidade, o desafio se torna ainda maior quando nosso público-alvo adentra a sala de aula com alguns mitos construídos ao longo de sua formação escolar. Um deles é, sem dúvida, o automatismo que desenvolvem para uma escrita que, mesmo autoral, se manifesta, com frequência, em terceira pessoa. Por essa razão, nosso trabalho almeja, à luz da linguística de texto, de base sociointeracional e sociocognitiva, avaliar as razões que motivam a seleção da pessoa do discurso na produção de um resumo acadêmico por estudantes do curso de Letras da Universidade de Brasília. Para tanto, dedicaremos algumas linhas para discutirmos, teoricamente, as cadeias de referência; em seguida, discorreremos sobre as nossas ações metodológicas; para, por fim, procedermos com a análise de dois resumos acadêmicos.

CADEIAS DE REFERÊNCIAÇÃO: INSTÂNCIAS MATERIAIS E INTERSUBJETIVAS

A linguística de texto, de abordagem sociocognitiva e sociointeracional, se dedica ao estudo dos processos de manutenção e mudança da continuidade referencial, tendo em vista aspectos contextuais, inferenciais e multimodais (MORATO, 2017, p. 405). O texto, nesta abordagem, é “visto como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2005a, p. 6). O sujeito desempenha, nesse sentido, papel central nos processos de leitura e de escrita, por estarem envolvidos social e culturalmente em uma multiplicidade de versões de mundo, as quais são mais ou menos objetivadas e mais ou menos solidificadas (MONDADA; DUBOIS, 1995, p. 298), sendo, portanto, capazes de (re)construir sentidos no curso da interação (KOCH, 2005a, p. 6-7). Para nós, as cadeias de referência¹, construídas por um sujeito social, estratégico, cultural e interacional, se estabelecem em um texto na promoção da coesão (construção de cadeias de referênciação) e da coerência (construção de sentidos negociada intersubjetivamente). Por esse viés, um texto escrito integralmente na primeira pessoa sinalizaria não só a ativação da pessoa do discurso em referência à pessoa que escreve o texto, mas também o desejo do autor de se projetar mais no texto.

¹ Os termos cadeias de texto e cadeias referenciais, utilizados por Roncarati (2010), se referem à dinâmica promovida pela atividade referencial, cujo foco está na “noção de ‘cadeia anafórica’ e ‘cadeia coesiva’” (RONCARATI, 2010, p. 79).

Sob esse prisma, o manejo com as cadeias de referência transcende uma atividade instanciada na materialidade do texto. Em função da virada pragmático-cognitiva, os textos assumem caráter mais acional e mais cognitivo, o que implica concluir que os sentidos são construídos pelas ações sociais dos sujeitos nas diversas possibilidades interacionais (fala, escrita, meio digital), e tais ações se associam a processos de ordem cognitiva, abandonando, assim, a visão de que a língua seja um sistema autônomo (KOCH, 2015 [2004]). Em outras palavras, “a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes, quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva [...]” (KOCH, 2015 [2004], p. 64). Portanto, assumimos que os sujeitos agem estrategicamente e negociam sentidos (potencialmente móveis) com seus pares interacionais, de modo que tais ações, sempre dirigidas a um interlocutor concreto, se ancoram a uma língua em uso (e com usuários legítimos), e sinalizam intenções e afiliações ideológicas.

Uma das grandes repercussões para esse debate foi instanciar a referência para além de um objeto estritamente linguístico (MONDADA, 2005), rompendo as ideias de que a linguagem era centralizada em um sistema de etiquetas (MONDADA; DUBOIS, 1995, p. 273) e de que o mobiliário do mundo e da mente eram construídos a priori (MARCUSCHI, 2007d). Em sintonia com esses pensamentos e inspirados em Mondada e Dubois (1995, p. 273), reforço que as cadeias de referência pelas quais os sujeitos tomam o mundo não são preexistentes, mas se desenvolvem no curso da interação, por meio das experiências intersubjetivas, evidenciando, dessa forma, uma instabilidade constitutiva e em constante negociação de sentidos.

Em virtude da falência do representacionismo (MARCUSCHI, 2007b), “o nosso cérebro não opera como um sistema fotográfico do mundo nem como um sistema de espelhamento” (KOCH, 2015 [2004], p. 64), o que colabora para o pensamento de que o ato de referir não implica “uma relação especular língua-mundo” (KOCH, 2015 [2004], p. 66), nem “um simples ato de designação” (MARCUSCHI, 2007a, p. 69) de “algo objetivamente verificável numa relação especular língua-mundo” (RONCARATI, 2010, p. 53), dado que “a língua não é um retrato, e sim um trato do mundo” (MARCUSCHI, 2007c, p. 108).

Por esse ângulo, a referência reúne atributos de ser uma atividade discursiva (KOCH, 2015 [2002]), 2015 [2004]), 2005a, 2005b, 2008; KOCH; ELIAS, 2008, 2012), criativa (MARCUSCHI, 2007a), e, ainda, cognitivo-discursiva e interacional (KOCH, 2001; MARCUSCHI, 2007c), fortalecendo, ainda mais, o papel central do sujeito na produção de sentidos na leitura e na escrita de textos e, em nosso caso, na rede de sentidos estabelecida pelas cadeias de referência. No entanto, acrescento, consoante Mondada e Dubois (1995, p. 276), que as práticas de referência não estão vinculadas a um sujeito cognitivo abstrato, racional, individual e ideal, mas são decorrentes de uma construção de objetos cognitivos e discursivos instanciados em uma relação intersubjetiva.

Ou seja, as práticas de referência estão centradas em sujeitos sociointeracionais, sociocognitivos, socioculturais e sociodiscursivos, o que confere às estratégias de

referenciação um caráter subjetivo, acional e inferencial, dado que as cadeias de referenciação só podem ser construídas pelo engajamento textual de tais sujeitos. Como “a língua é um sistema de indeterminações sintático-semânticas” (MARCUSCHI, 2007a, p. 70), cabe aos sujeitos, nas instâncias da interação, preencher os “vazios naturais” (ANTUNES, 2009) da construção referencial de texto.

O sentido é, para Roncarati (2010, p. 50), construído nas instâncias da interação por meio de uma atividade inferencial e colaborativa, de modo que “se torna um efeito e não um a priori inscrito no texto”. Ao lermos e escrevermos, estamos acessando, segundo a autora (2010, p. 50), duas espécies de referências: as virtuais, relativas aos sentidos dicionarizados; e as reais, relacionadas ao uso concreto no texto. Ademais, a referenciação, como ação interativa, “fornece pistas de acesso para a elaboração de sentidos” (MARCUSCHI, 2007b, p. 101) e, em vista disso, se instancia “como uma atividade colaborativa e não [como] uma simples convenção linguística” (MARCUSCHI, 2007c, p. 104). A construção de sentidos para os processos referenciais se dá por meio de atividade inferencial, que, nas palavras de Marcuschi (2000, p. 29), funciona como “processo geral de rastreamento na produção de referências (e significações) na atividade discursiva, permit[indo] o surgimento de uma série de estratégias que conduzem à construção do sentido e da coerência”.

Transpondo toda essa teorização ao campo do ensino, destacamos, com base em Cavalcante (2014, p. 190), que os processos de referenciação desempenham função primordial na construção de sentido (coerência textual), tornando-se, desse modo, um tópico válido para o cenário escolar, por integrar-se ao debate concernente ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. Esta pesquisa, portanto, almeja contribuir com a comunidade acadêmica, ao considerar que cada gênero de texto aciona determinadas demandas intersubjetivas (e, portanto, socioculturais e sociocognitivas) e determinadas configurações de textualidade (coesão e coerência), e permite aos sujeitos-autores (e aos sujeitos-leitores) expressar intenções e inscrições ideológicas. Sensibilizar os estudantes tanto para as demandas dos gêneros e da textualidade, quanto para as possibilidades de expressão singular, significa equilibrar uso coletivo e identitário, proporcionando, no universo do ensino, o fortalecimento da autonomia dos atores sociais envolvidos no ensino de língua portuguesa.

CADEIAS DE REFERENCIAÇÃO: UMA PESQUISA QUALITATIVA EM CURSO

Nossa pesquisa se inscreve, antes de tudo, em um paradigma qualitativo (considerada, por essa razão, uma pesquisa qualitativa), que funciona “como um guarda-chuva para incluir uma série de enfoques à pesquisa nas ciências sociais” (FLICK, 2009a, p. 17). Considerada, historicamente, uma alternativa à pesquisa quantitativa (FLICK, 2009a, p. 16) ou até, de modo bastante redutor, uma “pesquisa não quantitativa” (FLICK, 2009b, p. 8), a pesquisa qualitativa recebe outro estatuto, em decorrência de ser, ao mesmo tempo, exploratória, fluida, flexível, orientada para os dados, sensível ao contexto

(MASON, 2002, p. 24); de possibilitar “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais, [a fim de se perceberem] significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221); e de perspectivar as vozes de todos os atores sociais envolvidos no estudo.

Situada dentro desse guarda-chuva, em alusão à metáfora lançada por Flick (2009a), a etnografia se torna a nossa opção metodológica, em função do caráter de nossa pesquisa. Além das características inerentes ao paradigma qualitativo, um estudo etnográfico permite desvelar “os significados que os atores sociais atribuem às suas funções” (ANGROSINO, 2009, p. 20), de modo dialógico, holístico e indutivo (ANGROSINO, 2009, p. 31), por meio da perspectivação do ponto de vista dos próprios participantes quanto às suas próprias ações (caráter êmico) (DURANTI, 1997), da triangulação de dados pela congregação de distintas perspectivas analíticas para um mesmo corpus (CANÇADO, 1994; FLICK, 2009b) e da reflexividade no visionamento das ações vivenciadas pelos atores sociais do estudo realizado (ERICKSON, 1982).

Nossa pesquisa foi realizada em uma disciplina de produção de textos, ofertada por mim, no primeiro semestre do ano de 2019, a 42 estudantes de diversas habilitações do curso de Letras da Universidade de Brasília (grande parte, estudantes recém-ingressantes). Como sinalizei nas considerações iniciais, minha angústia em relação à mínima reflexividade quanto ao uso da pessoa do discurso (sobretudo em textos acadêmicos) e a demanda real do curso (a escrita de textos acadêmicos) motivou a proposição deste estudo, isto é, a proposta atendia aos “interesses práticos do pesquisador e de seu envolvimento em determinados contextos históricos e sociais” (FLICK, 2009c, p. 103).

A disciplina era dividida em três momentos: um primeiro com os fundamentos da linguística de texto para a leitura de textos acadêmicos; um segundo com algumas práticas de escrita criativa e artística; e um último com algumas práticas de escrita acadêmica. O último momento, denominado por mim de “prática simulada de congresso”, consistia em simular a participação dos estudantes em um evento científico da área de linguagem. Inicialmente, cada grupo escolhia um artigo científico da área de linguagens, e cada integrante produzia o seu resumo acadêmico (1ª versão). Posteriormente, cada integrante recebia os comentários relativos à sua produção e, na sequência, se reunia com o seu grupo para a elaboração de um texto coletivo (2ª versão), que seria submetido ao endereço eletrônico do evento. Por fim, os estudantes simulavam as etapas comumente vivenciadas em um evento científico, a saber: (a) submissão do resumo para um comitê científico fictício; (b) recebimento de uma carta de aceite igualmente fictícia; e (c) apresentação do trabalho na íntegra na data estipulada para o congresso (a prática simulada propriamente dita).

Para este trabalho, analisarei, na seção seguinte, dois resumos acadêmicos, produzidos por dois grupos de estudantes. Em pesquisa etnográfica (ancorada no ethos da pesquisa qualitativa), o nosso interesse se volta para a microanálise, e não para a quantidade de dados sob análise. Em outras palavras, nossa amostra, “usando-se a linguagem de Kant, busca a “intensidade do fenômeno”, ou seja, trabalha muito menos preocupada com os

aspectos que se repetem e muito mais atenta com sua dimensão sociocultural” (MINAYO, 2017, p. 2), devendo, portanto, ser “representativa, não no sentido estatístico ou por representar a realidade em uma população básica [...], mas [n]a relevância do fenômeno que queremos estudar” (FLICK, 2009a, p. 47). Tal critério, sintetiza González Rey (2005, p. 112), “deixa, dessa forma, de ser um critério quantitativo, passando a se definir pelas próprias demandas qualitativas do processo de construção de informação intrínseco à pesquisa em curso”.

Diante do reduzido tempo na programação do curso para a realização desta prática, situo que, entre fazer etnografia, adotar uma perspectiva etnográfica e utilizar ferramentas etnográficas (GREEN; BLOOME, 1997), nossa escolha se deu por uma incursão intermediária (adotar uma perspectiva etnográfica), embora tenhamos seguido, com rigor, as demais orientações etnográficas. Isto é, focalizamos em partilhar sentidos com os colaboradores (ANGROSINO, 2009); perspectivar o ponto de vista destes (DURANTI, 1997); triangular perspectivas (CANÇADO, 1994; FLICK, 2009b) do grupo, dos sujeitos, do professor-pesquisador e das teorias relativas às cadeias de referência; e possibilitar a reflexividade (visionamento) das próprias ações (ERICKSON, 1982). Procurei fazer com que minha participação, mesmo com as identidades de professor e de pesquisador, não fosse demasiadamente assimétrica, a ponto de os estudantes esperarem uma resposta “correta” para o visionamento e, com isso, deixarem, efetivamente, de refletir acerca do tópico sob estudo, ainda mais em se tratando do caráter intersubjetivo que permeia os processos de referência. Tal atitude, em forte interlocução com Chizzotti (2000, p. 82), não almejava ser uma “mera concessão de um sábio, provisoriamente humilde, para efeitos de pesquisa”, dado que a pesquisa consiste em “uma obra coletiva e que todos os envolvidos na pesquisa podem identificar criticamente seus problemas e suas necessidades, encontrar alternativas e propor estratégias adequadas de ação” (CHIZZOTTI, 2000, p. 82).

CADEIAS DE REFERÊNCIAÇÃO: DOIS RESUMOS SOB ANÁLISE

Nesta seção, apresentarei os dois resumos acadêmicos, que tratam, respectivamente, da linguagem em crianças com síndrome de Down, e da influência do ambiente familiar e escolar na aquisição de linguagem; e procederei com a análise de cada um deles, considerando a pessoa do discurso empregada no texto que faça referência aos autores do resumo e à reflexividade do grupo de estudantes quanto à escolha feita. A escrita do texto será mantida originalmente (sem quaisquer ajustes), e os participantes do estudo serão representados por letras do alfabeto, na ordem em que forem surgindo na análise, a fim de preservarmos suas identidades.

RESUMO 1

1 O presente estudo se dedicou a investigar as semelhanças e as diferenças entre as
2 interações (com fins comunicacionais) de mães-crianças portadoras de Síndrome de
3 Down (SD) e mães-crianças com desenvolvimento normal. Para a coleta de dados,
4 participaram seis díades de mães-crianças com SD, entre 18 e 24 meses de idade,
5 e seis díades de mães-crianças com desenvolvimento normal, entre 12 e 14 meses
6 de idade. O material foi recolhido na residência das participantes e armazenado em
7 vídeo. Os resultados revelaram que as mães de crianças portadoras de SD utilizavam
8 mais do contato físico e da linguagem não-verbal para ajudar os filhos ao realizarem
9 tarefas do que as mães de crianças com desenvolvimento normal; e revelaram ainda
10 que as crianças portadoras de SD respondiam menos às solicitações verbais de suas
11 mães. Assim, os resultados foram discutidos para analisar os contextos interativos
entre mães e crianças durante a aquisição de linguagem.

À linha 1, notamos que o grupo de estudantes optou pelo uso do referente “o presente estudo” para apresentar o objetivo da investigação, mostrando-se, assim, uma menor projeção textual do sujeito-pesquisador, ao selecionarem um termo que mantém uma relação de metonímia entre o condutor da pesquisa e a atividade desenvolvida. A rigor, ao menos em uma linguagem mais denotativa, o estudo não se dedicaria a investigar algo, e sim o autor do artigo. Ao explicar para o grupo o sentido percebido por mim, o estudante A me relatou que seu grupo não havia pensado em utilizar a expressão com esse fim, mas para atribuir maior confiabilidade ao estudo, de modo que não transparecesse que era um anseio do pesquisador, mas uma necessidade científica. A estudante B, na sequência, me perguntou se o pensamento do grupo estava incorreto. Afirmei, rememorando a aula que tivemos sobre coesão referencial, que o processo de referenciação não era etiquetado, mobiliado a priori ou objetivamente verificável, em conformidade com a literatura utilizada neste artigo. Além disso, em função do caráter inferencial que permeia as cadeias de referenciação, podíamos perceber, sem quaisquer dificuldades, que a figura do pesquisador estaria camuflada na metonímia utilizada, com vistas a não comprometer o sentido pretendido (uma menor projeção do sujeito no texto).

Às linhas 5/6 e 10, inferi, durante a leitura, que o grupo provavelmente havia decidido construir sentenças na voz passiva (“o material foi recolhido... e armazenado” e “os resultados foram discutidos”), pelo fato de estas, em relação à voz ativa, promoverem um apagamento quase completo² do agente responsável pela pesquisa desenvolvida. Mantendo a mesma linha argumentativa, o grupo foi quase unânime em confirmar que a

² Materialmente (e para uma análise de cunho gramatical), poderíamos considerar um apagamento total do agente. Todavia, no

estratégia era similar à adotada na linha 1. Pedi que me explicassem melhor, e a estudante B repetiu que se tratava de uma necessidade científica, assim como na linha 1, mas buscava mostrar uma imparcialidade nos procedimentos de pesquisa. Rapidamente, a estudante C interrompeu, dizendo que não havia nada no mundo que fosse imparcial e, questionando a si mesma e à colega, estranhou a objetividade que as pessoas atribuíam a processos analíticos conduzidos por humanos. Contudo, a estudante D, apenas no momento do visionamento, alegou que, se ela fosse a leitora do texto, seria possível pensar que o autor resolveu dar destaque (situar à esquerda) àquilo que seria mais relevante para um estudo científico, isto é, era mais importante expor o que havia sido recolhido/armazenado (e não quem havia recolhido/armazenado) e o que havia sido discutido (e não quem havia discutido). Mesmo reconhecendo que o leitor teria acesso indireto ao referente humano responsável pelas ações (os autores do texto), o grupo confirmou a intenção de uma menor projeção textual dos pesquisadores, em função de maior foco nas ações realizadas.

Por fim, solicitei ao grupo que relesse o período que se iniciava à linha 6 e quis saber se eles modificariam algo. Nenhum estudante se manifestou. A partir desse momento, resolvi direcionar um pouco mais a reflexão para o ponto que eu desejava discutir e pedi que pensassem como um resultado poderia revelar algo. A estudante D, no mesmo momento, fez menção à estratégia de metonímia (o agente da pesquisa e os resultados da pesquisa), em que era notória uma ação indireta do agente na análise dos resultados. Deixei um espaço de silêncio, para que outro aluno pudesse complementar, mas eles apenas assentiram com a cabeça, concordando com a estudante D. Indaguei, em relação a todo o período, se a ação estava tão indireta assim, haja vista que o resultado sinalizava um processo perceptual, que, evidentemente, seria atribuído ao analista (havia, indiscutivelmente, uma cadeia de referenciação que referendava, mesmo com uma baixa projeção textual, o agente da investigação). A estudante E confessou que, como discente do primeiro semestre, não se sentia confortável em usar a primeira pessoa, pois, na situação simulada, não conseguia se situar como autora daquele estudo e, talvez, se fosse a autora, poderia “aparecer” mais no resumo. Finalizei o encontro, ressaltando que, ao escrevermos um texto, deveríamos utilizar o referente (neste caso, em específico, a pessoa do discurso) que nos deixasse confortáveis. No caso deste grupo, o desfecho do texto evidenciou a opção, por razões diversas, de manter uma cadeia de referenciação em todo o resumo com uma menor projeção textual dos agentes e, por conseguinte, uma maior projeção textual dos processos de pesquisa.

campo do texto, sabemos, em decorrência da nossa experiência com o gênero em questão, que as ações mencionadas em um resumo acadêmico foram executadas por um pesquisador (agente) nomeado no próprio artigo científico ao qual comumente inserimos o resumo.

RESUMO 2

1 Por meio da revisão de literatura, podemos identificar e catalogar vários aspectos
2 em uma determinada área de conhecimento, enfatizando o quanto determinado
3 tema deve ser levado em consideração nos dias atuais e a importância da pesquisa
4 nesta determinada esfera. A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição
5 e desenvolvimento da linguagem em crianças é um campo com uma imensa
6 importância para o campo da educação e por tal motivo deve ser pesquisado com
7 exaustão. O presente trabalho tem a finalidade reunir informações relevantes para o
8 entendimento da influência do ambiente familiar e da creche no desenvolvimento da
9 linguagem infantil e destacar a carência de estudos nesse setor.

Logo no início da leitura com o grupo, destaquei, à linha 1, o referente que introduzia, no texto, a primeira pessoa do plural e perguntei a quem ele, de fato, fazia referência. A estudante F, imediatamente, fez um gesto com o dedo (em movimento circular) que fazia referência aos integrantes do grupo, acompanhada da voz dos demais alunos, que disseram “nós”. O estudante G, por sua vez, relatou que ele teria sido “voto vencido”, haja vista que, em sua análise, o texto deveria estar na terceira pessoa, como na dissertação escolar do ensino médio, pois, embora eles fossem os autores na simulação, era preciso expor, com imparcialidade, o que havia sido encontrado na revisão de literatura. A estudante F desabafou que a sugestão era uma hipocrisia, uma vez que os livros, por si só, não seriam capazes de exercer as ações de “identificar” e “catalogar”. Questionei, durante o visionamento, que referente eles utilizariam, caso o trabalho tivesse sido desenvolvido apenas por um deles. Todos mencionaram que deixariam o segmento na terceira pessoa. O estudante G, firmemente, alegou que não ficaria “bem” utilizar “pude identificar e catalogar”. A estudante F, discordando parcialmente, comentou que não seria uma questão de ficar bem, mas de uma possibilidade de as preferências do pesquisador se sobrepor aos critérios que uma pesquisa deveria ter. Com isso, lancei uma reflexão para que eles imaginassem se seria possível conduzir uma pesquisa sem qualquer ação humana. Ao responderem negativamente, a estudante F, ratificando sua análise anterior (os livros não poderiam identificar e catalogar), reconheceu que, se as ações podem ser endereçadas a um grupo de pesquisadores, elas podem, igualmente, ser reportadas a um pesquisador só. No entanto, complementou que, em todo caso, era preciso deixar suas crenças de lado, para que fosse possível adotar procedimentos científicos. Conversamos, na sequência, sobre a impossibilidade de abandonar por completo crenças, em virtude de nossas escolhas mais elementares em uma pesquisa (tema, referências, autores). A opção do grupo (e, mais especificamente, as considerações da estudante F) colaboraram para uma projeção textual intermediária (nós).

Por último, à linha 6, os estudantes, de modo distinto, selecionaram a terceira

pessoa, adotando, similarmente ao grupo do resumo 1, uma estratégia de metonímia (a obra pelo autor). Ao trazer minhas impressões de leitura quanto ao uso do grupo, assim como fiz no grupo que produziu o resumo 1, a estudante H alegou que não faria sentido utilizar uma figura de linguagem em um texto formal, sugerindo a seguinte redação (em terceira pessoa): “decidiu-se reunir informações relevantes...”. Comentei que, em se tratando de texto, não seria muito coerente fazermos alusão a erros, sobretudo no que diz respeito à cadeia de referência, pois é perfeitamente possível desejarmos uma projeção textual menor do sujeito-autor e, com essa necessidade, utilizarmos, estrategicamente, um recurso disponível na língua. Complementei, ainda, que o desejo era humano (dos autores do texto), mas, por razões pessoais (ou até convencionais do gênero), poderíamos minimizar ou maximizar a presença agentiva no texto. Finalizei o encontro reiterando que todo texto terá (maior ou menor) projeção dos agentes, e, em hipótese alguma, quaisquer opções dos autores poderiam ser avaliadas como imparciais e objetivas. No caso deste grupo, notei, a partir do visionamento, o desacordo quanto à pessoa do discurso, de modo que tal dissenso se materializou, de algum modo, na produção, em que a cadeia de referência se manteve inicialmente com uma projeção textual intermediária, passando, por fim, para uma menor projeção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Orientado teórico e metodologicamente, procurei focalizar o caráter subjetivo que rege a nossa investigação, na medida em que considerei a construção das cadeias de referência (nossa incursão teórica) um processo não só material como intersubjetivo e inferencial, sendo desejável que os estudantes (não só na universidade, mas na vida social) se tornem conscientes quanto às diversas possibilidades de construção de tais cadeias, conforme demandas sociointeracionais e socioculturais. Tal pressuposto teórico se alinha fortemente com as incursões no campo metodológico, em função da importância do sujeito para o estudo, das necessidades etnográficas (princípio êmico, triangulação e reflexividade) e da construção conjunta de sentidos ao longo do processo de pesquisa.

Durante toda a geração de dados, constatei que o primeiro grupo, produtor do resumo 1, manteve, em todo texto, uma menor projeção do sujeito, ao eleger a terceira pessoa do discurso, devido à percepção de que tal uso promoveria uma sensação de que o estudo seria confiável e imparcial, e de que os procedimentos realizados seriam mais relevantes do que a agência do pesquisador. Além disso, o desconforto de se escrever na primeira pessoa era notório não só nos relatos do visionamento, mas nos comentários dos alunos em outros momentos da aula. O segundo grupo, por sua vez, produtor do resumo 2, alternou entre uma projeção textual intermediária (uso da primeira pessoa do plural) e uma projeção menor (uso da terceira pessoa), sinalizando ter havido certo dissenso em relação à escolha, por critérios bastante similares ao grupo anterior: receio de que as preferências do pesquisador e suas crenças pudessem se sobrepor às demandas da pesquisa.

Em suma, tais reflexões se mostraram bastante pertinentes, o que nos instiga, no contexto de ensino, a produzir materiais didáticos e a conduzir aulas que tragam a reflexão quanto às possibilidades de uso da pessoa do discurso (não só) em resumos acadêmicos, com a finalidade de ampliarmos a competência escritora de estudantes de graduação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGROSINO, M. *Etnografia e Observação Participante*. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trab. Ling. Apl.*, v. 23, p. 55-69, 1994.
- CAVALCANTE, M. M. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- DURANTI, A. *Ethnographic methods*. In: DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ERICKSON, F. *Audiovisual Records as a Primary Data Source*. In: GRIMSHAR, A. (Ed.). *Sociological Methods and Research, Special Issue on Sound-Image Records in Social Interaction Research*, v. 11, n. 2, p. 213-232, 1982.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.
- FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009b.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009c.
- GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.
- GREEN, J.; BLOOME, D. *Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective*. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Eds.). *Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts*. New York: Macmillan, 1997.
- KOCH, I. G. V. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. *Cad. Est. Ling.*, v. 41, p. 75-89, 2001.

- KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015 [2002].
- KOCH, I. G. V. Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015 [2004].
- KOCH, I. G. V. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. *Revista Investigações*, v. 18, n. 2, p. 1-26, 2005a.
- KOCH, I. G. V. A Construção Sociocognitiva da Referência. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Orgs.). *Linguística e Cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005b.
- KOCH, I. G. V. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. *Revista Investigações*, v. 21, n. 2, p. 99-114, 2008.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. Quando a referência é uma inferência. *Estudos Linguísticos*. Conferência pronunciada no GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do estado de São Paulo), p. 1-31, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. In: MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a.
- MARCUSCHI, L. A. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In: MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b.
- MARCUSCHI, L. A. Atos de referenciação na interação face a face. In: MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007c.
- MARCUSCHI, L. A. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007d.
- MASON, J. *Qualitative Researching*. 2nd ed. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE, 2002.
- MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.
- MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. Traduzido por Ingedore G. V. Koch. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une

approche des processus de référenciation, Tranel., v. 23, p. 273-302, 1995.

MORATO, E. M. Linguística Textual e Cognição. In: SOUZA, E. R. F.; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (Orgs.). Linguística Textual: interfaces e delimitações. São Paulo: Cortez, 2017.

RONCARATI, C. As cadeias do texto: construindo sentidos. São Paulo: Parábola, 2010.

O trabalho com o gênero dissertação escolar no ensino médio da educação básica brasileira: construções e possibilidades

Cícera Alves Agostinho de Sá *

RESUMO

A instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) serviu como referência para que o texto fosse concebido como objeto de ensino na educação básica brasileira. Nesse referencial, a orientação para o trabalho com gêneros se pauta em contribuições de Bakhtin (2003), que categoriza os gêneros em primários e secundários, além de indicar os três elementos que o constituem: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Embora o investimento no trabalho com gêneros secundários tenha sido bastante ampliado, os estudantes do Ensino Médio ainda apresentam muitas limitações no processo de produção do texto dissertação escolar, gênero fixo cobrado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), situado nessa categoria. Em uma perspectiva geral, pesquisas apontam que o trabalho com a produção textual em instituições da rede pública brasileira se pauta, principalmente, na utilização de livros didáticos, que são distribuídos para alunos e professores, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A presente pesquisa objetiva analisar os recursos adotados na construção do tópico frasal de textos do gênero dissertação escolar. Para tanto, identificaremos as categorias da metafunção textual presentes em tópicos frasais do gênero, denominadas tema e rema, em textos de duas coleções do PNLD 2018. A perspectiva é que fomentemos a discussão sobre o trabalho com o gênero dissertação escolar, com base na análise de textos disponíveis em livros didáticos utilizados em escolas públicas brasileiras, apontando possibilidades de uma abordagem sistêmico-funcional do gênero, com foco em seu sistema e funcionalidade.

PALAVRAS-CHAVE

gênero dissertativo-argumentativo; Ensino Médio; livros didáticos

INTRODUÇÃO

A discussão acerca da importância de se investir no trabalho com o texto na escola surge na década de 1960, na Alemanha, com o advento da Linguística Textual. No Brasil, as discussões se fortalecem em Instituições de Ensino Superior, mas nas escolas que oferecem a Educação Básica, o marco relevante para a realização desse debate ocorre com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, a partir de 1997, conferem ao texto o estatuto de objeto de ensino.

A utilização de textos de diferentes gêneros passou a ser recorrente em aulas de Língua Portuguesa, em que a produção de sentido com base na leitura torna-se o foco do trabalho com a disciplina.

* Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ); professora efetiva de língua portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará; contato: ciceralvesdsa@gmail.com

No Ensino Médio, os gêneros secundários se fazem presentes em propostas curriculares de escolas de todo o país. No entanto, observa-se que a dificuldade dos estudantes em produzir uma dissertação escolar, conforme as exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é recorrente, visto que muitos não conseguem produzir o tópico frasal e os argumentos necessários para sustentá-lo.

A presente pesquisa objetiva analisar as orientações constantes em três coleções de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 para a produção do tópico frasal do gênero de texto secundário dissertação escolar.

Essa análise se volta à abordagem do gênero dissertação escolar, situado na categoria dos gêneros secundários. Tratamos ainda das categorias tema e rema, da metafunção textual, situada no contexto de situação, da gramática sistêmico-funcional (GSF).

O presente artigo se encontra organizado nas seguintes seções: na primeira seção, trataremos dos gêneros primários e secundários, com base Bakhtin (2003); na segunda seção, discutiremos as categorias tema e rema, situadas na metafunção textual, com base em Halliday (2014) e Fuzer e Cabral (2014); na terceira seção, trataremos uma breve discussão sobre o gênero dissertação escolar, no contexto do ENEM; na quarta seção, realizaremos a análise de orientações para a produção de tópicos frasais, presentes em livros didáticos do PNLD (2018); nas considerações finais, discutiremos as contribuições que a GSF pode apresentar para a produção do tópico frasal no gênero de texto dissertação escolar.

GÊNEROS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA

O trabalho com gêneros textuais no Brasil se expande a partir de 1998, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Língua Portuguesa são publicados, uma vez que, nesses referenciais legais, o texto é considerado como unidade básica, que precisa ser contemplada no ensino, para quem: “A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico.” (BRASIL, 1998, p. 18).

O aluno, nesse contexto, é compreendido como leitor de textos, identificado com base nas atividades comunicativas que realiza, dado que o texto é compreendido como produto de sua história social e cultural, e funciona como marca do diálogo não somente entre os interlocutores, como também com outros textos que foram utilizados na produção do texto em construção. Logo, o texto pode servir como referência à compreensão do perfil do sujeito que o produziu.

A natureza social e interativa da linguagem precisa ser considerada nos processos de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, de modo que o trabalho realizado pelo professor se volte ao desenvolvimento e à sistematização da linguagem que o estudante já domina, além de incentivá-lo a investir no domínio de outras linguagens utilizadas

em distintas esferas sociais. Como enunciado o texto é considerado único, devendo ser considerado ainda como único objeto de análise. Sua constituição se apresenta como aberta à constituição de significados, dada sua dimensão dialógica.

Essa dimensão se faz presente nos PCNs (1998), que compreende as práticas sociais como espaço simultâneo de produção de sentidos. Conforme o documento, “Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas.” (BRASIL, 1998, p. 6). Não se pode pensar o uso da linguagem de modo aleatório, já que esse se processa com base em um conjunto de normas que são partilhadas pelos interlocutores na produção de textos.

O documento adota Bakhtin (2006) como referência à discussão da construção dialógica da linguagem, conforme se observa no seguinte excerto: “Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de forças entre interlocutores.” (BRASIL, 1998, p. 8).

As lutas empreendidas pelos interlocutores se caracterizam como as ações simbólicas que corroboram com a conservação ou a transgressão de regras que se realizam no texto, e não em outro contexto. Logo, o texto representa simbolicamente a arena onde os interlocutores interagem por meio do uso das linguagens para defender, contestar ou mesmo complementar uma construção linguística, que se materializa por meio de textos.

Essas realizações foram categorizadas por Bakhtin (2003) como gêneros do discurso. Esses gêneros são definidos “como tipos relativamente estáveis de enunciados.” (BAKHTIN, 2003, p. 262) São os gêneros do discurso responsáveis pela materialização da língua, que se vincula à materialização de seus enunciadores. Deste modo, os gêneros estabelecem conexões entre a língua e a vida. Conforme as contribuições de Bakhtin, (2003, p. 280): “Imporá, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero do discurso primário (simples) e o gênero do discurso secundário (complexo).”.

Os gêneros primários se realizam em contextos comunicativos cotidianos, espontâneos e informais, a exemplo da carta, do bilhete e do diálogo cotidiano. Outra característica também associada aos gêneros primários é que esses se realizam associados a construções menos formalizadas e pouco sistematizadas. Embora apresentem nível de formalidade e sistematização reduzidas, não se pode dizer que esses gêneros são a-sistematizados, visto que são as características recorrentes nos enunciados que nos possibilitam categorizá-los como gêneros estáveis, situados no grupo dos gêneros primários.

Os gêneros secundários se processam em situações comunicativas consideradas como mais complexas, a exemplo dos que se realizam nas esferas artística, científica, religiosa, jornalística e escolar, entre outras. Esses gêneros mediam as interações sociais constituídas por ideologias mais formalizadas e especializadas, como ocorre na dissertação escolar, que constitui o objeto de investigação da presente discussão. Esses gêneros são utilizados em situações comunicativas mais complexas, em decorrência do uso elaborado da linguagem para construir uma ação verbal.

METAFUNÇÃO TEXTUAL: ORAÇÃO COMPREENDIDA COMO MENSAGEM

A metafunção textual realiza a variável contextual de modo. Uma das possibilidades de realização das análises que se processam com base em categorias dessa metafunção se realiza com foco na oração, no nível léxico-gramatical, por meio da abordagem da estrutura temática.

Essa metafunção é definida por Fuzer e Cabral (2014, p. 34) com base nas seguintes construções:

Na metafunção textual, a oração é vista como mensagem e consiste de um tema acompanhado de um rema, sempre nessa ordem. O que quer seja escolhido como tema aparece no início da oração. O tema é o elemento que serve como ponto de partida da mensagem; é o que localiza e orienta a oração dentro do seu contexto. Assim, a variável contextual modo tende a determinar as formas de coesão (elipse, referência, substituição), os padrões de voz e tema (voz ativa e passiva), as formas dêiticas (exofóricas, referenciais) e a continuidade léxico-lógica (repetição).

A oração, conforme já afirmado, compreende o objeto de análise amplamente explorado na metafunção textual, assim como nas metafunções ideacional e interpessoal. No caso específico da metafunção em discussão, a oração é considerada como mensagem. Essa unidade é constituída por tema e rema, componentes que aparecem dispostos sempre nessa ordem. Independentemente da função semântica que os componentes da parte inicial da oração desempenham, esses serão sempre denominados como sendo tema, e os componentes que se situam após o tema denominados como rema. Depreende-se da construção de significados decorrente desses conceitos que é a localização dos componentes na oração que determina quem é o tema e o rema.

A definição dos elementos linguísticos que constituem o tema não se processa de modo aleatório, visto que esses são selecionados para indicar a progressão tanto de uma informação geral para uma informação particular, como também outras possibilidades de organização, a critério do enunciador.

De acordo com Halliday (2014), no contexto da metafunção textual, a oração assume a função de mensagem. Como o tema se situa sempre na parte inicial da oração, apresentamos na sequência as funções das informações que o constituem:

- fazer a ligação entre a oração que está sendo criada e as orações que vieram antes dela no texto;
- pela sua reiteração ao longo do texto, revelar o assunto em alguns tipos de texto;
- estabelecer um contexto para a compreensão do que vem depois – o rema. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 131).

O tema estabelece conexões entre a oração em análise e as construções que a antecedem no texto. Em alguns textos, o tema é responsável por revelar o assunto em abordagem. Outra função do tema consiste em estabelecer contexto para o rema, que constitui a parte sequencial da oração.

Para Fuzer e Cabral (2014, p. 131), “O rema é o que segue o tema, é o restante da mensagem, [...]. O rema é a parte da oração em que o tema é desenvolvido.” É no rema que as ideias e as informações apresentadas no tema são desenvolvidas. A análise de orações, com base em elementos situados na estrutura temática, mostra que o rema tem início no processo, conforme se observa em:

Brasil perde para a Holanda. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 132)

Na oração em análise, os termos em negrito constituem o rema, que se caracteriza pelo desdobramento do tema, representado pelo termo ‘Brasil’. É por meio do rema que conhecemos a derrota vivenciada pelo Brasil para a seleção da Holanda.

Na sequência, discutiremos as informações que consideramos mais relevantes acerca do gênero dissertação escolar.

DISSERTAÇÃO ESCOLAR: GÊNERO DE TEXTO FIXO DESAFIADOR

O Exame Nacional do Ensino Médio começa sua trajetória em 1998, atendendo ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996, que trata da vigência de uma política de avaliação externa, conforme se pode observar no Parágrafo VI, do Artigo 9º:

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 1996, p. 5).

As prerrogativas observadas na previsão da instituição do ENEM como política pública de avaliação da educação nacional convergem com o disposto no parágrafo transcrito acima, visto que o Ensino Fundamental já era avaliado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, direcionado às turmas de 5º e 9º ano, desde a década de 1990, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, faltava uma avaliação que atendesse ao Ensino Médio. É a criação do ENEM que atende a essa diretriz legal, sendo que seu resultado passa a ser adotado como referência à definição de prioridades para a melhoria da qualidade do ensino nessa etapa.

No período de 1998 a 2008, o referido Exame foi realizado anualmente, sendo organizado em uma única prova, de caráter multidisciplinar, formulada com base em uma matriz formada por cinco competências e vinte e uma habilidades. A organização da

prova se baseava na seguinte configuração: uma redação do gênero dissertação escolar e sessenta e três questões.

Em 2009, o ENEM passa por um conjunto de significativas mudanças amparadas por meio da Portaria de nº 109, de 27 de maio de 2009, publicada no caderno I, do Diário Oficial da União. A partir das mudanças, o Exame assume a seguinte configuração:

Art. 16 O exame constituir-se-á em 04 (quatro) provas, contendo 45 (quarenta e cinco) questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil e uma proposta para redação.

§ 1º As 04 (quatro) provas serão estruturadas nas seguintes áreas do conhecimento:

- Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação;
- Prova II - Matemática e suas Tecnologias;
- Prova III - Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

§ 2º As questões objetivas e a redação destinam-se a avaliar as competências e habilidades contidas na Matriz de Referências para o Enem 2009, Anexo III desta Portaria (BRASIL, 2009, p. 57).

A partir de 2009, o Exame, que era aplicado em um único dia, passa a ser aplicado em dois dias, de forma que, em cada dia, os candidatos resolvem 90 questões de múltipla escolha formuladas, com base na Teoria de Resposta ao Item – TRI. Essas questões são distribuídas conforme a seguinte organização: no primeiro dia, são propostas 45 questões da área de Ciências da Natureza, constituída pelos componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; 45 questões da área de Linguagens e Códigos, que contemplam os componentes: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física; e a Redação. No segundo dia, os candidatos resolvem 45 questões da área de Ciências Naturais que abriga os componentes: Biologia, Química e Física; além de 45 questões da área de Matemática, que trata da Matemática como única disciplina.

As mudanças substanciais no ENEM descritas até aqui servem como contexto para que possamos discutir as implicações da manutenção do gênero dissertação escolar como a proposição fixa de produção a ser realizada pelo candidato, que realiza o exame.

A redação do ENEM é formulada com base no conjunto de orientações dispostas a seguir:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em

argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos (BRASIL, 2018, p. 9).

Essa orientação foi transcrita do Manual do Candidato, que ficou disponível em 2018 aos candidatos no ambiente virtual. Conforme exposto, trata-se de um texto organizado em prosa, que se associa ao gênero dissertação escolar, que geralmente discute problemas de ordem social, científica, cultural, podendo ainda explorar temas associados a questões políticas.

O candidato precisa formular um tópico frasal e ainda utilizar argumentos coerentes para sustentá-lo. O tópico frasal contempla a posição do candidato acerca do tema e precisa ser marcado pela emissão de sua opinião acerca da problemática em discussão. Os argumentos precisam ser dotados de coesão e coerência, sendo que se encontram associados à primeira os recursos linguísticos utilizados para garantir a conexão entre as ideias e as informações, além dos conectivos adotados para marcar a conexão entre os parágrafos. Além do tópico frasal, que se encontra situado na introdução, e dos argumentos, que constituem o desenvolvimento, o gênero dissertação escolar comporta ainda uma conclusão, na qual o candidato apresenta e detalha possíveis soluções para o problema.

A redação é avaliada com foco no conjunto de competências, que serão apresentadas na sequência:

Quadro 1: Competências da Redação do ENEM

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 10

A competência 1 avalia os aspectos situados na modalidade formal da língua, dado que essa é a norma trabalhada pela escola. Encontram-se situadas nessa competência as convenções de escrita, os aspectos gramaticais, os aspectos relativos à escolha do registro, além do emprego vocabular adequado ao gênero dissertação escolar.

A competência 2 versa sobre a compreensão da proposta de redação, por meio da qual se produz um texto do gênero dissertação escolar, que contempla a construção de um tópico frasal, que constitui o foco da introdução; a produção de, no mínimo, dois argumentos, que podem ser construídos com base em diferentes recursos argumentativos; e uma conclusão, por meio da qual o candidato apresenta possíveis soluções para o problema discutido.

A competência 3 trata dos aspectos relativos à coerência, com foco na observância dos seguintes fatores: utilização dos recursos necessários à garantia da produção de sentidos; uso adequado dos termos condizentes à linguagem formal a ser utilizada no gênero de texto; articulação cuidadosa das informações e dos posicionamentos, de modo a garantir a progressão da discussão, sem comprometer a coerência das construções; produção de argumentos suficientes à defesa de um ponto de vista.

A competência 4 reúne a estruturação dos parágrafos, que podem ser desenvolvidos por meio da utilização de recursos de comparação, causa-consequência, exemplificação, detalhamento, dentre outras possibilidades. Essa competência compreende ainda os recursos coesivos, adotados na estruturação dos períodos, por meio dos quais o candidato expressa as ideias de causa-consequência, contradição, temporalidade, comparação e conclusão, entre outras construções. Situa-se ainda nessa competência a observância ao uso de pronomes, advérbios, artigos ou vocábulos de base lexical, que possibilitam ao candidato estabelecer relações de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia e de expressões que possibilitam resumir, além do uso de recursos metafóricos ou metadiscursivos.

A quinta competência 5 avalia a habilidade do candidato em construir uma proposta de intervenção para o problema discutido. Logo, a redação deve apresentar um tópico frasal, que precisa apoiar-se em argumentos consistentes, além de uma proposta de intervenção. Ao desenvolver a proposta de intervenção, o candidato precisa respeitar os direitos humanos, mantendo-se atento para não romper com os valores de cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural.

Na sequência, analisamos tópicos frasais, com base em categorias da metafunção textual.

O TÓPICO FRASAL NO CONTEXTO DA METAFUNÇÃO TEXTUAL

O tópico frasal no gênero dissertação escolar se situa geralmente na introdução e se caracteriza pela indicação da tomada de posição do candidato face ao problema

explorado, seja de ordem social, cultural, política ou científica.

A amostra 1 foi selecionada de um livro de 3º ano no Ensino Médio, por meio da qual o autor se posiciona face à possível consolidação da democracia, que se materializa por meio de instituições oficiais, que incorre na redução das consultas públicas realizadas por meio de plebiscitos ou outras possibilidades de consultas públicas, uma vez que os cidadãos se sentem contemplados nas decisões adotadas por seus representantes políticos, que atuam nas esferas superiores do poder público, em nível federal, a exemplo do que se observa na Câmara Federal ou Senado.

Amostra 1: Introdução de dissertação escolar 1

Cientistas políticos notaram que a consolidação das instituições democráticas acaba diminuindo a frequência de plebiscitos ou outras formas de participação política popular extraeleitorais. O fato foi tomado, incorretamente, por muitos, como a superação gradual da participação política, que nos levaria ao surgimento de tecnologias [...]

O tópico frasal da introdução apresentado anteriormente se realiza com base na oração: “[...] a consolidação das instituições democráticas acaba diminuindo a frequência de plebiscitos ou outras formas de participação política popular extraeleitorais.” Nessa amostra o tema é constituído pelos elementos linguísticos ‘a consolidação das instituições democráticas’, visto que ocupa a parte inicial da estrutura temática.

Essa parte da estrutura é responsável por situar a posição do autor no contexto discursivo decorrente da introdução, em que se observa que haver elementos linguísticos que antecedem e sucedem a tese. Esse tema é constituído por um grupo nominal, que exerce a função de sujeito na oração declarativa em análise. Estamos diante da realização de um tema, denominado por Halliday (2014) como não marcado, dado que ele não apresenta características que nos possibilitariam situá-lo em proeminência especial.

O rema da oração é realizado pelo grupo verbo-nominal ‘acaba diminuindo a frequência de plebiscitos ou outras formas de participação política popular extra eleitorais’, onde em que observamos a ocorrência de uma locução verbal, que a GSF denomina como processo, seguida da ocorrência de um grupo nominal, que complementa o rema.

É o rema desta oração que especifica a redução da frequência de plebiscitos ou outras atividades que caracterizam a participação popular extra eleitorais, em contextos sociais em que a democracia se apresenta como um processo consolidado.

Na sequência, analisaremos o tópico frasal de outro texto, no qual o autor trata da idade da lei da abolição da escravidão no Brasil, com base no qual será formulado o tópico frasal do texto, que trata da mentalidade atrasada do povo brasileiro, que se manifesta por meio da retirada de direitos dos afro-brasileiros.

Amostra 2: Introdução da dissertação escolar 2

No dia 13 de maio, comemoramos 124 anos da Lei Áurea, que abolia a escravidão no Brasil. Mas ainda temos trabalho escravo e seguimos acorrentados numa visão que não saiu do século 19. Há até iniciativas políticas para retroceder em direitos conquistados pelos negros, descendentes dos escravos e herdeiros de uma dívida histórica da nação.

A tese deste texto é constituída por três orações. Na oração 1, que se realiza por meio da construção ‘Mas ainda temos trabalho escravo’, o tema se realiza pela construção ‘Mas pelo’, que se caracteriza como um tema marcado, uma vez que não estamos diante da ocorrência de um sujeito, mas de uma expressão com sentido contrário, que conecta essa construção ao que fora colocado no período anterior. O rema dessa construção acomoda o sujeito do enunciado, visto que o enunciador, ao declarar que ‘temos trabalho escravo’, se inclui nesta ação. A função do rema dessa oração não remete ao desenvolvimento do tema, mas consiste na indicação de uma posição face à abolição da escravidão no Brasil, enunciada não no tema, mas na oração que antecede o enunciado que estamos analisando.

Na oração 2, observamos a continuidade da construção do tópico frasal da dissertação escolar em análise, que se realiza por meio da oração ‘e seguimos acorrentados numa visão de mundo’, em que identificamos o tema constituído apenas pela ocorrência do conectivo ‘e’, uma vez que a partir do processo ‘seguimos’, acompanhamos o desdobramento do tópico frasal que se inicia na introdução que já estamos discutindo.

A última oração desse período se realiza por meio da construção ‘que não saiu do século 19’, encerrando o processo de construção de sentidos no tópico frasal do texto, que se realiza por meio de três orações. Essa construção aponta uma informação temporal, que situa a construção de significados decorrente da articulação das orações, que constituem o período em discussão.

Com esta análise, finalizamos a seção análise e discussão dos resultados, que se pauta na discussão dos elementos linguísticos que constituem o tópico frasal de textos do gênero dissertação escolar, com base em categorias da metafunção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação escolar se situa no grupo dos gêneros secundários, considerando a complexidade de sua constituição. Um dado relevante que aponta para essa definição é o fato de os candidatos que realizam as provas do ENEM obterem médias consideradas baixas na prova de Redação. Diante desse fato, os professores precisam adotar referenciais diversos para trabalhar o gênero com os estudantes.

As categorias da metafunção textual podem ser utilizadas como recurso linguístico que promove novas reflexões acerca da constituição do tópico frasal, no qual podemos

identificar a ocorrência de tema e rema. Na primeira amostra, identificamos uma tese constituída por uma oração em que o tema ocupa a parte inicial do enunciado em análise e o rema se realiza a partir do processo, que a tradição gramatical denomina verbo.

Já a segunda amostra se caracteriza pela ocorrência de um período composto por três orações, em que se observa, nas duas primeiras, a presença de um sujeito desinencial, que se realiza por meio do processo, que ocorre na primeira pessoa do plural, enquanto na terceira oração temos a ocorrência de um fator temporal, que situa o tópico frasal no recorte de tempo representativo ao fato.

A utilização das categorias da metafunção textual, que trata a oração como mensagem, se apresenta como uma possibilidade de ampliação das reflexões acerca da constituição do tópico frasal, visto que as categorias propostas se situam na estrutura temática, sendo que o tema ocorre sempre na parte inicial da oração e o rema consiste no desenvolvimento do tema.

Pesquisas posteriores podem explorar outras realizações da mensagem, com base nas categorias da metafunção textual tema e rema em orações que constituem os argumentos ou ainda a conclusão em textos do gênero dissertação escolar.

Nesse sentido, consideramos pertinente que categorias da GSF sejam utilizadas na realização de análises que tratem da linguagem em uso, a exemplo das construções realizadas pelos candidatos na produção do tópico frasal da Redação do ENEM, uma vez que para a metafunção textual, a informação relevante constitui o tema da oração, estando situada no início, enquanto seu complemento, que constitui o rema, se encontra sempre alocado na parte final da oração. A observância dessa categorização pode ajudar ao candidato a situar as informações substanciais no tema da oração, mantendo-se atento a complementá-las com o rema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. PORTARIA nº 438/1998. Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. PORTARIA nº 109/2009. Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Redação do ENEM 2018. Cartilha do participante. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. Halliday's Introduction to Funcional Grammar. 4ª ed. London: Routledge, 2014.

Hibridização dos gêneros textuais: o processo criativo de textos jornalísticos*

Letícia Mouhamad de Pádua **
Cíntia da Silva Pacheco ***

RESUMO

Este artigo analisa o processo de hibridização dos gêneros textuais conto e notícia, a partir de processos criativos e em consonância com a leitura crítica de textos jornalísticos. Com foco na metodologia desenvolvida no Curso de Leitura e Escrita: leitura crítica e escrita criativa da Universidade de Brasília, esse estudo observa a forma como os estudantes fazem a transposição entre um gênero textual e outro (conto e notícia), com base na investigação de notícias relacionadas aos casos de feminicídio reportados pela imprensa. Além disso, é discutida a definição de hibridismo, bem como alguns pressupostos da escrita criativa. Defende-se a ideia de que o aluno, ao deslocar o texto de um modelo para outro, precisa não apenas fazer adequações, mas também analisar criticamente o assunto do qual está tratando.

PALAVRAS-CHAVE

Gêneros híbridos; Textos jornalísticos; Escrita criativa; Feminicídio

RESUMEN

Este artículo analiza el proceso de hibridación de los géneros textuales cuento y noticias, a partir de procesos creativos y en línea con la lectura crítica de textos periodísticos. Centrándose en la metodología desarrollada en el Curso de Lectura y Escritura: lectura crítica y escritura creativa en la Universidad de Brasília, este estudio analiza cómo los estudiantes se transponen entre un género textual y otro (cuento y noticia), basado en la investigación de noticias relacionadas con casos de feminicidio denunciados por la prensa. Además, es discutida la definición de hibridación, así como con algunos presupuestos de escritura creativa. Defiende la idea de que, cuando los estudiantes mueven el texto de una plantilla a otra, no solo necesitan hacer ajustes, sino también analizar críticamente el tema que se está abordando.

PALABRAS CLAVE

Gêneros híbridos; Textos periodísticos; Escritura creativa; Feminicidio

* Agradeço o apoio institucional concedido a mim pela Universidade de Brasília, por meio do edital DPI/DPG - UnB n° 02/2019.

** Graduanda em Letras-Português da Universidade de Brasília e orientanda da professora Cíntia da Silva Pacheco no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade de Brasília. E-mail: leticiamouhamad.unb@gmail.com

*** Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília e professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da mesma instituição. Atua nas áreas da Sociolinguística Variacionista e da Linguística Textual. E-mail: cintia.pacheco@unb.br

INTRODUÇÃO

O processo de escrita de textos jornalísticos está fixado em determinados modelos de estrutura e de articulação de ideias, que padronizam a composição e captam a atenção do leitor, conhecidos como pirâmides: pirâmide invertida, pirâmide deitada, pirâmide mista (JORGE, 2008). Nota-se que, em muitas situações, esses textos são produzidos de maneira automática, sem a reflexão sobre a interferência de elementos linguísticos, como a escolha de determinados verbos e nomes, e a alternância da voz passiva e voz ativa, nos significados dessas construções.

Nesse contexto, a hibridização dos gêneros textuais surge como ferramenta a ser utilizada na produção desses textos, já que demanda uma adaptação textual do redator, que deve estar atento às finalidades da sua produção. A partir do processo de flexibilização do plano composicional do gênero (KOCH; ELIAS, 2009), é possível obter novas formas de representação, que mesclam conteúdo temático e estrutura, como a hibridização da notícia e do conto ou da notícia e da poesia, por exemplo.

Assim, o fator de destaque dessa proposta é que, ao desenvolver esse processo, há a necessidade de ativação dos mecanismos criativos intrínsecos¹ à produção textual, a fim de que essa transgressão seja feita de forma coerente. Sobre a flexibilidade do gênero textual, Bakhtin (2008, p. 122) considera que este “renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura em cada obra individual de um dado gênero”.

Com vistas a obter resultados práticos, ou seja, materiais didáticos que comprovem a funcionalidade dessa proposta, a análise se insere no projeto de extensão da Universidade de Brasília “Curso de Leitura e Escrita: leitura crítica de textos jornalísticos e escrita criativa”, coordenado pela professora Cíntia da Silva Pacheco. Nele, os alunos produzem esses textos a partir de processos de hibridização dos gêneros textuais, de maneira que trabalhem com formatos diversos, como o conto, a carta, o artigo de opinião. Além disso, ainda constroem notícias com base em análise de letras de músicas, infográficos e imagens.

As temáticas propostas nesse curso tratam de questões relativas aos direitos sociais, à cidadania e aos preconceitos associados a pertencimentos de classe, de raça e de gênero. Especificamente, estudou-se a forma como a mídia reporta notícias sobre saúde mental e qual a sua responsabilidade em tratar sobre suicídio; como a imprensa transforma tragédias em espetáculos e quais as consequências disso; como o jornalismo pode reproduzir preconceitos ligados ao gênero, a partir da análise de casos de feminicídio; como a mídia ainda segrega e condena pela cor da pele; e como as fake news intensificam a desinformação e quais são as formas de combatê-la.

Nesta pesquisa, o foco se dará no estudo da hibridização dos gêneros textuais conto e notícia, partindo da leitura crítica de textos jornalísticos que tratam do feminicídio no Brasil. Assim, optou-se por selecionar os temas tratados nas oficinas sobre a reprodução de

¹ As referências sobre escrita criativa consultadas foram as de Arqués (2018); Brasil, (2019); Benigno (2015); Montes (2016); Miranda (2015).

preconceitos ligados ao gênero e à raça. Objetiva-se, assim, observar como os estudantes fazem essa transposição de um plano composicional para outro, mantendo o conteúdo temático, e de que maneira a reflexão crítica influencia na forma como eles produzem esses textos. Para isso, deve-se analisar, em princípio, o contexto social da turma, assim como alguns pressupostos teóricos oriundos da Linguística Textual.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Os textos jornalísticos obedecem a determinados parâmetros que são estabelecidos pelos manuais de redação dos veículos de comunicação, a fim de que notícias e reportagens, por exemplo, sigam um modelo de estrutura semelhante. Os mais conhecidos são as pirâmides: invertida, deitada ou mista. Jorge (2008, p. 165) afirma que o modelo da pirâmide invertida é o que mais se destaca atualmente, composto pela base (lide e sublide), pelo corpo (desenvolvimento das informações) e pelo fecho (apontamentos para o futuro). O lide é estruturado normalmente em dois parágrafos e objetiva introduzir, resumir e explicar as informações ao leitor, a partir de seis questionamentos: O quê? Quem? Quando? Como? Onde? Por quê? Já o sublide trata do detalhamento do lide, local em que são fornecidas informações novas e em ordem cronológica. Título e subtítulo são, ainda, partes essenciais dos gêneros textuais notícia e reportagem.

O discurso jornalístico é o “discurso sobre o estado das coisas no mundo”. Assim definiu Marques (2008, p. 6), ao esclarecer que são os textos jornalísticos o meio pelo qual a sociedade se relaciona com o mundo, algo além da mera informação. Os gêneros textuais presentes no jornalismo, foco do Curso de Leitura e Escrita, são, portanto, parte do binômio linguagem-sociedade e refletem aspectos presentes no cotidiano, além de reproduzirem discursos propagados durante anos nesse ambiente. Por isso, a leitura crítica desses textos é fundamental para identificar elementos que compactuam com determinadas ideologias e, em alguns casos, preconceitos, como o de gênero e o de raça.

Existem modelos de composição dos textos jornalísticos que são comumente utilizados e contribuem para a mecanização da produção desses gêneros textuais. Tal fato, ligado ainda à necessidade de publicar rapidamente um acontecimento, pode ser um dos motivos pelos quais quase todos os grandes veículos de comunicação usam a mesma “fórmula” para noticiar determinados eventos. Por exemplo, é sabido que o título desse gênero deve resumir todo o fato ou apresentar seus aspectos mais relevantes e ser chamativo, a fim de que as pessoas se interessem pela leitura. Nota-se que, em narrativas que tratam sobre a violência, a “fórmula” a ser seguida é a utilização da voz da passiva para se referir à vítima, fato que legitima esse acontecimento e invisibiliza o agressor (CARDOSO; VIEIRA, 2014).

Observa-se que, nesse caso, há ainda a ruptura como um dos princípios mais esperados do jornalismo: a imparcialidade. Ora, o jornalista, ao redigir o seu texto, faz escolhas; seleciona as palavras que irá utilizar, opta pela ordem direta ou indireta das

orações, define o emprego da voz ativa ou da voz passiva etc. Escolhas pressupõem parcialidade, seja do profissional, seja do veículo de comunicação. Situação semelhante ocorre quando há um recorte das citações de fontes, que normalmente conferem maior veracidade e objetividade ao fato, de forma que o jornalista conduza o leitor ao ponto que deseja destacar. Sobre esse assunto, Motta (2005, p. 9) reitera que

entendemos que a narrativa jornalística é um permanente jogo entre os efeitos de real e outros efeitos de sentido (a comoção, a dor, a compaixão, a ironia, o riso etc.), mais ou menos exacerbados pela linguagem dramática das notícias. Procura sempre vincular os fatos ao mundo físico, mas cria incessantemente efeitos catárticos. É um permanente jogo entre as intenções do jornalista e as interpretações do receptor. É polissêmica, intersubjetiva, híbrida, transita contraditoriamente nas fronteiras entre o objetivo e o subjetivo, denotação e conotação [...].

Essa questão da imparcialidade (ou parcialidade) está relacionada aos fatores de textualidade intencionalidade e aceitabilidade. O primeiro caracteriza-se como a pretensão que o interlocutor tem ao construir o seu texto, que pode partir apenas do objetivo de obter contato com o leitor, de fazer com que este compartilhe das suas opiniões até de direcioná-lo a determinadas atitudes. Marcuschi (2008, p. 127) reforça que “é difícil identificar a intencionalidade porque não se sabe ao certo o que observar. Também não se sabe se ela se deve ao autor ou ao leitor, pois ambos têm intenções”. Dessa forma, um leitor crítico compreende que nenhum texto é neutro, já que este é sempre uma reprodução dos objetivos do autor. No segundo fator de textualidade, a aceitabilidade, há uma cooperação entre autor e leitor, no qual este último se esforça para compreender o texto e interpretá-lo. Para isso, ele ativa os conhecimentos que possui, como o seu conhecimento de mundo ou da situação.

Nesse contexto, a escrita criativa surge como estratégia para conferir maior criticidade e maior cuidado por parte do redator, que pode utilizar da sua posição, ou seja, ser aquele que transmite a informação e, às vezes, conhecimento, para propor mudanças, ainda que precise manter o mínimo de imparcialidade exigida pelos gêneros jornalísticos. Marchioni (2018, p. 20) afirma que as seis perguntas (o quê, quem, quando, onde, como, o porquê) usadas para a construção do lide ajudam a desenvolver a criatividade, quando combinadas ou reorganizadas de formas diversas, tornando a produção textual menos automática e mais original.

O processo criativo exige a identificação de um problema, seu máximo conhecimento e a preparação para colocar as ideias em prática. Além disso, é no exercício da leitura que o repertório se expande e se qualifica. “A informação que consumimos desenha a nossa personalidade, contribui para as ideias que formulamos e dá cor à nossa visão de mundo” (MARCHIONI, 2018, p. 30). No caso do texto jornalístico, o profissional que for redigir uma notícia sobre violência doméstica, por exemplo, deve estar atento a todos os fatores que contribuem para essa problemática, sem encarar essa situação como um caso isolado, compreendendo os fatores sociais que a permeiam. Assim, é possível

oferecer ao leitor muito mais do que dados estatísticos e depoimentos policiais. Mas, afinal, como colocar todas essas ideias em prática?

Di Nizo (2008, p. 79) divide o processo de escrita em duas etapas: a de criação e a de edição. Na primeira, a observação é priorizada, a fim de que haja uma familiaridade com o assunto; depois, é interessante que se comece a escrever rapidamente, fazer associações, e registrar as sensações, os sentimentos e as primeiras impressões. Aqui, não deve haver preocupações com aspectos mais formais da linguagem, como as vírgulas e a ordenação. O objetivo é brincar com as palavras. Na segunda etapa, recomenda-se que o contato com a produção ocorra algum tempo depois da finalização na primeira etapa, pois “o distanciamento realça o que pode ser reescrito, aperfeiçoado” (DI NIZO, 2008, p. 81). No caso de textos jornalísticos, que precisam estar prontos com rapidez, essa sugestão não se aplica, mas outras recomendações - ajustar o vocabulário, verificar a veracidade de todas as informações e eliminar o que não é essencial - são pertinentes.

Inteiramente ligado a esses dois tópicos, o estudo dos gêneros textuais é fundamental para compreender como os textos jornalísticos se comportam e qual a vantagem de se propor a escrita criativa nesses contextos. Dias (2018, p. 27) compara os gêneros a objetos culturais, uma vez que convergem social e linguisticamente. São caracterizados por possuírem um plano composicional, ou seja, uma forma de composição, e distinguem-se pelo conteúdo temático, tema, e estilo, tipos de estruturação e relação entre o escritor ou falante e o leitor ou ouvinte (KOCH; ELIAS, 2009, p. 59-60). Devem, ainda, atender a determinadas finalidades discursivas e sociais, tendo na delimitação do seu formato o que pode e deve ser dito como significativo. A hibridização dos gêneros textuais, ou seja, a possibilidade de um gênero assumir a função do outro (MARCUSCHI, 2008), permite que os textos jornalísticos sejam escritos de forma mais criativa, já que demandam uma adaptação do interlocutor, que deve conhecer as características do gênero textual do qual está trabalhando.

Marcuschi (2008, p. 166) nomeia esse processo de intergenericidade e reforça que não costuma haver dificuldades para a identificação desse fenômeno, muito comum, em que é predominante a determinação da função sobre a forma. Nos textos jornalísticos, esse processo é bastante utilizado para motivar a leitura, além de fazer com que o assunto seja interpretado com mais atenção e intensidade por parte do leitor. Sobre esse processo, Marchioni (2018, p. 21) complementa que

alguns autores consideram que a arte de escrever de maneira original consiste, em última análise, na capacidade de repetir uma ideia com uma abordagem nova, levando o leitor a pensar e sentir que aquele conteúdo é totalmente inédito.

Assim, os textos jornalísticos, a escrita criativa e a intergenericidade conseguem ser trabalhados em conjunto, tal como é feito nas oficinas do Curso de Leitura e Escrita: leitura crítica de textos jornalísticos e escrita criativa.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa exploratória, ancorada em uma abordagem qualitativa, cujo propósito é investigar de que forma os estudantes fizeram a transposição de um gênero textual para o outro, partindo da interpretação crítica de textos jornalísticos. Essas atividades foram produzidas pelos alunos do projeto de extensão da Universidade de Brasília denominado Curso de Leitura e Escrita: leitura crítica de textos jornalísticos e escrita criativa.

Os instrumentos utilizados para a análise são os textos produzidos pelos estudantes na oficina cujo tema foi “Qual a responsabilidade da mídia com as vítimas de violência doméstica e feminicídio?”. Para o estudo foram propostos alguns títulos de notícias de grandes veículos de comunicação que tratassem do assunto. A análise dessas produções, por sua vez, será baseada em pressupostos da Linguística Textual e da linha de pesquisa Jornalismo e Sociedade. Foram selecionadas apenas duas atividades, de três alunos do curso², uma vez que elas seriam suficientes para exemplificar os processos de leitura crítica e de hibridização dos gêneros textuais. Estas foram produzidas em duas oficinas diferentes, uma após a outra³.

A proposta da primeira atividade era que, após oficinas e discussões sobre preconceito de gênero, violência contra a mulher e feminicídio, os estudantes produzissem um conto a partir da narrativa presente na música Camila, da banda “Nenhum de Nós”, que trata de temas como relacionamento abusivo e violência doméstica. Eles deveriam estar atentos à adaptação do gênero textual letra de música para o gênero conto literário, incluindo, por exemplo, diálogos no texto.

Já a proposta da segunda atividade requisitava que os extensionistas produzissem uma notícia com base no conto Maria, da escritora mineira Conceição Evaristo. Nesse caso, é importante ressaltar que houve uma oficina que abordou a construção do gênero notícia (antes desse momento de elaboração do texto) e discussões sobre a problemática do racismo e da violência contra a mulher negra (no dia destinado à proposta). Neste caso, os alunos deveriam adaptar a narrativa do conto para o plano composicional da notícia.

ANÁLISE DO CURSO DE LEITURA E ESCRITA

O crime de feminicídio é definido como o assassinato de mulheres em contextos marcados pelo preconceito de gênero. Trata-se da manifestação fatal de diversas violências que podem atingir as mulheres em sociedades demarcadas pela desigualdade

2 Os alunos optaram por fazer uma atividade em dupla e a outra individualmente.

3 No dia 31/06/19, aconteceu a oficina cujo tema foi “Qual a responsabilidade da mídia com as vítimas de violência doméstica e feminicídio?”, em que os alunos produziram a primeira atividade. Já no dia 28/07/19, ocorreu a oficina em que o assunto tratado foi “A resistência negra em um contexto midiático contaminado pelo racismo”, na qual os estudantes fizeram a segunda atividade. Nesta pesquisa, optou-se por incluir a segunda atividade no primeiro tema, uma vez que as propostas coincidem, ainda que tenha ocorrido em oficinas distintas.

de poder entre homens e mulheres. É extremamente problemático tratar esses casos de violência como situações isoladas ou repentinas, já que esses eventos fazem parte de um processo contínuo de crueldade, incluindo uma vasta gama de abusos, como o estupro, e a violência física e verbal. Além disso, deve-se considerar que construções históricas, sociais e culturais estão por trás dessa perturbação.

No Dossiê Femicídio⁴, plataforma ligada à organização social Agência Patrícia Galvão, é possível ter acesso a diversas informações relacionadas a esse crime, desde a definição desse problema até as formas de evitá-lo. Lá, existe um campo específico que trata do papel da imprensa ao reportar notícias sobre esse assunto, uma vez que tal instituição tem papel fundamental na construção da opinião pública. Além disso, pode-se pressionar as autoridades por políticas públicas e, principalmente, contextualizar, ampliar e aprofundar o debate sobre esse tema. Por isso, a leitura crítica de notícias e reportagens que abordem essa problemática tem uma grande relevância social.

É interessante observar como a análise linguística está presente nesse processo de leitura crítica, já que determinados termos utilizados pelos redatores levam a certas interpretações do leitor, quando apresentam expressões que legitimam atitudes violentas. Dias (2018, p. 225), ao referenciar Thompson (1995), define esse processo de legitimação como aquele em que as relações de hegemonia são difundidas como legítimas, justas e dignas de apoio da sociedade. Uma das estratégias utilizadas nesse procedimento trata da atribuição de valores morais (CARDOSO, 2015, p. 34) que focalizam no comportamento da vítima, em detrimento da atitude da pessoa que praticou o crime.

UM FATO, UMA CANÇÃO E UMA NARRAÇÃO

Para a análise desse processo de legitimação da violência contra a mulher, duas notícias utilizadas na oficina do referido assunto serão apresentadas para exemplificar a forma como a mídia costuma reportar esses temas ao leitor. O foco desse estudo será nos títulos, uma vez que estes centralizam boa parte do conteúdo contido nesse gênero textual (o fato). Os jornais eletrônicos selecionados para essa pesquisa foram o portal de notícias G1 e O Globo, que são veículos bastante conhecidos e acessados. Os relatos divulgados são do período de abril de 2016 a julho de 2017.

Na notícia “Mulher morta pelo ex postou que estava ‘angustiada’ dias antes do crime: ‘Coração apertado’”⁵, a informação reportada é a de que um homem assassinou a ex-mulher, a qual postou nas redes sociais dias antes que não estava se sentindo bem, e depois ele se matou. É possível observar que o redator optou por utilizar a voz passiva para se referir à vítima, que está em primeiro plano, além de usar o verbo “matar”, em

⁴ Neste site, foi possível obter informações e orientações de grande utilidade para esta pesquisa.

⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/mulher-morta-pelo-ex-postou-que-estava-angustiada-dias-antes-do-crime-coracao-apertado.html>, do dia 22 de julho de 2017, pelo Portal G1.

vez de “assassinar”. No primeiro caso, a utilização da voz passiva confere ao texto a naturalização dessa violência, uma vez que invisibiliza o indivíduo que deveria ser o sujeito da ação, ou seja, quem a cometeu. Ao colocar-se o foco sobre a vítima, busca-se olhar as características dessa mulher, assim como o seu comportamento, para tentar entender o motivo da agressão. Outro fator de destaque está no uso do verbo “matar”, o qual possui menos destaque do que a palavra “assassinar”, que, caso fosse empregada, poderia, de fato, trazer maior impacto ao leitor e, com isso, promover uma reflexão mais crítica sobre essa questão.

Na notícia “Enfermeira é morta após sair com homem que conheceu na internet”⁶, novamente, a vítima está em destaque e a opção é pelo verbo “matar”. Entretanto, o que chama mais a atenção são os seguintes fatores: o uso da preposição “após” e o destaque dado à profissão dessa mulher. A relação de causa e consequência motivada por essa partícula é evidente e transmite a ideia de que a vítima só foi assassinada porque saiu com o homem que conheceu na internet, ou seja, há uma atribuição de culpa a essa mulher. Esse é um artifício utilizado com frequência nos títulos de notícias e faz com que o leitor, ao ativar processos inconscientes que reproduzem relações de poder, questione a atitude da vítima, e não do assassino. Outro fato curioso é que o redator dá ênfase à ocupação dessa pessoa, recurso não muito comum. Uma das explicações possíveis é a de que essa profissão, quando atribuída a uma mulher, é representada muitas vezes de maneira sexualizada, diferentemente de quando se refere a um homem.

Existem ferramentas adequadas para fazer coberturas mais adequadas sobre esses casos, como (i) compreender o que é feminicídio; (ii) não tratar a situação como um caso isolado e de maneira romantizada; (iii) explicitar as causas reais desses acontecimentos, uma vez que crises, ataques de raiva e ciúmes não devem ser utilizados como justificativa; e (iv) divulgar canais de denúncia e serviços que acolham mulheres vítimas de violência.

Partindo dessas leituras e discussões, os alunos do Curso de Leitura e Escrita produziram um conto a partir do conteúdo temático presente na música Camila, da banda Nenhum de Nós. Esse exercício de hibridização do gênero textual letra de música e conto foi proposto com o intuito de instigar a criatividade dos estudantes, que deveriam manter o fio condutor da canção, mas fazendo adaptações para uma narrativa. Alguns questionamentos foram feitos a eles, depois da análise da música, a fim de que houvesse uma maior motivação para tratar dos seguintes aspectos: quem é Camila? O que aconteceu com ela? Quais as possíveis saídas para esse problema?

Esta música foi escrita em 1985 e, segundo o vocalista e compositor da canção, Thedy Corrêa, em uma entrevista a um canal de televisão, a letra se refere a um caso real de relacionamento abusivo. De acordo com Corrêa, os integrantes da banda tiveram uma colega na escola em que estudavam que mantinha um relacionamento com um rapaz agressivo e eles questionavam o motivo de ela se submeter a maus tratos e

⁶ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/enfermeira-morta-apos-sair-com-homem-que-conheceu-na-internet-19064403>, do dia 16 de abril de 2016, pelo jornal O Globo.

constrangimentos. Sabe-se que vítimas de violência sentem muita dificuldade em sair do ciclo de violência, por inúmeras razões, desde a ausência de independência financeira até o medo de uma possível separação prejudicar os filhos.

Ao examinar a produção da dupla (conto), percebeu-se que foi criado um cenário específico e diálogos, e optou-se por manter a vítima como uma pessoa jovem, que ainda frequentava a escola. O agressor, por sua vez, recebeu um nome, Roberto, e era aluno da mesma instituição que a namorada. Alguns pontos merecem atenção especial, entre eles: o fato de os vizinhos da vítima não se surpreenderem com a violência que a jovem sofria; a ausência da menina na escola, que motivou mais boatos do que preocupações, fato que pressupõe a naturalização desse problema; a dificuldade que Camila sentia em tentar sair do ciclo de violência; a esperança de que o namorado pudesse mudar; e o título da notícia criada pelos alunos (“Camila, uma jovem de 17 anos, foi morta com 27 facadas dentro de sala de aula pelo seu companheiro”), o que intensifica o sentimento de posse reportado pelos jornais, exatamente como acontece com a vítima em destaque.

DE VOLTA AO FATO (OU FICÇÃO?)

Dentro desse contexto de violência, as mulheres negras, as maiores vítimas do crime de feminicídio⁷, ainda precisam lidar com outro problema: o racismo. Na oficina destinada ao preconceito racial, discutiu-se como esse grupo ainda é negligenciado em diversos âmbitos da sociedade, na escola, na academia, na ocupação de cargos de chefia, na política, nas representações televisivas e nas redações de grandes jornais. Foram analisadas notícias que deixavam claro o racismo que ainda persiste na mídia, especialmente as que tratam de violência e de tráfico de drogas. Enquanto os nomes utilizados para se referir a pessoas negras acusadas de tráfico são “traficante” ou “criminoso”, para pessoas brancas parece haver uma suavização desse crime, com o uso dos termos “jovem” e “usuário”, e um cuidado enorme em verificar se todas as informações são verídicas.

A atividade que vinculasse o tema do feminicídio ao racismo era a produção de uma notícia a partir do conto Maria, da escritora Conceição Evaristo, considerada uma das grandes representantes da literatura afro-brasileira. Balisa e David (2017, p. 76) reforçam essa ideia quando afirmam que “Assim como outras autoras afro-brasileiras, Conceição Evaristo faz uma literatura diferenciada, pois aborda as vivências das mulheres negras em suas diversas experiências” reivindicando seu lugar na sociedade excludente.

Esse conto, publicado na coletânea Olhos D’Água, narra a história de uma mulher chamada Maria, mãe solteira, moradora de uma favela e empregada doméstica de uma família aparentemente rica⁸. Quando está a caminho de casa, Maria reencontra seu ex-

⁷ Segundo dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios é maior entre as mulheres negras (5,3) que entre as não negras (3,1) – a diferença é de 71% (Dados disponíveis no site da organização Agência Patrícia Galvão).

⁸ Há um momento no conto, no início, em que a protagonista afirma que está levando para casa o que sobrou do banquete

companheiro, pai de um dos seus filhos, que assalta o ônibus no qual ela está, mas não leva seus pertences, fato que desperta a ira dos outros passageiros. Estes imaginam que a mulher está junto com os assaltantes e, mesmo após o alerta do motorista, que a conhecia e sabia que ela não estava envolvida nesse crime, lincham-na. É curioso notar o quanto o racismo está presente na manifestação violenta dos passageiros, que exclamam frases como “Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois” (EVARISTO, 2016). “Será que os passageiros, que passaram a agredir a protagonista, teriam a mesma postura diante de uma mulher branca?” (BALIZA; DAVID, 2017, p. 79).

Na notícia “Mulher inocente é assassinada ao ser alvo de revolta em transporte público”, produzida pela aluna a partir do conto Maria, de Conceição Evaristo, é importante observar as palavras que foram utilizadas no título e no subtítulo, já que elas revelam, de prontidão, informações relevantes sobre o acontecimento relatado. O adjetivo “inocente” pode ter sido utilizado com o intuito de evitar dúvidas do leitor sobre o envolvimento ou não da mulher no assalto. O verbo “assassinar” conferiu maior intensidade à atitude desses criminosos, mostrando, de fato, o que aconteceu. Já no subtítulo, foi ressaltada a influência do preconceito de gênero e de raça no ocorrido, artifício pouco explorado nos textos jornalísticos. O aluno seguiu a estrutura do gênero notícia, em que lide e sublide estavam presentes, de forma que o primeiro parágrafo apresentava e resumia o fato, trazendo informações a respeito do local, do dia e dos envolvidos; e os seguintes explicavam com mais detalhes esse episódio. Houve um cuidado em incluir depoimentos no texto, os quais davam mais credibilidade às informações reportadas, além de ressaltar o caráter pejorativo das agressões verbais direcionadas à Maria, o que confirmava a leitura crítica do conto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por um jornalismo mais humano e responsável exige dos leitores uma visão crítica, não somente dos discursos presentes nos textos jornalísticos, mas de todo um contexto que insiste em reproduzir preconceitos com consequências cada vez mais assustadoras. O Curso de Leitura e Escrita, em que essas problemáticas foram discutidas com maior profundidade, proporcionou ainda uma gama de ideias e debates, provenientes de momentos proveitosos de interação, que acrescentaram muito ao conhecimento de mundo.

As produções apresentadas nessa pesquisa são apenas uma pequena parte das inúmeras possibilidades colocadas em prática após as propostas de atividades. Notou-se que a criatividade foi desenvolvida e intensificada à medida que as discussões aconteciam, tendo sido possível notar os reflexos dessas análises nos textos dos alunos.

Os objetivos foram alcançados, uma vez que, após vivenciar os mecanismos de

dos padrões, os restos, e deixa a entender que a gorjeta recebida foi tão pequena, que possivelmente não daria para comprar os remédios que os filhos precisavam. Nota-se, aqui, que o preconceito social também é evidenciado pela autora.

leitura crítica, os alunos passaram a compartilhar análises que fizeram de outros textos, com outras temáticas, demonstrando que a ativação desses artifícios possui muitíssima utilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. Dossiê Feminicídio. Disponível em: <<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/feminicidio/>>. Acesso em: 11 jul. 2019.
- ARQUÉS, N. Curso de escritura para mujeres muy ocupadas. Barcelona: Alba editorial, 2018.
- BAKHTIN, M. M. Problemas da Poética de Dostoiévski. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BALISA, F. F.; DAVID, N. A. A violência contra a mulher negra no conto “Maria”, de Conceição Evaristo. Ilhéus: Litterata, 2017.
- Fernanda Francisca Balisa* Nismária Alves David**
- BENIGNO, D. C. La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios. Editorial GRAO, 2015.
- BRASIL, L. A. de A. Escrever ficção: Um manual de criação literária. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- CARDOSO, I. Discursos sobre violência sexual contra a mulher no webjornalismo e nas redes sociais. 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- CARDOSO, I.; VIEIRA, V. A mídia na culpabilização da vítima de violência sexual: o discurso de notícias sobre estupro em jornais eletrônicos. EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n. 7, p. 69-85, 2014.
- DIAS, J. de F. Linguagem e poder: por um olhar crítico sobre os textos. In: DIAS, Juliana de Freitas (Org.). Ler e (re)escrever textos na universidade: da prática teórica e do processo de aprendizagem-ensino. Campinas, SP: Pontes, 2018.
- DI NIZO, R. Escrita criativa: o prazer da linguagem. São Paulo: Summus, 2008.
- EVARISTO, C. M. Olhos d’água. Rio de Janeiro: Pallas/Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009.
- JORGE, T. M. Manual do foca: guia de sobrevivência para jornalistas. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARCHIONI, R. Escrita Criativa: da ideia ao texto. São Paulo: Contexto, 2018.

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

MARQUES, E. Estruturas do discurso jornalístico. Nordeste, 2008. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2008/resumos/R12_0528-1.pdf. Acesso em 9 de jul. 2019.

MIRANDA, C. G. Este libro lo escribes tú. Barcelona: Espasa, 2015.

MONTES, F. Taller de escritura: 1303 ejercicios de creación literaria. 2. ed. España: Berenice, 2016.

MOTTA, L. G. A Análise Pragmática da Narrativa Jornalística. In: Cd-room XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro: Intercom, 2005.

Simposio Temático

**Multiliteracies and diversity in
today's higher education: students,
teachers, disciplines, and genres**

Resumen del Simposio Temático

Multiliteracies and diversity in today's higher education: students, teachers, disciplines, and genres

Coordinadores

Vera Lúcia Lopes Cristovão
UEL/CNPq
veraluciacristovao@gmail.com

Natasha Artemeva
Carleton University
natashaArtemeva@cunet.carleton.ca

A discussion of differences and similarities in Academic Literacies (ACLITS) and North American approaches to academic research and pedagogy, which, among other issues, addressed the treatment of genre in these approaches, started at SIGET IV (RUSSELL et al., 2009). While many differences between the approaches have been noted, there are some important similarities as well. For example, for both ACLITS (LEA & STREET, 1998) and academic Genre Studies (CRISTOVÃO & ARTEMEVA, 2018), “it is important to investigate the understandings of both academic staff and students about their own literacy practices [and we can add, their genre use], without making prior assumptions as to which practices are either appropriate or effective” (LEA & STREET, 1998, p. 158). Consequently, both ACLITS and academic Genre Studies focus on the investigation of student and instructor literacy practices and their use of diverse genres in different disciplinary and educational contexts (cf. TARDY, 2016). In 2009, RUSSELL et al. put out a call for further discussion and dialogue among the traditions. This Symposium responds to the call and expands previous investigations of academic multiliteracies (e.g., NAVARRO et al, 2016) by soliciting papers that a) investigate academic multiliteracy experiences and practices of diverse populations of students, instructors, and other literacy practitioners, working with different genres in different higher education contexts in first and additional languages; b) discuss related challenges and advancements in both teaching and learning, and c) report on the implementations of multiliteracy practices in higher education. The contribution of the Symposium to Genre Studies lies in continuing and further promoting a scholarly conversation started at SIGET IV, and fostering collective reflections on current approaches to academic multiliteracies and genres in diverse contexts of higher education in different languages.

Keywords: multiliteracies; diversity; genre; higher education

Tensión monomodalidad-multimodalidad en la producción de géneros híbridos en la universidad

Paula S. García *

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)
psgarcia@campus.ungs.edu.ar

Mariana Szretter Noste **

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)
mariszre@gmail.com

RESUMEN

El creciente predominio de la multimodalidad en diversas prácticas discursivas de la modernidad tardía (Giddens, 1993) ha sido tratado en profundidad en la bibliografía de las últimas décadas, dentro de la cual se destacan los estudios de Kress (2003) Kress y van Leeuwen (1996, 2001) y Cope y Kalantzis (2009), entre otros. Este fenómeno, cada vez más frecuente en la práctica discursiva universitaria, implica desafíos tanto para los alumnos como para los docentes. Los criterios de regularidad y aprobación de las materias y seminarios en el nivel superior incluyen cada vez más el dominio de la multiliteracidad (Street, 2005,2009). Se presenta entonces como una línea de investigación la problemática teórica y práctica de la producción de textos multimodales como géneros híbridos (Fairclough, 1993) que reúnen recursos de diversos modos semióticos y que coexisten en la práctica discursiva académica con géneros predominantemente monomodales. En efecto, una de las dificultades que observamos en muchas de las actividades que deben llevar a cabo los alumnos es la de pasar del texto densamente escrito, usualmente la fuente, al texto multimodal, en general expositivo, que adopta formatos y funciones específicas y para los que los estudiantes deben manejar diversas formas de representación de significados. Esto exige no solo el manejo técnico de algunos recursos (digitales, vocales, cinético- gestuales, proxémicos, etc), sino también de los recursos necesarios para la transposición de esos saberes originariamente codificados en el texto escrito, en un texto multimodal. Esta nueva representación requiere de la realización textual de las relaciones de complementariedad, jerarquización u oposición que pueden darse entre los diferentes modos semióticos (Kress y van Leeuwen, 2001). Describimos en este trabajo algunas de las dificultades que enfrentan los estudiantes en la selección de los recursos semióticos, a partir de un corpus de exposiciones orales con recursos visuales producidas por alumnos universitarios. Presentamos algunas de las dificultades que atraviesan los alumnos en este tipo de tareas académicas, en particular cuando los recursos semióticos disponibles se perciben como potencialidades de significado análogos, aún en los casos en que no son discursivamente equivalentes.

PALABRAS CLAVE: multimodalidad; géneros híbridos; recursos semióticos; prácticas discursivas

ABSTRACT

The increasing predominance of multimodality in various discursive practices of late modernity (Giddens, 1993) has been profusely treated in the lasts decades. The studies of Kress (2003), Kress y van Leeuwen (1996, 2001) y Cope y Kalantzis (2009), among others, are crucial for thinking this issue. As in University practices, assessment criteria for subjects and seminaries are more and more multiliteracy based, this predominance has become highly challenging for students and for teachers. (Street, 2005, 2009). Therefore, the production of multimodal texts as hybrid genres (Fairclough, 1993) has become a theoretical and practical line of research. These genres bring together sources of different semiotic modes, and they coexist with predominant monomodal genres in academic practices. In fact, students usually present difficulties in passing from a densely written text to a multimodal text. The latter requires students to handle several ways to represent meanings, including technical uses of some resources (digital, oral, gestural, etc.), together with the resources needed for the transposition of knowledge from written text to multimodal text. This new representation demands the textual realization of complementarity, hierarchical organization, or opposition relations between the different semiotic modes (Kress y van Leeuwen, 2001). In this paper, we will describe some of the problems that students confront when it comes to selecting semiotic resources. We analyze a corpus formed by university students' oral expositions in which they use visual resources. We argue that this task presents difficulties to students, because there are obstacles in solving the tension monomodality-multimodality. This is even a more serious problem when the available semiotic resources are seen as having similar meaning potentiality, even when they are not discursively equivalent.

KEYWORDS: multimodality; hybrid genres; semiotic resources; discursive practices

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de nuestra participación como docentes del Programa de Acceso y Acompañamiento a los Estudios de Grado y Pregrado de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)¹. Nuestro trabajo se realiza en el espacio de Acompañamiento a la Lectura y la Escritura en las Disciplinas (ALED) que consiste en participaciones en las clases de las materias curriculares previo acuerdo con el docente disciplinar y en actividades extracurriculares puntuales programadas por la coordinación. El objetivo de esta modalidad es brindar apoyo a los docentes y a los estudiantes en las tareas de lectura, escritura y oralidad, trabajando especialmente los géneros particulares que cada materia y carrera solicitan en sus programas o consideran propios de su disciplina.

En ese marco, observamos una creciente necesidad de llevar a cabo intervenciones vinculadas con las exposiciones orales, dado que en muchas materias los estudiantes deben presentar mediante esta modalidad textos de la bibliografía obligatoria y trabajos propios, o rendir instancias de examen en forma de coloquios, exámenes orales o incluso de presentaciones que simulan géneros profesionales.

En un principio, nos focalizamos en las características de la dualidad escritura-oralidad en la academia y especialmente en la textualización que involucra el pasaje de información desde fuentes escritas provistas por las materias a producciones orales elaboradas por los estudiantes a partir de consignas previamente dadas. Estas exposiciones se dan por lo general en instancias evaluadas de las que suelen depender las posibilidades de aprobar (o no) una materia, lo que explica en parte el interés de docentes y estudiantes sobre el tema. Pero además, en muchas de estas presentaciones orales se requiere del uso de recursos multimodales en la situación comunicativa de la evaluación. De modo que el proceso de elaboración de ese texto multimodal implica un desafío bastante complejo para el estudiante: debe pasar de las fuentes escritas (bibliografía, sus propios apuntes y resúmenes, etc.) a una oralidad adaptada a algún formato académico que a su vez involucra el lenguaje verbal en diferentes relaciones de jerarquía y complementariedad con otros modos semióticos, especialmente el visual.

Significativamente, a pesar de que en muchas materias este tipo de exposiciones orales forman parte de los requisitos de aprobación, son escasos los espacios con los que cuentan los docentes para ayudar a los estudiantes a adquirir dominio sobre la práctica discursiva académica multimodal. Esta falencia tiene varias explicaciones posibles. La primera, claramente, es la falta de tiempo real en las materias disciplinares para abordar cuestiones que se consideran fuera de programa. La segunda, tiene que ver con los recursos (tecnológicos, didácticos, materiales) de los que disponen los docentes para trabajar estas producciones textuales.

Finalmente, y en esto centramos nuestro interés aquí, nos preocupa la

¹ La UNGS es una universidad argentina pública que desde sus inicios en la década de los noventa ha mostrado su interés en promover institucionalmente el desarrollo de la lecto-escritura académica.

representación que los docentes tenemos sobre la multimodalidad y la literacidad académica: qué entrenamiento suponemos que tienen los estudiantes sobre estas actividades, qué importancia (en términos de incidencia) tiene esa representación en las prácticas de lectura y producción de textos en el curso de las materias.

Desde el ALED, realizamos una serie de talleres para estudiantes de grado sobre problemáticas puntuales de literacidad académica. Una de las áreas en la que los estudiantes manifestaron interés, fue justamente en los talleres de producción de textos orales multimodales. Inquietudes similares se presentan cuando participamos en las materias de las diferentes disciplinas con clases puntuales sobre oralidad y multimodalidad. Las preocupaciones de estos alumnos sobre cómo hacer esos textos se parecen a las preguntas teóricas que nos hacemos los docentes cuando investigamos cómo se hace significado.

En efecto, creemos que estos emergentes de nuestro trabajo en talleres de lecto-escritura transversales son una manifestación de problemáticas más amplias que merecen una reflexión teórica y metodológica. Consideramos que indagar en cómo se están construyendo los significados en la Universidad es uno de los aportes centrales que podemos hacer los docentes-investigadores a los programas de desarrollo de las literacidades en la comunidad académica que trabajamos. Nuestro marco teórico es el del enfoque socio semiótico de la comunicación multimodal (Kress, 2003, 2009; Street, 2005). Estudiar cómo se están articulando los modos semióticos a partir del trabajo con las materialidades específicas de eventos comunicativos (Hymes, 1964) identificables como académicos, nos permitirá reflexionar acerca de los procesos de significación que se esté dando en esa comunidad. Pero también constituye una vía de acceso para analizar, a más largo plazo, en qué medida esas configuraciones de recursos semióticos son relativamente estables en sus prácticas discursivas y si están disponibles por igual para todos sus miembros de la comunidad. En este sentido, tomamos como guía algunos de los interrogantes que Gunther Kress (2003:49) plantea en *Literacy in the New Media Age* acerca de qué consecuencias tiene sobre la construcción del significado la coexistencia de modos alrededor del lenguaje verbal y la escritura: ¿Son complementarios, auxiliares, contradictorios? ¿Qué relaciones se establecen entre los modos coexistentes y cómo se involucran los recursos semióticos de cada uno en el proceso de significación?

En este marco nuestra investigación a largo plazo apunta a describir: i) qué transformaciones discursivas involucra el pasaje de la monomodalidad del lenguaje verbal escrito, tradicionalmente predominante en los ámbitos académicos, a la multimodalidad creciente observable en eventos comunicativos concretos; ii) cómo se percibe en los hablantes este pasaje en términos de dominio de literacidades y iii) qué grado de estabilidad y legitimidad adquieren las prácticas multimodales en la universidad.

LOS CONCEPTOS TEÓRICOS

Entendemos como textos multimodales aquellos en los que la articulación de dos o más modos es utilizada para construir significados. En términos de Kress y van Leeuwen, los textos multimodales “hacen significado en múltiples articulaciones” a través de cuatro dominios de prácticas o estratos: discurso, diseño, producción y distribución (2001:4). En este sentido, las presentaciones orales multimodales en sus diversos formatos o géneros son una de las formas de realización del discurso académico, que requieren en su diseño del uso de recursos semióticos variados y de medios de realización y ejecución específicos en su producción y distribución. En particular, son territorios fértiles para la utilización de recursos que permiten la combinación del modo verbal con el audiovisual. Por otro lado, el acceso a equipos y conectividad en las aulas, ha incrementado notablemente el dictado de clases con apoyo en recursos digitales (Power Point, Prezi, por ejemplo), lo que pone a los estudiantes frente a una nueva exigencia de lectura-escritura de textos multimodales, aún cuando desde algunos análisis se los identifique como “nativos digitales” y se considere que, gracias a ese supuesto dominio previo a su ingreso a la universidad, están en mejores condiciones de resolver los desafíos de la multimodalidad académica.

Nos detendremos brevemente en este punto para hacer una distinción conceptual necesaria: los modos semióticos no equivalen a los soportes. Modo es un recurso semiótico para hacer significado, socialmente formado y culturalmente dado (Kress, 2009: 79). Los diferentes modos son lenguajes, cada uno con sus especificidades y potencialidades para la representación del mundo. Es importante señalar que el uso de esta capacidad representativa de los modos varía según los contextos culturales, es decir, estará disponible según cuáles sean las necesidades de cada comunidad y sus usuarios.

Los soportes, en términos de los estratos descritos más arriba, formarían parte de los medios ejecución y distribución mediante los cuales los significados son transmitidos (un pizarrón, una lámina, diapositivas, etc). Por supuesto que los medios tecnológicos, en la medida que se incorporan a las prácticas discursivas, contribuyen a los procesos de significación, pero por sí solos son meras herramientas que no necesariamente se pueden aplicar con idénticas técnicas de una comunidad discursiva a otra. Con esto queremos enfatizar que el manejo de la multimodalidad en prácticas comunicativas como las académico-universitarias supone el despliegue de una multiliteracidad (Street, 2005) en estrecha relación con la especificidad de práctica social.

Desde este marco teórico nos interesa abordar las tensiones que puedan generarse en el proceso de incorporación del manejo de la multimodalidad en las aulas de la UNGS como requerimiento creciente para el dominio de las literacidades académicas (Lillis, 2001).

LA ENCUESTA

Como primera aproximación a este problema, nos interesó testear el grado de incidencia que algunos de estos usos tienen en las prácticas de lectura, escritura y oralidad que se dan en el contexto de la universidad en la que trabajamos, y la percepción que los docentes tienen respecto de los textos multimodales con recursos digitales. Para este objetivo, diseñamos una encuesta que nos permitió relevar la relación que las diferentes asignaturas establecen con algunas de las herramientas digitales que están formando parte de manera más usual de la producción de las exposiciones orales con fines expositivos-evaluativos en la universidad.

Se trata de una encuesta breve destinada a docentes de materias curriculares de las diferentes carreras de la Universidad Nacional de General Sarmiento. El objetivo de la encuesta fue identificar en qué medida se requiere el manejo de recursos como Power point, fotografías, videos, Prezi, Google forms, etc. en las materias (tanto para el seguimiento de las clases como para la elaboración de trabajos y evaluaciones por parte de los estudiantes) y a la vez, en qué medida estas mismas materias destinan tiempo a preparar a los estudiantes para manejarlos.

La encuesta fue realizada durante el mes de agosto 2019, de manera virtual y su participación fue anónima y voluntaria. Recibimos un total de 67 respuestas de docentes de diferentes disciplinas, lo que constituye una muestra significativa dadas dimensiones de nuestra institución.

Los resultados fueron sumamente interesantes para nuestro estudio. Del total de encuestas respondidas, un 68,8% de los docentes reconoce que exige a los estudiantes presentaciones con este tipo de recursos digitales multimodales incluso en instancias evaluativas de las que depende la aprobación de la materia.

A pesar de esto, sólo un 22,6% de los encuestados sostiene que dedica tiempo durante el curso de la materia a enseñar a trabajar (leer y elaborar textos) con estos recursos. De hecho, un 51,6 % confía en que los estudiantes manejan en un nivel intermedio estos recursos al momento de cursar. Otro 6,5% considera que lo hacen en un nivel avanzado. Como se puede observar, el grado de confianza en los saberes previos de los estudiantes es alto. Podríamos entrever aquí la aplicación de una regla implícita: a mayor saber previo, menor tiempo dedicado a la instrucción. Pero, aclaremos, se trata solo de una percepción por parte de los docentes.

Sin embargo, como ya adelantamos, en la práctica de los estudiantes ese supuesto dominio resulta insuficiente. Por un lado, gracias a nuestra co-participación como docentes en diferentes materias, tenemos muchas veces la posibilidad de observar las instancias de evaluación con exposiciones orales y percibimos dificultades, tanto en la textualización multimodal como en el reconocimiento de su utilidad y adecuación a la situación comunicativa concreta. Por otro, la amplia aceptación de los talleres optativos da cuenta de una necesidad por parte de los alumnos, especialmente si se atiende al hecho de que

muchas veces del manejo de estos recursos depende aprobar una materia o poder seguir exitosamente el dictado de las clases.

Estos datos, por supuesto no son concluyentes ni pretenden ser exhaustivos, pero sí entendemos que debemos apreciarlos a la luz de varias cuestiones fundamentales: que las nuevas tecnologías digitales están potencialmente disponibles para la producción de textos multimodales en los ámbitos universitarios, que están siendo incorporados como medios multimodales a las prácticas discursivas de los estudiantes, especialmente las evaluativas y que a su vez requieren competencias comunicativas (Hymes, 1964) diferentes a la de otros entornos. Para enfrentar el desafío que estas cuestiones nos plantean en la práctica docente, es necesario problematizar la representación que los docentes tienen sobre el tema, y que los lleva a asumir, en gran medida, que esa multiliteracidad forma parte de los conocimientos previos con los que los estudiantes llegan a las aulas, y, por lo tanto, no es necesario dedicarles parte del tiempo de clase al entrenamiento en su uso.

En los apartados siguientes, centramos nuestro análisis en dos ejes: las competencias comunicativas (Hymes, 1972) puestas en juego, y los géneros discursivos (Bajtin, 1979) con los que los estudiantes se enfrentan.

LAS COMPETENCIAS

En el rol de productores de textos multimodales, los estudiantes deberán poner a prueba tres tipos de competencias muy diferentes:

1. las competencias técnicas (el acceso a y uso de programas determinados). Estas competencias están sujetas a las posibilidades y limitaciones de los recursos. Dentro de este grupo, existen posibles dificultades de diversa índole. En primer lugar, claro, las competencias de uso: el conocimiento y manejo de programas y equipos. En segundo lugar, las posibilidades de acceso: a equipos (tener una computadora para poder armar el recurso y para poder usar el recurso en clase). En tercer lugar, las competencias para sortear problemas técnicos, que permitan manejar opciones (técnicas) en caso de fallas (de conectividad, por ejemplo).
2. Las competencias textuales Este punto desafía directamente nuestro trabajo en los talleres y en el programa. La elaboración de un texto multimodal es una tarea compleja de articulación de modos y de distribución de funciones entre estos modos (qué información priorizar, qué función debe cumplir el recurso- ejemplo, complemento, resumen, palabras clave, ilustración-, etc.). Para esto, el productor textual dispone de recursos multimodales variados (imágenes, tipografía, trabajo con colores, organización espacial, etc.) que deberá saber administrar, combinar y poner en juego. En relación a las anteriores, deberá poder aplicarlas a los fines específicos de los géneros que le son requeridos.
3. Las competencias comunicativas: El desenvolvimiento exitoso en los eventos

comunicativos particulares no se logra sólo con el dominio sobre la lengua (Hymes, 1972) ni, agregamos, con el manejo de ciertos recursos técnicos. A la hora de comunicarse, debe reconocer (o conocer) las condiciones en las que se encuentra: la situación, los participantes y objetivos del evento comunicativo, la secuencia de los hechos, los instrumentos y normas de la comunicación, y el conocimiento del género en cuestión. Éstas se vuelven competencias tan necesarias como el manejo del código a la hora de comunicarse. En el caso que nos interesa aquí, estas competencias, incluyen conocer cómo se expone un tema; qué diferencias existen entre una exposición oral monomodal y una multimodal; cómo debe compartirse el espacio, el tiempo y la atención de la audiencia, etc; y cómo articular los diferentes modos en función del objetivo de la comunicación.

LOS GÉNEROS

A lo largo de las carreras, los estudiantes deben hacer frente a exigencias textuales de índole diferente. A los géneros tradicionales de la academia, muchos de ellos predominantemente monomodales² y por lo general escritos (parcial, monografía, informe) se suman trabajos que requieren de la combinación y jerarquización de modos semióticos diferentes. Centramos nuestra atención en estos últimos, entre los que distinguimos tres grupos:

1. Géneros puramente académicos (por ejemplo, coloquio). Se trata de una práctica tradicional, originariamente monomodal pero que incorpora crecientemente recursos multimodales, siempre con el objetivo de cumplir con los requisitos académicos de aprobar la materia. Los destinatarios son los docentes y en algunos casos, los propios compañeros.
2. Géneros adaptados. Tienen un lejano origen profesional pero son adaptados por la academia, en general a partir de consignas ideadas por los propios docentes que establecen algunos requisitos propios (como por ejemplo, el objetivo de evaluar conocimientos, la necesidad de citar bibliografía y demostrar su lectura, etc.). Los textos producidos siguiendo estos patrones genéricos incorporan el uso de recursos multimodales y se dirigen a destinatarios diversos: profesores, compañeros, referentes sociales invitados, directivos. Algunos ejemplos, según cómo son denominados en sus respectivas materias en UNGS: Informe de caracterización (de una organización social), Estudio específico (derivado del género “estudio de caso” de la sociología).
3. Géneros pre-profesionales (simulan una práctica profesional mediada por la institución). Se trata de géneros transicionales, en el sentido de que los estudiantes deben elaborar textos de un campo nuevo (el profesional) sin abandonar los

² En un sentido amplio, nos referimos siguiendo a Fairclough (1993) a un orden del discurso relativamente estable en el que la escritura ha sido la forma privilegiada de representación.

objetivos, en general evaluativos, de un campo conocido (el académico). Ejemplos: Defensa de un proyecto de un plan urbano, Informe de coyuntura económica.

Como en todo proceso de cambio discursivo, la incorporación de elementos novedosos en la práctica discursiva existente se manifiesta en una variedad de géneros híbridos (Fairclough, 1993), tal como se desprende de nuestra breve ejemplificación. Si estamos en presencia de posibles transformaciones discursivas en el ámbito de la universidad, debemos preguntarnos, por ejemplo, cómo se están produciendo e interpretando esos géneros híbridos que a menudo resultan de la incorporación y adaptación de formatos y géneros multimodales externos a la academia³. Esto supone indagar en qué medida la coexistencia de estos formatos con géneros consolidados predominantemente monomodales repercute en el entrenamiento de los estudiantes en las literacidades académicas.

Cabe en este punto preguntarnos qué consecuencias tienen estas transformaciones discursivas en las actividades que los estudiantes deben encarar durante su trayectoria académica en su doble rol de lectores y productores de textos multimodales, si además, se privilegia en los espacios curriculares, el desarrollo de las literacidades monomodales por sobre las multimodales.

A continuación, ofrecemos un ejemplo analizado de nuestro corpus basado en la presentación de un texto oral multimodal, con fines evaluativos, novedoso para los alumnos ya que proviene de la práctica profesional y que coexiste con géneros consolidados para los mismos fines, como por ejemplo, informes y parciales escritos. El análisis se realizó sobre una muestra de trabajos producidos por estudiantes de la carrera de urbanismo durante el año 2018. La tarea consistió en una “evaluación de propuestas concretas de planes urbanos presentadas oportunamente por empresas a pedido de una intendencia municipal para desarrollar un Plan Urbano”. Es decir, los alumnos debían producir un género propio de la práctica profesional de los urbanistas. La tarea consistía en una primera etapa, en elaborar un informe según la ponderación de cada propuesta en una grilla de evaluación; luego, debían exponer el dictamen en forma oral, simulando una situación de jury, y argumentando como integrantes de la comisión evaluadora. En esta última actividad, debían incorporar recursos audiovisuales.

El escenario de la exposición del dictamen fue el aula donde los alumnos disponían de espacio, tiempo y soportes técnicos para realizar la presentación. Los destinatarios fueron los docentes y los demás estudiantes de la materia, pero la consigna incluía tener presente a potenciales destinatarios reales: el intendente, sus asesores y otros funcionarios. Esta actividad es una de las evaluaciones parciales de la materia, y es condición aprobarla para regularizar la cursada, en igualdad de condiciones que el parcial escrito que se debe aprobar con anterioridad.

Previamente, los alumnos debieron entregar una versión escrita, denominada

³ Estos emergentes pueden incluirse en el fenómeno más amplio de la interdiscursividad entre géneros académicos/géneros profesionales (Linell, 1998).

“informe de evaluación”. Estas entregas fueron monitoreadas y corregidas por la docente disciplinar y por la docente del programa de lectoescritura⁴ y notoriamente no presentaron grandes dificultades. Nos detendremos aquí en los principales problemas que registramos en el momento de la exposición oral. El recurso digital utilizado por los alumnos fue el Power Point.

1. El manejo del tiempo. El problema aquí fue el reconocimiento de la finalidad del evento: exponer un tema determinado en un tiempo prefijado (la duración de una clase está establecida, y por lo general dado que los estudiantes son numerosos, se pautan los tiempos de cada exposición).
2. El manejo del espacio. El inconveniente aquí se presenta en términos del reconocimiento de la escena (setting). La ubicación y distribución de los integrantes de los grupos, el movimiento de quien habla y controla esa escena, etc. (por ejemplo, se quedaron parados, no usaron escritorio, pasaron todos juntos)
3. Las dificultades con el manejo de la computadora para pasar pantallas, son problemas con los instrumentos y normas de la comunicación. Incluyen también cuestiones con el manejo del espacio y de los participantes (quién pasa las pantallas mientras otro habla, dónde debe ponerse quien habla para no obstaculizar esa tarea, etc.)
4. No hubo distribución de roles en la exposición, si no que repartieron fragmentos del texto entre los participantes. En este caso, los problemas tuvieron que ver con la organización de los hechos/ dentro de la situación comunicativa.
5. Superposición de los contenidos realizados en la oralidad y en el recurso multimodal. Muchas pantallas del Power Point repetían fragmentos de un texto escrito, que a su vez era base del texto oral.

Las dificultades analizadas aquí no son solamente resultado de un manejo limitado de los recursos técnicos. Si bien parece haber evidencia que nos guíe en este sentido, los datos analizados nos exigen poner nuestra atención en una cuestión diferente: ¿Por qué los estudiantes pudieron cumplir con la tarea escrita sin mayores dificultades, y no lo lograron de la misma manera en la versión oral multimodal?

Podría argumentarse que las dificultades se deben al hecho de no haber estado expuestos a esas situaciones comunicativas reales de la profesión. Sin embargo, esta simulación del evento comunicativo fue lograda de manera efectiva en la versión escrita, en la que los estudiantes lograron ponerse en lugar de evaluadores y cumplir con la consigna. Cabe entonces preguntarnos si el problema es el evento comunicativo simulado (desconocido por ellos) o es el evento comunicativo multimodal. O es una combinación

⁴ Si bien nuestra tarea no es evaluar numéricamente, institucionalmente se contempla que las actividades que realizan los alumnos en el marco de ALED, forman parte de los requisitos para aprobar las materias.

de ambos, en situaciones de evaluación que ponen a prueba, además de los contenidos curriculares, multiliteracidades que como se suponen dadas, no están siendo abordadas en las aulas.

CONCLUSIONES

Entendemos que muchos de los problemas que planteamos aquí (y tal vez el origen de otros que encontramos en la práctica docente) puedan explicarse en términos de una tensión en la convivencia de modos semióticos en las aulas universitarias. La necesidad de producir y reconocer textos multimodales, requiere, sin duda, reflexiones sobre las maneras de desarrollar y articular las competencias necesarias para que, quienes habitamos esas aulas, logremos convertirnos en enunciadores multimodales. Para ello, es necesario desarrollar conscientemente las competencias comunicativas multimodales.

La escritura es, en nuestra historia occidental letrada, el modo prestigioso de la comunicación. Diremos más: define la variedad prestigiosa del lenguaje (Kress, 1979). Esto, por supuesto, en detrimento no solo de la oralidad, si no de todas las formas dialectales (sociogeográficas, socioeconómicas, etc.) que no coincidan con esta variedad letrada. Esta percepción vale para todos los hablantes, incluso para quienes no dominan este modo ni esta variedad.

Esto se hace particularmente visible (y sustancialmente nocivo) cuando pensamos en los primeros contactos de los estudiantes que ingresan en la universidad. Las competencias que les son requeridas en esta iniciación son múltiples: de lenguajes, de recorridos, de hábitos, de roles. Ingresar en la universidad es ingresar en un universo en el que el dominio de la palabra escrita (pero no cualquier palabra, ni cualquier escritura) es un requisito de pertenencia.

Nuestra propuesta es que la tarea de acompañamiento en el desarrollo de la (multi) literacidad en las universidades debe incluir como tema central un trabajo fuerte sobre la representación que los estudiantes tienen del contexto en el que se mueven (Raiter, 1999) y de la representación que tienen de su propio rol como enunciadores académicos. Esto, entendemos, es lo que implica el salto entre hablar con palabras prestadas y apropiarse de un lenguaje. Si a esto le sumamos el hecho de que las prácticas de lectura y escritura no son solo prácticas que impliquen el reconocimiento de un código y la lectura lineal del mismo, si no que incluyen, crecientemente, la necesidad de entender, manejar y dominar modos integrados de significar, veremos que la noción de enunciador académico debe expandirse a la de enunciador académico multimodal.

Entendemos que una de las tareas de las universidades nacionales en la Argentina debe ser trabajar en pos de los máximos niveles posibles de democratización del conocimiento. Para ello, asegurar las condiciones de acceso y permanencia de amplios sectores de estudiantes es una tarea crucial. Es por esto que consideramos que acompañar a los y las estudiantes en el trayecto de convertirse en enunciadores académicos

multimodales, es también un compromiso que se debe asumir, a fin de lograr una mayor igualdad de acceso a los recursos (nuevamente, tecnológicos, simbólicos, discursivos y materiales).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJTÍN, M. ([1979] 2005). Problemas de la poética de Dostoievski. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COPE, B. and Kalantzis, M.(2009). A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, 16, 2, pp. 361-425.
- GIDDENS, A. (1993). *Las consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- FAIRCLOUGH, N. (1993). *Discourse and social change*. Cambridge-Oxford: Polity Press and Blackwell Publishers.
- HYMES, D. (1964). Hacia etnografías de la comunicación. En P. Garvin y Y.Lastra de Suárez (comps). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México D.F: UNAM.
- HYMES, D.H. (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293
- KRESS, G. ([1979] 1983). Los valores sociales del habla y la escritura. En Fowler, R. et al *Lenguaje y Control*. México: Fondo de Cultura Económica
- (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge
- (2009) *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge
- KRESS, G. y T. VAN LEEUWEN, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge
- (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold
- LILLIS, T. (2001). *Student writing. Acces, regulation, desire*. London: Routledge
- LINELL, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdan/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- STREET, B. (2005). Understanding and defining literacy. En Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, *Literacy for Life*. Disponible en <https://en.unesco.org/gem-report/report/2006/literacy-life> (22/07/2019)

----- (2009). Multiple Literacies and Multi-literacies. En The Sage Handbook of Writing Development pp.137-151. London: Sage Publications.

RAITER, A. (1999) Registros, cambio lingüístico y educación. En Textos 22, pp. 11-21

Simposio Temático

Gêneros, tecnologia e multimodalidade: perspectivas para o ensino-aprendizagem de línguas e para a formação de professores

Resumen del Simposio Temático

Gêneros, tecnologia e multimodalidade: perspectivas para o ensino-aprendizagem de línguas e para a formação de professores

Coordinadores

Eliane Gouvêa Lousada (USP)
elianelousada@uol.com.br

Anise d'Orange Ferreira (UNESP)
anise.a@gmail.com

Ermelinda Barricelli (FAMESP)
ermebarricelli@gmail.com

Este simpósio tem como objetivo propor um espaço para a discussão de pesquisas baseadas em gêneros textuais e desenvolvidas em diálogo com outras temáticas presentes na atualidade, tais como: i) o papel das tecnologias e da multimodalidade no ensino-aprendizagem de línguas; ii) o trabalho de ensino e a formação e de professores; iii) o desenvolvimento da oralidade e da escrita de alunos em língua materna ou estrangeira e em diferentes contextos, inclusive o universitário. Baseando-se no quadro teórico central do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999, 2006, 2008) e em seus desdobramentos no campo da Didática das Línguas (Schneuwly; Dolz, 2010; Dolz, Gagnon, Toulou, 2008), as pesquisas apresentadas neste simpósio poderão estabelecer diálogos com outras perspectivas teórico-metodológicas, tais como: a Gramática do Design Visual (Kress; Van Leeuwen, 2006) e suas relações com o ISD (Leal, 2017); a Clínica da Atividade (Clot, 1999, 2001, 2008) e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (Amigues, 2004; Saujat, 2004; Faïta, 2004, 2011); os sistemas de gêneros multimodais (Prior, 2009), e o impacto das tecnologias digitais nas produções e gêneros textuais acadêmicos (Kembellec; Broudoux, 2017; Burdick et.al. 2012). Algumas das questões norteadoras que esperamos responder com o simpósio são: qual a importância de se considerar a multimodalidade e qual é seu papel no ensino de línguas? De que forma as tecnologias podem contribuir para o ensino-aprendizagem de línguas com base em gêneros textuais? Como os gêneros digitais transformam a escrita e a leitura acadêmica e consequentemente a formação de professores? Como utilizar a perspectiva dos gêneros textuais para a formação de professores? Como formar professores para o ensino de gêneros textuais? Acreditamos que o debate do conjunto dessas pesquisas, concluídas ou em andamento, poderá contribuir para compreender melhor o papel dos gêneros textuais para o ensino-aprendizagem de línguas na atualidade, bem como sua interface com as tecnologias e com a formação de professores.

Palavras-chave: gênero textual; tecnologias; multimodalidade; formação de professores; interacionismo sociodiscursivo

Educação a distância e o ensino de um gênero textual oral

Juliana Bacan Zani *

Luzia Bueno **

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar um projeto inicial de pós-doutoramento, cujo objetivo é desenvolver uma ferramenta didática e digital, por meio de sequência didática, para o ensino do gênero textual a comunicação oral em eventos científicos e verificar como se dá a interação professor e aluno, garantindo o processo de ensino-aprendizagem. Com base no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) e de alguns de seus desdobramentos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), a pesquisa busca contribuir para as experiências de aprendizagem de gênero textuais, por meio de uma ferramenta tecnológica Moodle, que está cada vez mais presente nos cursos de nível superior, seja presencial ou a distância, sendo um auxílio aos alunos e apoio para a formação do professor às práticas de ensino e aprendizagem dos novos multiletramentos.

PALAVRAS-CHAVE

Gêneros orais; sequência didática; multiletramentos; educação a distância

RESUMEN

Este artículo pretende presentar un proyecto postdoctoral inicial, cuyo objetivo es desarrollar una herramienta didáctica y digital, a través de una secuencia didáctica, para la enseñanza del género textual de la comunicación oral en eventos científicos. Además, la investigación tiene también el objetivo de verificar cómo se da la interacción entre profesorado y alumnado, garantizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Basado en el marco teórico y metodológico del Interaccionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) y algunos de sus desarrollos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), la investigación busca contribuir a las experiencias de aprendizaje de género textuales en la Plataforma Moodle, que está cada vez más presente en los cursos de educación superior, ya sea presencial o a distancia, siendo una herramienta virtual de ayuda a los estudiantes y apoyo para la formación del profesorado en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las nuevas multialfabetizaciones.

PALABRAS CLAVE

Géneros orales; Secuencia Didáctica; Multialfabetizaciones; Educación a Distancia

ABSTRACT

This article aims to present an initial postdoctoral project, which objective is to develop a digital and didactic tool, through a didactic sequence, to the teaching of the textual genre oral communication in scientific events and to verify how the student and teacher interaction occurs, ensuring the teaching-learning process. Based on the theoretical and methodological framework of the Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) and some of its developments (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), the research seeks to contribute to the textual genres learning experiences within the Moodle environment, which is increasingly present in higher education courses, either classroom-based or distance learning, being an aid to the students and a support to the teacher education related to learning and teaching practices of the new multiliteracies.

KEYWORDS

Oral genres; didactic sequence; multiliteracy; distance education

* Professora da Universidade São Francisco – USF, Itatiba, Brasil; zani.julianabacan@gmail.com.br

** Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF, Itatiba, Brasil; luzia_bueno@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil já estava incluída na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que previa, em seu artigo 80, a possibilidade de uso da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino no país. Com as regulamentações seguintes, essa modalidade de ensino ganhou mais espaço, sobretudo no ensino superior, uma vez que consegue chegar a lugares muito distantes e a um custo mais acessível para grande parcela desfavorecida do país.

Ainda que haja uma forte discussão sobre a qualidade da educação que pode ser oferecida, não podemos ignorar o aumento crescente dessa modalidade. Conforme o último relatório da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) de 2018, o número de alunos saltou de 528 mil, em 2009, para mais de 9 milhões, em 2018, nas diferentes possibilidades de cursos dessa modalidade (cursos totalmente a distância, semipresenciais, livres). Em relação aos cursos do nível superior mais procurados, “o maior índice de matrículas registrado foi o de cursos superiores de licenciatura (324.302), seguido de cursos superiores que agregam bacharelado e licenciatura (306.961)” (ABED, 2019, p. 62). Nota-se que a carreira de magistério tem atraído mais alunos, provavelmente devido ao menor preço dos cursos de licenciatura.

Mesmo os cursos presenciais estão utilizando cada vez mais as tecnologias no desenvolvimento de suas atividades em muitas universidades, incluindo várias tarefas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com o emprego de ferramentas do google for education ou do moodle, por exemplo. Desse modo, alunos e professores estão sendo obrigados a inserir-se em múltiplas práticas de letramento (em espanhol, o termo correspondente seria alfabetização): letramento digital, letramento acadêmico, letramento profissional para o ambiente digital etc. Ou seja, junto à EaD, é preciso também conviver com o multiletramento.

Diante desse contexto, faz-se necessário investigar melhor as potencialidades da EaD para o ensino e para a apropriação desse multiletramento, sobretudo na área de Educação e do ensino de gêneros textuais, uma vez que muitos professores estão sendo formados nessa modalidade. Assim, com o intuito de dar continuidade a uma pesquisa de doutorado relacionada ao ensino de gêneros textuais orais, mais especificamente “a comunicação oral em eventos científicos”, assumiu-se como objetivo para uma nova pesquisa, de pós-doutoramento, desenvolver uma ferramenta didática e digital, por meio de sequência didática, para o ensino do gênero textual a comunicação oral em eventos científicos e verificar como se dá a interação professor e aluno, garantindo o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, dessa forma, para as pesquisas de Letramento Acadêmico e Multiletramento, porém, com um viés para os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Como definido em outros trabalhos (ZANI, 2018; ZANI e BUENO, 2019), a comunicação oral em eventos científicos é um exemplo de gênero textual público,

relativamente formal, materializado na interface escrito-oral, ou seja, que parte de uma escrita, mas se concretiza ao ser oralizado. Revela-se na esfera acadêmica, envolvendo, de um lado, o expositor (orador) que se dirige ao destinatário, veiculando informações referentes a um determinado conteúdo e, de outro, o auditório (destinatário) disposto a ouvir sobre algo.

Em nossa pesquisa de doutorado, desenvolvemos e aplicamos dispositivos didáticos (Modelo Didático e Sequência Didática) para o ensino da comunicação oral em cursos presenciais.

Porém, com a inserção de diferentes tecnologias no dia a dia das pessoas, vemos que a sociedade muda, afetando também todos os campos educacionais, seja na Educação Básica ou no nível Superior. O ensino a distância tem aumentado consideravelmente nos últimos anos e mesmo as instituições de Ensino Superior, sendo presencial, têm utilizado de diferentes recursos tecnológicos digitais.

De acordo com Abbad (2007):

Há cursos cujo desenho é inadequado à realidade do público-alvo. [...] as tecnologias existentes ainda não têm sido utilizadas em todas as suas potencialidades como recursos de apoio à aprendizagem; as ferramentas de interação ainda limitam muito o contato e a solução colaborativa de problemas entre pessoas; ou seja, praticamente não há estudos sistemáticos sobre efeitos das diferenças individuais sobre os níveis de aprendizagem e transferência de aprendizagem em cursos à distância.

Do mesmo modo, Mill (2019, p. 42) destaca que, com a mídia digital, muitos pontos críticos foram superados, mas ainda é comum na educação a distância o modelo da educação presencial. Porém, o autor, não concordando com essa ideia, defende que “as aulas presenciais e a distância diferem-se por meio da linguagem utilizada”. Na aula presencial, seria mais utilizada a linguagem oral apoiando-se na escrita, enquanto que a aula a distância se utilizaria, predominantemente, da linguagem escrita. Será?

Logo, nosso grande desafio é focar neste novo ambiente que está sendo constituído e buscar meios para garantir o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Neste trabalho, inicialmente apresentaremos as abordagens de ensino em EaD; a seguir, focaremos em apresentar a metodologia a ser utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Traremos mais questionamentos que respostas, pois o estudo encontra-se ainda em sua fase inicial. E por fim, apresentaremos nossas expectativas quanto aos possíveis resultados de pesquisa.

ABORDAGENS NO ENSINO DE EAD

Em nossos estudos, seguimos a perspectiva do Interacionismo Social, sobretudo dos trabalhos de Vigotski que defende a importância da interação e da mediação nas relações de ensino e aprendizagem a fim de que ocorra o desenvolvimento do conhecimento humano. Partindo desta perspectiva também, Valente (2010) agrupa em três as diferentes abordagens que são empregadas na EaD: broadcast, estar junto virtual (learning network), virtualização da escola tradicional.

Na abordagem broadcast, há uso dos meios tecnológicos para estabelecer a relação com o aluno, servindo para fazer a transmissão de informações, mas sem nenhuma interação direta entre o aluno e o professor. Um exemplo dessa abordagem no Brasil é Telecurso 2000, que servia para que as pessoas, que não podiam frequentar a escola regular, pudessem concluir os seus estudos da educação básica, estudando em casa, a partir de programas veiculados na televisão. Assim, uma vantagem dessa abordagem é poder atingir muita gente; contudo, fica só no nível da transmissão de informação, caracterizando-se com uma educação bancária, que muito provavelmente não contribuirá para desenvolver o conhecimento dos alunos.

Uma outra abordagem é a do estar junto virtual (ou learning network). Nesta, “o professor tem a função de criar circunstâncias que auxiliem o aluno na construção do seu conhecimento.” (VALENTE, 2010, p. 34). Mas para isso é preciso uma constante interação ou uma rede de apoio com tutores que permitam sempre que o aluno esteja em interação para sanar dúvidas e discutir suas questões, seja com os docentes, seja com os demais colegas discentes. Nesta abordagem, há uma rica exploração dos recursos tecnológicos entre todos, porém ela funciona bem em pequenos grupos, já que pressupõe um diálogo constante entre o grupo todo envolvido.

Na abordagem da virtualização da escola tradicional, há alguma interação entre professor e aluno mediada pela tecnologia a fim de se implementar atividades que já existem no ensino tradicional. Nesta forma, pode-se atender a muitos alunos de uma só vez, mas perde-se as oportunidades de desenvolvimento que poderia haver no ensino presencial. É o caso dos cursos em que os alunos recebem material, leem e depois respondem a questões, recebem um feedback, mas não têm como rever esses trabalhos ou de discutir com o professor como fazer para melhorar. Essa versão explicita a “virtualização do ensino tradicional” e “em geral, é apresentada, equivocadamente, como uma possibilidade de construção de conhecimento e preparação de um aprendiz autônomo, criativo e capaz de aprender continuamente”. Nessa versão, ocorre mais fortemente a transmissão de informações que a produção de conhecimentos, ainda que possa utilizar de vários recursos tecnológicos.

Cada uma dessas abordagens tem suas vantagens e desvantagens, podendo-se inclusive articulá-las em um mesmo curso. O importante é ter clareza do que cada uma delas oferece e não divulgar a falsa ideia de que todas elas levarão ao desenvolvimento do mesmo nível de conhecimento.

Conforme o relatório da ABED (2019), podemos perceber indícios das três abordagens ocorrendo, uma vez que os recursos mais empregados são a teleaula (aulas videogravadas), tanto em cursos totalmente a distância (92,6%) quanto em cursos semipresenciais (81,8%), e os textos digitais (artigos, livros, apostilas) com cerca de 80% em ambos os tipos de cursos para tratar dos conteúdos; os canais para interação que se destacam são os fóruns e os e-mails, sendo ofertada ainda a possibilidade de encontros presenciais. Nota-se que ainda não predominam recursos como a videoconferência, empregada em cerca de 48% dos casos, que poderia permitir uma interação síncrona.

Desse modo, em uma proposta de curso que pretende que haja o desenvolvimento do conhecimento, seria preciso assumir atividades mais interativas, que não usem as tecnologias apenas para a transmissão de informações.

UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Nesta pesquisa, tomamos o gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos” como uma ferramenta potencial para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos de programas de pós-graduação *stricto sensu*, promovendo as capacidades essenciais para a apropriação de uma prática linguageira acadêmica e científica e não apenas como reprodutores de um gênero de texto que circula nesta esfera.

Baseando-nos nos pressupostos teórico-metodológicos oriundos de uma vertente do Interacionismo Social de Vigotski, o Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), que reconhece a linguagem como fundamental no desenvolvimento humano, daremos seguimento ao nosso trabalho relacionando a importância da linguagem e do agir no desenvolvimento humano que se faz no e por meio de textos socialmente construídos.

Para isso, o nosso interesse centra-se em conhecer quais são as necessidades e potencialidades de aprendizagem dos alunos de mestrado e doutorado para o gênero comunicação oral e como determinar as estratégias de ensino a uma situação particular e em ambiente virtual.

Sendo assim, partiremos dos princípios da engenharia didática, como metodologia de pesquisa, que “tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual” (DOLZ, 2016, p. 241). Logo, compreendemos que a engenharia didática tem por objetivo desenvolver ferramentas facilitadoras para as aprendizagens dos alunos, orientando as intervenções dos professores e elaborando dispositivos capazes de resolver os problemas de ensino e aprendizagem encontrados ao longo do percurso.

Garcia-Debanc (2009) destaca que a engenharia didática se torna uma metodologia, permitindo analisar os modelos disciplinares em atos de ensino e as resistências às modificações das práticas de ensino, acompanhando as mudanças. Sendo

assim, uma engenharia didática é, simultaneamente, resultante de pesquisas em didática e uma metodologia de produção de novos conhecimentos. Partindo desse processo, pode-se destacar que “a engenharia didática é importante para a concepção de inovações, para criar novas ferramentas profissionais fundadas na experiência, na ergonomia do trabalho e nas possibilidades de desenvolvimento da linguagem do aluno” (DOLZ, 2016, p. 257).

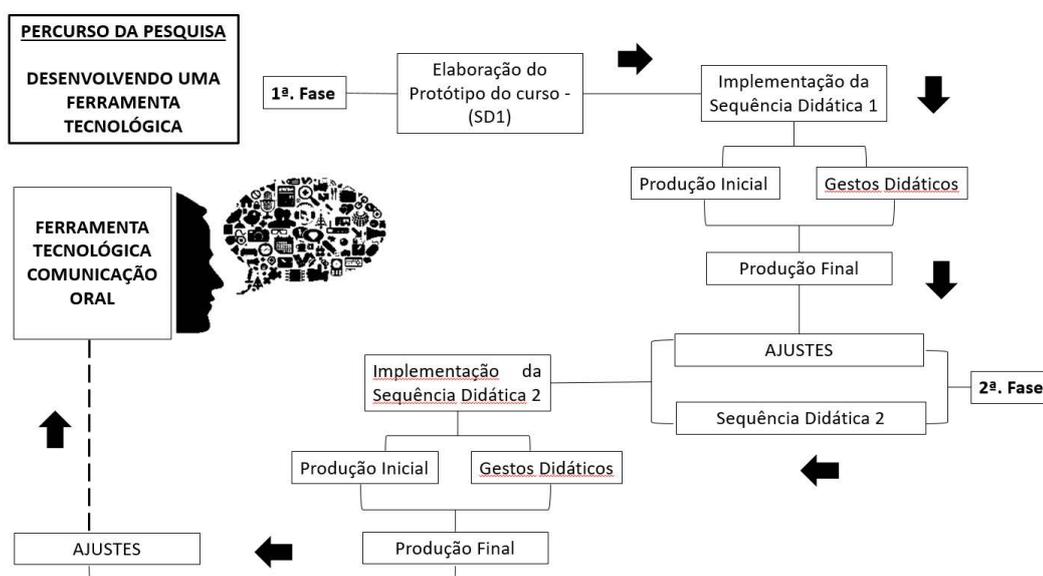
Percurso da pesquisa e a produção dos dados

Primeiramente, com base no MDG da Comunicação Oral em Eventos Científicos e as SD elaboradas na pesquisa de doutorado, será desenvolvido um protótipo de um curso de extensão, online. Dessa forma, serão feitas as necessárias adaptações para o ambiente virtual Moddle. Após a elaboração do protótipo, será ofertado o curso, como extensão, para os alunos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade São Francisco, em Itatiba.

Durante a implementação do protótipo, ou seja, o curso de extensão, os alunos terão suas produções (vídeos) como tarefa do curso e as interações, professor e alunos, via sala virtual (fórum, chat, wiki) e no google meet ou em outras formas de interação síncronas

Com base nos dados a serem coletados, faremos nossas análises, verificando os pontos que precisam ser melhorados e iremos propor um novo curso de extensão, para novamente ser testado e, por fim, validar a ferramenta didática que estará sendo proposta. Para melhor compreensão, apresentamos, a seguir, uma figura que sintetiza como será o nosso percurso a ser trilhado.

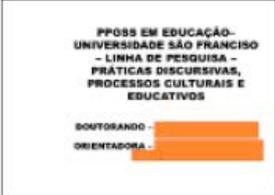
FIGURA 1: Percurso da pesquisa



Todo material produzido em vídeo será transcrito, em sua integralidade. A transcrição será feita de acordo com Pretti (1999), projeto de estudo da norma linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP), núcleo USP.

Para a transcrição dos vídeos, também se faz necessário relacionar a fala, com a imagem e o suporte escrito, o PowerPoint, que normalmente é utilizado durante a comunicação oral e se faz presente neste gênero textual. Desta forma, estruturamos um quadro para realizar a transcrição, conforme modelo a seguir.

QUADRO 1 – Modelo para transcrição dos vídeos

	TRANSCRIÇÃO	VÍDEO	MATERIAL ESCRITO (DIAPOSITIVOS)
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	(00:24) bem...eh/eh assim...só fazendo um preambulo...eh/ eu to na.../no programa desde dois mil e treze... né... eu comecei com a professora XXXXXXX...depois o ano passado eu estava mas não ESTAVA... estava vindo mas/e estava de licença né... e agora eu retornei como aluno regular... dinovo né... então... assim eu estou três anos mas na verdade regularmente no segundo...	Comunicador faz uso do Datashow, posicionando-se ao lado da projeção e fixa o olhar somente para um lado do público  Boa qualidade de voz; fala com pausas (buscar memória).	Diapositivo 1 com indicação do Programa de Pós-Graduação, o nome da Universidade e a linha de pesquisa, o nome do apresentador e da orientadora 

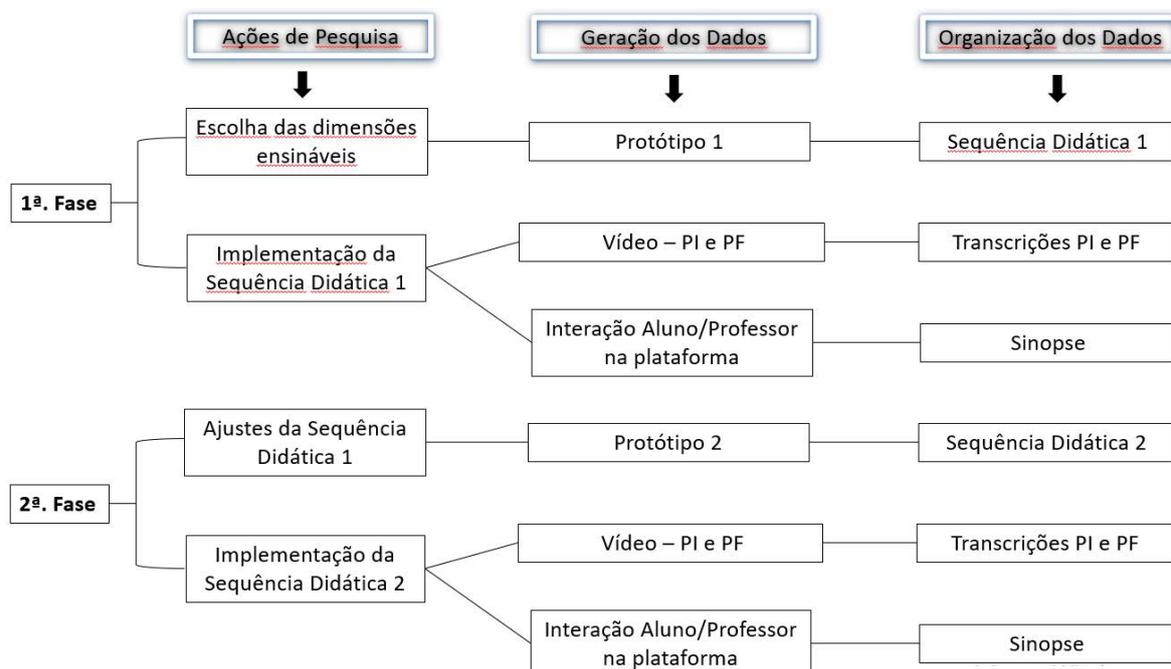
Para os textos produzidos durante a relação professor e alunos, considerando a quantidade de dados a serem produzidos, utilizaremos um procedimento sistemático para organizar os dados gerados, de maneira a reduzi-los e ao mesmo tempo guiar o nosso olhar e facilitar as análises.

Assim, com o propósito de descrever os dados sem perder de vista os conteúdos e modificar seu sentido, optamos por utilizar a ferramenta metodológica “sinopse”. Desenvolvida pelo grupo de pesquisa GRAFE (groupe de recherche pour l’analyse du français enseigné) da Universidade de Genebra, a sinopse se apresenta como um meio eficiente de condensar os dados de uma sequência de ensino e como um analisador confortável das práticas pedagógicas.

Em resumo, essa ferramenta permite “uma descrição das principais partes, ações e principais conteúdos abordados” tornando possíveis a comparação e as análises das sequências de ensino sobre um objeto delimitado. (CORDEIRO e RONVEAUX, 2009, p. 90).

De tudo exposto, apresentamos abaixo a figura esquema, que sintetiza o nosso procedimento para a coleta de dados e como será feita sua organização.

FIGURA 2: Esquema da coleta de dados e sua organização



ANÁLISE DOS DADOS

A análise se apoiará nas discussões estabelecidas por Bronckart (2006, 2008, 1999/2009) que propõe um modelo para analisar textos pertencentes a diferentes gêneros, ou seja, um modelo de organização da arquitetura interna dos textos, concentrando-se na análise do folhado textual, composto: pela infraestrutura global do texto, dividida, por sua vez, em plano geral/global do texto, tipos de discurso e eventuais sequências; pelos mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal; e pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, constituídos pelas modalizações e pelas vozes presentes no texto. Além disso, antes de qualquer análise textual, Bronckart (1999/2009) argumenta sobre a necessidade de compreender o contexto de produção do texto, tanto no nível mais geral do contexto mais amplo, quanto no nível da ação de linguagem que dá origem ao texto.

Esse procedimento metodológico evidencia o movimento descendente, defendido pelo ISD, partindo da caracterização da situação de produção de linguagem para uma análise dos mecanismos e dos recursos linguístico-discursivos mobilizados pelo agente/produtor do texto.

Por tratarmos de um gênero oral nesta pesquisa, destacamos importante analisar os marcadores em um texto falado os quais também podem dar a coerência e progressão temática, visto que o modelo de análise de texto proposto por Bronckart (1999/2009, 2006, 2008, 2013) não se aprofunda nesses aspectos. Assim, buscamos outras literaturas

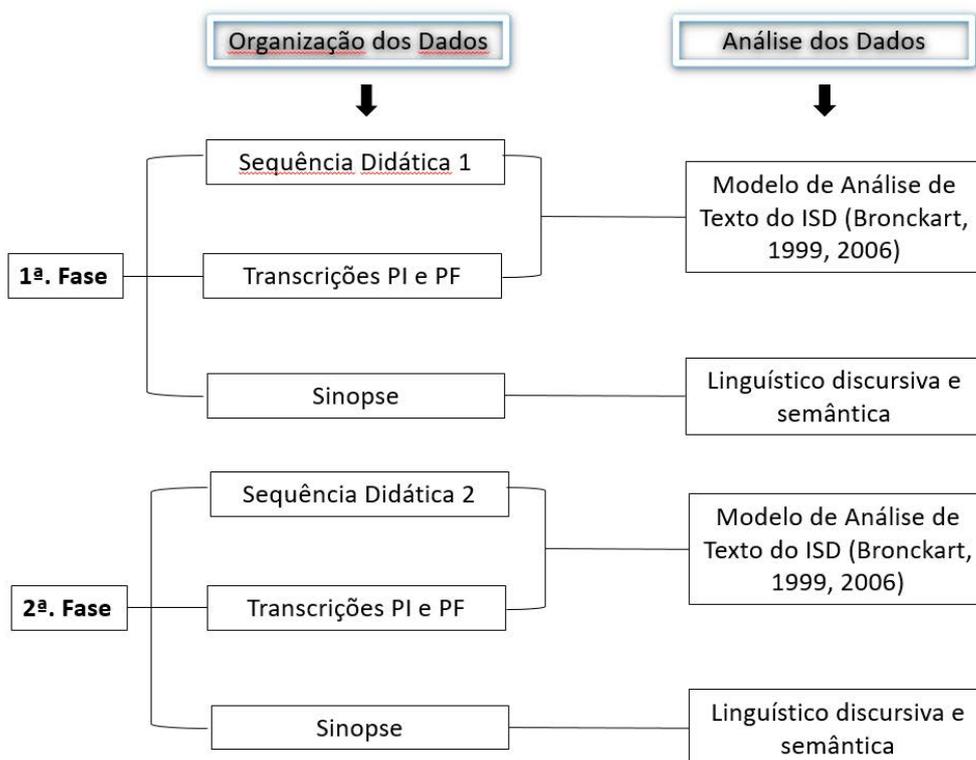
e estudos, e encontramos em Koch (2007, 2012) e Marcuschi (2003) as características do texto falado e, acrescentamos, na segunda camada do folheado textual (mecanismos de textualização), a análise das inserções, reformulações, e dos marcadores conversacionais (as hesitações e os turnos de fala podendo ser iniciais, mediais ou finais).

Acrescentamos também ao quadro de análise os aspectos não-linguísticos, sendo: 1) meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros); 2) meios cinésicos (uso dos gestos, atitudes corporais, os movimentos, troca de olhares, mímicas faciais adequadas ao contexto e conteúdo da mensagem); 3) posição dos locutores (ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias e contato físico); 4) aspecto exterior (consiste em roupas, disfarces, penteado, óculos, acessórios), e 5) disposição dos lugares (disposição dos móveis e objetos presentes no ambiente em que ocorrem a comunicação, a iluminação, decoração e ventilação). Aspectos estes que se fazem presentes em um gênero de texto oral.

E por fim, para a análise das sinopses, baseamo-nos na análise linguístico-discursiva e semântica, de modo a verificar: a presença de enunciados que exprimem uma tarefa com base nas indicações da sinopse; a utilização de modalizadores pragmáticos e/ou apreciativos; as retomadas anafóricas pronominais e nominais que auxiliam na compreensão do objeto.

A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza os materiais/dados e as categorias de análise que serão utilizados na nossa pesquisa.

FIGURA 3: Síntese dos procedimentos de análise e interpretação dos dados



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso que está sendo preparado, como objeto da nossa pesquisa, contará com a utilização de diferentes recursos e ferramentas tecnológicas, seja síncrona ou assíncrona. “Elaborar uma ferramenta de ensino de um gênero textual é pensar em todas as possibilidades de desenvolvimento das capacidades de linguagem, uma vez que diversas semioses e sentidos se fazem presente” (ZANI e DOLZ, 2019).

O curso em EaD possibilitará introduzir ferramentas para o ensino do oral, que muitas vezes no presencial acabam não sendo utilizadas, como a criação de espaços de compartilhamento dos vídeos, fóruns de discussão e a possibilidade de reunir, vários vídeos em um só ambiente. Sendo assim, trabalhar com a comunicação oral não é unicamente trabalhar com as questões multimodais do gênero, mas também explorar as potencialidades do processo de formação online, que também apresenta suas particularidades multimodais, propiciando, assim, o desenvolvimento do multiletramento

Desse modo, esperamos que a nossa pesquisa contribua para as experiências de aprendizagem de gêneros textuais, por meio de uma ferramenta tecnológica Moodle, que está cada vez mais presente nos cursos de nível superior, seja presencial ou a distância, sendo um auxílio aos alunos e apoio para a formação do professor para as práticas de ensino e aprendizagem dos novos multiletramentos.

A entrada das novas tecnologias na escola ainda se realiza lentamente e as possibilidade para o ensino de línguas materna ou segunda são enormes. Dessa forma, esta pesquisa também poderá contribuir para futuros trabalhos, voltados para a Pós-Graduação e Graduação, de desenvolvimento de outras ferramentas para a formação de professores e alunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018 = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2018 [livro eletrônico]/ [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Camila Rosa (tradutora). Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em 21 abr. 2020.

BRONCKART, J. P. A problemática das interações entre linguagem e operações cognitivas. Revista NUPEM, Campo Mourão, v.5, n.9, p. 19-32; Jul/Dez.2013.

_____. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999/2009.

- _____. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- _____. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Mercado de Letras: São Paulo, 2006.
- CORDEIRO, G. S.; RONVEAUX, C. et al. Recueil et traitement des données. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Des objets enseignés en classe de français. Rennes: Presses universitaires de Rennes, p. 83-100, 2009.
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. D.E.L.T.A., 32.1, 2016.
- DOLZ, J; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (organizadoras) Gêneros orais no ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias sobre Linguagem)
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- GARCIA-DEBANC, C. Quand les enseignants débutants enseignent la relation S/V à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. In J. Dolz, C. Simard. Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève. AIRDF, Québec: Presses de l'université Laval, 99-124, 2009.
- KOCH, I. V. A inter-ação pela linguagem. 10 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. O texto e a construção dos sentidos. 10 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. Análise da Conversação. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- MILL, D. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. In: SOTO, U., MAYRINK, MF, and GREOGOLIN, IV, orgs. Linguagens, educação e virtualidade [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. 249 p. ISBN 978-85-7983-017-4.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VALENTE, J. A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: Edufscar, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Pensée et Langage. Tradução Françoise Sève, Paris: La Dispute/SNÉDIT, 1934/1985.

ZANI, J. B.; DOLZ, J. ZANI, J. B.; DOLZ, J. Letramento digital e o desenvolvimento das capacidades multimodais em gêneros textuais orais. In.: Seminário Web Currículo (6. 2019: São Paulo, SP). Anais do VI Seminário Web Currículo: [recurso eletrônico] educação e humanismo. / coord. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. São Paulo: PUCSP, 2019. Recurso eletrônico (1277 p.) E-book Bibliografia. Evento realizado de 04 a 06 de novembro de 2019 em Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ISBN 978-65-990464-0-7 – p. 229

A referenciação e a aprendizagem epistêmica no desenvolvimento do pesquisador

Thiago Jorge Ferreira Santos *

Eliane Gouvêa Lousada **

RESUMEN

Este artículo, procedente de nuestra investigación de doctorado, tuvo como objetivo investigar el desarrollo del investigador durante el proceso formativo del máster académico. De forma más específica, buscamos verificar cuál es el papel del lenguaje en ese proceso por medio del análisis de las versiones comentadas y finales de los textos escritos (proyecto de investigación, examen de calificación y disertación de máster) y de los textos orales (examen de calificación y defensa de maestría) prescritos por el dispositivo formativo. Nuestra base teórica y de análisis metodológico provienen del interaccionismo sociodiscursivo (BRONKART, 1999, 2006; BOTA, 2018), conjugada con nociones de la Lingüística textual, principalmente el concepto de “referenciación” de Mondada y Dubois (1995, 2003), con respecto a la cohesión nominal. Los análisis de los textos producidos en el máster por los tres estudiantes de maestría, participantes de nuestra investigación, nos proporcionaron algunos índices lingüístico-discursivos por los cuales pudimos discutir el desarrollo del investigador, particularmente de la capacidad que desarrollan los estudiantes para hacer interactuar el pensamiento con el lenguaje, a fin de apropiarse de los conceptos y razonamientos científicos, así como para construir nuevos saberes.

PALABRAS CLAVE

Textos; Aprendizaje epistémico; Referenciación; Desarrollo del investigador

RESUMO

Este artigo, proveniente de nossa pesquisa de doutorado, teve como objetivo investigar o desenvolvimento do pesquisador durante o processo formativo do mestrado acadêmico. De forma mais específica, buscamos verificar qual o papel da linguagem nesse processo por meio da análise das versões comentadas e finais dos textos escritos (projeto de pesquisa, relatório de qualificação e dissertação de mestrado) e dos textos orais (exame de qualificação e defesa de mestrado) prescritos pelo dispositivo formativo. Nossa base teórica e de análise metodológica advêm do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006; BOTA, 2018), conjugada com noções da Linguística Textual, principalmente o conceito de “referenciação” de Mondada e Dubois (1995, 2003), no tocante à coesão nominal. As análises dos textos produzidos no mestrado pelos três mestrandos, participantes de nossa pesquisa, forneceram-nos alguns índices linguístico-discursivos pelos quais pudemos discutir o desenvolvimento do pesquisador, particularmente da capacidade que os estudantes desenvolvem para fazer interagir o pensamento com a linguagem, a fim de se apropriarem dos conceitos e raciocínios científicos, bem como construir novos saberes.

PALAVRAS-CHAVE

Textos; Aprendizagem epistêmica; Referenciação; Desenvolvimento do pesquisador

* Doutorando em Letras na Universidade de São Paulo, bolsista do CNPq e membro do grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-AGE)

** Professora do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP e do PPG-LETRA (FFLCH-USP). Bolsista de produtividade do CNPq (2). Líder no Grupo ALTER-AGE-CNPq.

INTRODUÇÃO

Este artigo advém dos resultados da nossa pesquisa de doutorado, recentemente finalizada. Em nosso estudo, objetivamos investigar o desenvolvimento do pesquisador ao longo do processo formativo do mestrado acadêmico por meio dos textos, pertencentes a quatro gêneros textuais que, obrigatoriamente, os mestrandos devem produzir no momento inicial, intermediário e final da pesquisa.

Nosso estudo adota, como base teórica central, as pesquisas desenvolvidas no escopo das investigações do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2019) acerca do desenvolvimento humano por meio da linguagem, em nosso caso, mais precisamente do pensamento científico de estudantes de mestrado.

Além disso, tecemos considerações em relação ao Letramento Acadêmico, com base em autores que investigam os textos e discursos científicos. Ao traçar um panorama dos estudos que tomam o discurso científico como foco de análise, Rinck ([2010] 2015, p.59) duas abordagens. A primeira questiona a atividade científica e mostram o interesse de fazê-la por meio dos signos e textos que ela produz. A segunda descreve as características linguísticas do discurso científico e, assim, esclarecem a atividade científica. Em suma, os desafios comuns dessas abordagens são de questionar, de um lado, os modos de construção dos saberes a partir dos signos e dos textos e, de outro, os modos de validação do saber (RINCK, [2010] 2015, p.64).

Tendo em vista a panorâmica acima, fizemos um levantamento de pesquisas e estudos¹ sobre Letramento Acadêmico, que apontou três grandes interesses: i) análise linguístico-discursiva dos textos acadêmicos, a fim de se verificar particularidades textuais como progressão e coesão textual, uso de citações, como encontramos na coleção “Escrever na universidade” (VIEIRA; FARACO, 2019), entre outras obras; ii) análises degêneros textuais acadêmicos, didatizando-os, para que sejam trabalhados na formação de professores e ensinados em disciplinas, laboratórios de escrita e cursos diversos, como na obra “Escrita na Universidade: panoramas e desafios na América Latina” (PEREIRA, 2019), entre outras²; iii) por fim, outros estudos, minoritários em nossa avaliação, centram-se nos textos produzidos durante uma determinada atividade profissional, universitária ou acadêmica, buscando compreendê-la na linha do tempo, longitudinalmente,³ por meio das produções de linguagem. Nesse grupo, no qual estamos inseridos, podemos citar como exemplo alguns trabalhos em andamento elaborados por pesquisadores do

1 O levantamento na íntegra encontra-se na tese de doutorado de Santos, T. J. F. (2020).

2 Ainda, podemos citar outras pesquisas realizadas pelo grupo Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-AGE), como os trabalhos de Lousada, Tonelli, Dias (2018); Lousada, Tonelli (2019); Lousada, Santos e Barioni (2017); Dias e Lousada (2018). Ressalta-se que os trabalhos citados adotam a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.

3 Como exemplo de pesquisa longitudinal envolvendo o desenvolvimento da escrita, podemos citar os trabalhos de Bazerman (2018) e de seus colaboradores sobre a análise da escrita ao longo da vida.

Grupo ALTER-AGE4 (CNPq), tais como Lousada (2017, 2020).

Nossa pesquisa de doutorado e este artigo que dela advém estão inseridos no último grupo acima, porém com algumas singularidades. Nossa especificidade é propor uma compreensão sobre o desenvolvimento do pesquisador dentro do processo formativo do mestrado acadêmico por meio dos textos (e suas versões) produzidos dentro dessa atividade científica particular. Essa especificidade mostra a originalidade de nossa investigação, pois tanto o dispositivo de formação do mestrado acadêmico, quanto o interesse singular pelo desenvolvimento do pesquisador através dos textos, não são objetos comumente estudados em pesquisas científicas na área de Letras. Dessa forma, objetivamos especificamente, neste artigo, mostrar uma análise das:

- A. marcas languageiras que nos permitem compreender o desenvolvimento do pesquisador durante o mestrado, particularmente nos textos escritos produzidos (projeto de pesquisa, relatório de qualificação e dissertação de mestrado).
- B. compreender as relações possíveis entre o desenvolvimento do pensamento científico e a construção dos saberes.

Nesta contribuição e na pesquisa de doutorado da qual ela advém, adotamos a perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo (ISD). Para essa corrente teórica, as práticas de linguagem têm papel fundamental no desenvolvimento humano e na construção dos saberes (BRONCKART, 2006). Consequentemente, no âmbito do ISD, a análise das práticas de linguagem deve levar em conta os textos e os gêneros textuais enquanto mediadores da comunicação e dos saberes humanos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Em primeiro lugar, exporemos a noção de atividade científica, e particularmente a atividade no mestrado acadêmico. Posteriormente, adotaremos o conceito de atividade de linguagem e texto em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. Por fim, trataremos da noção de coesão nominal, referenciação e aprendizagem epistêmica, as quais serão importantes para a compreensão dos nossos resultados.

De acordo com Salomon (1977, p.148), “o trabalho científico passa a designar a concreção da atividade científica, ou seja, a investigação e o tratamento de questões abordadas metodologicamente”. Ainda, para o autor (1977, p.148), a atividade científica é definida por: ser método de abordagem investigativo, ser processo cumulativo, não produto acabado, ser um corpo de verdades provisórias e não de certezas absolutas, ser

4 Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino.

método classificatório, descritivo e interpretativo, bem como ter rigor.

No âmbito das práticas da atividade científica, Severino (1994, p. 115) entende que a diferença fundamental entre a dissertação de mestrado e a tese de doutoramento está no caráter de originalidade, pois a dissertação de mestrado é um trabalho ainda vinculado a uma fase de iniciação à ciência, de um exercício diretamente orientado, primeira manifestação de um trabalho pessoal de pesquisa. Logo, não se pode cobrar do pesquisador, mestrando, o mesmo alcance de contribuição ao progresso e desenvolvimento da ciência em questão.

As atividades da esfera científica, segundo os linguistas Medviédev (2012 [1928]) e Voloshínov (2010 [1929]) são mediadas por gêneros textuais e “fórmulas científicas”, ou seja, raciocínios e conceitos com os quais os trabalhos científicos dialogam, a fim de que a ciência progrida. Em adição, sabe-se que os trabalhos científicos demandam rigor em sua elaboração, e devem evitar subentendidos.

As contribuições dos dois linguistas russos citados acima lançam luzes ao papel preponderante da linguagem na compreensão das atividades humanas. Nessa discussão, a corrente do Interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006) traz importantes contribuições, entre elas a noção de atividade de linguagem, textos e gêneros textuais. A especificidade do ISD é mostrar o papel preponderante da linguagem para a construção dos conhecimentos e para o desenvolvimento humano, além da relação entre o pensamento e as práticas de linguagem.

Para o ISD, não foi somente a emergência das práticas de linguagem que causaram a “revolução da espécie humana”, mas também a necessidade de organização de sistemas formativos, pois através deles que a espécie direciona aquilo que é estabelecido para a sua continuidade, logo existe uma “intencionalidade social” para a criação de sistemas formativos, uma vez que eles direcionam o desenvolvimento dos novos membros do grupo social (BRONCKART; BULEA; BOTA, 2006).

Nessa perspectiva, dentro de cada coletivo humano, há várias atividades de linguagem praticadas conjuntamente pelos membros do conjunto. As atividades languageiras podem ser analisadas por meio dos textos (orais ou escritos) partilhados pelos membros do grupo social, pois eles são os correspondentes empíricos de uma ação de linguagem e são produzidos com os recursos de uma língua natural. Na verdade, não temos acesso à atividade de linguagem, senão através das práticas verbais pelas quais podemos compreendê-la, ou seja, os textos convencionalizados para as várias situações de comunicação (BRONCKART, [1997] 1999).

O método de análise linguístico-discursiva do ISD tem como foco a análise dos aspectos contextuais, macrotextuais e microtextuais. No tocante ao nível da microestrutura, a coesão nominal é um dos elementos textuais a serem analisados. Retomando vários estudos no âmbito da Linguística Textual, porém aliando-os à uma compreensão do papel sociointeracional na produção textual, Bronckart ([1997] 1999) entende que os mecanismos de coesão nominal tanto podem introduzir temas e/ou personagens, quanto

assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto. Esse recurso permite que o produtor do texto organize as informações novas e as já fornecidas por meio de cadeias referenciais formadas por expressões nominais e pronominais.

A fim de complementar o conceito de coesão nominal proposto pelo ISD, trazemos, também, as considerações de Mondada e Dubois (1995, 2003) sobre o processo de referenciação. Mondada e Dubois (1995, 2003) consideram a “referenciação” como uma “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo”. A partir do conceito de referenciação, é possível verificar como os saberes e conceitos são construídos ao longo de determinada prática de linguagem.

No tocante ao desenvolvimento do pensamento conceitual, conforme Vigotski ([1934] 2009, p.174) e seu grupo concluíram, há três estágios básicos no processo de formação dos conceitos: o “pensamento sincrético”, o “pensamento por complexos” e o “pensamento por conceitos”. A seguir, discorreremos sobre os dois últimos.

Acerca do pensamento por complexo, o raciocínio é construído por meio de nexos objetivos que efetivamente existem, porém esses nexos são fatuais e fortuitos, diferentemente dos vínculos de um conceito verdadeiro, que são generalizados por um traço e uma uniformidade. Ao término dessa fase de formação conceitual por complexos, há uma ponte transitória para a formação dos conceitos, chamada de pseudoconceito, que é um modo de pensamento diferente obtido por intermédio de operações intelectuais diversas. Os pseudoconceitos formam o elo entre o pensamento por complexos e os verdadeiros conceitos. Mesmo que semelhantes aos conceitos, eles são psicologicamente diferentes. O agrupamento realizado pela formação do pseudoconceito é feito pela semelhança concreta visível e não por qualquer propriedade abstrata.

Todavia, para a formação do verdadeiro conceito, é necessário, além da generalização de elementos semelhantes, a discriminação e abstração desses elementos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência, a fim de que ocorra uma síntese.

Em meio universitário, os saberes e conceitos científicos (aprendizagem epistêmica) colocados à disposição dos estudantes não são espontaneamente aprendidos ou se autoproduzem, pois, para que a aprendizagem ocorra, necessita-se de um par mais experiente, dentro de um dispositivo de formação. Refletindo sobre a capacidade que o “aprendiz” - os mestrandos em nosso caso – adquire para fazer interagir o pensamento e a linguagem, a fim de se apropriar dos conceitos e raciocínios disponibilizados pelo dispositivo de formação, Bota (2018, p.225) propõe três níveis de classificação da aprendizagem epistêmica: superficial, estrutural e funcional.

Bota (2018, p.225) define esses três tipos da seguinte forma: i) Aprendizagem superficial: trata-se de uma aprendizagem somente verbal, que não produz nenhuma capacidade “complexa”. O aprendiz interioriza os novos signos eventualmente com traços residuais dos seus valores terminológicos-conceituais, mas sem os religar ao processo de

generalização; ii) Aprendizagem estrutural: trata-se de uma aprendizagem que produz novas conexões entre o pensamento e a linguagem, mas somente em limites restritos. Os signos são interiorizados em algumas das suas funções generalizantes e o aprendiz reconstrói parcialmente o sistema de conceitos propostos pelo dispositivo de formação. Essa aprendizagem tem um caráter reprodutivo-local; iii) Aprendizagem funcional: trata-se da aprendizagem mais consistente, na qual o processo de aprendizagem permite não somente uma produção de certas conexões pontuais (ou momentâneas) entre o pensamento e a linguagem, mas a uma capacidade permanente de realizar tais conexões, que afeta outros conhecimentos interiorizados anteriormente. Nesse caso, o aprendiz reconstrói um sistema de conceitos aberto, podendo “ultrapassar” seus atributos, a fim de “realimentar” o sistema.

Os três tipos de aprendizagem epistêmica que apresentamos serão analisados por meio da categoria de referenciação, nos dados que veremos a seguir.

METODOLOGIA

Nosso contexto mais geral de pesquisa é a Universidade de São Paulo, mais especificamente a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. A partir da aplicação de um questionário, selecionamos três participantes de pesquisa, pertencentes a três distintos programas de pós-graduação da Faculdade de Letras, que são eles: Estudos linguísticos, literários e tradutológicos em Francês; Filologia e Língua Portuguesa; Língua e Literatura Italiana.

Os três participantes estavam desenvolvendo as suas pesquisas, quando aceitaram participar de nosso trabalho, fornecendo seus textos e versões dos projetos de pesquisa, relatórios de qualificação, bem como a gravação de áudio dos exames de qualificação; posteriormente, tivemos acesso às dissertações de mestrado e versões, como também a gravação em áudio das defesas de mestrado.

Neste artigo, como explicamos na introdução, focaremos nos textos escritos. Posto que estamos trabalhando com as versões dos textos produzidos pelos estudantes, recebemos uma elevada quantidade dos textos escritos, os quais tivemos que equalizar metodologicamente. Em linha gerais, selecionamos as versões com mais comentários dos orientadores e as quais guardavam também comentários de versões anteriores. Dentre esses comentários, excluimos aqueles relacionados à expressão textual, ou seja, erros gramaticais, ortográficos, entre outros, pois interessavam-nos os comentários acerca dos conceitos teóricos usados pelos estudantes e, possivelmente, dos novos saberes elaborados por eles.

Indicamos, na seção anterior, a nossa filiação ao ISD tanto no plano teórico, quanto de análise metodológica. Dentre as categorias de análise propostas pelo ISD, selecionamos, neste artigo, a coesão nominal, um dos aspectos que asseguram a coerência temática do texto (BRONCKART, 2019). Optamos por analisar a coesão nominal em

relação à referenciação (MONDADA; DUBOIS, 1995, 2003), ou seja, levaremos em conta o processo de modificação, reformulação e recategorização dos objetos do discurso. Em nossa pesquisa isso é relevante, pois estamos trabalhando com as versões dos textos escritos, as quais contêm diversos comentários dos orientadores, logo é pertinente para a nossa pesquisa discutir o aspecto formativo dessas intervenções cotejando com mudanças apresentadas quanto às referências aos objetos de discurso nas versões finais dos textos, após os comentários.

Outrossim, posto que estamos analisando o desenvolvimento do pensamento, as análises da coesão nominal serão relacionadas com os processos de formação dos conceitos, conforme Vigotski ([1934] 2009). Esses procedimentos analíticos e interpretativos podem nos apontar questões pertinentes para a discussão entre o uso da linguagem, aprendizagem epistêmica e o desenvolvimento do pesquisador.

RESULTADOS DAS ANÁLISES

Nossas análises foram organizadas considerando os textos escritos produzidos obrigatoriamente pelos participantes do nosso estudo. Nesse sentido, analisamos os gêneros textuais utilizados nos momentos iniciais, intermediários e finais, no processo longitudinal do mestrado acadêmico. Assim, mostraremos algumas análises de excertos das versões finais dos projetos de pesquisa, relatório de qualificação e dissertação de mestrado, bem como os mesmos segmentos na versão comentada de cada um dos três gêneros textuais. Cada momento do processo de mestrado contém uma particularidade na aprendizagem epistêmica.

Os resultados de nossas análises, de modo geral, apontam a coesão nominal como um mecanismo linguageiro pelo qual percebemos que os comentários formativos dos orientadores⁵, que são os pares mais experientes das interações formativas, possibilitam a aprendizagem epistêmica, isto é, os estudantes aprendem os conceitos utilizados em determinada perspectiva teórica. Vale ressaltar que os orientadores são considerados experts nas teorias as quais os mestrandos estão usando em seus trabalhos.

Como já expusemos, os mecanismos de coesão nominal têm como função introduzir os temas novos e assegurar sua retomada ou sua continuidade na sequência do texto. Arelamos a noção de coesão nominal aos trabalhos de Mondada e Dubois (1995, 2003). As autoras consideram que a coesão deva ocorrer no processo interacional do qual o texto faz parte, como um produto da intersubjetividade. Tomando essa ideia para o nosso contexto de pesquisa, a interação entre os orientadores e os mestrandos, de acordo com as análises, nas versões, gera modificações nos textos, tal como constatamos nas versões finais. Os comentários dos orientadores aos segmentos escritos, nos quais os mestrandos explicavam algum conceito teórico de forma instável, é possível verificar que,

⁵ Os comentários dos orientadores aparecerão entre colchetes, por exemplo [comentário].

após as mudanças solicitadas nos comentários dos orientadores, tínhamos uma exposição mais adequada da parte dos alunos.

As análises dos projetos de pesquisa revelam que a fase inicial do mestrado, segundo os comentários dos orientadores, parece evidenciar uma aprendizagem ainda incipiente dos conceitos. Podemos dizer que os mestrandos estão em um processo inicial da “aprendizagem epistêmica”, ou seja, mais especificamente, uma “aprendizagem superficial” (BOTA, 2018, p.225), isto é, inicia-se um processo pelo qual os estudantes poderão desenvolver uma capacidade para fazer a linguagem e o pensamento interagirem de uma nova maneira, a fim de se apropriar dos conceitos e raciocínios científicos. Porém, trata-se de uma aprendizagem somente verbal, que não produz nenhuma capacidade “complexa”, pois os estudantes interiorizam os novos signos eventualmente com traços residuais do seus valores terminológicos-conceituais.

Vejamos dois exemplos abaixo (ex. 1 e 2).

Exemplo 1

Estudante 1

Fundamentação Teórica	
Versão comentada	Versão Final
“Os gêneros [cuidado pq Bakthin não usa o termo gênero textual] são [...] enunciados relativamente estáveis presentes em cada esfera da atividade humana e sócio-historicamente construídos (BAKHTIN, 1953).”	“Os gêneros do discurso são [...] enunciados relativamente estáveis presentes em cada esfera da atividade humana e sócio-historicamente construídos (BAKHTIN, 1953).”

O objetivo exposto na versão final do projeto de pesquisa do Estudante 1, exemplificado acima, mostra-nos que o trabalho está baseado na perspectiva dos gêneros textuais. No entanto, ao definir esse conceito, na Fundamentação Teórica, o mestrando o faz por meio da definição de outro conceito, de gêneros do discurso. Isto é, o Estudante 1 tomou os dois conceitos como semelhantes, associando-os por um vínculo que não é abstrato e lógico. Esse tipo de pensamento associativo, em nosso entender, pode se aproximar do que Vigotski nomeia de pensamento por complexos. Segundo Vigotski ([1934] 2009, p.180), a linguagem do adulto está cheia de “resíduos” do pensamento por complexos. Esse modo de pensar se caracteriza, em seu estágio inicial, por uma construção em termos de nomes de famílias, ou seja, os objetos são agrupados por um nome de família, porém esse agrupamento não ocorre por um vínculo abstrato e lógico, mas sim, concreto e fatural.

Retomando o quadro acima (ex.1), levantamos a hipótese de que o Estudante 1 entende os dois conceitos, gêneros textuais e gêneros do discurso, como sendo iguais, pois

pertencem, ao grupo de família “gênero”. É interessante notar que, na versão comentada, o mestrando, antes de definir o conceito, usa simplesmente o termo “gêneros”.

Um segundo exemplo (ex. 2), abaixo, auxilia-nos na compreensão do excerto anterior.

Exemplo 2

Estudante 3

Fundamentação Teórica	
Versão comentada	Versão Final
“Ensinar Língua de Herança, portanto, pressupõe também o ensino da cultura [cultura de origem] , uma vez que ambas estão intimamente ligadas e, sendo língua dos pais e dos avós, entendemos que não se deve partir do zero [...]”	“Ensinar Língua de Herança, portanto, pressupõe também o ensino da cultura de origem , uma vez que ambas estão intimamente ligadas e, sendo língua dos pais e dos avós, entendemos que não se deve partir do zero [...]”

Ao expor o conceito de “Ensinar Língua de Herança”, a Estudante 3, no excerto acima, faz uma conclusão, a qual provoca o comentário da orientadora, gerando, conseqüentemente, a mudança registrada no quadro acima. A mestranda faz uma associação entre o conceito de “cultura” e “cultura de origem”, como se ambas as noções fossem semelhantes. Supomos que, assim como no exemplo anterior, estamos diante também de um pensamento por complexos, pois a aluna parece não distinguir os conceitos. Como já explicamos, conforme Vigotski ([1934] 2009, p.180), o significado das palavras no pensamento por complexos pode ser melhor definido como nomes de famílias unificados em grupos de objetos. Aplicando essa reflexão ao caso acima, levantamos a hipótese de que o nome de família, no pensar da Estudante 3, poderia ser “cultura”, pois ela não distingue esse termo do outro, “cultura de origem”, componente do conceito de “língua de herança”.

Na fase intermediária, em diversos excertos dos relatórios de qualificação, prevalecem os conceitos não maduros. Isso nos indica que há inúmeros conceitos mais custosos de serem aprendidos e, no geral, os estudantes apresentam certa dificuldade de se apropriar de todos os atributos dos conceitos, porém, externamente, suas explicações conceituais parecem fidedignas. Nesse momento do processo do mestrado, portanto, podemos pensar, com base em Bota (2018, p.226), que os três estudantes apresentam uma “aprendizagem estrutural”, isto é, uma aprendizagem que produz novas conexões entre o pensamento e a linguagem, mas somente em limites restritos. Os signos são interiorizados em algumas das suas funções generalizantes e os mestrandos os reconstróem parcialmente.

Vejam os excertos abaixo, no exemplo 3, que exemplifica inúmeros outros, cujos comentários dos orientadores são semelhantes.

Exemplo 3

Estudante 2

Fundamentação Teórica	
Versão comentada	Versão Final
Outro componente constituinte das C de D é a Situação extralinguística, que se constrói por meio do ambiente material relativo à codificação ou à decodificação da mensagem. Tal ambiente é pertinente ao fato de que os sujeitos da troca são possuidores do mesmo saber a respeito do mundo que os envolve, e por conta disso, esse ambiente pode ser “transformado em palavras”. [Não está clara a noção. Parece que a situação extralinguística se refere ao espaço físico. É só isso mesmo?].	Ademais, outro componente constituinte das C de D é a Situação extralinguística, que se “figura como um ambiente material transformado em palavra através dos filtros construtores de sentido, utilizados pelos atores da linguagem” (CHARAUDEAU, 2014, p. 32). Assim, esses atores também criam hipóteses segundo as quais um determinado ambiente semiotizado está inserido em um saber partilhado.

No excerto acima (ex. 3), a aluna discorre sobre o conceito de “Situação extralinguística” da teoria Semiolingüística, explicando quais atributos o compõem. Diante disso, o orientador comenta a noção exposta, afirmando que ela não está completamente formulada, como constatamos em “Não está clara a noção”. Segundo ele, destacou-se somente um aspecto abarcado pelo conceito, porém há outros que se inserem na ideia. Nota-se que o orientador não afirmou que a conceituação estava errada, porém ele identificou uma inconsistência, a nosso ver típica do pseudoconceito (VIGOTSKI, [1934] 2009; FRIEDRICH, 2012, p. 99). Ao comentar a escrita teórica da aluna, sugerindo uma mudança na explicação conceitual, levanta-se a hipótese de que o orientador pode ter buscado recategorizar o conceito não maduro, para que seja de fato um conceito integrado a uma teoria.

Finalmente, na fase final da pesquisa, constatamos que os pseudoconceitos ainda estão presentes nos textos dos três mestrados. Contudo, encontramos um exemplo, na versão final da dissertação de mestrado do Estudante 1, o qual nos permite levantar uma hipótese de caracterização singular do momento derradeiro do processo do mestrado acadêmico. No excerto que analisaremos abaixo (ex. 4), veremos que o Estudante 1 mostra uma aprendizagem aparentemente satisfatória de noções de um mesmo sistema conceitual, mobilizando-as para elaborar um raciocínio comparativo sobre os dados de análise da sua pesquisa. Vejamos o quadro contendo o exemplo 4 a seguir, no qual explicamos, à esquerda, as partes do insólito raciocínio do Estudante 1, e, à direita, a escrita do mestrado:

Exemplo 4

Estudante 1

<p>1. O Estudante 1 se depara com uma situação-problema (incomum) que foi encontrada nas análises dos seus dados de pesquisa.</p>	<p>“A correção assíncrona realizada por Camila no GoogleDocs ao texto do gênero fait divers foi diferente de todas as outras feitas pelos outros 5 alunos canadenses [...]”</p>
<p>2. Após os conceitos terem sido aprendidos pelo Estudante 1, ele não encontra na literatura especializada um conceito adequado para compreender a situação-problema.</p>	<p>“Se usarmos a nomenclatura proposta pelos autores brasileiros Serafini (1989) e Ruiz (2010) que falam sobre correção e que apresentamos em nosso capítulo teórico, podemos chamar seu modo de corrigir de “correção resolutiva”. Entretanto, devemos ressaltar que o que foi feito pela aluna canadense não coincide exatamente com a definição desse conceito [...] Enquanto as pesquisas realizadas até então tratam de correções feitas no papel, não há um conceito que corresponda ao que encontramos em nosso corpus, cujos dados foram gerados a partir de ferramentas digitais. O mesmo acontece com o conceito de “emenda” desenvolvido por Tapia (2016) [...]”</p>
<p>3. O Estudante 1 elabora um pensamento por conceito.</p>	<p>Poderíamos ter algo parecido em um suporte físico, se pensarmos em uma correção que usa a mesma cor de caneta que o texto original e não usa nenhum outro recurso semiótico para mostrar ao autor daquele texto os contornos da correção. Seu modo de corrigir se configura como uma “correção camuflada”.</p>

A nosso ver, o termo “correção camuflada” pode funcionar como uma retomada sintética de uma generalização, a qual teve origem em processos de aprendizagem epistêmica ocorridos ao longo do mestrado. Retomando os três níveis de aprendizagem epistêmica propostos por Bota (2018, p.226), poderíamos arriscar afirmar que constatamos uma “aprendizagem funcional”, pois seria possível pensar que o Estudante 1 teria adentrado nesse nível de aprendizagem. Lembremo-nos que, conforme expusemos na Fundamentação Teórica, a aprendizagem funcional é uma aprendizagem epistêmica mais consistente, na qual o processo de aprendizagem permite não somente a uma produção de certas conexões pontuais (ou momentâneas) entre o pensamento e a linguagem, mas a uma capacidade permanente de realizar tais conexões, que afeta outros conhecimentos interiorizados anteriormente. Assim, o aprendiz seria capaz de reconstruir um sistema de conceitos aberto, podendo “ultrapassar” seus atributos, a fim de “realimentar” o sistema. Por essa razão, não podemos validar o termo “correção camuflada” como um conceito

verdadeiro, pois essa certificação precisa ser realizada pelos experts no domínio conceitual apresentado pelo Estudante 1 em sua investigação.

Apesar dessas considerações que justificam nossa precaução, a análise acima pode nos indicar, possivelmente, um momento de aprendizagem epistêmica entre o tipo estrutural e funcional, ou seja, o Estudante 1 pode revelar um salto qualitativamente relevante no desenvolvimento do pensamento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, objetivamos investigar o desenvolvimento do pesquisador ao longo do processo formativo do mestrado acadêmico por meio dos textos pertencentes a gêneros textuais que, obrigatoriamente, os mestrandos devem produzir no momento inicial, intermediário e final dos seus trabalhos.

Verificamos que as marcas de linguagem relacionadas às retomadas nominais nos permitem compreender o desenvolvimento do pesquisador durante o mestrado por meio dos textos escritos produzidos (projeto de pesquisa, relatório de qualificação e dissertação de mestrado) ao longo do processo de pesquisa. O processo de referenciação nos permite compreender que os conceitos científicos são aprendidos por meio da interação formativa entre o pesquisador experiente e o pesquisador em formação. Por meio dos comentários dos orientadores aos segmentos escritos, nos quais os mestrandos explicavam algum conceito teórico de forma instável, é possível verificar que, após as mudanças solicitadas nos comentários, tínhamos uma exposição mais adequada.

Em consequência da aprendizagem epistêmica, os mestrandos se apropriam dos conceitos teóricos, utilizando-os para relacionar os seus dados de pesquisa e, assim, serem capazes de construir generalizações sobre eles. Além disso, nossa pesquisa aponta uma possibilidade de que o processo formativo do mestrado acadêmico pode permitir que os mestrandos realimentem os sistemas de conceitos do qual eles partiram, elaborando novos saberes, ainda que esses saberes devem ser validados pelos experts.

Em conclusão, como contribuições de nosso estudo, pudemos mostrar que a temporalidade e as versões dos textos escritos com os comentários foram relevantes, pois, por meio delas, foi possível verificar o que os estudantes ainda não sabiam fazer sem ajuda, na versão comentada dos textos, necessitando, assim, dos pares mais experientes da interação formativa. Com base nos estudos vygotkianos (VYGOTSKI, ([1934] 2009) compreendemos, portanto, que os orientadores procuraram provocar, por meio de seus comentários, conflitos gerenciáveis pelos mestrandos, permitindo-lhes que pudessem avançar em seu nível real de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAZERMAN, Charles et al. Lifespan Development of Writing Abilities. Illinois: NCTE Press, 2018.
- BOTA, Cristian. Pensée verbale et raisonnement: les fondements langagiers des configurations épistémiques. Berna: Peter Lang, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 1ªed. São Paulo: Educ, 1999.
- _____. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Tradução de Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BULEA, Ecaterina; BOTA, Christian; BRONCKART, Jean Paul. L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation. Education permanente, n. 168, p. 31-57, 2006.
- DIAS, Ana Paula Silva; LOUSADA, Eliane Gouvêa. O trabalho com os gêneros textuais acadêmicos em sala de aula: desenvolvimento e transferência de capacidades de linguagem. Diálogo das Letras, v. 7, p. 10-25, 2018.
- LOUSADA, Eliane Gouvêa; SANTOS, Thiago Jorge Ferreira; BARIONI, Mariana Casemiro. O gênero Resenha Acadêmica no ensino de Francês a alunos universitários. Gláuks online, v. 16, p. 131, 2017.
- _____. TONELLI, Jaci Brasil; DIAS, Ana Paula Silva. O diário de leituras em aulas de língua francesa: o papel do Laboratório de Letramento Acadêmico no desenvolvimento da produção escrita dos alunos. In: Geam Karlo-Gomes; Ermelinda Barricelli. (Org.). Diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2018, v. 1, p. 50-70.
- _____. TONELLI, Jaci Brasil. Letramento acadêmico: ações, pesquisa e formação em contexto universitário. In: Regina Celi Mendes Pereira; Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa; Mônica Mano Trindade Ferraz. (Org.). Letramento acadêmico: ações, pesquisa e formação em contexto universitário. 1ed.João Pessoa: Ideia, 2019, v. 1, p. 55-78.
- _____. O papel das vozes enunciativas nas verbalizações de professores iniciantes sobre seu trabalho: reflexões sobre tomada de consciência e desenvolvimento. In: GUIMARÃES, Ana Maria; CARNIN, Anderson; LOUSADA, Eliane Gouvêa. (Org.). O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. 1ed.Araraquara: Letraria, 2020, v. 1, p. 93-116.
- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012. 269 p.

- MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référénciation. *Tranel*, n. 23, p. 273-305, 1995.
- MONDADA, Lorenza e DUBOIS, Danièle. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Monica. Magalhães.; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.
- PEREIRA, Regina Celi Mendes. Escrita na Universidade: panoramas e desafios na América Latina. 1. ed. João Pessoa: EDUFPB, 2019.
- RINCK, Fanny. Análise Linguística dos desafios de conhecimento no discurso científico: um panorama. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves. Letramento e Formação universitária. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 57 – 95.
- SALOMON, Delcio Vieira. Como fazer uma monografia. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 19.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. Escrever na universidade: fundamentos. São Paulo: Parábola, 2019.
- VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevič. Marxisme et philosophie du langage : Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Tradução de Patrick Sériot; Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert Lucas, 2010.
- VYGOTSKYI, Lev Seminovitch. A Construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

O trabalho com gêneros multimodais para o desenvolvimento de capacidades de linguagem em francês como língua estrangeira: uma proposta didática

Aline Hitomi Sumiya *

Eliane Gouvêa Lousada **

RESUMO

As novas tecnologias proporcionaram um ambiente profícuo para a elaboração de atividades de ensino, tanto no que se refere ao seu uso propriamente dito, quanto no trabalho com os variados textos/gêneros textuais que foram (re)configurados no ambiente digital. No entanto, por seu caráter relativamente recente, o trabalho formal com esses gêneros ainda é desafiador. Na presente contribuição, temos por finalidade apresentar reflexões sobre os gêneros multimodais como objeto de ensino de línguas, mais especificamente, no Francês como Língua Estrangeira (FLE), discutindo algumas propostas de atividades realizadas em um curso ligado à Universidade de São Paulo (USP). Esse curso se insere em uma pesquisa de doutorado que tem por objetivo maior estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos em FLE por meio de sequências didáticas com base em gêneros multimodais. Fundamentado, sobretudo, nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997, 2008), esperamos, com este estudo, trazer contribuições aos estudos de gêneros multimodais, emergentes ou não na era digital, e suas repercussões na didática de línguas.

PALAVRAS-CHAVE

Gêneros multimodais; didática das línguas; ensino do francês como língua estrangeira (FLE)

RESUMEN

Las nuevas tecnologías proporcionaron un entorno fructífero para la elaboración de actividades de enseñanza, tanto en lo que respecta a su uso en sí mismo, como en el trabajo con los variados textos / géneros textuales que fueron (re) configurados en el entorno digital. Sin embargo, debido a su carácter relativamente reciente, el trabajo formal con estos géneros sigue siendo un desafío. En esta contribución, nuestro objetivo es presentar reflexiones sobre los géneros multimodales como objeto de enseñanza de idiomas, más específicamente, en francés como lengua extranjera (FLE), discutiendo algunas propuestas de actividades realizadas en un curso vinculado a la Universidad de São Paulo (USP). Este curso es parte de una investigación doctoral que tiene como objetivo estudiar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes en FLE a través de secuencias didácticas basadas en géneros multimodales. Basado, sobre todo, en los supuestos teóricos del interaccionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1997, 2008), esperamos, con este estudio, aportar contribuciones a los estudios de géneros multimodales, emergentes o no en la era digital, y sus repercusiones en la enseñanza de idiomas.

PALABRAS CLAVE

Gêneros multimodales; didáctica de las lenguas; enseñanza del francés como lengua extranjera

* Doutoranda em francês pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP) e integrante do Grupo ALTER-AGE CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino). Bolsista CAPES. alinesumiya@usp.br

** Professora Doutora do Departamento de Letras Modernas (FFLCH – USP), líder do Grupo ALTER-AGE CNPq. elianelousada@uol.com.br

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais estão cada dia mais presentes nas nossas atividades cotidianas, desde as ligadas ao lazer, até as ligadas aos estudos e ao trabalho. Há, pois, uma demanda social de pesquisas a serem realizadas sobre as implicações dessas novas tecnologias no nosso agir, o que justificaria o crescente interesse nos estudos em ferramentas digitais (FERREIRA, 2012; ROJO, 2014; COSCARELLI, 2016; MARRA, 2019) e em gêneros multimodais no ensino-aprendizagem de línguas (MARCUSCHI, XAVIER, 2005; LEAL, 2011; MELÃO, 2014; ROJO, BARBOSA, 2015). Se, por um lado, todo texto, seja oral ou escrito, pode ser considerado multimodal (DIONÍSIO, 2011), uma vez que articula mais de uma semiose (texto verbal, diversas fontes, entonação, imagens etc.), por outro lado, observamos que, com as novas tecnologias, a combinação de semioses é mais frequente, tornando essa articulação mais evidente, o que justificaria um maior interesse de estudos sobre esses gêneros que foram (re)configurados em nossas práticas de linguagem.

Sensibilizados por essa problemática e em uma perspectiva Interacionista Sociodiscursiva (BRONCKART, 1997, 2004, 2006, 2008), em nossa pesquisa de doutorado, temos por objetivo compreender as práticas de linguagem, isto é, os gêneros textuais, em uma perspectiva teórica, para contribuir no domínio intervenção, mais especificamente, no nosso estudo, na didática do francês como língua estrangeira (doravante FLE). Assim, temos por objetivo maior estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993) dos alunos de FLE ao produzirem os gêneros multimodais como: guia de viagem, anúncio publicitário, receita de cozinha e apresentação oral a partir de Sequências Didáticas (SD – DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2013) elaboradas para este fim. Logo, com o intuito de atingir esse objetivo, formulamos os seguintes objetivos específicos: propor uma adaptação do modelo de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997, 2004, 2006, 2008) para que possa servir para a análise de textos multimodais e propor atividades, em SD com base em gêneros multimodais voltadas para o ensino do FLE para o público adulto. Além disso, temos outros objetivos específicos que visam a melhor compreender o processo de produção textual e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Para construir nosso estudo, baseamo-nos, sobretudo, no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no que concerne à importância da linguagem para o desenvolvimento humano. Baseamo-nos também no conceito vigoskiano de desenvolvimento, como a concepção de instrumento psicológico e zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2003). Para uma melhor compreensão dos mecanismos enunciativos, tais como propostos por Bronckart (1999, 2006), servimo-nos de algumas teorias da análise do discurso (AUTHIER-REVUZ, 2001; MAINGUENEAU, 2001). Para guiar-nos na análise de imagens, tomamos por base a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), e, baseamo-nos ainda, em estudos do domínio da didática das línguas, maternas e estrangeiras (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004/2013; LOUSADA, 2010, etc.).

Na presente contribuição, centrar-nos-emos na apresentação de algumas atividades da SD do gênero anúncio publicitário, propondo uma reflexão sobre o possível desenvolvimento das capacidades de linguagem esperadas na produção do gênero e propiciado pelas atividades que concebemos. Para tal, delineamos este artigo da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentaremos em linhas gerais, os pressupostos teóricos norteadores do estudo; em seguida, apresentaremos o contexto de realização da pesquisa e traremos algumas considerações sobre a elaboração da SD do anúncio publicitário; exemplificaremos com alguns excertos de atividades trabalhadas; para finalizar, faremos uma reflexão sobre o trabalho com gêneros multimodais para o ensino do FLE na atualidade e traremos nossas considerações finais.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Como salientamos em nossa introdução, o nosso estudo se norteia, sobretudo, no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997, 2004, 2006, 2008). Essa vertente teórica provém das reflexões de Vigotski e sua psicologia do desenvolvimento (1999, 2011) e atribui à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano. Optamos por esse quadro teórico, pois ele objetiva “analisar e transformar as situações de atividade humana” (BRONCKART, 2006, p.17). Assim, articulando outros estudos sobre as práticas de linguagem, o ISD propõe-se realizar intervenções em situações práticas, sendo esta, segundo Bronckart (2006), uma das melhores formas de validação das proposições teóricas.

Neste estudo, baseamo-nos na noção de gênero textual proposto por Bakhtin (1953/1999/2016)/Volóshinov (1977) e retomada por Bronckart (1997, 2004, 2012). Para Bronckart (2012, p.72), no curso da história e no contexto de uma comunidade verbal, foram cristalizadas “espécies de textos”, ou, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1999), isto é, os gêneros textuais. Os gêneros, como salienta o autor (BRONCKART, 2012), são entidades vagas e de difícil classificação, pois, são construtos históricos e sociais que se modificam na medida em que as situações comunicativas evoluem. Assim, a organização dos textos é como uma espécie de “nebulosa” com pequenas ilhas relativamente estáveis e algumas espécies de texto são imprecisas, motivo pelo qual, embora alguns gêneros sejam claramente definidos, outros apresentam-se como entidades profundamente vagas.

Objetivando uma melhor compreensão dessas práticas de linguagem fundamentais para a nossa comunicação e que influenciam o desenvolvimento humano, o ISD buscou criar um modelo que explica a organização da produção linguageira, motivo pelo qual Bronckart (2006) concebeu os modelos das condições de produção de textos e da arquitetura textual. Assim, para melhor caracterizar e compreender o gênero textual, iniciamos por uma análise das condições de produção de textos, isto é, o contexto de produção.

Para Bronckart (2008), os gêneros textuais fazem parte do arquiteito de uma comunidade linguageira. O falante de uma determinada língua, assim, dispõe de repertórios de “modelos” de textos e vai adotar o mais pertinente para uma determinada situação de comunicação. Essa situação de comunicação, por sua vez, caracteriza-se por uma série de parâmetros físicos (o emissor, o receptor, o lugar e o momento de produção) e sociosubjetivos (a interação social, o objetivo e os papéis dos atores no momento da interação). Diante disso, o texto produzido será sempre um produto das características genéricas adotadas em função do seu arquiteito e características individuais em função das escolhas individuais do produtor.

A partir do contexto de produção, o produtor do texto organiza o seu texto como um folhado textual, constituído por três camadas sobrepostas (BRONCKART, 2003): a infraestrutura geral dos textos, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A primeira camada é constituída pelo plano global dos conteúdos temáticos, pelos tipos de discurso e pelos tipos de sequências. O plano global dos conteúdos temáticos diz respeito à planificação, à ordem em que os conteúdos temáticos são apresentados no texto. Os tipos de discurso, como postulado por Bronckart (2003), se referem aos diferentes segmentos do texto, correspondentes à construção de mundos discursivos, pertencentes a dois eixos principais: o eixo do narrar e do expor. O eixo do narrar envolve a construção de um mundo disjunto do nível de ação de linguagem, podendo ser implicado ou autônomo (identificados através de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa). O eixo do expor, se refere à escolha de construir um mundo conjunto à situação de produção, podendo também ser implicado ou autônomo. A partir desses eixos, originam-se os tipos de discurso da ordem do narrar – disjunto e autônomo (narração); disjunto e implicado (relato interativo) – e da ordem do expor – conjunto e implicado (discurso interativo); conjunto e autônomo (discurso teórico). Por fim, baseando-se em Adam (1996), Bronckart (2003) define os tipos de sequência como os diferentes modos de planificação da linguagem e, diferentemente dos tipos de discurso, podem ou não estar presentes nos textos. Além disso, muitas vezes, aparecem combinados, dividindo-se em: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal.

O segundo nível do folhado textual constitui-se pelos mecanismos de textualização que são responsáveis pela organização do conteúdo temático. Eles são responsáveis pela coerência temática do texto, ou seja, pela coerência e coesão textual, ou pelas palavras do autor, marcam “relações de continuidade, de ruptura ou de contraste” (BRONCKART, 2012, p. 260). Divididos em conexão, coesão nominal e verbal; a primeira é responsável pelos níveis de organização do texto, explicitados por organizadores de texto; já a coesão nominal introduz informações e organiza a retomada das informações por meio de anáforas; a coesão verbal, por fim, assegura “a organização temporal e hierárquica dos processos” (BRONCKART, 2012, p. 126), por meio dos tempos verbais.

Por fim, o terceiro nível do folhado textual constitui-se pelos mecanismos de responsabilidade enunciativa, que são responsáveis pela coerência pragmática do texto, pela explicitação de avaliações, julgamentos, sentimentos e opiniões de um conteúdo

temático e as instâncias que se responsabilizam por essas avaliações (BRONCKART, 2012). Nesse nível, observamos as modalizações e vozes presentes no texto. As modalizações podem ser divididas em lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas. As lógicas são avaliações com base em conhecimentos organizados nas coordenadas presentes no mundo objetivo, atestando um ponto de vista de suas condições de verdade, considerando-os possíveis, prováveis, necessários, atestados; as deônticas são avaliações com base em valores, opiniões, deveres, obrigações; as apreciativas são apreciações subjetivas, julgando como negativo, positivo, estranho etc.; as pragmáticas contribuem para explicitar intenções do enunciador pelo que está sendo dito. As vozes, por sua vez, são responsáveis pelas instâncias que assumem ou se responsabilizam pelas ideias presentes no texto, podendo ser reagrupadas pela voz do autor empírico, vozes sociais e vozes de personagens. Ainda segundo Bronckart (2012), elas podem ser diretas, identificáveis em turnos de fala, sendo, portanto, explícitas e vozes indiretas, que demandam uma análise de marcas linguísticas específicas para a sua identificação.

Devido à variedade de gêneros textuais com a qual nos deparamos, uma vez que são guiados pelo nosso contexto sócio-histórico, pelas representações do sujeito e pelas nossas necessidades de comunicação, ressaltamos a importância de ensiná-los formalmente. Por meio do seu ensino, possibilitaremos o desenvolvimento de capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993) dos alunos, tornando-os capazes de adequar a linguagem às variadas situações de comunicação, independente das esferas sociais em que eles são confrontados. Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), enfatizam que fazemos o uso das capacidades de linguagem ao interagir nos diversos meios de comunicação e as definem como aptidões necessárias na produção de um gênero em uma situação de comunicação determinada. Organizadas hierarquicamente, para fins didáticos, elas são divididas em: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. As capacidades de ação auxiliarão o aluno a mobilizar representações sobre o contexto de produção, bem como sobre os conteúdos temáticos presentes no texto. As discursivas implicam no gerenciamento feito pelo aluno sobre a infraestrutura geral do texto, como os tipo de discurso e os tipos de sequência. As linguístico-discursivas são responsáveis pela mobilização dos mecanismos de textualização e enunciativos.

Para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, servimo-nos de dois conceitos da engenharia da didática com base no ISD: o Modelo Didático (MD) e a Sequência Didática (SD). Proposto por De Pietro et al. (1996/1997), o MD objetiva fazer um levantamento das “dimensões ensináveis” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2013, p. 151) de um gênero. Segundo Dolz et al.(2013), para concebê-lo, precisamos levar em consideração: i) pesquisas sobre o gênero realizadas por experts; ii) as práticas sociais de referência; iii) os conhecimentos existentes, tanto do plano linguístico-discursivo como no plano psicológico; iv) conhecimentos das teorias didáticas e de aprendizagem; v) os conhecimentos sobre as capacidades de linguagem dos aprendizes. Tais aspectos são considerados para a definição do objetivo de aprendizagem que será realizado na SD.

A SD, por seu turno, é um conjunto de atividades pedagógicas com a finalidade

de se trabalhar sistematicamente determinado gênero em sala de aula. Proposta por Dolz et al. (2013), através dela objetiva-se possibilitar ao aluno um maior domínio do gênero, fazendo com que ele produza textos, orais ou escritos, de forma adequada a uma determinada situação de comunicação (DOLZ et al., 2013, p.83). Ela se inicia pela apresentação da situação, momento em que será apresentado aos alunos o gênero a ser trabalhado em sala. Em seguida, passamos para a produção inicial, que, segundo os autores Dolz et al. (2013), nos permite fazer um diagnóstico das capacidades dos alunos e ajustá-las a suas dificuldades. Com base nos estudos de Vigostki (2003), é nessa primeira etapa que compreendemos o desenvolvimento presente, isto é, as capacidades já dominadas pelos alunos e o que ainda está na Zona de desenvolvimento proximal (ZPD), ou seja, nesse espaço entre o desenvolvimento presente e o desenvolvimento potencial. Após a avaliação das capacidades dos alunos, passa-se para a etapa dos módulos, etapa em que são trabalhados “os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ et al., 2013, p.87). Para finalizar, os alunos são levados a realizar a produção final, momento em que eles colocarão em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da SD. Ao analisar a produção inicial dos alunos e a produção final, podemos compreender a atuação na ZPD e o consequente desenvolvimento dos alunos.

O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA E A ELABORAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Esta pesquisa foi realizada em um curso de francês intitulado “Compreensão e produção oral em francês em contexto” oferecido pelo Serviço de Cultura e Extensão de francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP)¹. Os cursos oferecidos são destinados à comunidade interna e externa da USP, tendo como requisito ter o ensino médio completo. O curso que deu origem a nossa pesquisa, mais especificamente, tinha ainda o pré-requisito do nível A1 de francês, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência (CECR). Esse curso teve duração de um semestre, com uma aula de 3h por semana, tendo carga horária total de 45h. As aulas foram ministradas pela professora-pesquisadora deste estudo e o curso teve nove alunos inscritos que frequentaram às aulas do início ao fim do curso.

Como mencionado em nossa introdução, nesse curso, foram trabalhados quatro gêneros multimodais: o anúncio publicitário, a receita de cozinha, o guia de viagem e a apresentação oral. As SD deste curso foram elaboradas conforme as capacidades de linguagem esperadas na produção de cada gênero textual, evidenciadas através da elaboração dos MD. Além disso, baseamo-nos em um curso piloto realizado no semestre anterior e as atividades foram adaptadas semanalmente, conforme a análise da recepção dos alunos e de suas dificuldades. Consideramos ainda as respostas dos alunos através de um questionário realizado no início do curso, com perguntas voltadas às suas motivações e

¹ Disponível em: <<http://sce.fflch.usp.br/>>. Acesso em 16 set. 2019.

seus objetivos ao realizar o curso, o percurso no aprendizado da língua e suas dificuldades.

Os gêneros anúncio publicitário, receita de cozinha, guia de viagem foram selecionados, pois partimos do pressuposto de que são gêneros textuais que circulam em diferentes esferas sociais, que requerem capacidades de linguagem diferentes e que poderiam ser trabalhados variados aspectos da multimodalidade. Já o gênero apresentação oral foi solicitado pelos alunos.

O trabalho com o anúncio publicitário em FLE, gênero apresentado no presente estudo, já havia sido realizado por Melão (2014) em sua pesquisa de mestrado. No entanto, acreditamos que este gênero mereça maior exploração, pois seu efeito argumentativo só se realiza na leitura conjunta do texto verbal e do não verbal. Ademais, como apontado por Melão (2014), trata-se de um gênero que se modifica, por variados aspectos sociais, históricos e culturais, permitindo um trabalho eficaz no que concerne o contexto de produção.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

A SD do anúncio publicitário foi realizada em quatro aulas de 3h, totalizando 12h de aula. Abaixo, apresentamos uma síntese das atividades realizadas:

Quadro da Sequência Didática do anúncio publicitário		
Aula	Módulos	Atividade
1	Apresentação da Situação	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do gênero a ser trabalhado, com base em anúncios publicitários brasileiros; - Compreensão multimodal de um anúncio publicitário impresso em francês; - Compreensão audiovisual de um anúncio publicitário em francês.
1	Produção inicial guiada	- Retextualização de um anúncio publicitário com base no anúncio da atividade anterior.
1	Produção inicial	- Produção de um anúncio publicitário (impresso ou digital).
1	Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão audiovisual de quatro anúncios publicitários com a finalidade de evidenciar o contexto de produção (enunciador, destinatário, objetivo, local e momento de produção); - Compreensão audiovisual que evidencia a modificação dos anúncios publicitários no curso do tempo de acordo com o contexto de produção.

2	Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão audiovisual para uma discussão geral sobre os “elementos” utilizados na construção dos anúncios publicitários eficazes: efeito argumentativo, imagem, humor etc.; - Associação de slogans a marcas conhecidas e identificação de elementos linguísticos característicos dos slogans; - Produção de slogans.
2	Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre as cores como representação de uma cultura e como elemento coesivo em um texto; - Associação de expressões idiomáticas que contenham cores e seus significados; - Discussão sobre as representações culturais e cores.
3	Módulo 4	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão multimodal de anúncios publicitários com a finalidade de evidenciar a importância da disposição dos elementos verbais e não verbais na construção de sentido do texto; - Discussão sobre o sentido da leitura dos elementos de um anúncio publicitário; - Compreensão escrita de um texto produzido por um especialista em textos de comunicação sobre o sentido (ou orientação) da leitura de anúncios publicitários (exemplo: orientação da leitura ocidental: da esquerda para direita; leitura oriental: direita para a esquerda); - Análise de um anúncio com base nas atividades anteriores.
3	Módulo 5	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão multimodal de um anúncio publicitário com a finalidade de evidenciar a construção discursiva dos anúncios com base na leitura conjunta das variadas semioses (imagem, texto verbal, fontes, cores); - Produção do texto verbal a partir das imagens de anúncios já existentes.
3	Preparação para a produção final	<ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação das produções iniciais com base nas atividades realizadas nos módulos e discussão sobre os aspectos que podem ser modificados na produção final.
4	Produção final	<ul style="list-style-type: none"> - Produção final de um anúncio publicitário; - Apresentação das produções finais para a turma; - Análise das produções finais dos outros grupos com base nas atividades realizadas durante a sequência.

EXCERTOS DE ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO²

Nesta seção, apresentaremos algumas atividades realizadas na nossa sequência didática do anúncio publicitário, juntamente com a mobilização das capacidades de linguagem esperada em FLE.

Como sublinha Lousada (2010), os gêneros textuais, enquanto construções históricas e sociais, são mais ou menos conhecidos por um falante de uma língua (L1). Porém, em língua estrangeira (L2, L3 etc.), faz-se necessário o trabalho com gêneros mais ou menos conhecidos com suas realizações em língua materna. Para a apresentação da situação, optamos por aproximar os conhecimentos que os alunos já tinham sobre os anúncios publicitários, com exemplares de anúncios brasileiros como a atividade abaixo. Após esta atividade, os alunos fizeram atividades sobre anúncios publicitários em francês para se preparar para a produção inicial.

Excerto da atividade – Apresentação da situação

I. Mise en route

1. Travaillez en binômes et discutez des questions ci-après :

a. Regardez les documents ci-dessous. Connaissez-vous ces annonces publicitaires ? S'agit-il :

() d'annonces publicitaires vidéo

() d'annonces publicitaires imprimées

b. Quel est l'objectif de ces documents ?



2. Toujours en binômes, discutez des questions ci-dessous.

a. Faites-vous attention aux annonces publicitaires ?

b. Normalement, où pouvez-vous les trouver ?

c. Rappelez-vous les annonces publicitaires remarquables au Brésil? Faites-en une liste et expliquez pourquoi elles sont remarquables pour vous (les caractéristiques, les couleurs, la parodie, la chanson, etc. ?)

² As atividades são apresentadas no relatório de qualificação, com algumas modificações: Multimodalidade e ensino-aprendizagem de línguas: uma proposta de adaptação do modelo de análise textual do Intercionismo Sociodiscursivo para gêneros multimodais e suas repercussões no ensino-aprendizagem de FLE (SUMIYA, 2019).

Na atividade abaixo, objetiva-se que os alunos mobilizem as capacidades de ação, isto é, quem produz, para quem, com qual finalidade, em qual momento, em qual local. Para isso, tínhamos por objetivo sensibilizar os alunos sobre como o contexto histórico, social e cultural influenciam na produção de um texto. No nosso MD, observamos que os anúncios mais recentes traziam temáticas ligadas ao meio ambiente, aos padrões de beleza impostos pela sociedade às mulheres, ao consumo consciente. Essas temáticas, que estão ligadas ao momento de produção, influem na imagem do enunciador (uma empresa que mostra-se preocupada com o bem estar das mulheres, por exemplo), no destinatário (alguém que quer comprar um produto, mas que compra um produto que respeite determinados critérios), objetivo (venda, mas também conscientizar a população sobre determinado assunto). Assim, nesta atividade os alunos assistem a quatro anúncios publicitários e anotam em uma tabela os aspectos observados sobre o contexto de produção. Em seguida, na atividade “Échanges” (Trocas), eles discutem sobre anúncios que não são mais aceitáveis atualmente. Por fim, após essa atividade, eles assistem a um vídeo sobre como os anúncios publicitários foram se modificando em função do contexto.

Excerto da SD – Capacidades de ação

I. Compréhension audiovisuelle

1. Regardez les images ci-dessous et faites des hypothèses sur les produits annoncés :



2. Visionnez les vidéos et vérifiez vos hypothèses.

3. Discutez en binômes et remplissez la grille de manière à répondre aux questions : Qui a produit chaque vidéo ? À qui ? Quel est leur objectif ? Est-il possible de faire des hypothèses sur le moment de la production de la vidéo ? Pourquoi ?

[...]

II. Échanges

Discutez en binômes des questions ci-dessous.

1. Les thématiques, les valeurs changent au fil du temps. Vous souvenez-vous des annonces qui ont reçu des critiques ou qui ne sont plus acceptables aujourd’hui ? Donnez des exemples.
2. Parmi les annonces visionnées laquelle préférez-vous ? Pourquoi ?
3. Pensez-vous que l’annonce publicitaire influence-t-elle nos achats ?

Esta atividade objetiva trabalhar o plano global dos conteúdos temáticos, tanto no que se refere aos aspectos verbais, como não verbais. Os alunos são levados a observar a ordem dos elementos apresentados nos anúncios publicitários, assim como o tamanho dos elementos que influenciam na construção de sentido do texto. Em seguida, apresenta-se um texto produzido por um especialista da área de publicidade para uma melhor compreensão dos efeitos que se quer causar ao adotar essa disposição e tamanho dos elementos.

Excerto da SD – Capacidades discursivas

V. La disposition des éléments d'une annonce publicitaire

a) En binômes, observez les annonces ci-dessous et discutez de la disposition des éléments, de l'orientation de la lecture et de la taille de chaque élément :



b) Lisez le texte ci-dessous, faites les activités ci-dessous et vérifiez vos réponses :

1. D'après le texte, quel est le sens de notre lecture ?
2. Pourquoi le logo est-il en bas ? Quelles sont les autres suggestions sur la disposition du logo ?



Les spécialistes donnent leur parole :

LE CHEMINEMENT EN Z DU REGARD

Il est très intéressant de comprendre le sens de lecture d'une affiche publicitaire, de préférence par quelqu'un qui la voit pour la toute première fois. En Occident, on lit de gauche à droite, et de haut en bas. Cette habitude se retrouve dans notre façon d'observer une image : le regard a tendance à se poser d'abord sur le coin supérieur gauche d'une affiche, puis à effectuer une trajectoire en « z » jusqu'à finir dans le coin inférieur droit. C'est pourquoi on retrouve souvent **le logo de la marque en bas à droite**.

Le regard termine sa trajectoire dessus et il constitue ainsi le dernier souvenir conservé par le spectateur (et donc le plus persistant). Évitez donc de centrer votre logo ou de lui donner une taille disproportionnée, cela n'aidera pas nécessairement à sa mémorisation – assurez-vous également de ne pas commettre l'une des 6 erreurs répandues lors de la création d'un logo.

Le but est de garder le plus longtemps possible le regard du spectateur à **l'intérieur de l'affiche publicitaire**. On évitera donc au maximum de placer des éléments qui pourraient le faire "sortir" : flèche qui pointe vers l'extérieur, personnage qui regarde dans la direction opposée, etc. À moins bien sûr que cela soit intentionnel. L'erreur la plus courante est de chercher à placer au centre tout ce qu'on juge essentiel, quel que soit le sujet de l'affiche. On se retrouve avec une composition très dense en son milieu et vide à la périphérie.

Source : <<http://agence-autrement.com/le-sens-de-lecture-dans-la-publicite/>>

Com a atividade apresentada abaixo, objetivamos o trabalho com a sequência argumentativa, que é composta, segundo Bronckart (2007), por fases em sua forma prototípica: i) fase de premissas em que apresenta uma constatação de partida; ii) fase de argumentos em que os componentes direcionam a uma conclusão; iii) a fase de conclusão no qual os efeitos e contra-argumentos são assimilados. Nos anúncios publicitários, a sequência argumentativa só se realiza na leitura conjunta do texto verbal e do não verbal, ora reforçando um argumento através da imagem, ora trazendo um novo argumento, ou ainda, contradizendo um argumento anterior para causar um efeito humorístico. Assim, propusemos uma atividade em que os alunos pudessem observar essa leitura conjunta, seguida de uma atividade em que eles deveriam construir as sequências argumentativas a partir de imagens de anúncios já existentes.

Excerto da SD – Capacidades discursivas

VI. La construction discursive de l'annonce publicitaire En binômes, observez l'affiche et discutez : a) Par cette publicité, quelle image EDF veut-elle donner de ses activités ? b) Comment trouvez-vous cette publicité (argumentation, images...) ? L'image a-t-elle une fonction dans le texte ?

	<p>Pour les générations futures, nous développons les énergies de demain.</p> <p>Pour préparer l'avenir, nous mettons en service dès 2012 la nouvelle génération de centrale nucléaire, l'EPF. EFF, leader européen des énergies de demain.</p> <p>L'énergie est notre avenir, économisons-la.</p> <p>L'avenir est un choix de tous les jours</p>
--	--

À vous : Observez les affiches ci-dessous et complétez-les. Comment imaginez-vous leur construction argumentative en faisant une liaison entre l'image et le texte ?

[...]



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DO CURSO

Sem a pretensão de apresentar as análises das produções dos alunos, pois não é o objetivo deste estudo, optamos por apresentar as atividades que foram elaboradas para se trabalhar sistematicamente o gênero anúncio publicitário. No entanto, apresentaremos alguns comentários escritos realizados pelos alunos após o curso, que nos auxiliarão na avaliação do dispositivo criado. De forma geral, podemos afirmar que os as atividades foram bem recebidas pelos alunos, tanto no que concerne aos gêneros trabalhados (Participante 3), como nos suportes utilizados (Participantes 1, 2 e 3).

Participante 1

“As dinâmicas e exercícios ajudaram os alunos a se soltarem, facilitando a utilização do vocabulário e gramática já conhecidos no curso de base. Despertou o interesse de pesquisar temas, lugares e músicas principalmente na internet para exercitar o ouvido e a conversação”.

Participante 2

“Eu gostei bastante da dinâmica do curso. Você trouxe vários elementos como vídeo, trabalhos em dupla, apresentação e exercícios em sala. Para melhorar ainda mais a dinâmica, você poderia trocar mais as pessoas. Praticamente fiquei no mesmo grupo e gostaria de ter trabalhado com os outros colegas”

Participante 3

“Gostei muito do curso, gostei da maneira como você conduziu a turma, que apesar do grupo ter alunos com níveis diferentes do domínio do francês, você soube mesclar para que o curso não ficasse enfadonho para os mais sabidos e os outros tivessem um bom aproveitamento. Gostei do clima de tranquilidade, o que fez que a gente se sentisse confortável para se soltar, se comunicar. O curso foi montado com bastante material de apoio, várias fichas, recursos utilizados, como vídeo, imagens, quadro negro que ajudaram muito no desenvolvimento/aproveitamento das aulas. Gostei também dos temas abordados que são próximos da gente, como viagem, propagandas, cozinha, entrevistas, músicas e outros que não me lembro no momento”.

Quanto ao comentário do Participante 2 sobre a ausência de troca de grupos, optamos por realizar as produções textuais nos mesmos grupos para a validação dos dados para fins de análise. Em nossa pesquisa de doutorado, vamos analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos ao produzirem os gêneros, por isso, foi necessário manter os mesmos grupos. No entanto, com apontou a aluna, visando um curso mais dinâmico, o ideal seria variar os integrantes dos grupos. Nesse sentido, consideramos que se trata de um efeito da pesquisa no curso. Para finalizar, embora a coleta de dados da pesquisa tenha sido finalizada, a pedido dos alunos, o curso está sendo oferecido novamente em seu segundo módulo (primeiro semestre de 2020), corroborando também para uma avaliação positiva do dispositivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tivemos por objetivo apresentar algumas atividades em que realizamos o trabalho formal com alguns gêneros multimodais, mais especificamente, o gênero anúncio publicitário, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem esperadas para a produção do gênero. Evidentemente, trata-se de um primeiro passo, pois, embora já tenhamos realizado esse trabalho em dois cursos, precisamos analisar mais a fundo os textos multimodais dos alunos, com base nas capacidades de linguagem materializadas, de fato, nas produções textuais para verificar se houve desenvolvimento. No entanto, mesmo com nossos resultados parciais, acreditamos que ele já possa fornecer pistas para pesquisas futuras e para atividades didáticas realizadas em sala de aula. Por exemplo, a partir do comentário do Participante 1, observamos que, embora os alunos tenham, em sua grande parte, o acesso a variados documentos com a facilidade de acesso à internet, foi o seu trabalho em sala que auxiliou na motivação em procurar mais documentos em autonomia (Participante 1). Além disso, ainda que os alunos não tivessem conhecimento da área específica da pesquisa, que trata de gêneros multimodais, observamos que eles perceberam que o curso foi criado com documentos que articulavam variados elementos semióticos e suportes, sendo essa variedade, um dos pontos mais evidenciados por eles como positivo (Participantes 1, 2 e 3). Por fim, no que concerne ao trabalho com gêneros textuais, multimodais ou não, vimos que, o dispositivo nos permite trabalhar diferentes capacidades de linguagem, possibilitando o trabalho com turmas heterogêneas, em diferentes níveis de língua (Participante 3).

Salientamos ainda que, com o trabalho com gêneros multimodais, não temos a pretensão de tornar os nossos alunos especialistas em análise de imagens, mas se temos a intenção de tornar nossos alunos capazes de agir por meio da linguagem, é preciso trabalhar estratégias básicas de leitura e produção multimodal, uma vez que, esses textos já fazem parte das nossas práticas de linguagem e, como observamos nas atividades, a leitura conjunta das múltiplas semioses é fundamental para a compreensão dos textos produzidos na atualidade. Sendo assim, o trabalho com gêneros multimodais pode ser importante no ensino do FLE, pois ajuda os alunos a compreender melhor os textos em francês, contribuir para que também possam produzi-los, além de auxiliar nos aspectos afetivos, como a motivação, que podem influenciar na aprendizagem de uma língua estrangeira (ARNOLD, 2001), como observamos nos comentários dos alunos.

Para finalizar, com base nas atividades apresentadas e no que pudemos observar das produções dos alunos, acreditamos que seja importante refletir sobre o conceito de capacidades de linguagem. Proposto na década de 90 (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993), parece-nos pertinente investigar se ele pode ser enriquecido com uma compreensão maior sobre a produção textual tal como tem se apresentado recentemente, com as práticas de linguagem atuais, bastante influenciadas pelas tecnologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNOLD, J. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? , *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2006/4 (n° 144), p. 407-425. DOI : 10.3917/ela.144.0407.
- AUTHIER-REVUZ, J. Palavras incertas: as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- BAKHTIN, M.. Estética da criação verbal. 2ª edição. São Paulo, Martins Fontes. 1953/1999.
- _____. Os gêneros do discurso. Tradução de Paulo Bezerra. 1ª edição. São Paulo, Editora 34, 2016.
- BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo Sociodiscursivo. 2 ed. 2. Reimpr. São Paulo: EDUC, 2012 [1999] p. 353.
- _____. Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.
- _____. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo Sociodiscursivo. 1 ed. 1. Reimpr. São Paulo: EDUC, 2007 [1999] p. 353.
- _____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero.
- _____. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de letras, 2006.
- _____. Genres de textes, types de discours et « degrés » de la langue – Hommage à François Rastier. *Texto ! Textes et cultures*. v. 13, n. 1, 2008. _____. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. In: *Langages*, 153, p. 98-108, 2004.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DOLZ, J., PASQUIER, A. BRONCKART, J.-P. “L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?” - In: *Etudes de Linguistique appliquée*, 92, 1993. p. 23-37.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris, ESF, 1998.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., DE PIETRO, J. F. Relato de uma elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, J. Gêneros orais e escritos na escola. 3 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013 [2004]. p. 213 – 239.

- DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, J. Gêneros orais e escritos na escola. 3 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013 [2004]. p. 125 – 151.
- FERREIRA, A. O. Configurando um AVO (Ambiente Virtual Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira de Orientação): instrumentação de um professor em proposta de incentivo ao uso de TIC e AVA no nível de pós-graduação. Polifonia (UFMT), v. 19, p. 16-41, 2012.
- KRESS, G., VAN LEEUWEN, T. R. Reading Images – The Grammar of Visual Design. New York: Routledge, 2006.
- LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros Textuais & Ensino. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 81-94.
- LEAL, A. A. A organização textual do gênero Cartoon: Aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos. Tese (Doutorado) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.
- MAINGUENAU, D. Análise de textos de comunicação. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Délcio Rocha. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- MARCHUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do texto. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 195p.
- MARRA, A. A correção por pares através de ferramentas digitais como mediações formativas no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 311, 2018.
- MELÃO, P.A. O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade discursiva “argumentar” por meio de recursos verbais e visuais. Dissertação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. 311p.
- ROJO, R. (Org.). Escol@ Conectada: Os Multiletramentos e as TICs. 1ª Edição. São Paulo, Parábola Editorial: 2014.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. 1997. Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d’enseignement. Repères, 15:27-40.
- _____. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, J. Gêneros orais e escritos na escola. 3 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013 [2004]. p. 61 – 78.
- SUMIYA, A. H. Multimodalidade e didática das línguas: uma proposta de adaptação do modelo de análise textual do ISD para gêneros multimodais e suas contribuições para o ensino-aprendizagem de línguas. Relatório de qualificação (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. 170 p.

VIGOTSKI, L. Pensamento e linguagem. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2a ed. Martins Fontes: São Paulo, 1987 [1998].

_____. Pensée et langage. Traduction de Françoise Seve. Paris: Dispute, 1997.

_____. Pensamento e linguagem. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4a ed. Martins Fontes: São Paulo, 2008 [2011].

_____. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Trabalho original publicado em 1926).

_____. La signification historique de la crise de la psychologie. Paris, Delachaux & Niestlé, 1999 [1927].

A produção textual e a capacidade argumentativa: uma sequência didática com foco no artigo de opinião

Daniella Barbosa Buttler *

RESUMO

Ao longo de nossa experiência no ensino de Língua Portuguesa, no contexto da Educação Básica, temos notado uma preocupação constante com a dificuldade em relação à produção textual dos estudantes no que tange a textos da ordem do argumentar. Por essa razão em especial, este trabalho visa a propor uma Sequência Didática para o trabalho com o gênero textual Artigo de Opinião (aquele em que o autor apresenta seu ponto de vista, com argumentação consistente). O trabalho será realizado com turmas do último ano do Ensino Médio, a fim de desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos, o que colabora fortemente para que eles consigam agir no mundo de forma mais consciente, e transformá-lo positivamente.

Para isso, tomamos por base a perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), o ensino de línguas fundado em gêneros e nas capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a problemática do ensino de produção de texto para o Ensino Médio (CAMPOS, 2011), e o procedimento da Sequência Didática, conforme proposto pela Escola de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e do domínio do gênero textual em foco.

PALAVRAS-CHAVE

gênero textual; artigo de opinião; sequência didática; texto argumentativo

RESUMEN

A lo largo de nuestra experiencia en la enseñanza del portugués en el contexto de la Educación Básica, hemos notado una preocupación constante por la dificultad en relación con la producción textual de los estudiantes con respecto a textos del orden de argumentación. Por esta razón en especial, este artículo tiene como objetivo proponer una secuencia didáctica para trabajar con el género textual Artículo de Opinión (el que el autor presenta su punto de vista, con argumentación consistente), para ser implementado en las clases del último año de la escuela secundaria, con el fin de desarrollar la capacidad argumentativa de los estudiantes a fin de que puedan actuar en el mundo más conscientes, con el fin de transformarlo positivamente. Para ello, tomamos como base la perspectiva teórica y metodológica del interaccionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), la enseñanza de idiomas basada en géneros y habilidades lingüísticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) problemática de la producción docente para Escuela Secundaria (CAMPOS, 2011), - y el procedimiento de Secuencia Didáctica, según lo propuesto por la Escuela de Ginebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), con el fin de contribuir al desarrollo de las habilidades lingüísticas y el dominio del género textual en foco.

PALABRAS CLAVE

gênero textual; artículo de opinión; secuencia didáctica; texto argumentativo

* Centro Universitário SENAC / Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo / E-mail: daniellabar@gmail.com

INTRODUÇÃO

Um incômodo presente no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, crescente e ainda muito presente, é a dificuldade de os alunos produzirem textos de diversos gêneros. Sempre houve uma procura incessante por parte dos educadores de encontrar métodos de ensino para ampliar tanto o conhecimento do aluno quanto a maneira de eles conseguirem produzir textos de forma satisfatória. Cada vez mais estamos cientes da importância de saber defender um ponto de vista para escrever um texto argumentativo convincente, gênero pedido na prova de redação em muitos processos seletivos e essencial para permitir o exercício de papel de cidadão.

Este estudo se justifica na medida em que pode contribuir para a possível superação de algumas dificuldades de aprendizagem dos alunos na organização dos textos de forma coerente, considerando os aspectos argumentativos; para ampliação de referências sobre argumentação e atualização de textos jornalísticos, considerando-se as etapas expostas adiante na produção escrita de gêneros do argumentar.

O objetivo mais amplo é colaborar com a proposta do ensino de produção de textos de Língua Portuguesa em sala de aula, levando o aluno a assumir crítica e construtivamente sua função de sujeito e capaz de apresentar suas ideias, como escritor. O objetivo específico pode ser ampliado, como: 1) propor uma sistematização do ensino de gêneros de textos da ordem do argumentar, especificamente, o “Artigo de Opinião”, no sentido de melhorar o processo de aprendizagem dos alunos; 2) produzir e sistematizar uma Sequência Didática com foco no Artigo de Opinião; 3) implementar e analisar a Sequência Didática produzida pela pesquisadora; 4) identificar possíveis índices de desenvolvimento entre a produção inicial e final dos alunos.

Neste trabalho, vamos nos basear na abordagem de ensino de Schneuwly e Dolz (2004) e também na concepção de linguagem apresentada por CAMPOS (2011). Escolhemos o procedimento Sequência Didática relacionando-o ao ensino do gênero discursivo Artigo de Opinião e destacando sua importância para as aulas de Língua Portuguesa na escola básica. Conforme comentado na seção a seguir, o ensino de Língua Portuguesa está sempre em pauta entre professores e pesquisadores. Nosso objeto de estudo será discutir a importância da inserção dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Exigidos em muitas provas, os textos da ordem do argumentar costumam ser amplamente trabalhados com os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. É de suma importância saber expor ideias com clareza e sustentar argumentos nas aulas dos mais diversos componentes. À medida que se domina a linguagem, tanto oral quanto escrita, torna-se grande a possibilidade de também formarmos cidadãos preparados para os novos desafios. Entretanto, nossa experiência com o ensino de Língua Portuguesa tem mostrado que os alunos apresentam cada vez mais muitas dificuldades para argumentar sobre assuntos das mais diversas naturezas, bem como para defender e construir seu ponto de vista com argumentos convincentes. Campos (2011) ressalta que uma das problemáticas no ensino de texto

argumentativo é que a concepção de linguagem restringe-se ao uso correto de elementos linguísticos e padrões de textualidade, como se redigir um texto argumentativo fosse resultado exclusivamente de eficiência e clareza. E outra parte importante é a atenção para o processo de interação em que o sujeito/aluno assume papéis discursivos e enfrenta com palavras suas posições de cidadão.

Antes de apresentarmos a proposta da Sequência Didática, mostraremos um resumo do caminho do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, para que possamos entender o percurso desse componente curricular na História até chegarmos ao ensino de Sequência Didática e abordar a diferença do ensino de forma gradual, passo a passo com as metodologias anteriores.

A HISTÓRIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A primeira gramática portuguesa foi escrita em 1536, não havia, na época, sistematização suficiente do conhecimento para que a língua portuguesa se transformasse em disciplina curricular.

Desde a Colonização do Brasil até meados do século XVIII, a relação da língua portuguesa com as demais línguas indígenas aqui presentes culminou com a oficialização do português no Brasil, oriunda das reformas implementadas por Pombal.

O português nem sequer era a língua dominante da colônia. No dia a dia e nos intercâmbios sociais, a comunicação era feita por meio da língua geral, de base tupi. Não é à toa que no auge de sua loucura, o ultranacionalista Policarpo Quaresma, personagem de Triste Fim de Policarpo Quaresma, livro clássico de Lima Barreto (1881-1922), conclamava seus contemporâneos a abandonar a língua portuguesa em favor do tupi.

Em 1871, quando o ensino da gramática portuguesa foi introduzido no Brasil, ele serviu como um apoio a melhor compreensão do latim, cujas aulas eram também de retórica. Nesse mesmo ano, o exame de Língua Portuguesa passou a ser obrigatório para admissão nas faculdades do Império, e o cargo de professor de Português foi criado. O Colégio de Pedro II, como era chamado na época, foi a grande referência no ensino da “língua nacional” durante todo o Segundo Império. Com a Independência do Brasil, o ensino da “língua nacional”, Língua Portuguesa, passou a ser fundamental para a afirmação política e cultural da nação.

Essa situação não se alterou muito até o século XX. Na década de 1960, a língua teria de contemplar um caráter mais procedimental, para formar trabalhadores. No contexto dos anos de 1970, o termo Português, em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71), passou a ser denominado Comunicação e Expressão.

Na década de 1980, pesquisas mostraram que existiam estratégias cognitivas para o processamento do texto escrito, considerando o emissor e o receptor de códigos

diversos, tanto verbais como não verbais. Aos poucos a gramática passou a ser minimizada.

No século XXI, difundiu-se o procedimento Sequência Didática, o qual objetiva facilitar o aprendizado do aluno, como também contribui com a sistematização do trabalho docente.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Diversos trabalhos já têm sido realizados no Brasil com base nesse modo de organizar o ensino de língua materna. Esta pesquisa foi realizada em uma escola da zona sul de São Paulo, cujo número total de alunos é 429. A escola adota material apostilado de um grande cursinho pré-vestibular. A orientação pedagógica solicita aos professores do Ensino Médio que trabalhem atualidades e, também, finalizem o conteúdo do material didático ao longo do ano letivo.

Em relação ao contexto de produção, esta pesquisa ocorreu em uma Escola Pública do Ensino Básico, em Interlagos, na cidade de São Paulo, na 3ª série do Ensino Médio, com uma turma de 17 alunos, que realizou uma produção inicial do Artigo de Opinião, a qual foi revisada e reescrita para a produção final.

No que concerne à natureza de nossa proposta de pesquisa, pautamos nosso estudo na abordagem qualitativa de pesquisa e também bibliográfica, uma vez que podemos ter dados voltados para compreender as atitudes, motivações e comportamentos de determinado grupo de alunos dessa instituição de ensino. A pesquisa de campo é baseada na coleta de produção textual de alunos, porque consiste na obtenção de informações por meio de textos, livros, artigos e demais materiais de caráter científico, cujos aportes teóricos norteadores foram: Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997/2009); Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004); texto argumentativo (CAMPOS, 2011).

A seguir, a Figura 1 apresenta um modelo de Esquema da Sequência Didática (SD), proposto por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004).

Figura 1 – Esquema da sequência didática (SD)



Fonte: adaptado de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 83).

O procedimento Sequência Didática, então, tal como pensado pela escola genebrina, divide-se em quatro fases, como podemos verificar na figura acima: Apresentação da situação; Produção inicial; Módulos (relativos às práticas linguísticas); e Produção final (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98). Veremos a seguir cada etapa.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

A sala foi organizada em círculo, permitindo que os alunos pudessem ficar à vontade e conseguissem manter contato visual com a professora e com toda a turma. Foi solicitado a eles que providenciassem uma pasta para o arquivo dos textos. Iniciamos explicando as características do texto argumentativo e sua importância, sobretudo para defender um ponto de vista por meio da argumentação convincente. Foi dito a eles que, durante três ou quatro aulas, aprenderiam como o texto do gênero Artigo de Opinião é estruturado, e foi solicitado que pesquisassem no meio jornalístico alguns exemplos desse gênero textual. Propomos como tema “O uso da Cannabis como tratamento médico no Brasil”. Assim, durante todo o processo de produção da Sequência Didática, pedimos que os alunos se imaginassem como jornalistas de um jornal da escola e que depois divulgassem o tema e a produção para os leitores de toda a comunidade escolar. O melhor texto seria, de fato, publicado no jornal do colégio.

Importante pensar que o aluno, adolescente ou não, se interessa mais por assuntos da atualidade, porque são estes que fazem parte da realidade. O professor precisa, dessa maneira, usar estratégias que possibilitem ao aluno integrar esses novos conhecimentos. Campos (2011) reforça que um dos problemas de alguns livros didáticos é que:

O ensino do texto argumentativo proposto nas diferentes unidades didáticas traz a contradição que se vive na escola, de modo geral. Transmitir textos como matéria morta, repetível, modelar ou construir conhecimento em torno de discursos vivos em que ecoam vozes dentro de um espaço de circulação que permite ao leitor/aluno/professor a réplica e a polêmica?-

As atualidades estão presentes em todas as disciplinas e elas são cobradas em questões das mais variadas disciplinas. Elas podem ser exploradas nas aulas de redação porque medem a capacidade de um aluno relacionar os fatos ocorridos no dia a dia a sua capacidade de linguagem.

A Sequência Didática é um procedimento, desenvolvido pelos pesquisadores da Universidade de Genebra: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que permite planejar o ensino e a aprendizagem de um gênero discursivo. Para os três pesquisadores, a Sequência Didática decompõe as atividades comunicativas mais complexas para que os alunos possam estudar os componentes imprescindíveis para o gênero discursivo da ordem do argumentar.

Nessa apresentação da situação em classe, a professora apresentou aos alunos o gênero que seria abordado, as atividades e os estudos que iriam realizar. Foi um momento importante para falarmos da importância da democratização do texto, por isso, compartilhar as produções para correção coletiva é uma ajuda mútua entre os alunos.

PRODUÇÃO INICIAL

Em agosto de 2019, como produção inicial ou primeira versão, foi solicitado aos alunos que escrevessem um Artigo de Opinião sobre o seguinte tema: “Canabidiol uma opção de tratamento na saúde”. Nesta primeira parte, propõe-se aos alunos um caminho a ser seguido no projeto de produção textual, momento em que a professora reforça aos alunos o gênero abordado, as atividades e os estudos que irão realizar. Os alunos, já informados sobre o gênero, iriam expor o que sabiam e pensavam sobre o assunto, por meio de conversas, debates etc., conforme perguntas, como: Qual é seu ponto de vista sobre o tema Cannabis? A produção inicial trata-se de uma avaliação prévia e é por meio dela que o professor conhece as dificuldades dos alunos e obtém meios de estabelecer quais atividades deverão ser empregadas na Sequência Didática. Quando lhes foi perguntado sobre quem sabia escrever Artigo de Opinião, todos levantaram a mão, afirmando que sabiam como fazer. Essa etapa inicial já configura uma situação de aprendizagem porque coloca o aluno em contato com a prática, por isso a importância de trazer o texto publicado no jornal para a discussão. Foi enfatizada a importância de deixar o título sempre para o fim do processo. Além da leitura do texto constante nos anexos,¹ foi mostrada a seguinte consigna: “Suponha que sua escola fará um concurso de ‘artigo de opinião’ com o tema ‘Canabidiol uma opção de tratamento da saúde’. Como haverá patrocinadores de prêmios para os primeiros colocados, você resolve participar desse concurso. Além do prêmio, você receberá um certificado de influenciador midiático, já que você trouxe um debate importante a ser discutido pela sociedade.

MÓDULO 1

Após a Produção inicial, no segundo encontro, os alunos tiveram uma aula sobre o gênero textual “Artigo de Opinião” e puderam reescrever o texto. Nesse gênero, é permitido o uso da 1ª pessoa, pois se trata de um texto escrito por formadores de opinião. Retomamos o conceito de tese, originado do grego “thesis”, que significa “proposição”. Discutimos também a Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006, que:

Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11343.htm>. Acesso em: 27 dez. 2019.

¹ Os alunos tiveram acesso, inicialmente, a três textos:

<https://drauziovarella.uol.com.br/neurologia/cannabis-e-esperanca-contras-convulsoes/>

<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2019/07/anvisa-quer-legalizar-maconha-no-brasil-reclama-ministro-osmar-terra.shtml>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11343.htm

Foi uma oportunidade de os alunos discutirem o assunto pautado na lei existente no país e com base nisso levantar argumentos fundados em fatos concretos. O mais importante da discussão foi separar o uso da cannabis medicinal do uso recreativo, o que mostrou a turma dividida no debate. Atividades (pesquisa e exercício) planejadas, com a finalidade de desenvolver as capacidades argumentativas (orais e escritas) dos alunos foram propostas e houve oportunidade do aluno perceber a proximidade de característica entre um gênero e outro. Para Bronckart (2004b:105), os gêneros organizam-se em uma “nebulosa”, que recorre ao repertório de gêneros disponíveis em uma dada comunidade, por exemplo, entre o editorial e o artigo de opinião, há zonas mais nítidas ou fronteiras mais difusas, já que ora eles são claramente identificados ou identificáveis, ora não.

Os alunos escreveriam o texto da aula anterior, pautado na tese e nos argumentos discutidos. No momento da escrita, houve um direcionamento em relação à norma culta da língua portuguesa, bem como o uso da pontuação adequada e paragrafação, e eventuais dificuldades encontradas na produção inicial dos alunos, como por exemplo, a prática do uso do dicionário, o cuidado para evitar “internetês” e a preocupação que se deve ter no ato da escrita e se o objetivo do produtor do texto está esclarecido no texto.

MÓDULO 2

Escolha dos grupos por afinidades de pontos de vista. Juntos, eles avaliaram argumentos que seriam utilizados, podendo, nesse momento, ser autorizado o acesso à Internet para consulta de citações, opiniões de especialistas, dados históricos etc. Neste momento, foi exibida outra consigna: Você deve buscar e encontrar, entre suas anotações pessoais, fragmentos de textos recolhidos em vários suportes, como revistas, jornais, livros, redes sociais, blogues etc. Após executar a leitura desses suportes, avalie fazendo uma distinção dos dois fragmentos apresentados a seguir, que mostram visões sobre esse polêmico tema em nossa sociedade. O processo incluiu pesquisa, produção textual e entrega de dois textos. Depois de finalizar a produção, foram recolhidos apenas dois textos, um de cada grupo. Foram realizados apontamentos necessários para que essas produções estivessem adequadas ao gênero textual estudado “Artigo de opinião”. Houve, também, propostas de atividades diversificadas e adaptadas às particularidades da turma, como intertextualidade e a marca da posição fundamentada em argumentos que defendam o ponto de vista do produtor. As atividades extras aplicadas abordaram a linguagem do artigo de opinião, como características desse gênero textual: linguagem clara e direta, formal, norma padrão. Neste módulo 2, discutimos sobre superfície da sentença e microestrutura textual. Exercícios desse caráter foram tirados das próprias produções aplicadas. Foi retomada com os alunos a elaboração do título. Foram discutidas principalmente as estruturas das orações e as relações de coesão, de conexão entre as orações e coerência. Logo, o aluno foi direcionado a perceber a relação do desenvolvimento das opiniões e argumentos com o estabelecimento das relações entre as articulações.

MÓDULO 3

E, por fim, no último encontro, com os textos corrigidos, houve o processo de reescrita individual. Foi reforçado que o artigo circula em jornais, revistas e sites, e são profissionais e especialistas que expõem seus pontos de vista sobre determinado assunto, argumentando a favor ou contra determinado assunto. É importante que o autor se posicione de maneira clara e bem fundamentada, pois, assim, ele terá mais chances de persuadir seus leitores. O produtor argumenta com base em fatos, exemplos, comparações etc. A professora alertou os alunos que eles participariam de um concurso, embora não fossem jornalistas, tampouco especialistas, com o objetivo de escrever um artigo de opinião para o site da escola. Os textos, dessa vez, escritos individualmente, foram recolhidos para os apontamentos adequados.

PRODUÇÃO FINAL

Após a correção final, pedimos aos alunos para focarem na elaboração de texto real, lembrando que o texto deve circular socialmente, conforme a escolha determinada na primeira etapa. Essa última etapa oferece ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos; também permite ao professor realizar uma avaliação somativa (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). Pedimos, ainda, aos alunos para fazerem uma autoavaliação sobre todo o processo de estudo e criação do Artigo de Opinião. Esta autoavaliação veio acompanhada de um roteiro, que seriam avaliados os pontos observados pelos alunos ao realizarem sua produção textual: A linguagem utilizada no artigo está de acordo com a norma padrão? Eu deixei claro para os leitores o objetivo do meu artigo de opinião? Usei apenas opiniões ou também desenvolvi argumentos? Consegui argumentar por meio de fatos, exemplos, comparações? Usei uma pontuação adequada no parágrafo, respeitando as pausas e evitando muitas vírgulas? Marquei minha opinião por meio de expressões indicativas do meu ponto de vista?

RESULTADOS

Em relação aos resultados, podemos dizer que foram satisfatórios, mas também houve algumas lacunas. Atingimos o nosso objetivo quanto à recepção do tema. Trouxemos ao debate um assunto polêmico, como o uso da Cannabis, legalmente reconhecido no Brasil, com condições médicas qualificadas. Inicialmente, as opiniões eram genéricas e sem dados, e, muitas vezes, a referência era apenas em relação ao uso recreativo da substância. À medida que os módulos foram avançando, eram nítidos nas produções argumentos fundados em dados e em fatos. Um tema voltado para atualidades, sem dúvida, demonstrou-se útil e bem recebido pelos alunos. A colaboração apareceu no argumento que eles apresentaram, aspectos discursivos para o quanto eles conseguiriam desenvolver de conteúdo temático ou de subtemas relacionados ao tema, mais no campo das ideias. Em

relação à produção escrita do gênero textual “artigo de opinião”, constatamos resultados efetivos, por exemplo, a evolução do uso de mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Na primeira produção, percebemos períodos desconexos e períodos justapostos em grande parte das produções da turma. Já na última produção esse déficit diminuiu consideravelmente. De 17 textos corrigidos, apenas dois ainda apontavam problemas em relação à microestrutura textual. Na última versão, os erros de coesão apareceram de forma ínfima. Algumas lacunas, em relação a microestrutura textual, apareceram porque alguns alunos precisaram fazer ainda outras revisões em seus textos iniciais, a fim de melhorá-los, reorganizando enunciados, redefinindo parágrafos, acrescentando dados, mudando, se necessário, a linha da argumentação. Uma das lacunas foi, sem dúvida, o trabalho ter sido limitado em função de apenas duas reescritas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse percurso, em relação ao estudo feito, há ainda muitos pontos a serem estudados/desenvolvidos. Porém constatamos que um material didático pode incentivar a reprodução de opiniões trazidas pela mídia já ultrapassada. Com a mera repetição de modelos, o aluno não tem contato com outros pontos de vista, textos científicos e informações mais aprofundadas e atuais. Logo, a sequência didática aqui apresentada mostrou que, ao expor aos alunos diferentes gêneros textuais, com o tema escolhido, Canabbis, pode ajudar esse produtor a construir seu repertório. A argumentação pode ser mais explorada nos últimos anos escolares, considerando as provas de vestibular e a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, mas não podemos subestimar a capacidade de os alunos lidarem com conhecimentos mais profundos veiculados no dia a dia, na mídia de massa em séries anteriores ao 3º ano do EM. Muitas vezes, esses estudantes, por meio de seus dispositivos, em diversas séries, são bombardeados por memes, gifs, vídeos, podcast, gêneros conhecidos por esses alunos, contextualizados muitas vezes em situação argumentativa, mas é importante ler e estudar um gênero eminentemente verbal escrito, como um gênero argumentativo, mais canônico, para compreender as estratégias de constituição dos textos desse domínio, por isso o “artigo de opinião” é sempre relevante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1997/2009.
- BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. 2004. “Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional”. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel. p. 131-163.

- CAMPOS, M. I. B. Textos argumentativos em materiais didáticos: que proposta seguir? São Paulo: DELTA, vol. 27, n.2, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502011000200002
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (As faces da Linguística Aplicada).
- RAZZINI, M. P. G. História da disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. Revista Tempos e Espaços em Educação. Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação. v. 4, jan./jun. 2010, p. 43-58. ISSN: 1983-6597.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução: Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

Simposio Temático

**Géneros textuales desde la
perspectiva de la lingüística
sistémico-funcional: la enseñanza de
la lectura y la escritura**

Resumen del Simposio Temático

Géneros textuales desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional: la enseñanza de la lectura y la escritura

Coordinadores

Liliana Anglada

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
lilanglada@gmail.com

Cristina Boccia

Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Cuyo
cristinaboccia@gmail.com

Ana Inés Calvo

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
anainescalvo@gmail.com

En las últimas tres décadas, diferentes propuestas fundadas en marcos teóricos diversos como Inglés para Propósitos Específicos, Nueva Retórica y Escuela de Sídney han contribuido al desarrollo de la enseñanza de la lectura y la escritura basada en el concepto de género discursivo (Bazerman, 1988; Berkenkotter & Huckin, 1995; Bhatia, 1993, 2004; Freedman & Medway, 1994; Hyland, 2004; Johns, 2002; Miller, 1994; Paltridge, 2001; Swales, 1990, 2004). La Escuela de Sídney, que se desprende de la Lingüística Sistémico-funcional (LSF), propone un acercamiento a la noción de géneros basada en dos conceptos fundamentales: el propósito comunicativo que guía la creación de un texto y las etapas que contribuyen a su desarrollo y consecución. Estas etapas constituyen configuraciones de significados que se expresan a medida que se despliega el texto y a través de recursos de la lengua que los codifican. James Martin (2009) define al género como “actividad social enfocada hacia una meta o propósito que se desarrolla mediante etapas” (p. 13) y formula una propuesta teórica que ha sido complementada por una pedagogía especialmente diseñada para la producción de géneros, conocida como el ciclo para la enseñanza y aprendizaje de géneros (Martin & Rose, 2012). De este marco teórico-descriptivo-pedagógico se origina la pedagogía Leer para Aprender (Martin & Rose, 2008; Reading to Learn, 2018; Rose & Martin, 2012), la cual se centra en la reflexión lingüística explícita y andamiada, especialmente diseñada para la enseñanza de la lectura, pero que también se extiende a la enseñanza de la escritura. La Teoría de Géneros se ha desarrollado ampliamente al recontextualizarse mediante el abordaje de textos provenientes de variados ámbitos académicos y campos profesionales (Christie & Derewianka, 2008; Coffin, 1997, 2006; Cope & Kalantzis, 1993; Hood, 2010, 2011; Martin & Rose, 2008; Moyano, 2004; Navarro, 2014) y al indagar acerca de la enseñanza de los géneros a diversos grupos de estudiantes y en distintos niveles educativos (Bazerman, Bonini & Figueiredo, 2009; Boccia et al, 2013; Marinkovich & Morán, 1998; Moyano, 2007, 2010, 2014, 2018; Natale, 2012; Rojas García, Olave Arias & Cisneros Estupiñán, 2016; Rose & Martin, 2012). Este simposio se plantea como un espacio para el diálogo entre docentes-investigadores abocados a la enseñanza y al estudio de géneros textuales y para la puesta en común de preocupaciones, experiencias, hallazgos, y reflexiones que derivan de esas actividades y de la recontextualización, ajustes y avances que se han realizado a partir de la utilización del marco propuesto por la Escuela de Sídney. Este simposio convoca a especialistas que trabajen no solamente desde esa perspectiva sino también a especialistas que lo hagan desde otros enfoques relacionados con fundamentos teóricos provenientes de la LSF.

Palabras clave: lingüística sistémico funcional; escuela de Sídney; géneros textuales; lectura; escritura

Estudio del impacto de la pedagogía de género en la clase de gramática

Ana Inés Calvo
ana.calvo@unc.edu.ar

Ana M. De Maussion de Candé
anademaussion@unc.edu.ar

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

Desde los diferentes niveles educativos se aborda la temática de la lectoescritura y el impacto que esta tiene en el aprendizaje. En el ámbito universitario, más precisamente en la cátedra de Gramática Inglesa II de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, los estudiantes presentan dificultades para comprender y producir textos escritos pertenecientes a disciplinas complejas como la gramática y la lingüística, cuyo objeto de estudio es el lenguaje mismo y la naturaleza de las conceptualizaciones es técnica y elaborada. En este ámbito los estudiantes se enfrentan a textos con propósitos, estructuras, y recursos lingüísticos específicos, que son ajenos a su conocimiento previo. Ante esta problemática, se justifica la creación de espacios destinados a la enseñanza de la lectura y la escritura donde los propios estudiantes puedan formarse y obtener las herramientas necesarias para abordar los textos pertinentes de cada disciplina.

Desde la cátedra de Gramática Inglesa II pusimos en funcionamiento un proyecto de investigación-acción en el que aplicamos el programa pedagógico Leer para Aprender (Martin y Rose, 2008; Reading to Learn, 2018; Rose y Martin, 2012). El objetivo de nuestro proyecto es contribuir al mejoramiento de la lectoescritura de alumnos de tercer año de la asignatura Gramática Inglesa II mediante la implementación de un ciclo pedagógico que utiliza estrategias cuidadosamente diseñadas para ayudar a los estudiantes a reconocer patrones de lengua en los textos escritos. Esto les permite leer con comprensión crítica para después utilizar estos patrones de lengua en su propia escritura. El trabajo con los alumnos se desarrolla en talleres donde se intervienen textos -extraídos del material de lectura obligatoria de la cátedra- y se pone en práctica el ciclo pedagógico propuesto por la pedagogía Leer para Aprender. Es nuestra intención también evaluar el impacto de la pedagogía a través de la opinión de los participantes utilizando encuestas diseñadas para tal fin.

En nuestra presentación haremos referencia al trabajo que estamos llevando a cabo con nuestros estudiantes de tercer año y a las maneras en que hemos adaptado la pedagogía para emplearla en el ámbito universitario. Los resultados preliminares que arrojan nuestras primeras intervenciones en el aula revelan que la implementación de esta pedagogía contribuye al mejoramiento de la lectoescritura de nuestros alumnos de Gramática Inglesa II.

PALABRAS CLAVE

pedagogía; lectura; escritura; nivel universitario

ABSTRACT

At all levels of education one concern is reading and writing skills and the impact they have in the learning process. At university, and more precisely in the Chair of Grammar II at the Faculty of Languages of the National University of Cordoba (UNC), students face problems understanding and producing written texts about complex disciplines such as grammar and linguistics. The object of study in these texts is language itself and conceptualizations are of a complex and technical nature. In this context, students face texts with specific purposes, structures and linguistic resources which do not belong to the students' prior knowledge. Faced with this problem, the creation of spaces where reading and writing can be explicitly taught and students can learn and acquire the necessary skills to tackle disciplinary texts is justified.

In the Chair of Grammar II we designed an action-research project for which we used a pedagogical model known as Reading to Learn (Martin & Rose, 2008; Reading to Learn, 2018; Rose & Martin, 2012). Our objective is to contribute to the improvement of reading and writing skills of third year students of Grammar II through the implementation of a pedagogical cycle that uses strategies carefully designed to help students recognize linguistic patterns in the texts. This recognition makes it possible for students to read critically and then use those patterns in their own writings. The action-research takes place in a series of

workshops where texts -chosen from the obligatory reading material- are decomposed according to the teaching-learning cycle proposed by the pedagogy Reading to Learn. We also intend to evaluate the impact of this pedagogy with surveys designed for that purpose.

In this presentation we will make reference to the work we are carrying out at the moment with our third-year students and we will refer to some adaptations we have made in the model proposed in order to adapt it to university level. Preliminary results after the first interventions reveal that the implementation of the Reading to Learn pedagogy contributes to the improvement of our student's reading and writing skills.

KEYWORDS

pedagogy; Reading; writing; university level

INTRODUCCIÓN

Los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. Es por esto que la alfabetización no es una habilidad que se logra en la escuela primaria y secundaria y concluye al ingresar en la educación superior. Interpretar y producir lenguaje escrito en la universidad es una tarea compleja dadas las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. El concepto de alfabetización académica “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005). En este ámbito los estudiantes se enfrentan a textos con propósitos, estructuras, y recursos lingüísticos específicos, que son ajenos a su conocimiento previo. Por esto, se justifica la creación de espacios destinados a la enseñanza de la lectura y la escritura donde los estudiantes puedan formarse y obtener las herramientas necesarias para abordar este tipo de textos.

Cada disciplina difiere en las maneras de estructurar el conocimiento ya que lo hace mediante géneros que le son útiles para conceptualizar sus saberes (Rose y Martin, 2012). Ser competente en una disciplina implica entonces conocer las formas convencionalizadas en las que esta construye sus contenidos, lo cual involucra la competencia en las prácticas de lectura y escritura en la disciplina. En la cátedra de Gramática Inglesa II los géneros que más frecuentemente se utilizan en las clases son los informes –principalmente clasificatorios- y las explicaciones secuenciales¹. Estos géneros tienen una estructura composicional particular y taxonomías y relaciones lógicas inherentes al área de la lingüística. En el campo de la lingüística, la naturaleza de las conceptualizaciones es técnica y ciertamente alejada de la construcción de la experiencia ligada al sentido común. El acceso al objeto de estudio de nuestra disciplina suele presentar visibles dificultades que están íntimamente relacionadas con el tecnicismo de la terminología utilizada y la complejidad de las relaciones taxonómicas y lógicas que en ella se construyen. Conocer a fondo las formas de significación propias de este ámbito nos permite pensar en estrategias concretas que

¹ Hallazgos de la investigación “La estructuración del saber disciplinar en textos académicos de formación en inglés que teorizan sobre fenómenos lingüísticos”. Programa de Formación de Investigadores, Facultad de Lenguas, UNC, año 2015.

ayuden a los estudiantes a comprender los textos de la disciplina y a producir sus propios escritos dando cuenta de lo aprendido. Por este motivo, el objetivo de nuestra propuesta es contribuir al mejoramiento de la lectoescritura de alumnos de tercer año de la asignatura Gramática Inglesa II mediante la implementación de un programa pedagógico que utiliza estrategias cuidadosamente diseñadas para apoyar a los estudiantes a reconocer patrones de lengua en los textos escritos. Esto les permite leer con comprensión crítica, y después utilizar estos patrones de lengua en su propia escritura. Esta metodología, la cual se enfoca en la reflexión lingüística explícita y andamiada, es conocida como Leer para Aprender (Reading to Learn) y está diseñada para ser aplicada en diversos contextos de enseñanza.

MARCO TEÓRICO

Este trabajo se asienta en los postulados teóricos provenientes de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), desarrollada por M.A.K. Halliday (1978, 1985, 2004) y elaborada por Ruqaiya Hasan (1985, 1995) y Christian Matthiessen (1995, 2009) entre otros. Más específicamente, este estudio se basa en algunos de los conceptos desarrollados en el seno de una variante del modelo encabezada por Jim Martin (1992, 1994, 1995, 1997). Esta corriente, que nació en Australia en los años 80 y que recibió el nombre de Escuela de Sídney, elaboró la teoría del género y el registro y desarrolló propuestas pedagógicas fundamentales basadas en la enseñanza de los géneros discursivos (Cope y Kalantzis, 1993; Martin, 1992; Christie y Martin, 1997; Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012).

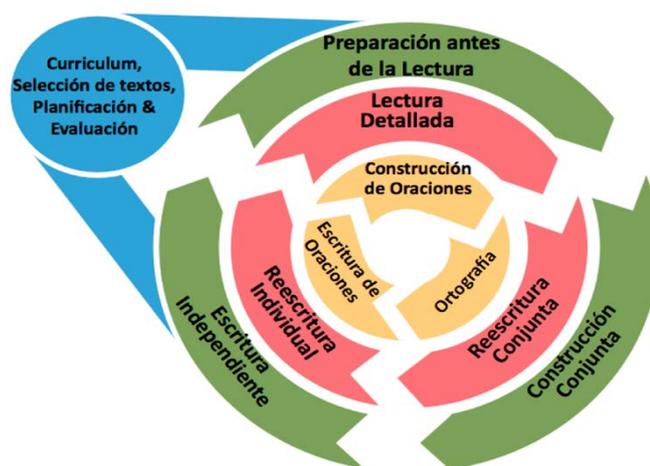
La LSF propone un modelo de lenguaje en contexto que permite comprender las formas en las que este es utilizado para construir y negociar significados relacionados con la experiencia humana (Halliday, 1978). De esta manera, esta teoría entiende que lenguaje y contexto son dos constructos inseparables: el lenguaje funciona como el plano de expresión de sistemas más abstractos de significados contextuales. Martin (1992), principal referente de la escuela de Sídney, considera que el contexto puede ser estratificado en dos niveles, según su grado de abstracción: un nivel más inmediato llamado contexto de situación, y otro de un nivel mayor de abstracción denominado contexto de cultura (ver Eggins y Martin, 1997). El contexto de cultura es interpretado como un sistema de procesos sociales o géneros, mientras que el contexto de situación o 'registro' puede ser definido como la configuración de las variables de campo – tipo de actividad-, tenor – relación entre los interlocutores- y modo –el rol del lenguaje en la interacción. Es decir que los géneros, cuyos objetivos impactan sobre la estructura textual, se realizan a través de configuraciones de variables de registro, las cuales a su vez son realizadas a través de selecciones lingüísticas.

Los investigadores de la Escuela de Sídney han desarrollado un programa de enseñanza-aprendizaje llamado Leer para Aprender (Reading to Learn), en el cual la lectura y la escritura constituyen pilares fundamentales para lograr la apropiación de saberes disciplinares específicos, como lo son los saberes relacionados con la matemática, las ciencias sociales y las ciencias naturales. Según estos investigadores, los conocimientos

disciplinares pueden interpretarse a partir de la deconstrucción de los textos que se leen en la asignatura, analizando su estructura, el propósito del texto, y aspectos léxicos y gramaticales relevantes. Esta instancia de comprensión mediada de la lectura es seguida por la co-producción de textos entre docentes y alumnos, hasta llegar a la producción individual independiente de textos por parte de estos últimos. El principal objetivo de este enfoque hacia la lectoescritura es proveer al estudiante el andamiaje necesario para que mediante la incorporación de los modelos de géneros discursivos propios de la disciplina (sus estructuras textuales y selecciones lingüísticas prototípicas) logre comprender los contenidos y apropiarse de ellos para luego producir escritos adecuados que le permitan desempeñarse competentemente en esa disciplina.

METODOLOGÍA

Para la presente investigación, se trabajó con un grupo de aproximadamente 30 estudiantes de una de las comisiones de Gramática II del presente año lectivo (2019). A los participantes, se les administró un pre-test de lecto-escritura a comienzos del ciclo. A lo largo del año, se realizaron cuatro talleres, dos en el primer cuatrimestre y dos en el segundo cuatrimestre, en los que se trabajó con textos extraídos del material de cátedra. Se abordaron dos informes y dos explicaciones, ya que estos son los géneros textuales que se utilizan con más frecuencia en esta materia. Cada taller estuvo organizado siguiendo el ciclo pedagógico propuesto por la pedagogía Leer para aprender. Como se observa en el gráfico, este ciclo comprende tres niveles con nueve estrategias que se presentan como opciones para integrar la lectura y la escritura.



En Rose, D. y Martin, J. (2018) *Leer para Aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo* p.140

De las estrategias propuestas, se hizo hincapié en la 'preparación para la lectura', la 'lectura detallada', y la 'reescritura individual', ya que la duración de los talleres (80 minutos cada uno) y el nivel de los estudiantes actuaron como parámetros para seleccionar aquellas estrategias más relevantes.

En todos los talleres, se comenzó por la estrategia de ‘preparación para la lectura’, por la que se enfatiza la construcción del campo antes de abordar el texto asignado. Por medio de esta estrategia los docentes a cargo realizan un breve resumen del texto que se va a leer y se identifica la información clave de cada párrafo. Luego se realiza una lectura del texto en voz alta y, a continuación, se aplica la estrategia de ‘lectura detallada’, en la que se guía a los estudiantes para que logren enfocarse en la estructura del texto y el metalenguaje utilizado. Con cada texto abordado, se trabajó párrafo por párrafo, resaltando palabras clave y haciendo luego énfasis en la estructura retórica del texto. Finalmente, en cada intervención, los estudiantes recibieron una consigna de escritura. Para cada intervención, los docentes trabajaron en conjunto con los alumnos en un bosquejo de lo debería incluir el texto que debían redactar, y recalcaron la estructura retórica del mismo. Los alumnos realizaban la escritura en clase y se la entregaban a los docentes, que luego hacían la retroalimentación respectiva la clase siguiente.

Finalmente, se diseñó y administró una encuesta donde los alumnos participantes pudieron expresar su opinión sobre la aplicación de la pedagogía en la clase de Gramática.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras el análisis de las producciones escritas de los estudiantes se lograron observar importantes cambios en tres estratos diferentes, a saber: el metalenguaje, la estructura de la cláusula y la organización retórica.

En cuanto al metalenguaje, se puede notar que antes de las intervenciones los estudiantes en general solían utilizar vocabulario de uso común. Luego de las intervenciones se observa una mayor recurrencia de uso de terminología específica, acorde al campo abordado. La tabla 1 muestra algunos ejemplos de vocabulario utilizado por los alumnos.

METALENGUAJE	
Pre- intervenciones	Post- intervenciones
<p><i>“common cohesive device used to refer to something else”</i></p> <p><i>“reference words refer to something else”</i></p> <p><i>“Ellipsis: we leave out a word”</i></p>	<p><i>“Logico-semantic relations are realized through junctives”, “A is hypotactically related to B...”</i></p>

Tabla 1. Metalenguaje

En cuanto a la estructura de la cláusula, se observa al comienzo que los alumnos cometen errores al utilizar fragmentos para definir o ejemplificar. También hay problemas importantes en cuanto al uso y selección de conectores. Por ejemplo, se observan

fragmentos tales como los que se muestran en la tabla 2. A medida que se avanza en las intervenciones, se puede observar la correcta utilización de cláusulas simples y complejas. Además, se puede notar un paralelismo en las estructuras utilizadas, lo que aporta un equilibrio dentro de la estructura de la cláusula.

ESTRUCTURA DE LA CLÁUSULA	
Pre- intervenciones	Post- intervenciones
<p><i>"Ellipsis: we leave out a word or phrase"</i></p> <p><i>"For example: John won the lottery and decided to buy a new house"</i></p>	<p><i>"Parataxis involves relations between clauses of equal status, whereas hypotaxis relates clauses of unequal status".</i></p>

Tabla 2. Estructura de la cláusula

A nivel de la organización retórica, los textos iniciales carecen de una estructura definida y las ideas se presentan de manera desorganizada. Al final de las intervenciones, se logra una mejora en la organización retórica, la que se corresponde al género trabajado en cada ocasión. Se pueden identificar etapas y fases en los textos producidos por los alumnos.

CONCLUSIONES

En una asignatura donde se espera que los estudiantes manejen un discurso especializado y nuevos géneros textuales, se crea la necesidad de implementar nuevas prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. La enseñanza explícita de las formas prototípicas a través de las cuales se construyen los significados disciplinares en el discurso acerca del lenguaje puede ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para interpretar textos sobre gramática y lingüística y para producir sus propios escritos dando cuenta de su saber en esta nueva esfera del conocimiento.

El programa Leer para Aprender nos ha sido de gran utilidad para cumplir con nuestros objetivos ya que combina la pedagogía de la enseñanza basada en los géneros discursivos con estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura. Tras su implementación en nuestro contexto educativo, hemos comprobado que este programa acelera el aprendizaje de todos los alumnos, al tiempo que reduce la distancia entre los alumnos con más alto y más bajo rendimiento en cada clase.

Si bien esta investigación se llevó a cabo con estudiantes de Gramática Inglesa II, no se descarta que en un futuro puedan replicarse las mismas prácticas pedagógicas en otras asignaturas o en otros niveles educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CHRISTIE, F. y MARTIN, J. (Eds.) (1997) *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Continuum.
- COPE, B. y M. KALANTZIS (Eds.) (1993). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. University of Pittsburgh Press.
- HASAN, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Part B. Ch 4-6. Oxford: Oxford University Press.
- HASAN, R. (1995). The conception of context in text. En Fries, P. y Gregory, M. (Eds.) (1995) *Discourse in Society. Systemic-Functional Perspectives* (vol.1, pp.183-283). Norwood, NJ: Ablex.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- MARTIN, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- MARTIN, J.R. (1994). 'Macro-genres: the ecology of the page'. *Network* 21, 29-51.
- MARTIN, J.R. (1995). 'Text and clause: fractal resonance'. *Text* 15(1), 5-42.
- MARTIN, J.R. (1997). *Analysing genre: functional parameters*. En Christie, F. y Martin, J. (Eds.) (1997) *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*, 3-39. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. y ROSE, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- MATTHIESSEN, C.M.I.M. (1995). *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. Tokyo: International Language Sciences Publishers.
- MATTHIESSEN, C.M.I.M. (2009) *Systemic Functional Grammar: a First Step into the Theory*. Beijing: Higher Education Press.
- ROSE, D. y MARTIN, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- ROSE, D. y MARTIN, J. (2018) "Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo" (Ana Bustello Tortella, trad.) Madrid: Ediciones Pirámide. (Obra original publicada en 2012).

Análisis de lineamientos curriculares y la enseñanza de las ciencias sociales y naturales: una mirada a la luz de la noción de géneros textuales de la LSF

Anglada, Liliana Beatriz
Facultad de Lenguas-UNC
liliana.anglada@unc.edu.ar

Cocache, Laura Cecilia
Facultad de Lenguas-UNC
laura.cocache@unc.edu.ar

Pasquini, Marina Haydée
Facultad de Lenguas-UNC
marina.haydee.pasquini@unc.edu.ar

RESUMEN

La lectura y escritura constituyen dos habilidades fundamentales que son el foco de la enseñanza desde el comienzo de la escolarización y que deben continuar afianzándose durante el trayecto de la educación formal para permitirle al alumno enfrentar con éxito desafíos académicos posteriores. En el sistema educativo argentino, sin embargo, y posiblemente debido a problemas vinculados con la lectura y la escritura, muchos alumnos no logran los progresos deseados en disciplinas tales como Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Si bien algunos sistemas de evaluación, como las pruebas nacionales APRENDER (2017), reportan ciertas mejoras en el desempeño de los estudiantes con respecto a pruebas anteriores, el nivel de desarrollo de la comprensión lectora alcanzado por los alumnos sigue siendo preocupante. Por esta razón sostenemos que la lectura y la escritura deben ocupar un lugar central en el diseño de los lineamientos curriculares elaborados por los distintos ministerios de educación.

En este trabajo analizamos algunos lineamientos curriculares vigentes en la provincia de Córdoba, Argentina. Se trata de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y el Diseño Curricular. Los propósitos que guiaron este análisis fueron, por un lado, determinar el modelo sobre el cual se asienta la concepción de lectura y escritura prevalente en la normativa y, por el otro, identificar los géneros textuales que se aconseja incorporar en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales. El análisis de dichos documentos indica que no existe en ellos una concepción teórica del lenguaje que permita a los docentes desarrollar actividades áulicas sobre la base de un soporte teórico-metodológico claro. Al mismo tiempo, los géneros textuales, a través de los cuales los conceptos disciplinares se construyen, se transmiten y se aprenden, no parecen estar claramente definidos.

Sobre la base de estos hallazgos, que indican algunas ausencias, planteamos que una forma de subsanarlas es a partir de la concepción del lenguaje que propone la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday y Matthiessen, 2014), de las aproximaciones al género según la Escuela de Sídney (Martin y Rose, 2008), y de estrategias pedagógicas derivadas del programa Leer para Aprender (Rose y Martin, 2012; Rose y Martin, 2018). Creemos que las estrategias que se desprenden de esta propuesta pedagógica podrían proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para leer y escribir los contenidos disciplinares de manera competente y deben, por lo tanto, formar parte de los lineamientos ministeriales vigentes.

PALABRAS CLAVE

educación primaria; lectura y escritura; pedagogía de géneros; lingüística sistémico-funcional

ABSTRACT

Reading and writing are two essential skills taught during the early stages of schooling which need to be stressed and strengthened throughout all the stages of formal education so that students can successfully handle increasingly difficult disciplinary texts. Many students in Argentina, however, do not attain the expected goals in learning specific content areas such as mathematics, the social sciences and the natural sciences probably due to difficulties arising from poor reading and writing skills.

Although some well-known national evaluations, like the 2017 APRENDER national tests, report that there were improvements in relation to earlier tests, students' reading comprehension skills did not improve as expected and were, in fact, considerably low. That is one reason why we believe that the reading and writing skills should occupy a central role among the pedagogic guidelines outlined in the curricular documents issued by the Ministries of Education at both the state and federal levels.

In this contribution, some current curriculum guidelines used in the state of Córdoba, Argentina, are analyzed. These guidelines are featured in the documents known as Núcleos de Aprendizaje Prioritarios and Diseño Curricular. The analysis aimed at determining what theoretical model of reading and writing is proposed in the ministerial documents and what genres are encouraged for the social sciences and natural sciences. The close reading of the documents revealed that a theoretical view of language to guide teachers in the implementation of pedagogical strategies for the development of the reading and writing skills is missing. In addition, the genres through which disciplinary knowledge is often built, transmitted and learned are not clearly delineated either.

On the basis of these findings, we suggest that the notions of language advanced by the Systemic Functional approach (Halliday & Matthiessen, 2014), the family of genres described and proposed by the Sydney School (Martin & Rose, 2008) and the pedagogical strategies derived from the Reading to Learn program (Rose & Martin, 2012; Rose & Martin, 2018) should be included in the official guidelines that social and natural sciences teachers are supposed to follow in their classes. This orientation should prove useful for teachers who want their students to master content areas and be capable of reading and writing about those areas successfully

KEYWORDS

primary education; reading and writing; genre pedagogy; systemic functional linguistics

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como principales objetivos analizar dos documentos ministeriales de la provincia de Córdoba para determinar el modelo teórico sobre el cual se asienta la concepción de lectura y escritura e identificar los géneros textuales que se aconseja incorporar en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales. Forma parte de una investigación más amplia¹ cuyos objetivos generales son replicar las prácticas pedagógicas basadas en el programa Leer para Aprender que han sido implementadas con éxito en diversos países para la enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales a través del énfasis en la lectura y la escritura, evaluar el alcance de la intervención y analizar los impactos en el rendimiento académico de los alumnos del segundo ciclo de la escuela primaria. Este proyecto surge de la necesidad de dar una respuesta a los problemas de aprendizaje de los alumnos en el nivel primario en distintas disciplinas. Las dificultades de aprendizaje fueron evidenciadas en las pruebas APRENDER (2017), según las cuales, en la provincia de Córdoba, sólo el 26,3% de los estudiantes lograron alcanzar un nivel avanzado en Ciencias Sociales, mientras que el 37,2% lo hizo en Ciencias Naturales (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Secretaría de Evaluación Educativa, 2018, p. 30).

Partimos del supuesto de que el nivel de desarrollo de la lectura y la escritura incide en el aprendizaje de los contenidos curriculares. Con el fin de analizar qué lugar

¹ Esta investigación corresponde a un Proyecto Consolidar, tipo 3, que cuenta con el aval académico y el subsidio económico de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba. Dicho proyecto se titula Lectoescritura y reflexión lingüística: bases esenciales para la adquisición de conocimientos disciplinares en la escuela primaria.

ocupa la lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Sociales y Naturales y cómo se concibe el lenguaje según lo consignado en los documentos ministeriales, llevamos a cabo una lectura detallada y reflexiva de los lineamientos curriculares vigentes en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (en adelante, NAP) y el Diseño Curricular (en adelante, DC) de la provincia de Córdoba para el segundo ciclo de escuelas primarias en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Nuestro interés se centra en el lenguaje y cómo este debe ser abordado en el aula para enseñar las disciplinas, es decir, las áreas de conocimiento específico. Entre las concepciones acerca de lo que es el lenguaje humano propuestas por diversas corrientes teóricas (por ejemplo, estructuralismo, generativismo, y funcionalismo), consideramos que la visión del lenguaje como sistema de opciones y la noción de funcionalidad que ha guiado la evolución y el uso de la lengua ofrecen un marco propicio para abordar su enseñanza.

POSTULADOS TEÓRICOS

En su *Language as Social Semiotic* (1978) y en las sucesivas ediciones de *An introduction to Functional Grammar*, Halliday (1985, 1994) y Halliday y Matthiessen (2004, 2014) presentan al lenguaje como un abanico de posibilidades léxico-gramaticales, es decir, un sistema de opciones, que los hablantes tienen a su disposición para escoger durante la construcción de significados. Es precisamente en el juego de selecciones lingüísticas donde el lenguaje se hace instancia, se construyen tramas, se tejen textos y, en definitiva, se plasman significados. Por lo tanto y desde esta perspectiva sistémica y funcional, consideramos que hacer visibles para los alumnos las elecciones léxico-gramaticales y los propósitos que las guían deben ser objetivos clave en el tratamiento de las distintas disciplinas que se enseñan en la escuela.

Como ha sido postulado por los propulsores de la pedagogía de géneros (Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012, 2018), un camino para lograr lo anterior es hacer explícitos los propósitos de los diversos textos y la estructura textual que permite alcanzar dichos propósitos de tal manera que los alumnos puedan comprender para qué y cómo se construyen diversos textos. Esto se puede realizar a través de la lectura minuciosa y el análisis de instancias de géneros típicos que circulan en las distintas disciplinas y la posterior redacción de textos con características similares a las de los textos abordados en clase. Teniendo en cuenta estas propuestas, decidimos explorar si los documentos ministeriales que guían el quehacer de las instituciones educativas y de sus directivos y docentes contienen información que se haga eco de propuestas teórico-metodológicas similares a las mencionadas o de otras que sirvan de sustento pedagógico para propiciar el desarrollo de las competencias de lectura y de escritura. Guiadas por esta motivación, examinamos los documentos ministeriales arriba mencionados. En términos generales, podemos afirmar que si bien los documentos estudiados mencionan destrezas lingüísticas, no destacan la instrumentalidad del lenguaje como un elemento clave en la transmisión

de conocimientos.

En *Genre Relations*, Martin y Rose (2008) describen la problemática de la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas primarias en Australia en las dos últimas décadas del siglo 20 (p. 1-8). De acuerdo a estos autores, la situación se caracterizaba por una atención desmedida hacia la escritura como proceso, un desconocimiento de los géneros prototípicos en distintas disciplinas, una falta de pautas sobre cómo enseñar a escribir y sobre cómo realizar la evaluación de dicha escritura. A partir de la problemática descripta, estos autores ofrecen una clasificación de géneros que circulan en las aulas, no solo de los textos que escriben los alumnos sino también de los textos que aparecen en los materiales didácticos como libros de texto o manuales. La clasificación se realizó sobre la base de dos criterios principales: los propósitos de los textos y las etapas que permiten alcanzar dichos propósitos. Los tres propósitos generales que guían la clasificación de géneros escolares son CAUTIVAR (atraer), INFORMAR (brindar información) y EVALUAR (emitir juicios de valor sobre situaciones). Además, dentro de cada uno de estos géneros existen subdivisiones que obedecen a la incorporación de una dimensión temporal y que van de la mano del objeto, tema o fenómeno sobre el cual versa el texto. Si bien esta clasificación responde y se desprende de un contexto específico como lo es la enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales en la escuela primaria en Australia --y por lo tanto, no esperamos que estas clasificaciones abarquen necesariamente los géneros que circulan en nuestro ámbito educativo--, partimos de la idea de que los documentos objeto de nuestro análisis incluirían terminología específica e identificarían o harían referencia a géneros clave, a través de los cuales el alumnado puede acceder a los contenidos y temas centrales que se abordan en los campos de las Ciencias Naturales y Sociales.

ANÁLISIS DE LOS NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS (NAP)

Los NAP fueron aprobados en sesiones del Consejo Federal de Educación entre 2004 y 2014, luego de discusiones y acuerdos que involucraron a representantes de todas las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Constituyen un producto federal que tiene como principal objetivo generar igualdad de oportunidades para todos los niños de Argentina. Según lo expresa este documento ministerial, “los NAP plasman los saberes que como sociedad consideramos claves, relevantes y significativos para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan crecer, estudiar, vivir y participar en un país democrático y justo tal como el que queremos” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2013, p. 5). Es decir, en los NAP se detallan aquellos saberes que contribuyen a desarrollar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales de los niños y enriquecen su experiencia personal y social.

Si bien los NAP fueron desarrollados para brindar unidad al sistema educativo, garantizando así las condiciones de igualdad educativa, no desconocen las particularidades de los diseños curriculares de cada jurisdicción ni los elementos locales de cada marco regional. Los núcleos de aprendizajes funcionan como organizadores de la enseñanza para

“promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de la infancia pero atendiendo a la vez ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2013, p. 8).

Luego de la presentación e introducción, se mencionan los NAP para el período que abarca los 4to, 5to y 6to años de la educación primaria, organizados por áreas y años; es decir, se explicitan los saberes que se deben promover en esos años para las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, Educación Tecnológica, Formación Ética y Ciudadana y Educación Artística (Artes Visuales, Danzas, Música, Teatro). Para cada área, se hace referencia primero a los saberes que deben ser atendidos durante todo el 2do ciclo y, luego, a aquellos particulares que deben fomentarse en cada año, organizados por ejes temáticos. A continuación, se presenta un análisis de este documento, prestando atención especial a las dos disciplinas incluidas en este trabajo.

En el área de Ciencias Sociales no se incluyen especificaciones sobre la concepción de lectura ni de género. Se hace referencia mayormente a los contenidos y saberes que deben fomentarse, pero no se alude a las estrategias que pueden o deben emplearse para la presentación de esos contenidos. Se incluyen algunos aspectos relacionados con los propósitos comunicativos de los textos; sin embargo el acercamiento a los géneros discursivos es implícito. Por ejemplo, en la introducción, donde se listan las actividades y tipos de conocimientos que se promoverán en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el segundo ciclo, se mencionan algunas de las fuentes a las que deberían tener acceso los alumnos y la manera en la que deben comunicar la información:

La lectura e interpretación de diversas fuentes de información (testimonios orales y escritos, restos materiales, fotografías, planos y mapas, ilustraciones, narraciones, leyendas, textos escolares, entre otras) sobre las distintas sociedades y territorios en estudio. . . .

La comunicación de los conocimientos a través de la argumentación oral, la producción escrita y gráfica de textos en los que se narren, describan y/o expliquen problemas de la realidad social del pasado y del presente, incorporando vocabulario específico (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2013, p. 45).

Como puede observarse en el material citado, allí se hace referencia a los medios escrito y oral y a lo que podríamos denominar “soportes gráficos y textuales,” pero no se advierte una conciencia sobre la necesidad de abordar los géneros a través de los cuales se transmiten los contenidos disciplinares. Asimismo, si bien los verbos “narrar,” “describir” y “explicar” aluden a los propósitos generales de los textos, es difícil comprender cómo los propósitos generales pueden o deben ser alcanzados en el entramado o la organización textual.

Posteriormente, los contenidos están organizados por grado y bajo tres subtemas o secciones: a) en relación con las sociedades y los espacios geográficos, b) en relación

con las sociedades a través del tiempo, y c) en relación con las actividades humanas y la organización social. Se mencionan nuevamente algunas de las fuentes a las que deberían tener acceso los alumnos: mapas, documentos del pasado, ilustraciones, narraciones, leyendas, fuentes censales, periodísticas, testimoniales, entre otras (esta últimas tres están listadas para 6to grado).

En algunas notas al pie, se realiza la sugerencia de contrastar “sociedades nómadas/cazadoras-recolectoras y de sociedades sedentarias/agricultoras, así como la comparación pasado-presente” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2013, p. 46) y la del tratamiento de tres sociedades para “establecer similitudes y diferencias” (p. 48). Consideramos que las actividades propuestas para establecer similitudes y contrastes son importantes o aconsejables. Sin embargo, no se indica si dichas actividades deben llevarse a cabo a través de textos escritos o comunicaciones orales ni en qué género en particular se deben realizar.

En la introducción de la sección de Ciencias Naturales, se hace referencia a la necesidad de observar y registrar en diferentes formatos (gráficos y escritos) y de comunicar datos sobre distintos aspectos de la naturaleza, pero no se explica mediante qué tipos de textos debe realizarse tal comunicación (p.52-53). Tampoco se aclara si es necesaria una instrucción por parte de los docentes sobre cómo construir esos textos. Por otra parte, se plantea la necesidad de buscar y organizar la información en bibliotecas, diccionarios, bases de datos relacionados con la ciencia, aunque tampoco se indica si debe haber orientación o enseñanza explícita sobre cómo buscar la información. Luego, los contenidos están organizados por grado según cuatro ejes temáticos, a saber: a) en relación con los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios, b) en relación con los materiales y sus cambios, c) en relación con los fenómenos del mundo físico y d) en relación con la tierra, el universo y sus cambios.

Luego de llevar a cabo un análisis minucioso de este material, no hemos encontrado especificaciones sobre la concepción de lectura ni de género, tanto en el campo de Ciencias Sociales como en el de Ciencias Naturales. Se hace referencia mayormente a los contenidos y saberes que se espera sean fomentados, pero se advierte una ausencia de especificaciones sobre el rol del lenguaje como mediador para la transmisión de conocimientos, acerca del papel que desempeña el docente en el desarrollo de la lectura y escritura de los contenidos disciplinares y sobre los tipos de textos que típicamente circulan en las comunidades discursivas de estas disciplinas.

ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR (DC) DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA 2011-2020

El DC es una propuesta para la provincia de Córdoba, que incorpora nociones como concepto y sujeto de educación y definiciones de escuela y de aprendizaje. Además establece las intenciones formativas de la educación primaria y las capacidades que los

alumnos deben haber desarrollado al final de este trayecto de la escolaridad obligatoria. El DC especifica los objetivos de cada espacio curricular, los aprendizajes y contenidos, las orientaciones para la enseñanza, la evaluación y la bibliografía pertinente. También da lugar a la participación del docente en la confección de los espacios curriculares, específicamente dentro del contexto de las necesidades de cada escuela, los enfoques metodológicos y las orientaciones que deben seguir los maestros para la elaboración del proyecto curricular.

Los siguientes son algunos de los objetivos de todo el Ciclo para las Ciencias Sociales:

Afianzar destrezas y habilidades para el uso, lectura e interpretación de diversos materiales cartográficos.... Buscar y analizar la información contenida en diversas fuentes (documentos cartográficos, testimonios orales y escritos, Internet, entre otras). Registrar y comunicar los resultados de las indagaciones, utilizando distintos soportes. Comunicar conocimientos a través de la expresión oral y escrita, incorporando vocabulario específico. Organizar y comunicar conocimientos a través de la argumentación oral, la producción escrita y gráfica de textos en los que se narren, describan y/o expliquen problemas de la realidad social del pasado y del presente, incorporando vocabulario específico. (Gobierno de Córdoba, 2011, p. 134)

Con respecto a los aprendizajes y contenidos, el DC sugiere, para el área de las Ciencias Sociales, entre otros los siguientes: “el desarrollo de prácticas de indagación (formulación de preguntas, organización de la información y elaboración de respuestas) acerca de los contextos históricos estudiados” (Gobierno de Córdoba, 2011, p.141), “la lectura de relatos de viajeros, novelas históricas, biografías, como puerta de entrada para el conocimiento social” y también la confección de “cuestionarios a los fines de entrevistar a . . . familiares . . . constituyéndose en el primer paso de la construcción de fuentes orales, complementarias a los tradicionales documentos escritos” (Gobierno de Córdoba, 2011, p. 144).

A manera de reflexión sobre el apartado dedicado a la enseñanza de las Ciencias Sociales, podemos expresar que lo consignado en el DC sobre las capacidades específicas, los objetivos, aprendizajes, contenidos y orientaciones no describe ni especifica detalles sobre el rol fundamental del lenguaje como mediador en la transmisión de conocimientos. Vemos entonces que sucede algo similar a lo descripto sobre los NAP.

Por otra parte, en el área de las Ciencias Naturales y para todo el Ciclo, se orienta a los docentes de tal manera que ofrezcan oportunidades a sus alumnos para que, entre otras actividades:

- Desarrollen procesos de búsqueda, selección, interpretación, organización y comunicación de información relacionada con los temas abordados del mundo natural y tecnológico, que favorezcan la construcción de explicaciones coherentes y adecuadas sobre el universo, basadas en los modelos y teorías científicas vigentes.
- Seleccionen, interpreten y produzcan textos de ciencia escolar adecuados a diferentes propósitos comunicativos (justificar, argumentar, explicar, describir).

- Avancen en el uso pertinente y adecuado del lenguaje específico de las ciencias y de la tecnología (Gobierno de Córdoba, 2011, p. 171).

Como puede observarse en el texto citado más arriba, hemos encontrado una posible vinculación con las nociones de género que postula la Escuela de Sídney en la idea de responder a “diferentes propósitos comunicativos” a la que se alude en una de las orientaciones que deben desarrollarse en las Ciencias Naturales. El hacer explícitos los propósitos de los textos es parte del camino que los docentes debemos ayudar a recorrer a nuestros alumnos para que estos puedan comprender para qué y cómo se construyen dichos textos.

Con respecto a la concepción de género y su relación con los objetivos para las Ciencias Sociales y Naturales pudimos establecer que si bien se hace referencia a la argumentación oral y a la producción escrita de textos, no se desprende del DC que el docente deba poner al alcance de los alumnos, o deba hacer explícito, a través del análisis y la posterior escritura, distintos géneros característicos de estas disciplinas. Tampoco se hace referencia a la necesidad de enseñar a los alumnos cómo construir los textos centrales de las Ciencias. Al igual que ocurre en los NAP, en el DC se incluyen los objetivos para cada espacio curricular, las orientaciones para la enseñanza y las capacidades que los docentes deben ayudar a desarrollar y se advierte también una falta de especificaciones sobre el rol del lenguaje como mediador en la transmisión de conocimientos y del papel que debe desempeñar el docente en el desarrollo de la lectura y la escritura de los contenidos disciplinares.

Para finalizar, creemos pertinente mencionar que en los apartados dedicados al espacio curricular Lengua y Literatura (aunque estos no fueron el foco de este trabajo), tanto en los NAP como en el DC, se hallaron algunos lineamientos sobre cómo enseñar y abordar la lectura y escritura y también algunas nociones teóricas acerca del lenguaje que permiten a los docentes desarrollar actividades áulicas con un soporte teórico-metodológico. Sin embargo, estamos convencidas de que estas consideraciones, que son ineludibles para el tratamiento del área Lengua, son a su vez pertinentes a las áreas de las Ciencias Sociales y Naturales y, por lo tanto, deberían estar presentes de una manera más explícita en las secciones dedicadas a esas áreas disciplinares en los lineamientos oficiales.

CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha mencionado en varias oportunidades a lo largo de este trabajo, no se ha detectado, a través del análisis de los espacios curriculares Ciencias Sociales y Naturales de los NAP y del DC, una definición precisa de “lenguaje” ni de cómo el lenguaje interviene en la construcción y transmisión de conocimientos. Si bien los objetivos y las orientaciones que ofrecen los documentos estudiados en relación con la enseñanza de las Ciencias

Sociales y las Ciencias Naturales permiten intuir que el lenguaje ocupa un lugar en el aprendizaje y la comunicación de conocimientos, no se observa que haya una concepción teórica del lenguaje subyacente. Consideramos que si esta concepción se hiciera explícita, los docentes contarían con un sustento teórico-metodológico de base para desarrollar actividades áulicas que involucren al lenguaje como actor principal en el intercambio de conocimientos.

A partir de estos hallazgos, que indican algunas ausencias, planteamos que una forma de subsanarlas puede provenir de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1978, 1985, 1994; Halliday y Matthiessen, 2004, 2014) y la propuesta pedagógica Leer para Aprender (Rose y Acevedo, 2006; Rose y Martin, 2012; Rose y Martin, 2018). Ambas destacan la función mediadora o instrumental del lenguaje en la elaboración y comunicación de conocimientos. El programa Leer para Aprender, en particular, hace hincapié en los géneros textuales a través de los cuales los conceptos disciplinares se construyen, transmiten y aprenden.

Creemos que los lineamientos y objetivos ministeriales que contemplen una concepción del lenguaje en los términos propuestos por la Lingüística Sistémico-Funcional y la enseñanza de géneros discursivos a través de la lectura detallada y reflexiva y una posterior escritura (guiada primero y luego independiente) permitirían tal vez mejorar estas destrezas en los alumnos del segundo ciclo de la escuela primaria y optimizar el rendimiento escolar en cuanto a saberes disciplinares específicos.

Además de las orientaciones que los documentos ministeriales puedan brindar a los docentes, una forma de poner al tanto a los docentes sobre este enfoque y de hacer explícita o visible la pedagogía de géneros es a través de talleres, seminarios o cursos de capacitación continua. Otra manera de dar a conocer los beneficios de este enfoque pedagógico es a través del establecimiento de contactos con personal clave del Ministerio de Educación para informar sobre los desarrollos alcanzados en las aulas en Córdoba y en diversos países donde los alumnos han mejorado su desempeño al emplear las estrategias del programa Leer para Aprender en la enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales.

Por otro parte y para concluir, debemos admitir que a fin de completar el análisis de los insumos de los que se valen los docentes para realizar su tarea educativa, es necesario incorporar otros documentos a nuestro corpus de análisis. A manera de futura línea de investigación que permitirá ampliar el trabajo iniciado mediante esta exploración preliminar, se prevé dar continuidad a este trabajo a través de la lectura y el análisis de los planes de estudio de los profesorados. Los objetivos serían similares a los que guiaron este trabajo, es decir, determinar si existe una concepción teórica del lenguaje sobre la que se asiente la enseñanza de contenidos, si se incluye un modelo de de lectura y escritura en los planes de estudio vigentes y si los géneros textuales ocupan un lugar relevante en la preparación de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas. (2011). Diseño Curricular de la Educación Primaria 2011-2020. Córdoba, Argentina: Autor.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: E. Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K., & MATTHIESSEN, C.M.I.M. (2004). *An introduction to functional grammar (3rd Edition)*, London: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K., & MATTHIESSEN, C.M.I.M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar (4th edition)*. New York: Routledge.
- MARTIN, J. R., & ROSE, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1er. Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2013). (3ra ed.). *Núcleos de aprendizajes prioritarios. 2º ciclo. Educación primaria. 4º, 5º, 6º años*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Secretaría de Evaluación Educativa. (2018). *APRENDER 2017 Informe de resultados primaria*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_cordoba_primaria_2017.pdf
- ROSE, D., & ACEVEDO, C. (2006). Closing the gap and accelerating learning in the middle years of schooling. *Australian Journal of Language and Literacy*, 14(2), 32-45.
- ROSE, D., & MARTIN, J. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy of the Sydney School*. Sheffield: Equinox Publishing.
- ROSE, D., & MARTIN, J. (2018). *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo*. (Bustello Tortella, Trad.). Madrid: Ediciones Pirámide.

Simposio Temático

**Gêneros discursivos sob diferentes
abordagens teórico-metodológicas**

Resumen del Simposio Temático

Gêneros discursivos sob diferentes abordagens teórico-metodológicas

Coordinadores

Maria Margarete Fernandes de Sousa
UFC

Flávia Cristina Candido de Oliveira
UVA

Este Simpósio Temático, que se abriga no eixo temático METODOLOGÍAS PARA EL ANÁLISIS DE GÉNEROS TEXTUALES/DISCURSIVOS, congregará e divulgará pesquisas que se dedicam ao estudo de análise de gêneros discursivos, com base em diferentes concepções teórico-metodológicas, além de análise de gêneros que focalizem estratégias linguístico-discursivas de construção dos sentidos dos textos. Os trabalhos vinculados a este simpósio terão como ponto em comum a investigação de gêneros discursivos quanto ao seu status genérico, bem como quanto às estratégias construtoras dos sentidos de gêneros. Neste sentido, a presente proposta de simpósio temático tem como objetivos: 1) debater diferentes teorias e metodologias para análise de gêneros; 2) possibilitar a socialização de conhecimentos e o debate sobre os gêneros discursivos sob diversas abordagens teóricas e percursos metodológicos; 3) divulgar pesquisas que tenham como objeto de estudo a análise de estratégias linguístico-discursivas na tessitura dos sentidos dos textos dos gêneros discursivos. Isso porque entendemos que, na análise dos gêneros discursivos, o pesquisador, embora percorra caminhos metodológicos e faça opção teórica particular, as intenções convergem para um ponto em comum, pelo menos: desvendar e revelar gêneros, construtos indispensáveis à comunicação humana, bem como estudar estratégias linguístico-discursivas que lhes asseguram sentidos. Como sugestão, indicamos que os estudos (pesquisas) ancorem-se nas seguintes abordagens teórico-metodológicas de gêneros: Estudo retórico, Sistêmico-Funcional (SF), Sociorretórico, Sociodiscursivo; Semi-linguístico, Síntese “brasileira” nos estudos de gêneros (textuais / discursivos), além de outros. Temos constatado que as pesquisas em análise de gêneros apresentam tendência de variação no uso de abordagens, de acordo com o propósito comunicativo do gênero e a intenção do enunciador, o que torna a discussão sobre esse tema ainda instigante e necessária. Além do mais, essa discussão poderá reforçar o que já dizem estudiosos de gêneros, como Bezerra (2017): as pesquisas em análise de gêneros, no Brasil, já avançaram ao ponto de apontar para teoria e metodologia próprias. Esta é uma discussão que pode avançar neste simpósio.

Palabras clave: gêneros discursivos; abordagens teórico-metodológicas; estratégias linguístico-discursivas

Viva – A vida é uma festa: contribuições da linguística aplicada e da análise do discurso em tempos de globalização

Darlene Ribeiro da Silva Andrade *
PPGCL/UNICAP
andrade.darlene@gmail.com

Dayvesson Deleon Bezerra da Silva **
PPGCL/UNICAP
dayvesson@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar el impacto de la globalización en el lenguaje de la producción cinematográfica de Disney-Pixar: "Viva – La vida es una fiesta" para reflejar la desaparición/silencio del idioma español (en adelante LE) en el contexto brasileño, señalando la importancia social, política y cultural de LE, tras la desaparición de la Ley 11.161 / 2005 que establecía la enseñanza obligatoria de la lengua latina en las escuelas de Brasil. Para eso, el estudio se basa en los pilares teóricos de la Lingüística Aplicada (AL), según Almeida Filho (2005), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2006); el Análisis del Discurso de orientación francesa (AD), según Orlandi (2013); y estudios de las ciencias sociales y antropología cultural, Stuart Hall (2000), Canclini (2003), Boaventura Santos (2005), Bauman (2007). Los estudios de LA orientan el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, el trabajo intercultural y enfatizan los conceptos de lengua y globalización en la contemporaneidad; del AD, en este estudio, interesan los aspectos semánticos del discurso y el silencio, tomados como constitutivos de significado(s); las investigaciones sociológicas y de antropología cultural, a su vez, nos ayudan a entender las cuestiones subyacentes al lenguaje: el impacto de la globalización en la vida sociocultural de las personas, el tratamiento de la lengua como producto de mercado, la influencia imperialista de las empresas transnacionales en la cultura de un pueblo, entre otras. Se realizó un abordaje cualitativo. A los fines del análisis discursivo, presentamos en bloques temáticos (MALDIDIER e GUILHAUMOU, 2010) las ocurrencias de la desaparición del idioma español en la producción cinematográfica. Los resultados muestran que hubo cambios léxico-semánticos para la exhibición de la película en Brasil, elecciones de algunos elementos de léxico, uso de elementos del colonizador y discrepancia entre lengua y cultura, lo que sugiere la necesidad de una discusión más amplia sobre la importancia del idioma español en el contexto brasileño.

PALABRAS CLAVE

Lingüística aplicada. Análisis del discurso. Lengua española. Desaparición/silencio lingüístico

* Licenciada em Letras com Habilitação em Português e Espanhol, especialista em Língua Espanhola e em Linguística Aplicada na Educação. É professora de Língua Espanhola no Ensino Médio da Rede Salesiana de Escolas/Recife/Brasil. Agradeço ao PROSUC/ CAPES a bolsa com a qual estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP/PE) em nível de Mestrado, desenvolvendo pesquisa no âmbito da análise contrastiva do gênero resenha escrita em português e em espanhol.

** Licenciado em Letras - Inglês e suas respectivas literaturas. Doutorando em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem – PPGCL da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). É mestre pelo mesmo programa, desenvolvendo sua pesquisa de doutoramento a partir da análise discursiva de autobiografias de sujeitos privados de liberdade do Estado de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Linguística e Análise do Discurso, Alfabetização e Letramento. É docente na UNINABUCO – Paulista/PE e atua como coordenador do Polo Estadual UAB – Gravatá-PE

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar os impactos da globalização, no tocante à língua, na produção cinematográfica da Disney-Pixar - “Viva – A vida é uma festa” - para refletir o apagamento/silenciamento da língua espanhola, “doravante LE”, no contexto brasileiro, aquilatando a importância social, política e cultural da LE, após a anulação da lei 11.161/2005 que tratava da obrigatoriedade do ensino do idioma latino nas escolas em âmbito educacional do Brasil. Assim, esta pesquisa está ancorada nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (LA), conforme Almeida filho (2005), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2006); da Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), segundo Orlandi (2013); e dos estudos referentes às ciências sociais e a antropologia cultural, como postulado por Stuart Hall (2000), Canclini (2003), Boaventura Santos (2005), Bauman (2007). Os estudos da LA orientam a abordagem comunicativa do ensino de línguas, o trabalho intercultural e enfatizam os conceitos de língua e globalização na contemporaneidade; da AD, neste estudo, nos interessa o(s) aspecto(s) semântico(s) do discurso e o silenciamento, tomado como constitutivo de sentido(s); as pesquisas da sociologia e da antropologia cultural, por sua vez, nos ajudam a entender as questões subjacentes à linguagem: o impacto da globalização na vida sociocultural das pessoas, o tratamento da língua como produto de mercado e a influência imperialista das empresas transnacionais na cultura e de um povo. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Para fins da análise discursiva, apresentamos em blocos temáticos (MALDIDIER e GUILHAUMOU, 2010) as ocorrências do apagamento/silenciamento da língua espanhola na produção fílmica. Os resultados mostram que houve mudanças léxico-semânticas para exibição do filme no Brasil, usos de elementos culturais do colonizador e discrepância entre língua e cultura, o que nos sugere a necessidade de uma discussão mais ampla da importância da língua espanhola em contexto brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE

Linguística aplicada. Análise do discurso. Língua espanhola. Apagamento/silenciamento linguístico

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é refletir na perspectiva da Linguística Aplicada, os impactos da globalização para o apagamento da língua espanhola na tradução do inglês para o português da produção cinematográfica da Disney-Pixar intitulada *Viva – A vida é uma festa!*¹.

Para esta análise, buscamos subsídios teóricos-metodológicos de outras áreas disciplinares que nos ajudam a entender as questões subjacentes à linguagem. Portanto, o olhar de outras áreas, como a Análise do discurso francesa (AD), a antropologia cultural, além da sociologia, faz-se necessário a fim de refletir não apenas o impacto da globalização para o apagamento da língua espanhola, mas na vida sociocultural das pessoas. O que nos remete à discussão em torno de temáticas como: língua, cultura, política, apagamento/silenciamento, sociedade, hegemonia e imperialismo que circundam o nosso objeto de análise.

O desenvolvimento deste trabalho também cumpre o propósito de sinalizar para a relevância social, política e cultural da língua espanhola em contexto brasileiro. O Brasil faz fronteira com sete países que têm o espanhol como língua oficial e firmou acordo com o Mercosul, cujos países participantes do bloco têm o espanhol como língua oficial, o que oferece aos alunos possibilidades de intercâmbio científico, econômico e cultural, bem

1 No contexto brasileiro, o filme estreou nos cinemas no dia 04 de janeiro de 2018 e tem como tema central o dia dos mortos. O dia dos mortos é uma festividade da tradição mexicana comemorada entre os dias 31 de Outubro ao dia 02 de novembro, onde segundo a tradição indígena, os povos acreditam que seus entes voltam naquele dia para comer e beber junto a eles.

como possibilita ao alunado contato com o universo de informações e conhecimentos que, diariamente, são inseridos na cultura brasileira, por meio da língua castelhana, hoje amplamente difundida e falada por mais de 450 milhões de pessoas.

Esse estudo está organizado em seções a fim de situar o leitor sistematicamente para o entendimento da nossa discussão. Na primeira seção, estaremos voltados para o diálogo da Linguística Aplicada (LP), Análise do Discurso e outras áreas do conhecimento a fim de mostrar a interdisciplinaridade da linguística e suas contribuições para a análise do nosso objeto de estudo. Por sua vez, a segunda seção apresenta os desafios da tarefa de ensinar línguas, especificamente, a língua espanhola em contexto de globalização. Em seguida, analisamos os dados que compuseram o corpus deste trabalho de pesquisa.

LINGUÍSTICA APLICADA, ANÁLISE DO DISCURSO E OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Nesta seção, traremos para o diálogo as contribuições da LP e da AD junto à outras áreas do conhecimento a fim de mostrar a interdisciplinaridade destas áreas para a análise de um objeto de pesquisa.

Adentrar no mundo da linguagem, nos exige enquanto cientistas, uma abertura de diálogo com vários campos disciplinares. Conforme Duranti (2000, p.23)², “Esta visión dinámica del lenguaje es lo que ortoga a la lingüística antropológica su especial lugar en el campo de las humanidades y de las ciencias sociales”. Esta perspectiva teórica da antropologia linguística, nos ajuda a dialogar com as outras disciplinas do conhecimento para entender o nosso objeto de análise.

Kumaravadivelu (2014, p. 139) propõe que “a investigação em Linguística Aplicada deve ser intercultural, interlinguística e interdisciplinar”. Portanto, essa pesquisa está fundamentada pelo viés de investigação em LA, já que é uma disciplina que permite o diálogo com as outras áreas do conhecimento para entender e colaborar com as diversas questões subjacentes à linguagem.

Embora o uso da língua do conhecimento tenha mais ênfase para fins escolares ou outros fins específicos, é necessário conscientizarmos da importância do conhecimento de uma língua estrangeira como libertação, como propunha a pedagogia crítica freiriana. Diversos teóricos contemporâneos das Ciências Sociais e da Antropologia nos ajudam a refletir a respeito do nosso objeto de análise bem como entender o tratamento que é dado à língua estrangeira, sobretudo ao tratamento do espanhol em contexto brasileiro.

Como afirma Cameron (2002, p. 69-70), “há uma tendência de usar a linguagem

² “Esta visión dinámica da linguagem é o que concebe à linguística antropológica seu lugar especial no campo das humanidades e das ciências sociais.” (Tradução nossa)

como produto global disponível em diferentes saberes locais”. No caso do espanhol, o idioma tem sido utilizado como língua de interesses, o que nos leva a refletir na visão mais pessimista do “amor líquido” de Bauman (2003). Aquele amor que quando não serve mais é excluído! Assim, é o tratamento que a língua espanhola tem recebido há décadas nas tentativas de inserção no âmbito das escolas brasileiras. Diante de tantos avanços e retrocessos, até os dias atuais, a língua espanhola é tratada como instrumento, como produto de mercado e de acesso para grupos reduzidos. E, quando não há relações de interesses para sua utilização, ela é descartada.

Especificamente no Brasil, o espanhol tem passado pela mais alta crise de contradição linguística, indigência política e organizacional do país por diversas razões, entre elas: pelo Brasil fazer parte do bloco de países que compõe o Mercosul e ser o único país que não fala o espanhol e tampouco se aprende para relacionar-se com os países vizinhos. Além disso, a equivocada anulação da Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que tratava da obrigatoriedade da língua nas escolas públicas brasileiras e tantas outras questões que não são objetos desse estudo.

Ainda que não justificada, porém, a explicação mais convincente para este estudo que trata do apagamento linguístico da língua latina em âmbito brasileiro, se dê pelas influências imperialistas das indústrias multinacionais da globalização. Na edição brasileira do filme, os áudios e as legendas de exibição são apenas nos idiomas português e inglês, o que para Moita Lopes (2014) são os efeitos devastadores da globalização perversa que vivemos na atualidade. A associação que fazemos à perversidade global ao nosso objeto de estudo, se dá pelos diversos apagamentos/silenciamentos dados à língua espanhola devido à ênfase das pesquisas no campo da linguística aplicada ao ensino da língua inglesa.

Nesse sentido, faz-se necessário o entendimento do conceito de silenciamento e a reflexão acerca da análise do discurso para que seja evidenciado o apagamento/silenciamento da língua espanhola em contexto fílmico. Assim, segundo Silva (2015, p. 38) “quando tomamos o silêncio numa perspectiva teórica, enquanto analistas, nos colocamos em uma área delicada e sutil. Habitamos, nesse contexto, entre o campo do dizível e do não dizível.”

Dessa forma, salientamos a importância de dois aspectos referente ao silêncio: o silêncio fundador, “aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar; silêncio e resistência, onde são analisados os mecanismos usados por vozes sociais, que são reprimidas por ideologias dominantes.” (ORLANDI, 2013, p. 24)

Corroborando com Orlandi (2013), para Kumaravadivelu (2014), o inglês é a língua da globalização e está no centro da Linguística Aplicada contemporânea. E, para nossa análise, o processo de globalização da língua franca (inglês) impede a relação intercultural entre o Brasil e os países latinos, reforçando o silenciamento da língua espanhola nesse contexto. Na perspectiva da AD, compreendemos por silenciamento o funcionamento político-ideológico do silêncio por meio do discurso institucionalizado.

Boaventura Santos (2005), contribui para essa análise no que diz respeito às relações sociais na globalização. Assumindo que:

“A desigualdade de poder no interior dessas relações (as trocas desiguais) afirma-se pelo modo como as entidades ou fenômenos dominantes se desvinculam dos seus âmbitos ou espaços e ritmos locais de origem, e, correspondentemente, pelo modo como as entidades ou fenômenos dominados, depois de desintegrados e desestruturados, são revinculados aos seus âmbitos, espaços e ritmos locais de origem.”(SANTOS, 2005, p. 65).

Kumaravadivelu (2014, p. 135) reflete ao afirmar que: “da mesma forma que temos de lidar com o uso global da língua inglesa, temos de tratar da sua colonialidade.” Por essa razão, na tentativa de descentralizar a língua inglesa das pesquisas em LA, faremos uma análise qualitativa dos elementos fílmicos que contribuíram para reforçar o apagamento/silenciamento do idioma espanhol no Brasil.

ENSINO DE LÍNGUAS E A GLOBALIZAÇÃO EM CONTEXTO BRASILEIRO

Nesta segunda seção, apresentamos e refletimos sobre os desafios da tarefa de ensinar línguas, especificamente, a língua espanhola em contexto de globalização

A comunicação é certamente um elemento determinante na integração entre povos das mais diversas culturas, já que a língua se estabelece como um ponto que liga a sociedade ao indivíduo através de um discurso ideologicamente marcado e historicamente contextualizado.

A globalização, como afirma Santos (2005, p.85), se define como: “conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais”.

A comunicação e a globalização são elementos que facilitam a aproximação linguística e cultural no que concerne ao contato direto entre pessoas do mundo inteiro. No caso do espanhol, especificamente, do ponto de vista geográfico a América Latina compreende os países da América do Sul, América Central e o México, na América do Norte. Ainda que o Brasil esteja separado desses países pela língua, o país faz parte deste povo não só pela disposição geográfica, mas principalmente pelo processo colonizador e pela história de lutas políticas, econômicas e sociais que os aproximaram e os distanciaram em diversos aspectos.

No caso específico do ensino de línguas, alguns dos documentos oficiais³ surgiram com o objetivo de orientar a prática docente no contexto brasileiro, a exemplo dos PCN-LE (BRASIL, 1998) e as OCEM (BRASIL, 2006). A respeito das habilidades, competências, e meios para alcançá-las de uma determinada língua estrangeira, no que diz respeito à competência comunicativa as OCEM afirmam que:

o desenvolvimento da competência comunicativa vista como um conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro. (OCEM, 2006, p. 151).

Na abordagem comunicativa, a língua e a cultura estão atreladas a fim de efetivar o que se vem chamando de comunicação intercultural. O propósito da comunicação intercultural se dá nas relações lingüísticas, comerciais, políticas, culturais de diferentes grupos sociais. Tal proposta de abordagem nos leva às inúmeras indagações e reflexões, tais como: Como promover o ensino intercultural nas salas de aulas de espanhol como língua estrangeira nas escolas brasileiras em épocas colonização lingüística disfarçada de globalização? Stuart Hall, ressalta que: “a globalização retém alguns aspectos da dominação global ocidental, mas as identidades culturais estão, em toda parte, sendo relativizadas pelo impacto da compressão espaço-tempo” (HALL, 2000, p. 80).

A fim de refletir sobre tal indagação, analisaremos sistematicamente elementos do nosso objeto de análise que nos ajudarão a entender os impactos da globalização na vida sociocultural das pessoas. Para o caso específico do ensino da língua espanhola no contexto brasileiro, a falta de acesso ao ensino da língua, o caso da recente anulação⁴ do idioma nas escolas públicas, juntamente ao processo de globalização podem ser, a princípio, um processo que desintegra e distancia os povos.

METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida neste trabalho tem uma abordagem qualitativa de análise. A este respeito, Demo (2009, p. 159), enfatiza que a pesquisa qualitativa preserva a dinâmica dos dados enquanto são analisados em determinado contexto

3 Os PCN-LE (Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira) e as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) são documentos publicados pelo Ministério da Educação que norteiam o ensino da educação brasileira

4 A anulação da Lei 11.161/2005 que tratava da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas escolas públicas brasileira.

de campo. Para esta investigação elaborou-se uma análise discursiva das ocorrências do apagamento/silenciamento da língua espanhola na produção fílmica *Viva – A vida é uma Festa*, da Disney-Pixar. Para tal abordagem, os dados foram divididos por blocos temáticos que evidenciavam o apagamento/silenciamento da língua espanhola na produção cinematográfica norte-americana, tais como: mudanças léxico-semânticas para exibição do filme no Brasil, elementos lexicais, discrepância entre língua e cultura e uso de elementos do colonizador.

ANÁLISE DOS DADOS

Pretende-se, a partir dessa análise, refletir sobre a importância do ensino da língua espanhola no Brasil e os impactos da globalização no apagamento/silenciamento do idioma latino, a fim de sinalizar a importância da integração dos povos latinos por meio da língua espanhola.

Bloco temático 1: mudanças léxico-semânticas

O título do filme: COCO , em outros países	Viva – A vida é uma Festa , no Brasil
---	--

Esclarecendo melhor a mudança descrita no bloco 1 desta análise - O título do filme original e editado para estreia em outros países teve como título: “COCO”, que homenageia a avó do personagem principal, chamada Socorro. No entanto, a Disney-Pixar, do Brasil, mudou o título da produção cinematográfica para *Viva – a vida é uma festa*, com a justificativa de que era necessário evitar confusões semânticas. Segundo a produtora da Pixar no Brasil, os brasileiros poderiam confundir semanticamente a palavra COCO com cocô (utilizado na linguagem informal, significando fezes) ou coco (fruto natural produzido pelo coqueiro).

Néstor García Canclini (2003) colabora com sua teoria para nossa análise discursiva dos dados que evidenciam o apagamento da língua no contexto brasileiro devido aos impactos do mundo globalizado, assumindo que:

Quanto à questão da dependência cultural, apesar de a influência imperialista das empresas multinacionais não desaparecer, o enorme poder da Televisa, da Rede Globo e de outros órgãos latino-americanos está transformando a estrutura de nossos mercados simbólicos e sua interação com os dos países centrais. (CANCLINI, 2003, p. 93).

A mudança do título do filme nos leva à reflexão de que as grandes empresas

multinacionais reforçam para o apagamento da língua estrangeira. E, nos leva à seguinte reflexão: Se no Brasil, a língua espanhola compusesse a grade curricular nas escolas ou se a tivesse como uma segunda língua oficial, será que haveria a necessidade da mudança do título especificamente no Brasil para não confundir com outras palavras?

Em suma, podemos nos referir ao silêncio, neste bloco temático, enquanto um processo ideológico, histórico e, por conseguinte, discursivo, simbólico e “material” que se materializa significando. O silêncio que, para nós, não é a marca do distanciamento da realidade, mas uma presença constante e significativa, materializando-se, muitas vezes, através da opressão e da censura dos sujeitos, causando o seu silenciamento. Dessa forma, o não-dito expresso nessa mudança de título se dá pelo fato dos brasileiros não terem a oportunidade de aprender a língua latina por questões históricas, políticas e ideológicas.

Bloco temático 2: elementos lexicais

Chorizo	Lingüiça
Chicharrón	Uma comida típica (torresmo)

Neste bloco temático, apresentamos duas palavras do léxico em espanhol que surgem no filme, nas falas dos personagens e sem qualquer preocupação de serem relacionadas com uma imagem. Ora, se o país, o qual, o público assiste ao filme, não tem contato diário com a língua espanhola, tampouco a aprende em contextos escolares, certas escolhas lexicais promovem o apagamento do idioma nesse contexto.

Diante disso, levantamos mais uma reflexão em busca de respostas: O que motiva certas escolhas para o uso de alguns elementos lexicais? Por que, afinal, como em contexto brasileiro, de *rechazo* da língua latina, é possível entender o significado das palavras sem associá-las à imagem?

Bloco temático 3: discrepância entre língua e cultura

O elenco composto por latinos	Na tradução brasileira não se escuta o idioma latino
As músicas e melodias mexicanas	Na tradução fílmica, metade das músicas são tocadas em português e metade em espanhol

Os elementos descritos nesse bloco, apresentam de uma forma mais expressiva, o apagamento/silenciamento da língua espanhola no Brasil em diversos aspectos. O primeiro apresentado na tabela, diz respeito ao elenco de atores mexicanos que nas legendas e áudios editados para a edição do filme em DVD e na apresentação dos cinemas, apenas se lê e se escuta nas línguas portuguesa e inglesa.

O segundo aspecto em que ocorre o apagamento/silenciamento da língua espanhola, pode ser observado nas músicas de origem mexicanas, onde escutamos alguns trechos em português e em espanhol.

Diante de tantos aspectos que evidenciam o apagamento/silenciamento, colocamos a seguinte reflexão: A produção cinematográfica da Disney-Pixar homenageia totalmente a cultura mexicana, especificamente em contexto brasileiro, silenciando a fala mexicana das letras das músicas, censurando a originalidade das falas dos atores mexicanos?

Para ampliar a discussão nesse bloco temático, refletimos da seguinte forma: ao traduzir o filme para os idiomas português e inglês deixando anulado o idioma original dos atores mexicanos, temos a língua latina censurada em contexto de tradução brasileira. Para Orlandi:

“A censura tal como a definimos é a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proibem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições. Se se considera que o dizer se define pelo conjunto de informações discursivas em suas relações, a censura intervém a cada vez que se impede o sujeito de circular em certas regiões determinadas pelas suas diferentes posições.” (ORLANDI, 2013, p.139)

Ou seja, o impedimento de se mostrar a língua espanhola em contexto brasileiro se dá por diversos aspectos, os quais historicamente e politicamente vem sendo discutido ao longo de décadas no Brasil. Assim, o idioma espanhol é censurado, o que reafirma a relação que se perpetuou do colonizador em relação ao colonizado. É dizer, na contemporaneidade há uma inversão do objeto colonizador, neste caso, a língua inglesa ocupa um prestígio social, econômico e acadêmico em detrimento à língua espanhola, sobretudo na escolha como língua estrangeira a ser aprendida.

Bloco temático 4: uso de elementos do colonizador

Inglês: Língua da globalização	Áudios e legendas em inglês
El Día de los Muertos	COCO

Para finalizar nossa análise, nesse bloco temático nos preocupamos em apontar o uso de elementos do colonizador que colaboram para o apagamento/silenciamento da língua espanhola em contexto brasileiro e refletir sobre a venda da cultura.

Embora o filme tenha sido produzido no intuito de homenagear a cultura mexicana, no tocante à festa do dia dos mortos no México, o título do filme inicial era *El día de los*

Muertos, segundo a entrevista⁵ do diretor estadunidense Lee Edward Unkrich da Pixar. Esse título foi mudado para “COCO” porque os mexicanos se opuseram à venda da cultura dos povos, não permitindo que o título remetesse à comemoração cultural. É pertinente refletirmos a tentativa de uma empresa multinacional que tem diversos interesses em querer lucrar com a cultura de outrem.

No tocante à presença da língua inglesa, nos áudios e legendas da produção, sendo o elenco formado por atores mexicanos, é de alta complexidade a influência da língua centro da globalização para o apagamento/silenciamento da língua espanhola no contexto brasileiro e no espaço que o produto global tem alcançado. Portanto, é visível, mais uma tentativa de esconder uma língua que se relaciona com diferentes povos por distintas razões.

Para tal análise, Boaventura Santos (2005), diz que:

o localismo globalizado é a primeira forma da globalização e consiste em um processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso, seja a atividade mundial das multinacionais, a transformação da língua inglesa em língua franca, a globalização do fast food americano ou da sua música popular, ou a adoção mundial das mesmas leis de propriedade intelectual, de patentes ou de telecomunicações promovida agressivamente pelos EUA. (SANTOS, 2005, p. 65).

Refletimos, portanto, o quanto a presença da língua global tem reforçado o apagamento/silenciamento da língua espanhola no Brasil, sobretudo em um ano marcado pela tentativa de desintegração dos povos latinos com a anulação da Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005) que tratava da obrigatoriedade do ensino do espanhol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre os impactos da globalização para o apagamento/silenciamento da língua espanhola, na tradução do inglês para o português do filme da Disney-Pixar na perspectiva da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso, buscando subsídios teóricos-metodológicos de outras áreas é um movimento relevante para a compreensão do tratamento do idioma latino em contexto brasileiro em tempos de globalização.

Percebemos a partir da análise fílmica, os impactos da globalização no apagamento/silenciamento da língua espanhola. E, numa perspectiva hegemônica, a permanência da língua inglesa, configurando o poder imperialista de um produto global na cultura do outro, bem como, colabora para o apagamento/silenciamento intercultural dos povos de

5 Adrián Molina, codiretor do filme com Lee Unkrich, deu a confirmação em uma entrevista à edição norte-americana do The Huffington Post, conforme referência: https://www.huffingtonpost.es/2017/12/07/el-pequeno-pero-revelador-detalle-que-seguro-te-has-perdido-en-coco_a_23300023/ acesso em 22/08/2018.

diversos países, especificamente, os povos da América Latina.

Nesta pesquisa podemos refletir, conforme relatamos através dos blocos temáticos na análise discursiva, elementos que configuram o apagamento/silenciamento da língua espanhola em tempos de globalização, devido à escolha da língua inglesa como língua/produto do mundo global. Ao mesmo tempo, foi possível sinalizar a importância da aprendizagem da língua espanhola no âmbito brasileiro, sobretudo para promover o conhecimento e a relação intercultural entre os povos das distintas culturas.

Contudo, esperamos que o trabalho contribua para outros estudos no que diz respeito à importância da língua espanhola no contexto brasileiro em épocas de globalização, já que tentamos evidenciar o apagamento do idioma latino na produção cinematográfica estadunidense após a anulação da Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que garantia o ensino da língua espanhola no Brasil e o relacionamento intercultural dos povos latinos.

Concluimos nosso trabalho, conscientes de que não pretendemos esgotar o assunto. Nossa abordagem apesar de uma breve análise teórica-discursiva, propõe ser mais uma contribuição para os estudos da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso, em particular, ao estudo da língua espanhola no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. Amor líquido. **Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2003.
- CAMERON, D. Globalization and the Teaching of “communication Skills”. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Orgs.). **Globalization and language teaching**. London: Routledge, 2002, p. 67-82.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.
- DURANTI, Alessandro. **Antropología Lingüística**. Trad. Pedro Tena. 1ª ed. Cambridge University Press, Madrid, 2000.
- GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos de arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni (org) **Gestos de Leitura**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 129-148.
- LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005 < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm > acesso em 22/08/2018.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2014, p. 85-107.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-94.

SILVA, D. D. B. “Eu não vou ter um filho gay”: uma análise discursiva do filme Orações para Bobby. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2015.

Posfácio

Ana Paula Marques Beato-Canato (UFPR)

Muitas notícias tristes sobre mortes, infectadas/es/os e descasos com a vida; algumas histórias de recuperação que nos dão esperanças; isolamento social; crianças em casa; cuidados; aulas remotas; atividades; casa; comida; reuniões; textos; artigos; pareceres; leituras; orientações, bancas; aulas online; cursos; lives e mais lives com palestras, entrevistas, bate-papos sobre os mais variados assuntos acadêmicos ou não; ataques às universidades; ascensão de governos de extrema-direita em todo o mundo, com destaque para o Brasil, meu país e onde o SIGET começou. Cenário caótico em meio a pandemia do Covid19, que escancara uma lógica que nos assoberba e nos faz, muitas vezes, focar nas deficiências, ausências e incapacidades, em uma crescente mercantilização da vida (SOUZA SANTOS, 2016) e na repetição incessante de que estamos em crise e não nos restam alternativas (SOUZA SANTOS, 2020).

É nesse contexto que recebo o convite irrecusável para escrever esse posfácio. Junto com o pedido, um instante ímpar de reflexão e lembrança de tantos momentos afetuosos, construtivos e instigantes proporcionados por todos os SIGET, que completou sua décima edição em um simpósio diferente e especial, porque, pela primeira vez, realizado em outro país, Argentina, em um evento marcado por acolhimentos, afetos, amizades, novos olhares, diálogos, problematizações e inquietações. Um evento fruto de muito trabalho e desafios com a confiança de que essa empreitada seria possível e valeria a pena. Assim, escrever esse posfácio é um delicioso chamado para rememorar encontros, desencontros e intersecções, que nos constituem e nos transformam incessantemente. Ainda é uma oportunidade única de ter acesso aos textos desse volume em primeira mão, estabelecer relações e considerações. Convite irrecusável; convite aceito.

E agora, o que escrever nesse posfácio? Começo expressando minha gratidão ao Richard, Vera (minha para sempre orientadora) e Eliane pela lembrança e confiança e dizendo que foi um prazer e uma honra folhear virtualmente as páginas do arquivo e confirmar o quanto o SIGET abarca uma gama ampla de temas, textos, fundamentos teórico-metodológicos, esferas sociais e olhares. Os textos que compõem este volume contemplam o ensino-aprendizagem de línguas/linguagens em diferentes contextos, iniciando pelo trabalho com línguas para fins específicos, passando pelo português como língua estrangeira (PLE), língua portuguesa como língua materna e estrangeira/adicional, mundo do trabalho e modelização de gêneros.

A leitura dos textos nos convida a estabelecer diálogos entre os simpósios, os textos, nossos próprios contextos, pesquisas e inquietações, em inter-relações que se aproximam e se distanciam, ao abordarem estudos e investigações de práticas pedagógicas em diferentes perspectivas teórico-metodológicas com outros conceitos e áreas, partindo do conceito de gêneros textuais/discursivos e estabelecendo diálogos com diversas questões, como a multimodalidade e novas tecnologias em contextos de ensino básico, médio e superior. Nesse sentido, a leitura da obra completa, ou em partes, se constitui e é atravessada por encontros dialógicos que nos possibilitam alterar os limites de nossas auto-compreensões. Suas contribuições são de diversas ordens e alimentam o desejo de ampliar olhares, fortalecer e estabelecer laços e criar redes com pares que, assim como nós, se interessam pelo mundo e pelos problemas existentes nele, se esforçando para abrir espaços para novas realidade.

Em tempos tão adversos, é um presente ter acesso a textos tão ricos, os quais concretizam o que nos sugere o artista argentino Claudio Furnier, na obra reproduzida abaixo em foto tirada por mim durante o SIGET ao visitar uma exposição de suas obras dentro de uma feira de livros. São trabalhos como os aqui reunidos que nos fazem ter forças e esperanças e nos lembrar que, freireanamente falando, é preciso esperar, ou seja, construir e não desistir. (FREIRE, 1992).

Figura 1: Obra de Claudio Furnier



Fonte: arquivo pessoal da autora

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- SOUZA SANTOS, B. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.
- SOUZA SANTOS, B. Master class 1 - Epistemologias do Sul: Desafios teóricos e metodológicos. Projeto ALICE. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q75xWUBI8aY>>. Acesso em: 11 out. 2020.

